



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LGEI: POLÍTICA EDUCATIVA

TESIS:

**Políticas curriculares en la enseñanza-aprendizaje de la historia, estudio comparado
entre México y Ecuador (2013-2017)**

Que para obtener el Grado de **Maestra en**

Desarrollo Educativo presenta:

Gabriela Eugenia Dávila Lara

Directora de tesis: **Dra. Laura Magaña Pastrana**

Ciudad de México, a 11 de mayo de 2022

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

BM – Banco Mundial

C1 – Categoría 1

C2 – Categoría 2

C3 – Categoría 3

ERCA – Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación

INEE – Instituto Nacional de Evaluación de la Educación

LGE – Ley General de Educación

LOEI – Ley Orgánica de Educación Intercultural

MINEDUC – Ministerio de Educación

MPD – Movimiento Popular Democrático

OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PCA – Plan Curricular Anual

PCI – Proyecto Curricular Institucional

PUD – Planificación de Unidad Didáctica

SEP – Secretaría de Educación Pública

TIC – Tecnología de la información y la comunicación

UNAE – Universidad Nacional de Educación

UNE – Unión Nacional de Educadores

USAID – **Agencia** de Desarrollo Internacional de Estados Unidos

Contenido

SIGLAS Y ACRÓNIMOS	II
INTRODUCCIÓN	VII
1 CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN	1
1.1 Problema	1
1.2 Justificación	3
1.3 Breve caracterización del contexto político de Ecuador durante el periodo 2013 – 2017	6
1.4 Breve caracterización del contexto político de México durante el periodo 2013 – 2017	9
2 CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	13
2.1 Construcción epistemológica del objeto de estudio	13
2.2 La educación escolarizada en los Estados modernos	17
2.2.1 Las Epistemologías del Sur como base teórica en la construcción del objeto de estudio	17
2.2.2 Aparato estatal	22
2.2.3 La educación en los Estados modernos	26
2.3 Las dimensiones de la política en el mundo moderno	34
2.3.1 La política y lo político	34
2.3.2 La definición de lo público y lo privado	35
2.3.3 Las políticas públicas	37
2.3.4 Políticas educativas	39
2.3.5 La política educativa y la didáctica, ideas clave	41
2.3.6 Políticas curriculares	42
2.3.7 Pugnas de poder en el currículo	44
2.3.8 Currículo	47
2.4 La globalización y los organismos internacionales en la disputa por el control y el poder de la educación	50
2.4.1 Los organismos internacionales en la disputa por el control y el poder	51
2.5 La Historia y sus funciones sociales en los procesos de enseñanza – aprendizaje	54
2.5.1 ¿Qué es la historia?	54
2.5.2 La función política e ideológica de la historia	58
2.5.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje crítico de la historia	60

3	CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	64
3.1	Objetivos y preguntas de investigación	64
3.2	Diseño de Investigación	65
3.3	Unidades de análisis	69
3.4	Técnicas e instrumentos	70
3.5	Operacionalización de las categorías de investigación	73
4	CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y RESULTADOS	75
4.1	Análisis de datos	75
4.1.1	Observación no participante	75
4.1.2	Entrevistas semiestructuradas	81
4.1.3	Análisis de documentos	100
4.1.4	Análisis Curricular	114
4.2	Resultados	143
4.2.1	Comparación de la observación no participante de las clases de historia de Ecuador y México	143
4.2.2	Comparación de las entrevistas semiestructuradas entre Ecuador y México ..	145
4.2.3	Comparación del análisis documental entre las Constituciones de Ecuador y México ..	149
4.2.4	Comparación del análisis documental entre las Leyes Educación de Ecuador y México ..	153
4.2.5	Comparación del análisis curricular entre los currículos de Ecuador y México ..	157
5	CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	165
5.1	Una reflexión general	165
5.2	La política curricular y los procesos de enseñanza – aprendizaje	166
5.3	La concepción sobre la historia y su estudio	170
5.4	Recomendaciones	171
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
	ANEXOS	X

Índice de tablas

Tabla 1 Teorías del origen del Estado	23
Tabla 2 Calificaciones prácticas e ideológicas del docente	29
Tabla 3 Síntesis de la estructura del marco metodológico	73
Tabla 4 Operacionalización de las categorías de investigación	73
Tabla 5 Análisis de los bloques de entrevistas Ecuador	84
Tabla 6 Análisis de los bloques de entrevistas México.....	90
Tabla 7 Elementos del currículo general de Ecuador, 2016.....	115
Tabla 8 Elementos del currículo de Ciencias Sociales de Ecuador, 2016.....	115
Tabla 9 Elementos del currículo general de México, 2017.....	116
Tabla 10 Elementos del currículo de Historia de México, 2017.....	117
Tabla 11 Descripción del Currículo 2016. Basada en el documento Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016.....	118
Tabla 12 Descripción del Currículo 2016. Basada en el documento Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016, Ciencias Sociales.....	120
Tabla 13 Descripción Aprendizajes clave para la educación integral 2017.....	123
Tabla 14 Descripción Aprendizajes clave para la educación integral de Historia 2017.....	125
Tabla 15 Objetivo general 1 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo ecuatoriano.....	127
Tabla 16 Objetivo general 2 y 3 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo ecuatoriano.....	128
Tabla 17 Objetivo general 6, 7 y 8 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo ecuatoriano.....	129
Tabla 18 Propósito general 1 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo mexicano.....	130
Tabla 19 Propósito general 2 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo mexicano.....	130
Tabla 20 Propósito general 3 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo mexicano.....	130
Tabla 21 Propósito general 4 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo mexicano.....	131
Tabla 22 Propósito general 5 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo mexicano.....	131
Tabla 23 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México de la observación no participante	143
Tabla 24 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis documental de sus constituciones.....	149
Tabla 25 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis documental de sus leyes de educación	153
Tabla 26 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis curricular de los currículos generales	157
Tabla 27 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis curricular de los currículos de ciencias sociales e historia.....	159
Tabla 28 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis curricular de los currículos de los objetivos de historia.....	161

Tabla 29 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis curricular de los enfoques pedagógicos de historia	163
Tabla 30 Ficha de observación no participante, clase de historia Ecuador	X
Tabla 31 Ficha de observación no participante, clase de historia México	XII
Tabla 32 Citas Constitución Ecuador correspondiente a Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la Historia.....	XXXIV
Tabla 33 Citas Constitución Ecuador correspondiente a Política Curricular	XXXVI
Tabla 34 Citas Artículo Tercero Constitución México correspondiente a Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la Historia	XXXVIII
Tabla 35 Citas Artículo Tercero Constitución México correspondiente a Política Curricular	XL
Tabla 36 Citas Ley Orgánica de Educación Intercultural Ecuador correspondiente a Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la Historia	XLII
Tabla 37 Citas Ley Orgánica de Educación Intercultural Ecuador correspondiente a Política Curricular	XLIX
Tabla 38 Citas Ley General de Educación México correspondiente a Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la Historia	LII
Tabla 39 Citas Ley General de Educación México correspondiente a Política Curricular	LIII
Tabla 40 Lista de categorías y su definición ingresadas al software Atlas.ti	LV
Tabla 41 Citas del enfoque pedagógico del currículo de historia, Ecuador	LVI
Tabla 42 Citas del enfoque pedagógico del currículo de historia, México	LVII

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 La escuela como reproductora de la ideología dominante	29
Ilustración 2 Los oprimidos y los opresores, características según Freire	31
Ilustración 3 Nube de palabras correspondiente a la entrevista A.....	95
Ilustración 4 Nube de palabras correspondiente a la entrevista B.....	96
Ilustración 5 Nube de palabras correspondiente a la entrevista D	98
Ilustración 6 Nube de palabras correspondiente a la entrevista E.....	99
Ilustración 7 Codificación morada	145
Ilustración 8 Codificación verde	146
Ilustración 9 Codificación azul.....	146
Ilustración 10 Comparativa de mapas de códigos entre Ecuador y México.....	147

INTRODUCCIÓN

*Compañeros de historia
Tomando en cuenta
Lo implacable que debe ser la verdad
Quisiera preguntar
Me urge tanto*

*Que debiera decir
Que fronteras debo respetar
Si alguien roba comida
Y después da la vida, ¿qué hacer?
Hasta donde debemos
Practicar las verdades
Hasta donde sabemos
Silvio Rodríguez Domínguez*

La presente investigación, producto académico de la Maestría en Desarrollo Educativo, se circunscribe al campo de la política curricular determinando los aspectos que contribuyeron a la construcción de procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia, en México y Ecuador, en los años del 2013 al 2017.

Se parte de la interrogante: ¿Qué políticas curriculares de Ecuador y México, en el periodo 2013-2017, contribuyeron a la construcción de un proceso de enseñanza - aprendizaje crítico de la historia? Para contestar esta pregunta de investigación determinaré las políticas curriculares que contribuyeron a la construcción de un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia, a través de un estudio comparado, en ambos países y en el período de tiempo señalado.

Con la intención de cumplir mi objetivo de investigación, a través de una metodología cualitativa y un método comparado, se realizó un análisis documental de la Constitución de la República del Ecuador, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley Orgánica de Educación Intercultural, Ley General de Educación, Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria de Ecuador, Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica de México. También se consideran entrevistas a directivos y docentes, de ambos países, sobre el diseño y la gestión curricular. Además, se observó dos sesiones de clases de Historia, en Ecuador y en México, con la intención de observar la concreción curricular en la práctica docente.

En estos países que, pueden ser considerados como lugares de comparación con sus similitudes y diferencias, se revisaron sus políticas curriculares y los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Historia; en la primera etapa de mi estudio comparado (fase descriptiva), en donde a través de la recopilación de datos, logré establecer mis unidades de análisis para someterlas a comparación. En la fase interpretativa lleve a cabo mis análisis. En la de yuxtaposición comparé los resultados de los análisis entre Ecuador y México. En la explicativa realicé los análisis críticos de mis resultados y en la fase prospectiva elaboro mis conclusiones.

Con la intención de contrastar la información obtenida en mi proceso metodológico, he realizado un andamiaje teórico, el cual se reviste de una lógica deductiva. Empieza por definir lo que es el Estado, a continuación, se teje los nexos del Estado con la educación, para después definir lo político y la política; después me posiciono en la política educativa y curricular y por último dialogo con el concepto de Historia, para definir el proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia. Los principales teóricos donde baso este andamiaje son: Boaventura de Sousa Santos, Louis Althusser, Paulo Freire, Gramsci, Virgilio Hernández, Flavia Terigi, Walter Benjamin y Enrique Florescano.

De lo anteriormente expuesto, resalto el sentido de esta investigación: las políticas curriculares que construyen procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia, donde lo teórico resalta las características de una educación tradicionalista, o en palabras de Freire, bancaria, pero también, la alternativa, que proviene de las epistemologías del Sur y de la educación liberadora. Señalo la conjunción de la política educativa con la didáctica, una visión imprescindible para cambiar la educación, según Terigi. Por último, presento la construcción teórica del concepto de proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia, el cual deviene de todas las concepciones pedagógicas y políticas de mi marco teórico.

En cuanto a la organización y cuerpo del trabajo, se compone por cinco capítulos, por los cuales se transita entre la contextualización política y educativa de Ecuador y México, sus políticas curriculares en el periodo del 2013 al 2017 y como interactúa con los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia. Organicé mi investigación de esta forma, otorgándole un sentido lógico, para que, en primer lugar, el lector se familiarice con los

aspectos teóricos de la investigación, después contextualice el objeto de estudio, y por último, se aprecien los aspectos metodológicos y los resultados de la investigación.

En el capítulo 1: “Marco Teórico” trabajo sobre varios subtítulos: “Construcción epistemológica del objeto de estudio”, “La educación escolarizada en los Estados modernos”, “Las dimensiones de la política en el mundo moderno” y “La Historia y sus funciones sociales en los procesos de enseñanza – aprendizaje”. En los cuales recorro teóricamente sobre tres dimensiones: el Estado y la Educación, la política educativa y curricular y la Historia, ligando y contraponiendo varias perspectivas científicas sobre mis categorías de investigación.

El capítulo 2 comprende al “Marco Contextual”, en el cual se expone las motivaciones personales y sociales que me llevaron a investigar sobre mi objeto de estudio. Además, se narra una contextualización política, social e histórica de Ecuador y México en un período de tiempo determinado 2013-2017, contemplando los períodos de gobierno de Rafael Correa y Enrique Peña Nieto, respectivamente.

El “Marco Metodológico” corresponde al capítulo 3, en él se hace un repaso a la metodología utilizada en esta investigación, donde ubico mis objetivos y preguntas de investigación, el diseño de la investigación, las unidades de análisis y describo las técnicas e instrumentos implementados.

Dentro del capítulo 4 “Análisis de resultados” se recogen los análisis de los documentos legales y curriculares correspondientes a la política curricular y los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia. También, se analizó las entrevistas realizadas a docentes y autoridades educativas de la época y la observación de dos periodos de clase, en los sistemas educativos de Ecuador y México. Todo este capítulo fue realizado con la ayuda del software Atlas.ti 9.

El capítulo 5 “Conclusiones y recomendaciones” se hacen las reflexiones finales sobre los resultados y la investigación en general, para después proponer una propuesta tentativa con respecto a la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Historia.

1 CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 Problema

Las políticas curriculares al ser las que condicionan la enseñanza formal de un sistema educativo se reflejan en los contextos micros de las aulas de clase, y que, por lo tanto, la investigación en política educativa debe voltear a ver. Puedo plantear con firme convicción que las políticas curriculares cambiarán la realidad micro, desde aquí me topo con una pregunta ¿para qué quiero cambiar esa realidad micro?

Desde mi carrera profesional, he estado vinculada a los procesos de enseñanza – aprendizaje en las instituciones escolares, al sur del Ecuador. En este transitar he puesto especial atención a la asignatura de ciencias sociales, que habitualmente se le considera como una materia secundaria, distinguiendo la asignatura de historia.

Considerando a la asignatura de historia desde tres aspectos: conocimientos (de estudiantes y profesores), motivación (en el momento de los procesos de enseñanza - aprendizaje) y procedimiento (la didáctica de la asignatura); en el proyecto que realicé para la obtención de la licenciatura se presentaron resultados que denotan que hay problemas en la enseñanza- aprendizaje de la disciplina.

Los resultados arrojados demostraron falta de innovación en lo didáctico; uso repetitivo de metodologías tradicionalistas, donde el docente es el protagonista del aprendizaje; dificultad en el aprendizaje de los contenidos, los estudiantes coinciden en que las ciencias sociales son aprendidas de una forma memorística; escaso uso de recursos didácticos o medios de enseñanza, el texto es el principal o el único recurso empleado; estos factores entre otros son muestra de una realidad micro.

Otro aspecto importante, trata de las funciones sociales de la Historia, las cuales las explicaré en el capítulo 2. Generalmente, desde mi experiencia, puedo manifestar que la reflexión sobre para qué sirve enseñar y aprender Historia es escasa. No es común que docentes y estudiantes nos preguntemos sobre las implicaciones políticas y sociales de esta asignatura, lo cual resulta preocupante pues las naciones construyen sus identidades ciudadanas a partir de contar historias oficiales y muchas veces fantasiosas.

Volviendo a los contextos macro, se debe tomar en cuenta que la globalización es un fenómeno que atraviesa nuestro objeto de estudio. Mittleman (1996), por ejemplo, señala a la globalización como una estructura de dominación, donde los países más desarrollados, más industrializados, más poderosos (si cabe el término) insertan en los demás países su organización económica, política, cultural e ideológica. Una especie de “neocolonización”, con la diferencia que esta no se da a través del poderío militar como en épocas anteriores, sino, mediada por la acción del mercado.

Sin lugar a dudas la educación no escapa de la lógica de la globalización, donde podemos ubicar organismos supranacionales como referencia sobre cómo se dictan políticas educativas desde intereses del mercado: el Banco Mundial, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

La OCDE, que nace en el contexto de la segunda guerra mundial para recuperar las economías europeas, es una organización donde en la actualidad sus miembros son países que siguen la lógica de la economía de mercado. Los que no son miembros tienen la invitación para realizar acuerdos, convenios o tratados. Tiene un enfoque multisectorial, entre ellos la educación. Desde aquí se dictan ciertas políticas educativas que van apuntadas a hegemonizar los modelos económicos de mercado, bajo un discurso de desarrollo educativo.

No todas las políticas educativas son aplicables de manera general, desprendiéndonos de esas miradas supranacionales y lógicas del mercado. Si nuestro objetivo es mejorar los sistemas educativos de nuestros países latinoamericanos, propongo que nos miremos entre nosotros y nuestras realidades, pero de formas humanitarias, apuntando a la justicia social, al bienestar de todos por las diferencias de contexto, cultura, condiciones socioeconómicas, etc., de cada país.

Bajo esta perspectiva resulta interesante pensar que el currículo como un devenir de políticas educativas y específicamente de un proyecto político de un país y de las instituciones supranacionales que influyen en él. Contextualizar, analizar y criticar lo anteriormente mencionado es una de las bases para emancipar la educación, y que, dos países como Ecuador y México pueden conjugar ciertas perspectivas curriculares para tener una mirada amplia sobre las problemáticas y posibles soluciones.

1.2 Justificación

Antes de iniciar con una explicación directa hacia lo teórico o lo metodológico, expongo mi historia y sentir personal respecto a la política y el proceso de enseñanza - aprendizaje de la historia. La niñez por la cual transité fue interesante -leída desde las comprensiones adultas- en mi casa siempre se hacía sobremesa, en ella se conversaba de política. También, escuchábamos música que decía cosas profundas y bonitas sobre luchas colectivas. Mi papá me hablaba constantemente de una mujer que llevaba nuestra misma sangre, que luchó por la liberación de su pueblo; me intrigaba y me fascinaba este constante relato, sin embargo, nunca lo concienticé, hasta la adolescencia.

Mi conocimiento le puso nombre a aquella mujer, Dolores Cacuango: luchadora social runa ; fundadora de la primera organización política indígena en Ecuador (Federación Ecuatoriana de Indios); creadora de las primeras escuelas bilingües en Ecuador; líder de varias rebeliones indígenas, las cuales pretendían devenir en reformas agrarias y así otorgar al pueblo indígena el derecho a la tierra; una figura que sin lugar a dudas debería estar incluida en los libros de las escuelas y en el currículo de la educación escolarizada de mi país, pero no es así.

No tuve inquietud por la búsqueda del por qué, si Dolores era tan importante para la historia de Ecuador, no nos enseñaban nada sobre ella; hasta que las injusticias empezaron a doler. No sé precisar el momento en que la conciencia despertó, pero cuando lo hizo cuestioné todo.

Empecé a profundizar en mi objeto de estudio -la enseñanza aprendizaje de la historia- en mi formación de tercer nivel. En mis prácticas pre profesionales pude evidenciar que, en general, el tratamiento de las ciencias sociales dentro de las aulas es ineficiente, no se les otorga la importancia que merecen y su didáctica es tradicional. A partir de ello, tuve una hipótesis ¿y si las injusticias de mi país son por causa de la poca atención que le ponemos a los social? ¿Qué pasaría si los estudiantes conocieran la historia de Dolores y de todos los olvidados por la historia?

Aquí nace mi interés por el objeto de estudio del presente proyecto, como diría Darío Sztajnszrajber, recuperando a Walter Benjamín, se debe tratar de redimir a los muertos de la historia que han sido doblemente asesinados, por un lado, fueron derrotados y por otro sus testimonios fueron disueltos, solo así podremos contar la historia de los vencidos. Por lo tanto, la enseñanza – aprendizaje de la historia debe cambiar en las instituciones educativas.

Además de la evidente urgencia de mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje, deviene otra pregunta a mí como investigadora y seguramente a ustedes como lectores ¿Por qué historia y no otra asignatura? La puedo contestar desde el aspecto de mi interés personal, que sin lugar a dudas es un aspecto político; tengo la firme convicción de que la asignatura de historia, diseñada, gestionada y evaluada desde el campo de política curricular, puede y debe crear ciudadanos con consciencia y formar seres humanos políticos que sean protagonistas de los acontecimientos geopolíticos.

La presente investigación transita por el interés del tratamiento que se le da a la enseñanza-aprendizaje de la historia dentro de las políticas curriculares en Ecuador, mi país de origen. Del cual, he estudiado la situación de dicha asignatura. Y hablo de política curricular pues esta es la que “establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum” (Gimeno Sacristán, 1989, citado en Barraza Macías, 2004, p.7).

Desde la política curricular se toman en consideración todos estos aspectos para reflexionar sobre el tipo de educación que se tiene y el que se espera lograr. Sin embargo, cuando se trata de enseñanza-aprendizaje de la historia, podemos observar que, aunque se cambien los currículos pasados (aún presentes en la mente de los docentes), siguen siendo constantes esas prácticas tradicionalistas que restan importancia a esta asignatura y se enfocan en otras como lengua y literatura, matemáticas o ciencias naturales.

Del análisis del Currículo de Educación Obligatoria de Ecuador, he llegado a interrogarme si son suficientes las horas a la semana que se proponen para enseñar ciencias sociales (historia, geografía, cívica). Otra de las interrogantes que saltó a mi mente es que tal vez las ciencias sociales no son importantes dentro de la educación formal, pues no convienen a los gobiernos de turno; además, la configuración de la educación formal va de la mano con el modelo político en el que vivimos, el neoliberalismo.

En México, la situación no difiere, varios expertos nacionales hablan de una crisis del sistema educativo, la cual es una herencia histórica, producto de decisiones políticas que se separan abismalmente de las auténticas necesidades de los pueblos mexicanos. Lo cual, también, me lleva a preguntarme, el tipo de tratamiento que le dan a la Historia en sus políticas curriculares.

Planteó, en el capítulo 2, la necesidad de la construcción de una enseñanza - aprendizaje de la historia crítica, como respuesta al tradicionalismo imperante en ambas naciones. También, como una necesidad en el desarrollo de las conciencias políticas, sociales e históricas de los estudiantes, con miras a que ellos sean gestores de una nueva sociedad, justa y solidaria.

Desde aquí parte la importancia de estudiar las políticas curriculares de Ecuador y México, especialmente las relacionadas a la enseñanza-aprendizaje de la historia. Pues además de los objetivos, destrezas y contenidos que se establecen en el currículo, también interesa comprender las decisiones tomadas por los órganos rectores de la educación de cada país (la Secretaría de Educación Pública de México y el Ministerio de Educación de Ecuador) y del trabajo desarrollado por los docentes a partir de los lineamientos e instrucciones que se incluyen en los currículos, ya que ellos “tienen un papel activo en la interpretación de los documentos curriculares y en la re-contextualización de los contenidos disciplinares” (Belchtholt, 2016, p.98).

El estudio comparado que propongo indaga en las semejanzas y diferencias de las políticas curriculares, respecto a la asignatura de Historia entre Ecuador y México, con la intención de crear una base de análisis y reflexión sobre las políticas curriculares donde se incluya la enseñanza – aprendizaje de la historia, y que sirva como recurso para futuras investigaciones o en posibles propuestas de creación de políticas curriculares o reforma de las ya existentes en ambos países.

1.3 Breve caracterización del contexto político de Ecuador durante el periodo 2013 - 2017

El siguiente texto tiene la intención de caracterizar el contexto político ecuatoriano en la periodización 2013 – 2017, así se podrán entender pedagógica y políticamente las políticas curriculares correspondientes al proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia. Mostrando las intenciones del régimen político a través de la comprensión de ese momento histórico

En primer lugar, se deben considerar algunos antecedentes, al periodo planteado, dentro de política ecuatoriana que son significativos en el devenir histórico:

- En el 2006, el economista, Rafael Correa Delgado gana las elecciones presidenciales de Ecuador (con el 56, 67% de los votos), frente al empresario bananero Álvaro Noboa.
- Caracterizado por un discurso progresista; crítico de las deudas externas adquiridas por sus predecesores, de las injerencias extranjeras en las políticas públicas y la soberanía ecuatoriana; propulsor de la integración latinoamericana; en sus discursos se mostraba abierto a tratados con la Unión Europea y Estados Unidos, mientras no atenten con la soberanía nacional y beneficie al comercio.
- En cuanto a educación, Correa decía que hay que multiplicar el presupuesto asignado, volverla de acceso masivo, de calidad y gratuita.
- Cuando asumió el gobierno, Rafael Correa manifiesta el comienzo de la Revolución Ciudadana y que llamará a consulta popular para que “el soberano, el pueblo ecuatoriano, ordene o niegue esa asamblea nacional constituyente de plenos poderes, que busque superar el bloqueo político, económico y social en el que el país se encuentra sumergido” (Correa, 2007)
- Su gobierno se centró en superar las políticas neoliberales, provenientes de los gobiernos de los años noventa. La política será libre y soberana, beneficiando a los más pobres y priorizar el ser humano sobre el capital.
- En elecciones populares el 81.72% le dio luz verde a la Asamblea Constituyente con plenos poderes, instalada el 15 de abril del 2007. La cual reorganizó el marco

institucional del Estado y redactó una nueva constitución. Tenía como objetivo dotar de una organización distinta jurídica y políticamente.

- Según el abogado constitucionalista Jorge Luis Calle (2020) la constitución avanzó en temas sociales, en derechos a los ciudadanos, en garantías para los ecuatorianos”, además que otorgó más participación ciudadana en la inclusión de los pueblos originarios.

Como segundo punto, veo la necesidad de narrar lo acontecido después de aprobación de la nueva Constitución de la República del Ecuador. El partido de Rafael Correa, Alianza País, en el periodo 2007 - 2015 ganó nueve elecciones seguidas, reeligiéndose, Correa, como presidente en tres periodos (2007-2009, 2009-2013, 2013-2017). Muestra clara de la aceptación popular y legitimidad de las políticas sociales implementadas en este tiempo.

El modelo político en el que se fundamentaba la Revolución Ciudadana era el socialismo del siglo XXI.

El presidente, sostenía que el mismo “era un concepto en constante construcción y adaptación a cada país y región”, enfatizando en que uno de sus principios básicos era "la supremacía del trabajo humano sobre el capital". El fundamento ideológico básico del Socialismo del Siglo XXI, se apoyaba en dos corrientes: a) la Doctrina Social de la Iglesia y la Teología de la Liberación (ambas de origen religioso); y b) el incentivo del desarrollo, y en especial, del área social como lo más importante para apoyar a la población más desfavorecida. A esto, se sumaban las teorías marxistas del socialismo clásico, y los aportes de Heinz Dieterich (Gil, 2017, p. 190).

A partir del 2014 el precio del barril del petróleo (principal ingreso económico del Estado ecuatoriano) se mantiene a la baja, lo cual obliga a Correa a tomar medidas económicas que resultarían polémicas para la oposición. Se subieron los aranceles a los productos importados, lo cual llevó a los medios de comunicación hegemónicos a posicionar un imaginario sobre un supuesto parecido de la economía ecuatoriana con la venezolana. Lo cual lleva a fomentar conflictos políticos y sociales dentro del país.

La propuesta de la transformación del país era cambiar la matriz productiva, es decir, dejar de importar materias primas, sobre todo las derivadas del petróleo, y así conseguir una soberanía energética. Para ello se debían actuar en varios frentes, hubo mucha obra pública.

En la materia de educación, no muy alejada de la concepción de volver a conquistar nuestra soberanía como país, se construyeron escuelas del milenio (con una estructura

moderna) y universidades. Las construcciones no venían solas, sino que estaban acompañadas de una filosofía de la educación nueva sobre educación. Donde se implementaría un nuevo currículo, en el cual se propondrá otro modelo pedagógico.

El currículo 2016 se elaboró a partir de investigaciones con docentes alrededor del Ecuador. Se analizó el currículo 2010 con docentes, personal del MINEDUC, expertos en currículo y la participación de César Coll. Ese equipo hizo un estudio comparado del currículo ecuatoriano con países de la región, con el objetivo de determinar el alcance del ajuste curricular.

Este proceso tuvo tres pasos:

1. Redefinición del perfil de salida. _ Se la realizó con la participación de distintos actores. Se basa en tres categorías, las cuales son propuestas como perfil de salida de los bachilleres al graduarse: justicia, innovación, solidaridad
2. Ajuste de la propuesta curricular. _ Se determina flexibilizar al currículo y se divide a la educación por subniveles, lo cual permite que objetivos, contenidos y evaluación sean abordados por periodos de tiempo más largos.
3. Redefinición de la propuesta de evaluación. _ Se plantea que se evalúe por destrezas con criterio de desempeño, la cual está propuesta dentro del currículo.

La reforma curricular 2016 marcó un antes y después de la educación escolarizada en Ecuador. El régimen político dio paso a que se piense en un tipo de enseñanza – aprendizaje constructivista, pero también pensando en la construcción de un país más equitativo y justo. La reforma curricular aún sigue vigente.

1.4 Breve caracterización del contexto político de México durante el periodo 2013 – 2017

El período del 2013 al 2017 fue gobernado el poder ejecutivo mexicano, por Enrique Peña Nieto. Así como en la caracterización de Ecuador es necesario establecer ciertos antecedentes sobre el panorama político para comprender el devenir histórico de esta periodización.

El abogado Enrique Peña Nieto proviene de familia de políticos, fue diputado federal y gobernador del Estado de México. Asumió la presidencia el 1 de diciembre del 2012, el día de la toma de protesta duró siete minutos y se caracterizó por manifestaciones de movimientos sociales, principalmente de la izquierda, las cuales fueron violentamente reprimidas.

Un día después de su toma de posición, el 2 de diciembre del 2012 se firma el pacto por México. Un acuerdo que pretendía una coalición del Partido Acción Nacional (PAN), Partido Revolucionario Institucional (PRI) y Partido de la Revolución Democrática (PRD). El objetivo que perseguían, según sus defensores, era “impulsar el crecimiento, construir una sociedad de derechos, eliminar prácticas clientelares y disminuir la pobreza y la desigualdad social, a través de un acuerdo económico, político y social” (Consulado de Carrera de México en Caléxico, s.f., párr. 1).

Este hecho histórico sorprendió a la sociedad mexicana, pues nunca antes, partidos considerados como antagonistas, se unieron para trabajar en conjunto, con miras a los mismos objetivos. Es importante mencionar que este acuerdo permitió la realización de once reformas en la constitución, entre ellas: educativa, fiscal, energética, etc. Para entender el origen legal de estas reformas es necesario hacer un acercamiento al Plan Nacional de Desarrollo de este sexenio.

Este Plan Nacional 2013-2018 tenía cinco metas nacionales:

un México en Paz, un México Incluyente, un México con Educación de Calidad, un México Próspero y un México con Responsabilidad Global para orientar y atender cada una de las demandas ciudadanas y estar en posibilidades de lograr el crecimiento y desarrollo planeado (Gómez, 2017, p.153).

Para lograr estos objetivos el Plan trazó estrategias con el fin de democratizar la productividad, se mencionaba que es necesario construir un régimen próximo a la gente con perspectiva de género en todas las políticas públicas mexicanas. En el campo educativo se manifiesta que México debe elevar la calidad. También se dice que la educación es un derecho humano.

Se dijo que, se debe usar las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC'S) con miras de mejorar el trabajo en grupo, la resolución de problemas. La formación de los estudiantes debe estar transversalizada por la solidaridad y la formación ciudadana para desarrollar la convivencia armónica y sus aprendizajes para la vida.

En cuanto al Programa Sectorial de Educación 2013-2018¹, el cual se trazó el objetivo de “elevar la calidad de la educación con equidad de género basado en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Reforma Educativa que modificó la Ley General de Educación” (Gómez, 2017, p.147)

La reforma educativa 2013, impulsada por Peña Nieto, fue aprobada por diputados y senadores, enmarcados en un contexto de protestas sociales, profesores, padres y madres de familia, cuales voces no fueron escuchadas. En cambio, quienes cobraron protagonismo y escucha fueron Mexicanos Primero y la OCDE. Para Gómez (2017), la reforma:

establece los términos para el ingreso, la promoción y la permanencia de los maestros regidos por la Ley del Servicio Profesional Docente, así como la evaluación que realice el INEE creado en 2002 para medir, analizar e identificar fortalezas y debilidades tendientes a mejorar la calidad y la equidad. El INEE evalúa el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior (p.151-152).

La evaluación² fue uno de los pilares de esta reforma, la cual pretendía medir la idoneidad de los docentes para ejecutar su profesión. Sin embargo, no se tomaba en cuenta el grado académico, la experiencia, el contexto socioeconómico. El examen que los evaluaba estaba compuesto, mayoritariamente, por preguntas que tenían que ver con reglamentos y

¹ Es una herramienta de proyección, regido por la reforma educativa, el cual delimita estrategias y acciones políticas, en el gobierno de turno.

² Se tiene establecido en los artículos 10 y 11 de la Ley, que, para elevar la calidad de la educación, el INEE tiene que evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del nivel educativo básico y medio superior, así como que se aplique la Ley General del Servicio Profesional Docente (Gómez, 2017, p.152).

procedimientos burocráticos, mas no con contenidos académicos. Esto provocó que miles de docentes sean despedidos, sin responsabilidad del gobierno.

La reforma tuvo varias críticas por parte de profesores, académicos y la sociedad en general. Una de ellas apuntaba a que Enrique Peña Nieto, desde sus evidentes errores en cuanto a conocimiento sobre su país y habilidades cognitivas, sea el que nombra al Consejo Directivo de Evaluación Educativa. Se evidenció fallas y corrupción dentro del INEE. Los maestros se alzaron en protestas continuas y acusaban a la reforma de neoliberal e ilegítima.

Se estableció que “deben de tener responsabilidad social todos los actores del proceso educativo, refiriéndose a los docentes, padres de familia, y alumnos del nivel preescolar, primaria, secundaria y medio superior” (Gómez, 2017, p.152). Artículo que fue utilizado como pretexto, por el gobierno de Peña Nieto y por los medios de comunicación, para fabricar a un solo culpable de la crisis del sistema educativo, los maestros. Además, hubo una extendida preocupación por madres y padres de familia, pues se empezó a pedir cuotas económicas a los mismos, poniendo en riesgo la gratuidad constitucional de la educación pública, en palabras de los afectados.

En el 2016, la Secretaría de Educación Pública crea el Modelo Educativo, el cual deviene de la Reforma del 2013. Para Nuño (2017, p. 9) es “mucho más que una política gubernamental, un verdadero proyecto nacional”. Se planteó una nueva pedagogía, que para llevarla a cabo se necesitaba reorganizar las políticas públicas. También se reestructuró el currículo general y los planes y programas.

Se lo planteó desde cinco ejes:

1. Planteamiento curricular: se centra en aprendizajes clave para “el desarrollo integral de los estudiantes” (SEP, 2017, p. 27).
2. La escuela al centro del sistema educativo: se planea que las escuelas tengan más autonomía. Se dice que se debe construir un sistema educativo horizontal.
3. Formación y desarrollo profesional docente: “Se plantea el Servicio Profesional Docente como un sistema de desarrollo profesional basado en el mérito, anclado en una formación inicial fortalecida, con procesos de evaluación que permiten ofrecer una formación continua pertinente y de calidad” (SEP, 2017, p. 28).

4. Inclusión y equidad: Se reconoce a la diversidad y se apuesta por un sistema educativo inclusivo.
5. La gobernanza del sistema educativo: Se dice que se debe llegar a la participación de todos los actores del sistema educativo.

2 CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Construcción epistemológica del objeto de estudio

La investigación de la Política Educativa se enfrenta a varios desafíos del tipo epistemológicos, entre ellos el uso de las teorías sociales y la labor de analizar y delimitar problemáticas sociales, culturales y económicas que se encuentran presentes en la educación (Pacheco, 2012, p.9). De estos desafíos deviene la pregunta ¿cómo solvento a mis categorías de investigación, a partir de mi práctica y experiencias, pero, sin excluir la rigurosidad científica en el proceso?

En primer lugar, es necesario definir a la epistemología como el “estudio sobre los sistemas de validación de conocimiento, basados en criterios precognitivos que condicionan la forma en que se conoce y las vías legítimas para su producción” (Padrón, 2007, p. 2). La epistemología tiene varios paradigmas, es decir varias formas de construir ese conocimiento, entre ellas podemos enumerar las siguientes:

1. Idealismo: percibe la realidad y construye el conocimiento.
2. Pragmatismo: el conocimiento se explica por sus efectos prácticos.
3. Realismo: los conceptos son libres creaciones de la mente.

Cada uno de nosotros posee una visión del mundo, una manera de representar la realidad; no debemos negarnos a modificarlas. Se debe aprender a adaptar la posición epistemológica de acuerdo con los fenómenos que estudiamos y no al revés. En el caso de las políticas educativas, la epistemología, su perspectiva, posicionamiento y enfoque nos permitirán dar validez al conocimiento científico producido sobre estas.

En segundo lugar, ubicándome en el deber ser, los fines de la educación son la emancipación del ser humano, transformar a un mundo injusto, otorgar al ser humano las herramientas para su propia emancipación y la de los demás. Sin embargo, el deber ser difiere de la realidad y, como investigadora social en formación, soy consciente de ello. Por lo tanto,

la epistemología que elijamos seguir debe responder a nuestro objetivo de investigación. Es decir, la perspectiva epistemológica de la Política Curricular debe considerar, qué es lo que busco en mi investigación.

Entiendo por perspectiva epistemológica a “la cosmovisión que el investigador asume para guiar el estudio” (Tello y Mainardes, 2015, pp. 766-767), es decir, la visión del mundo desde la que indagaré el fenómeno, en un marco general. El posicionamiento epistemológico incluye “no solo modos de leer la realidad, sino los modos de construirla” (Tello y Mainardes, 2015, p. 767). En otras palabras, cómo representamos la realidad que estamos indagando, desde una posición más cercana, más relacionada con el marco teórico y empírico del campo de estudio.

Ahora, con respecto al presente escrito, parte de una perspectiva epistemológica pragmática en la que, el conocimiento se explica desde sus efectos prácticos, es decir, su utilidad y consecuencias, sin descartar elementos de la perspectiva idealista como las voces de los actores educativos, que, generalmente, no son tomadas en cuenta para estudiar y crear políticas educativas.

Mi enfoque será deductivo porque de la manera que se estructura mi marco teórico parte de lo macro: Epistemologías del Sur, el Estado, la educación, la Política Educativa y Curricular, hasta llegar al proceso de enseñanza -aprendizaje de la historia. Además, la relación que establezco entre mi marco teórico con el marco metodológico es de contrastar todas las generalidades presentes en mis categorías con las especificidades obtenidas a través de los instrumentos aplicados.

Los antecedentes investigativos o estado de la cuestión aquí presentados se han sintetizado después de una revisión de bibliografía, la cual se realizó en repositorios digitales de tesis de grado y posgrado, de revistas científicas digitales, de bibliotecas universitarias. Basando la investigación en las categorías que atraviesan este proyecto: Políticas Curriculares de Ecuador y México, y el Proceso Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la historia.

En primer lugar, es necesario hacer referencia a la investigación de Acevedo y Samaca (2011), pues en su artículo titulado “La política educativa para la enseñanza de la

historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales”, se abordan las políticas educativas que fortalecieron la enseñanza – aprendizaje de la historia en Colombia, a finales del siglo XX. Los autores concluyen que hubo un esfuerzo por “incidir en la definición de la memoria histórica del país” (Acevedo y Samaca, 2011, p.224). Mediante políticas educativas, implementadas por los gobiernos de turno, Colombia priorizó la asignatura de historia, cambiaron métodos de enseñanza y, además difundió el patriotismo. Se señala en la investigación que este cambio de perspectiva tuvo el propósito de “instaurar un sistema de reglas y justificaciones de poder y dominio de unos grupos sociales sobre otros” (Acevedo y Samaca, 2011, p.240).

La investigación presentada representa una de las pocas investigaciones encontradas sobre políticas educativas y la enseñanza de la historia. Es necesaria para el presente proyecto porque muestra un intento de darle protagonismo a la asignatura de historia desde los gobiernos de turno, nos da luces sobre cómo implementar y hacer que prevalezcan los cambios que se desean en el campo educativo.

Los aportes que realiza Oscar Espinoza (2009), en su artículo “Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional”, son importantes para este proyecto porque analiza de una forma crítica el concepto de políticas educativas e indica que las políticas y su implementación dependerán de los “cultores” de las diferentes teorías. Representa una clara guía de cómo hacer una investigación teórica, valiéndose de diversos enfoques y autores.

Fernando Godoy (2018), en su tesis doctoral sobre la interpretación de la historia nos habla de la necesidad de que los estudiantes comprendan de manera crítica cómo se construye la historia y como los hechos históricos pueden tener diferentes significados dependiendo de la posición de quien los cuente, de quién los mire. Se trata, también, la necesidad de que los estudiantes desarrollen un pensamiento histórico crítico, a través del cual sean capaces de confrontar la historia que se les presenta en los textos, que puedan desarmar esa historia y volverla a armar desde una perspectiva argumentada. Lo cual va acorde a la línea de pensamiento de este proyecto, siendo primordial que los estudiantes aprendan a ver la historia de una manera crítica, siendo capaces de reconocer los relatos históricos como una

construcción social de aquellos que la narran y de identificar tras estos relatos otras formas de contar la historia, otros puntos de vista, la de los olvidados, la de los vencidos.

Además, a esta propuesta de investigación se ha decidido adherir la mirada que Xavier Rodríguez Ledesma (2012) presenta, donde se incluye la diversidad como aspecto fundamental para entender a la historia como procesos de cambios sociales, políticos, económicos, educativos, además de identificar en los relatos “oficiales” la existencia de otras historias. Para ello hay que proponerse implementar la visión crítica de la historia, al respecto Ledesma (2012, p. 76) manifiesta “sólo asumiendo los riesgos que esta crítica implica será posible construir una nueva percepción sobre el rol que la historia ha de jugar dentro de la educación”.

2.2 La educación escolarizada en los Estados modernos

2.2.1 Las Epistemologías del Sur como base teórica en la construcción del objeto de estudio

*¿Por qué la Tierra es mi casa? ¿Por qué la noche es oscura?
¿Por qué la luna es blanca que engorda como adelgaza?
¿Por qué una estrella se enlaza con otra, como un dibujo?
¿Y por qué el escaramujo es de la rosa y del mar?
Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo
Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo*

Silvio Rodríguez Domínguez

El mundo actual atraviesa crisis, las cuales, en su mayoría tienen que ver con legados históricos de opresión y desigualdad. Por citar un ejemplo mencionaré, brevemente, a la crisis ambiental, la cual se encuentra en la palestra de debates académicos y políticos, porque el medio ambiente no soporta más sobreproducción y los efectos de ello, ahora, son evidentes. Sin embargo, el punto de vista desde donde analizamos estas crisis globales difiere, no es igual hablar sobre cambio climático desde Ecuador (un país poco industrializado), que en China (uno de los países más industrializados). Los contextos sociopolíticos son distintos, por lo tanto, las lecturas sobre el problema variarán. También, las posiciones políticas e ideológicas con las que analizamos y emitimos una opinión sobre el tema será diferente.

La educación escolarizada también atraviesa una crisis, donde nuestras posturas toman formas y sentidos según nuestras diversas formas de ver los problemas educativos. Con la intención de explicar la complejidad de estas variaciones es que esta investigación toma a las Epistemologías del Sur como un primer referente; para ello explicaré por qué existen, qué son, sus principales premisas y la necesidad de traerlas a este escrito.

En primer lugar, De Sousa Santos basa a las Epistemologías del Sur en el diagnóstico crítico de nuestras realidades globales, con la clara intención de encontrar alternativas a las crisis globales. Parte mencionando la existencia de las dificultades que presentan las teorías críticas eurocéntricas, para dar solución a los problemas de injusticia, carencia y desigualdad. Presenta cuatro puntos que lo contextualizan (De Sousa Santos, 2011, p.15):

- 1) preguntas fuertes y respuestas débiles,

- 2) contradicción entre medidas urgentes y cambio civilizatorio,
- 3) pérdida de los sustantivos, y
- 4) relación fantasmal entre la teoría y la práctica.

El primer punto se refiere a la falta de respuestas contundentes a preguntas relacionadas con temas importantes y complejos como la crisis climática o la desigualdad en el ámbito educativo; las respuestas que se obtendrían serían los conceptos, ya clásicos, utilizados por los discursos que parecen que traerán cambios, pero que en realidad solo siguen reproduciendo el sistema capitalista.

En segundo lugar, existe una contradicción entre los cambios que se requieren con urgencia y las acciones paliativas tomadas por la sociedad civil y los gobiernos de turno. Con la intención de ejemplificar podemos seguir tomando el cambio climático: los informes demuestran claramente que los modelos de producción deben ser cambiados con urgencia, sin embargo, las acciones tomadas son convenciones, reuniones, foros — que tienen el objetivo de comprometer a países a disminuir la contaminación, en plazos de lustros — y no un cambio civilizatorio, donde se transformen nuestras formas de pensar, de cultivar una conciencia colectiva (que, personalmente, creo que la revolución educativa, formal y no formal, podría y tendría que construir ese cambio civilizatorio).

El tercer punto alude a la apropiación de los conceptos por parte del “pensamiento burgués o convencional” (De Sousa Santos, 2011, p.15). Las teorías críticas pierden los conceptos que, gramaticalmente, se clasifican como sustantivos y deben entrar a los debates otorgando adjetivos a estos sustantivos. Por ejemplo, la categoría de calidad de educación, en la contemporaneidad su definición está tomada y, hegemónicamente, difundida por los organismos y agencias internacionales, como el Banco Mundial. Para otorgarle otro sentido las teorías críticas deben tomar el concepto de educación y otorgarle otros adjetivos como educación contextualizada, educación con pertinencia. ¿Cuál es el problema que esta situación encierra? “los sustantivos determinan los términos del debate y, aunque podamos ser muy fuertes en este debate, no podemos escoger las condiciones, los términos del debate” (De Sousa Santos, 2011, p.15).

Por último, la teoría crítica ha construido relatos y propuesto alternativas con personajes históricos posicionados y reconocidos, dejando invisibilizados a los grupos o movimientos sociales, verdaderos protagonistas de cambios. La teoría, entonces no tiene un diálogo con la práctica, difieren entre ellas, a lo cual De Sousa Santos llama “relación fantasma”.

Ahora que tenemos el porqué es necesario pensar en alternativas, o en el caso del presente trabajo, en un complemento a la teoría crítica, paso a narrar de donde parten las Epistemologías del Sur. Para hacerlo, De Sousa Santos parte de una perspectiva histórica. Se ubica en los territorios conquistados y colonizados por Europa, los cuales se fundaron en sistemas de injusticias: racial, sexual, histórica, etc. Ellas se encuentran atravesadas por la injusticia cognitiva, el reconocimiento de un solo tipo de conocimiento hegemónico, cierto, veraz. Es la ciencia moderna, la cual no es que no sea cierta, sino que deja de lado otros conocimientos, los cuales podrían construir alternativas a las injusticias.

Después de la contextualización presentada se puede entrar a contestar ¿qué son las Epistemologías del Sur? En palabras de su mayor expositor, se puede decir que:

son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado (De Sousa Santos, 2011, p.16).

Es decir que son los conocimientos que se enmarcan en el cientificismo occidental (los que devienen del método científico), pero los que no son producto de él también serán válidos; y sus diferentes relaciones con la parte de la sociedad oprimida, vencida, discriminada, marginalizada, producto de las desigualdades.

La epistemología será entendida como los conocimientos, todos ellos, no solo los validados como explicamos anteriormente. El Sur debe ser entendido, más allá de una designación geográfica, sino como una metáfora, nos dirá De Sousa Santos. Cuando decimos Sur, dentro de esta epistemología, estamos hablando de los pueblos que han sido sometidos a los yugos coloniales y a la explotación capitalista; es por eso que este Sur lo podemos encontrar en el Norte geográfico.

Ahora bien, tenemos que adentrarnos en las premisas que son fundamentales para desarrollar a las Epistemologías del Sur, las cuales son tres:

- 1) La comprensión que tenemos sobre el mundo es variada porque va más allá de un entendimiento occidental de él. Esta premisa debe estar presente en las investigaciones y trabajos que tengan por objetivo dar respuesta a esas preguntas complejas que nos referíamos al inicio de este apartado. Por lo cual, según De Sousa Santos (2011), “la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos, impensables para occidente o las formas eurocéntricas de transformación social” (p. 16).
- 2) La enorme diversidad que existe en el mundo se encuentra desperdiciada, ya que el conocimiento hegemónico permea hasta en los ámbitos sociales más específicos — por ejemplo, la educación intercultural o indígena, en ciertos países, donde no se cubren las necesidades educativas comunitarias, desde las cosmovisiones específicas de esos pueblos — e invisibiliza las otras formas de pensar, sentir, actuar, relacionarse.
- 3) No existe una teoría general, que pueda explicar esta enorme diversidad, es por ello que se debe buscar, desde la pluralidad, explicaciones y respuestas diversas, conocimientos diversos. Las Epistemologías del Sur están en contra de la teoría absolutista que pretende dar respuesta a todo desde su privilegio científico.

Entonces, después de realizar este breve barrido teórico, salta la pregunta obvia ¿qué sentido le dan las Epistemologías del Sur al presente trabajo? Para contestar la pregunta es necesario remitirse a mis categorías de la investigación: políticas curriculares de Ecuador y México del 2013 hasta el 2017; enseñanza – aprendizaje de la historia; los aspectos pedagógicos y políticos de la asignatura de historia, que fomentan la formación de ciudadanos críticos.

La primera categoría “políticas curriculares” de Ecuador y México del 2013 hasta el 2017” nos está indicando que hay un contexto histórico determinado en su desarrollo, en el cual una política educativa específica, en este caso la curricular, se ha diseñado, gestionado y evaluado. En un contexto neoliberal, para Boaventura De Sousa Santos la política “se ha transformado en una epistemología, en el sentido de que nada que se pueda hacer fuera de esta

política es científico, razonable, posible” (2017, min. 13-14). Parecería que las alternativas al capitalismo son utópicas y si se encuentran construidas fuera de la teoría eurocéntrica no tienen validez científica. Para cambiar esta política es necesario, según de Sousa Santos, “interrumpir toda la base epistemológica en la que está basada... por ello debemos revolucionar la teoría” (2017, min. 14-15).

Es desde aquí que me permito (en los siguientes apartados) hacer una crítica a las políticas educativas dictadas e impuestas por agencias y organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico; desde una perspectiva neoliberal ven a la educación como pieza fundamental de los procesos productivos, para la acumulación de capital, es la base en la búsqueda de acuñar capital humano (lo podemos afirmar desde las teorías críticas), sin embargo, las respuestas a esta realidad la podríamos encontrar desde las Epistemologías del Sur.

En cuanto a mis categorías que tienen que ver con la Historia, las Epistemologías del Sur le dan el sentido pues son históricas en sí. Parten de la premisa que las desigualdades e injusticias están fundadas en una base colonialista, que se fundamenta, entre otros argumentos, en una historia oficial, donde se construyen relatos que reproducen y fortalecen esas desigualdades. Es por ello, que me parece necesario encontrar qué tipo de discursos e imaginarios se reproducen dentro de los currículos de la enseñanza – aprendizaje de la historia, con la intención de reconocer si esa forma de ver la historia estaría formando estudiantes críticos.

También, le otorgan un sentido epistemológico distinto a la construcción de la Historia como disciplina. Pues, desde las Epistemologías del Sur plantean un uso contrahegemónico de las ciencias, donde la ecología de saberes construye los conocimientos, con distintas visiones, con saberes que han sido relegados.

A modo de conclusión, necesito recalcar que las Epistemologías del Sur son fundamentales para acercarme a observar, analizar y estudiar a mi objeto de estudio, pero no por ello las teorías críticas son dejadas de lado de este trabajo, más bien son un complemento que ayuda a vislumbrar la complejidad de mi problema de investigación.

2.2.2 Aparato estatal

Para embarcarnos en la concepción que esta investigación tiene sobre el Estado moderno, se recurrirá, en primer lugar, a mencionar de forma breve las teorías sobre el origen del Estado. Para Guerrero y Vacaro (2000) hay dos grandes teorías que intentan describirlo desde sus propias particularidades:

1. Teoría de la armonía social: hay una predisposición “dentro de cada sociedad que la conduce a reproducirse a sí misma dentro de un esquema de colaboración entre sus integrantes” (p.1). Es decir, la sociedad se autorregula, en los aspectos económicos, políticos y sociales. Cuando aparecen elementos que puedan afectar a ese equilibrio, los miembros pueden corregirlos o adaptarlos.

Sus máximas exponentes son:

- a) Escuela Funcionalista: manifiesta que “el orden social se fundamenta en el funcionamiento armónico de la sociedad” (p.2).
 - b) Escuela Estructuralista: “plantea que la cohesión estructural de la sociedad solo se explica gracias a una conciencia social y a su orden solidario de organización” (p.2).
2. Teoría del conflicto: en ella se expresa que la sociedad tiende a “resolver las contradicciones y tensiones” (p.2). Se asume a la lucha para conquistar objetivos sociales, donde la violencia no está descartada, de estas tensiones surge el Estado.

Desde una visión holística sobre las teorías del origen del Estado es necesario hacer un repaso breve sobre ella y compararla con las clásicas, que dicho sea de paso sustentaron la base de la teoría holística. Basándome en Gordillo (2016), he elaborado la siguiente tabla (1):

Tabla 1 Teorías del origen del Estado

Exponente	Birbaum	Marx	Durkheim	Weber
Enfoque	Holístico	Dialéctico	Sociológico	Aproximación política
Método	Sociología histórica, ciencia política y filosofía	Materialismo histórico y dialéctico	Conservador, objetivo, materialista racionalista y positivista	Sociología comprensiva y racionalista
Premisa principal	La creación del Estado no dependía únicamente de la diferenciación-no diferenciación, sino de un nuevo proceso de cambio social en el que las estructuras sociales evolucionan, se dividen y se especializan para cumplir funciones cada vez más precisas, pero también mutan uniéndose y añadiendo nuevas estructuras para cumplir funciones que	El Estado burgués como forma política que sustituye a la poliarquía medieval surgió cuando el capitalismo sustituyó a la economía agraria medieval, basada en los pactos de vasallaje y en la poliarquía. Así, el capitalismo acabó con la poliarquía medieval y motivó la creación del Estado como forma	El origen del Estado radica en la división social del trabajo. Hay división del trabajo cuando una sociedad alcanza un grado de desarrollo tal que se produce un desdoblamiento de las tareas productivas. Así, se produciría una diferenciación ocupacional en la que funciones y tareas productivas quedan asignadas a personas distintas (p.566).	Explicará la aparición del Estado por el paso de la autoridad carismática y tradicional (propia de la Edad Media) a una autoridad racional. El Estado surgiría, pues, en conexión con los esfuerzos por tratar de sustituir una administración feudal por una centralizada, institucionalizada, organizada con arreglo a Derecho (p.567)

	no existían previamente (p.572).	política que inaugura la Edad Moderna (p.565)		
Aproximación de definición	No es el producto inevitable del desarrollo político y social, sino un fenómeno único, una creación desarrollada dentro de un contexto geográfico e histórico específico (p.565).	Es el agente y servidor de la burguesía (en el capitalismo, o de la clase dominante de un modo de producción específico; mismo que desaparecería en el comunismo).	Un órgano distinto y autónomo de la sociedad que reviste un carácter funcional para la sociedad moderna. Un Estado utilitario al que correspondería organizar y optimizar esas relaciones que se producen de forma natural en las sociedades modernas (p.567)	Se entiende aquella empresa política de carácter institucional en la que la estructura administrativa, al hacer cumplir sus normas, reivindica con éxito el monopolio de la fuerza física legítima (568).

Fuente: Gordillo (2016)

Entonces, ¿con cuál de estos enfoques teóricos nos quedaremos para definir al Estado moderno? Creo que resulta importante resaltar que, dentro de una lectura analítica sobre los contextos de los países dentro de este estudio, podríamos orientarnos a caracterizarlos de una u otra forma (tarea que se la realiza en el capítulo II). Sin embargo, para ser consecuente con el problema de la investigación y objetivo, es necesario que me asiente en una perspectiva orientada a las Epistemologías del Sur, apoyándome de las teorías críticas, haré entonces un ejercicio teórico desde el deber ser y no desde el ser.

Resulta interesante encontrarme con una definición de Estado propuesta por Boaventura de Sousa Santos, pues me invita a pensar en las posibilidades que tendrían los Estados de cambiar sus realidades a partir de la organización social. Me refiero al Estado como novísimo movimiento social que, deviene de la urgencia de encontrar solución a las crisis que atraviesa el mundo.

Es preciso mencionar que De Sousa Santos menciona que “el proceso de descentrado al que, debido ante todo al declive de su poder regulador. está sometido el Estado nacional convierte en obsoletas las teorías del Estado hasta ahora imperantes, tanto las de raigambre liberal como las de origen marxista” (2004, pp. 38-39). Sin embargo, esta precisión dentro de la teoría de Boaventura, en el presente escrito, no cuenta con una validez dentro de las categorías de investigación, porque la concepción tradicional de Estado es donde se han implementado ciertas políticas curriculares analizadas en este texto. A pesar de ello, necesito traer la perspectiva de Boaventura pues existen políticas curriculares que han devenido de la lucha de movimientos sociales, además que nos abre el paso para pensar en alternativas.

Para desarrollar teóricamente al Estado como movimiento social debemos partir de que existen, en palabras de De Sousa Santos (2004), una “despolitización del Estado” y una “desestatalización de la regulación social”, las dos provenientes de una “erosión del contrato social”³. Producto de estos fenómenos se crean “organizaciones y redes” donde se van

³ El contrato social es la metáfora fundadora de la racionalidad social y política de la modernidad occidental. Sus criterios de inclusión/exclusión fundamentan la legitimidad de la contractualización de las interacciones económicas, políticas, sociales y culturales. El potencial abarcador de la contractualización tiene como contrapartida una separación radical entre incluidos y excluidos. Pero, aunque: la contractualización se asienta sobre una lógica de inclusión/exclusión, su legitimidad deriva de la inexistencia de excluidos. De ahí que éstos últimos sean declarados vivos en régimen de muerte civil, La lógica operativa del contrato social se encuentra, por lo tanto, en permanente tensión con su lógica de legitimación (De Sousa Santos, p.9, 2004).

combinando componentes estatales y no estatales, mundiales y no mundiales (el Estado los articula).

Producto de ello, la soberanía y la regulación se transforman, las cuales

pasan a ejercerse en red dentro de un ámbito político mucho más amplio y conflictivo en el que los bienes públicos hasta ahora producidos por el Estado (legitimidad, bienestar económico y social, seguridad e identidad cultural) son objeto de luchas y negociaciones permanentes que el Estado coordina desde distintos niveles de superordenamiento (De Sousa Santos, p.39, 2004).

Esta nueva forma de pensar el Estado da paso a una repolitización de este se convierte en un terreno de lucha política en todos sus frentes, menos codificada y regulada por las formas tradicionales de hacer política.

Es decir, que el Estado tiene la función fundamental de reordenar, pero también representa un terreno de lucha y se debe pensarlo más allá de la burocracia y la institucionalidad. En este contexto dice Boaventura de Sousa Santos (2004) “las distintas formas de fascismo societal buscan articulaciones para amplificar y consolidar sus regulaciones despóticas, convirtiendo al Estado en componente de su espacio privado” (p.40). Sin embargo, también existe el espacio para que las “fuerzas democráticas luchan por la democracia redistributiva y convertir al Estado en componente del espacio público no estatal” (p.40). Precisamente este último aspecto es el Estado como movimiento social.

2.2.3 La educación en los Estados modernos

La teorización sobre el ser y el deber ser que se ha construido sobre los Estados, me lleva a la necesidad de pensar a la educación dentro del ser de los Estados. Con el propósito de adentrarnos a una reflexión sobre el papel de la escuela dentro de la configuración de los Estados Nación, propongo detenernos en dos concepciones (complementarias) sobre este rol, el primero que deviene de Althusser que define al Estado como:

El Estado es concebido explícitamente como aparato represivo. El Estado es una "máquina" de represión que permite a las clases dominantes (en el siglo XIX a la clase burguesa y a la "clase" de los grandes terratenientes) asegurar su dominación sobre la clase obrera para someterla al proceso de extorsión de la plusvalía (es decir a la explotación capitalista) (Althusser, 1988, p.19)

En la actualidad el contexto económico y social en el que vivimos es el capitalista, el cual no se sostiene únicamente de los aparatos represivos del Estado —violencia, ley, represión justicia, cárcel—, sino que, también del convencimiento de las clases bajas para reproducir ese sistema, a través de los aparatos ideológicos del estado —familia, escuela, iglesia, partidos políticos, sindicatos, medios de comunicación, ciencia, arte, etc. —. Para Althusser (1988) los aparatos represivos del Estado difieren con los aparatos ideológicos en tres puntos básicos:

- 1) “Podemos observar que si existe un aparato (represivo) de Estado, existe una pluralidad de aparatos ideológicos de Estado” (p.25).
- 2) Los aparatos represivos del Estado se encuentran en la esfera pública; los ideológicos pueden pertenecer a la pública y a la privada, sin embargo, en su mayoría pertenecen a la esfera privada (se podrá consultar sobre las definiciones de lo público y lo privado en las siguientes páginas). Para Althusser poco importa si las instituciones son de carácter público o privado, lo que realmente interesa es su funcionamiento.
- 3) El aparato represivo funciona a través de la violencia, y el aparato ideológico a través de la ideología. La diferencia “consiste en que el aparato (represivo) de Estado, por su cuenta, funciona masivamente con la represión (incluso física), como forma predominante, y sólo secundariamente con la ideología. (No existen aparatos puramente represivos.)” (p. 26).

Entonces, ¿qué papel cumple la escuela abordándolo desde la teoría de Althusser? La escuela reproduce la relación social de explotación capitalista, la sumisión del trabajo al capital, la ideología dominante “fabrica” a los obreros futuros. Como aparato ideológico del Estado, la escuela “cumple un rol esencial en el mantenimiento de la reproducción de los sistemas de producción, pues genera una permanente relación de interdependencia entre estructura⁴ y superestructura⁵, es decir, lo económico determinará la dirección que asuman los programas educativos” (Rubilar, 2008, p. 43). Al ser así, quienes determinan los

⁴ “La infraestructura o base económica (“unidad” de fuerzas productivas y relaciones de producción)” (Althusser, 1988, p.16).

⁵ La superestructura, que comprende dos “niveles” o “instancias”: la jurídico-política (el derecho y el Estado) y la ideológica (las distintas ideologías, religiosa, moral, jurídica, política, etcétera) (Althusser, 1988, p.16).

programas de enseñanza o currículos son los intereses de la clase dominante en un modo de producción.

¿Como la escuela reproduce la ideología⁶ dominante? Para Althusser (1988) se lo hace mediante practicas ideológicas:

- 1) Transmite ideología en estado puro ⁷a través de las asignaturas y sus didácticas respectivas.
- 2) A través de prácticas naturalizadas, expresadas como el currículo oculto. Hay tratos diferenciales, generalmente desde los actores imperiosos, como profesores y docentes, hacia los estudiantes.
- 3) Mediante prácticas ideológicas en las formas y normas institucionales. Entre ellas el modelo pedagógico, los meso currículos, las normas sobre conducta, etc.

El primer punto, la ideología en estado puro, se lo puede observar cuando en las asignaturas, aquí hablaremos de las ciencias sociales, los contenidos son presentados sin un carácter crítico; los discursos provienen de la clase dominante (burgueses); la desigualdad es exhibida como algo natural; los procesos históricos son tratados a conveniencia, presentando a individuos salvadores o redentores de conquistas sociales, se despolitiza la lucha social.

Las prácticas naturalizadas se insertan en el sentido común de los sectores populares y que, a su vez, benefician a los intereses de las clases dominantes. Como sociedad, las instituciones escolares, entre otras, nos han enseñado a normalizar estas prácticas; no las pensamos ni las cuestionamos; imprimen una idea de inferioridad, se naturaliza a las clases sociales bajas como un fenómeno natural e incluso necesario para la armonía social.

El último punto, las normas formales, se expresan en las estructuras jerárquicas de las instituciones: director, vicedirector, inspector, jefes de área, etc. También la estructura física de las aulas, proveniente de modelos pedagógicos, manifiestan esa reproducción ideológica, las cuales son bastante parecidas a fábricas o empresas. Las normas, la disciplina, el uso del

⁶ Ideología es lo que une al sujeto imaginariamente con sus condiciones materiales de existencia. Es una justificación del por qué se vive como se vive.

⁷ Como la moral, la filosofía, la historia, la cívica.

tiempo, el uso constante de los conceptos de eficacia y eficiencia; disciplinan a los estudiantes para formarlos como los futuros trabajadores explotados.

Ilustración 1 La escuela como reproductora de la ideología dominante



Fuente: Elaboración propia, a partir de Althusser (2003).

Ahora bien, es necesario dilucidar el papel del docente dentro de esta lógica Althusseriana, con la intención de comprender a profundidad los procesos mediante los cuales la escuela se afirma dentro de la categoría aparato ideológico del Estado. La escuela califica a la fuerza de trabajo (docentes), con la finalidad de hacerla útil para el capitalismo. Se apoya de dos maneras: calificación práctica y calificación ideológica. Ambas expresadas en la siguiente tabla:

Tabla 2 Calificaciones prácticas e ideológicas del docente

Calificación práctica	Calificación ideológica
Se la conoce como saber hacer.	Sumisión del obrero al capital.
Un requisito primordial es que el docente domine los contenidos de lo que enseña.	El trabajador debe poner a disposición de su empleador su saber hacer.
Tiene que saber enseñar, dominar las didácticas específicas de lo que enseña.	El para qué se enseña no es asunto del docente, viene de estructuras superiores a él. Es un aplicacionista.

Ignora para qué está enseñando (más allá de los objetivos de aprendizaje).	El buen docente es el que mejor aplique la normativa. Siendo eficaces y eficientes.
--	---

Fuente: Elaboración propia, a partir de Althusser (2003).

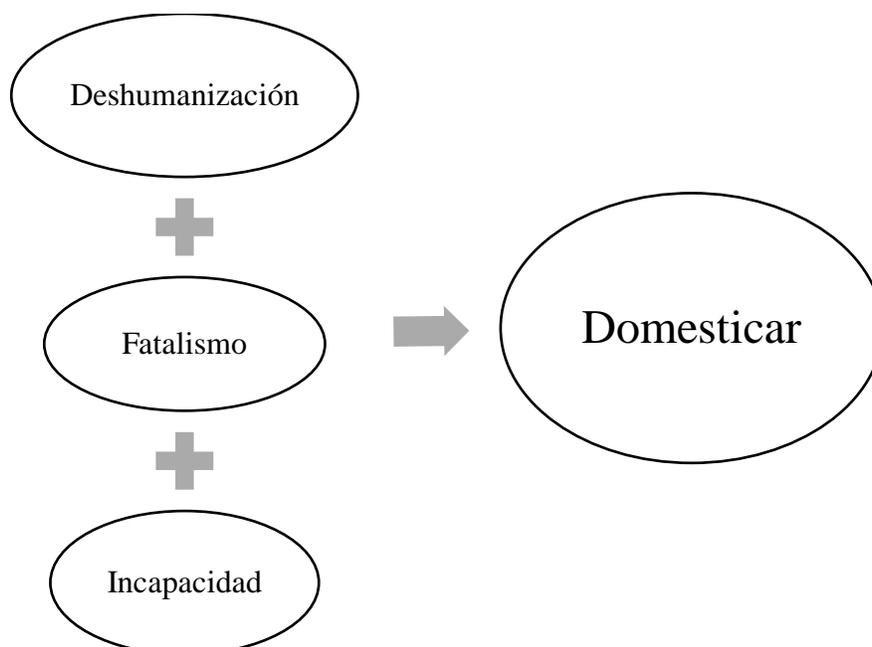
Ahora bien, esta es mi primera posición sobre el rol de la escuela en el capitalismo, pero, creo que es necesario otorgarle a la teoría de Althusser visiones de teóricos que desde sus praxis han aportado y ampliado lo anteriormente explicado. Para los fines de la presente investigación me referiré a Freire y sus aportes teóricos sobre la pedagogía crítica, lo cual complementará la perspectiva de Althusser; la escuela no solo es un aparato ideológico, sino que también, es el bastión del pensamiento crítico y de resistencias que están abogando por construir otro tipo de educación.

¿Cuáles son las implicaciones que tiene la educación en el contexto de desigualdad que vive el mundo en general y Latinoamérica en particular? Para poder responder la pregunta nos situaremos en Freire (2005). La primera premisa que sostiene es que en la sociedad hay dos grupos sociales: los oprimidos y los opresores.

Las características principales de los oprimidos son: han pasado por un proceso de deshumanización, la cual conlleva la pérdida de la esperanza y la pérdida de la autoestima; la segunda es el fatalismo, el cual se puede definir como un pesimismo ante todas las situaciones, aseverando que hay un destino predeterminado que no se puede cambiar; la combinación de deshumanización y fatalismo nos lleva a la incapacidad, la cual consiste en que los oprimidos tenemos instalado el discurso de “no puedo”, “no conozco”, inmovilizándonos a accionar ante cualquier situación.

La combinación de las características de los oprimidos, frente a los opresores, resulta en la dominación de los segundos sobre los primeros. La dominación que se ejerce, según Freire (2005), se llama domesticar; que consiste en adormecer la conciencia, infundir temor, acostumbrar a no opinar y dividir a los oprimidos. Los opresores ejercen esta domesticación en beneficio de sus propios intereses.

Ilustración 2 Los oprimidos y los opresores, características según Freire



Fuente: Elaboración propia, a partir de Freire (2005)

En una comparación de las características de los opresores con los oprimidos encontramos contraposiciones claras, por ejemplo:

- Los opresores están convencidos de que mandan, los oprimidos obedecen
- Los opresores poseen los conocimientos, los oprimidos no los poseen
- Los opresores son los dueños del poder, por lo tanto, son los que mandan; los oprimidos sienten culpa de su situación y se acomodan a esta realidad, obedecen.
- Los opresores brindan una falsa generosidad, falsa porque la utilizan como una herramienta de dominación; los oprimidos recrean un discurso de que ese asistencialismo es necesario para su subsistencia.

- Los opresores se encuentran en una búsqueda constante de las formas para mantener su poder; los oprimidos los admiran, buscan la forma de convertirse en opresores.

Estas dicotomías entre ambos grupos se dan dentro de un sistema opresor, el cual Freire (2005) lo caracteriza como injusto, violento y deshumanizante. Para que el sistema funcione se requiere mantener a los oprimidos dóciles, dormidos ante su propia realidad; se logra hacerlo mediante la instalación de mitos⁸, que son discursos instaurados por medio de la cultura, los medios de comunicación y la escuela.

Específicamente, en la escuela, este sistema de dominación se reproduce a través de la educación bancaria. En ella, el docente cumple el papel del opresor, que tiene el poder dentro del aula, porque es el dueño de los conocimientos. Mientras que el estudiante será el oprimido, al cual, metafóricamente, se le deposita la información, como en un banco. El discente únicamente debe recibir “los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 2005, p.78).

Los resultados de la formación de estudiantes dentro de la lógica de la educación bancaria provocan una pérdida de la conciencia crítica, de la creatividad, de la innovación y una cultura del silencio. Entonces, ¿hay alguna posibilidad de romper con la lógica de este sistema de opresión? La respuesta a esta pregunta para Freire y para mí es sí.

Freire (2005), otorga la categoría de educación liberadora a la posibilidad de cambiar a la educación bancaria. Mediante la transformación profunda del sistema educativo, Freire plantea que los docentes deben tener las herramientas para considerar a los estudiantes como seres humanos capaces, reflexivos e inteligentes; además los docentes deben problematizar la realidad, no verla desde una perspectiva lineal, sino, otorgar a los contenidos, vistos en clase, la complejidad que poseen; entre los docentes y estudiantes es necesario que exista una relación horizontal, donde el diálogo sea abierto, sincero y continuo. Esta será la forma de transformar a la sociedad a través de la educación.

⁸ Los mitos de la libertad, del hacer fortunas sencillamente solo esforzándose, de batallas y hechos heroicos, de movilidad social.

El método propuesto por Freire (2005) consiste en problematizar las realidades sociales propias y cómo las interpretamos conscientemente, se logra hacerlo mediante palabras generadoras o significativas para alfabetizar. Para poner en práctica estas máximas freirianas se deben considerar los siguientes puntos:

- En primer lugar, los docentes deben descubrir los temas generadores, es decir los tópicos que a los estudiantes les interesen.
- Encontrar consensos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para no imponer los criterios del profesor sobre los estudiantes, por ejemplo, en el caso de la evaluación.
- Poner en práctica la pedagogía de la pregunta, no dar respuestas simplificadas, plantear a los estudiantes preguntas que detonen procesos cognitivos superiores como el análisis, la reflexión y la crítica.
- Por último, las emociones son importantes dentro de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, enseñar con pasión y compromiso, también, construir vínculos afectivos con los estudiantes.

La salida que propone Freire a la educación colonizadora y dominante es la educación liberadora. Existen algunos puntos de encuentro con Althusser sobre cómo la escuela forma a estudiantes sin criterios propios, únicamente depositando o reproduciendo la ideología de los dominantes o burgueses. Sin embargo, lo que separa a uno del otro es que Freire (2005) nos muestra la posibilidad de transformación, la escuela no formará solamente a obreros incapacitados de reflexiones y críticas, sino que, resultado de la educación liberadora, existimos estudiantes críticos, reflexivos, conscientes, dispuestos a cambiar la educación dominante.

Una de las consideraciones importantes en esta investigación es que “no hay práctica educativa, ni por lo demás ninguna práctica, que escape de los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales” Freire (2017, p. 107). La cual nos da el punto de partida para empezar a tejer las relaciones entre la política educativa, política curricular y la enseñanza-aprendizaje de la historia.

2.3 Las dimensiones de la política en el mundo moderno

*Ahora que la llama se prendió
Se ilumina la historia y ya sabemos qué pasó, cómo fue
El viejo tirano regresó, con un peinado nuevo
Y el discurso en un papel, papelón
Esto es una serie de terror
Máquinas de guerra en contra de nuestro amor
(Nuestro amor)
Temen tanto perder el poder
Porque saben quién manda adentro en el pabellón*

Sara Hebe

2.3.1 La política y lo político

Con la finalidad de abordar las categorías en torno a las políticas (públicas, educativas y curriculares), resulta importante distinguir entre los conceptos política y político. También, resulta necesario porque nos permite abordar las categorías en sus diferentes planos de acción.

Para lograr nuestro objetivo, haré la distinción utilizando la teoría de Chantal Mouffe, lo cual no debe ser interpretado como un acercamiento teórico a su pensamiento postmarxista, sino como un apoyo para definir a mis categorías de investigación. Además, después de mi proceso investigativo inicial, debo recalcar que este epígrafe está escrito desde el ser y no desde el deber ser. Esto sucede por una razón: mi comparación y análisis de políticas curriculares es trabajada desde la realidad histórica donde está ubicado mi objeto de investigación.

Antes de abordar completamente la definición de la política y lo político es necesario recalcar que la teoría de Mouffe parte de la premisa que la sociedad está dividida, por antagonismos (como observamos en el primer capítulo, las relaciones sociales primordiales en la visión de Althusser serán la de clase dominante y clase dominada; en la perspectiva de Freire serán opresores y oprimidos).

Entonces, como primer punto para definir a lo político partimos de la idea de que la sociedad está dividida, hay antagonismos y por lo tanto existen disociaciones. Segundo, bajo esta perspectiva diremos que hay conflictos (de diferentes tipos y dimensiones) que no se

pueden resolver. Tercero, la forma en que la sociedad organiza y da ciertas salidas y respuestas a los conflictos se llama democracia, y aclaro lo de ciertas salidas, porque no siempre se solucionan mediante esa vía.

Después de estas precisiones, estamos listos para manifestar que lo político es una dimensión de las relaciones sociales que está vinculada al uso y la distribución del poder. Está latente en las relaciones de poder de la esfera pública (la cual se explicará posteriormente) y se manifiesta cuando una persona, o un grupo de personas, determinan las formas de accionar de los otros, usando herramientas propias de ese poder. Mouffe (2007) asume a lo político como “la dimensión del antagonismo⁹ (...) constitutiva de las sociedades humanas” (p.16).

Las relaciones de poder están configuradas por personas que someten y sometidas, o, los dominantes y los dominados, dentro de los tiempos históricos, la humanidad y los grupos sociales van apuntalando estas relaciones, lo cual lleva a estructurarlas en formas de instituciones formales (ordenadas por una normativa) y no formales (reconocidas socialmente, pero no normativizadas). Esta estructuración de las relaciones de poder es la política.

Mouffe declara que es el “conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (p.16). Es en este terreno donde yo haré mis análisis de política curricular, dentro de lo normado, institucionalizado; pero no por ello se deja de lado a lo político, porque son dos conceptos que deben ser reflexionados conjuntamente, el currículo se desplaza en el plano de la política y lo político simultáneamente.

2.3.2 La definición de lo público y lo privado

La esfera pública y privada, históricamente, discutidas y analizadas por estudiosos y varias ramas de las ciencias sociales, se encuentran en varios espacios de disputa epistemológica. A partir de la modernidad entra en debate la administración estatal de estas

⁹ Mouffe entiende a lo político como una posibilidad de convivir en las democracias donde hay más pluralismo. Propone distinguir entre dos formas de antagonismo. La primera contraposición amigo-enemigo. La segunda y la que ella adopta es el agonismo, donde hay relaciones de adversarios o enemigos amistosos. Personas que son amigas porque comparten un espacio simbólico común y son enemigas porque quieren organizarlo de formas distintas.

dos esferas y se hace una visible “diferenciación entre la esfera de lo público y lo privado, así como también la existencia de factores como el desarrollo técnico productivo, la acumulación-reproducción del capital” (Hernández, 1998, p.1).

Las ciencias económicas, según Parsons (2007), han sido las que más aportes han otorgado para delimitar ambas esferas, apuntando a analizarlas como bienes. Desde la perspectiva economicista, lo público sería un “servicio” que está disponible para todos. Los bienes públicos puros son aquellos que son fabricados por el Estado y no por el mercado” (Parsons, 2007, p. 44). Es decir, todas las personas tienen acceso a él, sin ningún tipo de discriminación o restricción. Mientras que lo privado son los bienes “que se consumen por elección y sólo quienes pagan por ellos tienen acceso a su consumo” (Parsons, 2007, p. 44); a ellos se accede de forma exclusiva.

En términos de Gramsci “la distinción entre lo público y lo privado es una distinción interna del derecho burgués, válida en los dominios (subordinados) donde el derecho burgués ejerce sus poderes” (Althusser, 1988, p.26). Si es que regresamos a la definición de Estado que planteamos desde la sociología crítica y las Epistemologías del Sur, podremos diferir que lo público y lo privado “no alcanza al dominio del Estado, pues éste está “más allá del Derecho” el Estado, que es el Estado de la clase dominante, no es ni público ni privado; por el contrario, es la condición de toda distinción entre público y privado” (p.26).

La conexión que existe entre lo público y lo estatal es fuerte, se dice que no existe alguna sociedad donde el Estado no influya en la esfera pública. Hay una interrelación constante entre una comunidad y su aparato de gobierno. Para Varela (2005) “es necesario que exista la intersección entre lo público y lo estatal para que éste se constituya como tal, pero ello no implica que lo público quede cobijado bajo lo estatal (p.154)”.

Para el caso del presente trabajo es imprescindible mencionar que nos situaremos en una visión holística de ambos referentes aquí citados. Si bien nos posicionamos en que la escuela es un aparato ideológico del Estado, no podemos omitir que la administración de lo público en los Estados modernos varía dependiendo del tipo de gobierno y de gobernanza en cada Estado – Nación. Pueden existir distinciones entre la administración de los bienes públicos en los Estados contemporáneos.

Sin embargo, creo necesario añadir que, a diferencia de Parsons y basándome en Gramsci y en un pensamiento del Sur (el mío), podría agregar que lo público es algo más que un bien para administrar. Si en los Estados burgueses la distinción de lo público y lo privado sirve para ahondar los antagonismos de clase, raza, género, etc., me pregunto ¿qué pasa con lo público y lo privado en los Estados no burgueses o los que se encuentran en transición hacia otras formas del Estado que tengan que ver con principios de equidad o justicia social, o en términos de Boaventura de Sousa, los Estados como movimiento social? Un ejemplo histórico de ella es Cuba.

Para responder a ello, en primer lugar, debo mencionar que mi propia perspectiva de lo público se inserta en los Estados burgueses y no burgueses. En el caso de lo no burgués esta forma de lo público sería una constante en la administración del Estado; en el caso del Estado burgués sería uno de los conceptos que se toman para luchar.

En segundo lugar, abro la definición de público, que más que un bien para administrar, son también los espacios en donde nos relacionamos como comunidad, así como esas mismas relaciones y la propia comunidad. Lo público además del bien material de un Estado, son las aspiraciones de las sociedades que piensan y aspiran a construir otros mundos en conjunto, donde se resuelvan problemas sociales y no individuales.

Por último, en los análisis de la presente investigación se observará como lo público se va configurando dentro de las políticas curriculares de Ecuador y México a partir de las definiciones aquí presentadas, ya que no habrá una definición absoluta pues los contextos históricos atraviesan estas categorías y las reinventa.

2.3.3 Las políticas públicas

El estudio de las políticas públicas tiene su origen histórico en Estados Unidos, hay dos razones que se pueden resumir de la siguiente forma:

- 1) Cuando el entonces presidente Wilson (1913- 1921) vio la necesidad de otorgar un marco teórico a las administraciones, separando a las decisiones políticas de la gestión burocrática (Hernández, 1998, p.2).

- 2) La conquista del mercado por las empresas fordistas¹⁰ y “los principios del taylorismo¹¹, con lo que, tras la segunda Guerra Mundial, dará origen a la aparición de estudios que parten del principio "de la necesidad de la aplicación de la racionalidad científico-técnica a la resolución de problemas gubernamentales"" (Hernández, p. 2).

Como podemos observar hay razones políticas, sociales y económicas que envuelven su aparición. Bajo este marco es imprescindible mencionar a Laswell, pues a partir de estudios anteriores, que consideraban que los científicos sociales deben tener incidencia en la creación de políticas, concluye la necesidad de crear otras formas de análisis. Él, a partir de la creación de las ciencias de la política (una respuesta al conductismo que reducía los problemas sociales a generalidades), hace una importante distinción entre las ciencias políticas¹².

Laswell aporta la importancia de las nociones de tiempo y espacio en la determinación de las políticas y señala que una de las tareas de las ciencias de políticas es seguir detalladamente los procesos de transformación social, difusión y reflujo a nivel mundial, para estimar el significado de acontecimientos específicos (Hernández, 1998, p.4).

Esta brevísima introducción nos remite a preguntarnos sobre la existencia de otros enfoques sobre políticas públicas. La respuesta la podemos encontrar en Alcántara (1995), que propone modelos teóricos que devienen de Hood:

- 1) Aproximación a la acción de gobierno: Su objeto de estudio son el diseño, gestión y resultados de las políticas públicas.
- 2) Sociología organizacional: explica las estructuras de las organizaciones formales.

¹⁰ Es un sistema de producción de coches en cadena, implementado por Henry Ford, el que después se reproduciría en otras áreas industriales.

¹¹ Forma de organizar el trabajo de manera científica, para controlar tiempos de producción y eficiencia en la misma.

¹² Dice que las ciencias de las políticas (como un conjunto de disciplinas) pueden estudiar los métodos de investigación, evaluación y disciplinas que pueden ayudar a hacer políticas. Mientras que los politólogos estudiarán al poder.

- 3) Teoría del Estado neomarxista: cómo se ubica a la “administración pública tradicional en el contexto de las fuerzas sociales fundamentales que tienden a concentrarse en los medios urbanos” (Hernández, 1998, p.5).
- 4) Aproximaciones críticas o filosóficas: En la administración pública deben predominar los valores como la igualdad. Los administradores no solo obedecen las directrices de los políticos.
- 5) Visión empresarial: Integra la administración pública con la gestión empresarial.
- 6) Elección pública: Los ciudadanos mandan, es por ellos que se diseñan y gestionan políticas públicas.

Ahora bien, entendiendo que existen diferentes enfoques de la política pública, provenientes de la ciencia política, pasaremos a definirla. Para definir a la política pública tomaremos en cuenta la definición de Alcántara, citado por Hernández (1998):

Determinados flujos del régimen político hacia la sociedad, que son productos del sistema político y por tanto del uso estratégico de recursos para enfrentar los problemas nacionales, o como lo plantea Peters, son el conjunto de actividades de las instituciones de gobierno que, actuando directamente o a través de agentes, van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos (p.6).

La política pública es un complejo entramado de interacciones, donde participan lo político y la política. Podría decirse que las políticas públicas no son solo las leyes o instrumentos que marcan los usos de recursos. Se debe apuntar que no todas las acciones de gobierno son políticas públicas. Para identificarlas es necesario hacer análisis profundos de los problemas públicos, si es que aquellos devienen de intereses comunes de una sociedad.

2.3.4 Políticas educativas

La educación, sin lugar a duda, es un asunto de interés público, pues como veíamos en el apartado de “la educación y los Estados modernos” tiene diferentes funciones dentro de las sociedades modernas. Esta educación dentro de los Estados Nación está regulada por un marco jurídico e impulsada por políticas educativas.

En este caso se las puede definir como un conjunto de proyectos de leyes, decretos, acuerdos, acciones dirigidas al sistema educativo para reformarlo, desarrollarlo, modernizar o solucionar sus problemas. Estas políticas las emiten las instituciones especializadas en ello. En el caso de Ecuador, el Ministerio de Educación y de México, la Secretaría de Educación Pública.

Para Gómez (2017, p.149) las políticas educativas “son leyes creadas por el estado para garantizar la educación a nivel nacional. Estas leyes son elaboradas con base en las necesidades del país.” Las decisiones que se toman en la política educativa deberían provenir de argumentos de los distintos puntos de vista de los actores políticos y sociales, cuando llegan a consensos.

Como vemos en ambas definiciones, las políticas educativas son tratadas como acciones, normas, reformas que apuntan a cambiar los sistemas educativos acorde a las necesidades sociales. Sin embargo, quedarme con estas definiciones va en contra de la naturaleza de este estudio, porque no refleja los intereses de los regímenes políticos que reforman o diseñan políticas educativas con distintas intenciones.

Las definiciones presentadas tampoco reflejan la complejidad del campo político y cómo influyen en el diseño de políticas educativas. Los actores y los agentes educativos, incluso los movimientos sociales que militan por cambios educativos. Con esto no quiero decir que siempre la política educativa esté diseñada de esta forma, dependerá del contexto histórico, social y geográfico.

Bajo mi propio punto de vista, las políticas educativas son leyes, normas, reformas, diseñadas y gestionadas en contextos políticos y sociales específicos, las cuales pueden responder las necesidades educativas específicas de un país o de una región. Las políticas educativas son complejas, ya que se encuentran atravesadas por pugnas de poderes, intereses globales, contextos específicos y un tipo de complejidad que tiene que ver con su estudio.

Tello (2015) hace una distinción entre la investigación de las políticas educativas a lo que pasa en la realidad. Tello (2015) dirá que cuando las estudiamos nos referiremos a política educativa, y las acciones de la realidad serán políticas educativas. Pero ¿por qué es

necesaria esta distinción? Lo es porque dentro de la investigación nos abre el camino a pensar sobre la epistemología y criticar el campo disciplinar de las políticas educativas.

Con respecto a ese abrirse a la reflexión y considerar al campo disciplinar de la política educativa como rizomático (donde se permite entrecruzamientos teóricos), es que me permito retomar las reflexiones de Flavia Terigi sobre política educativa. Al principio mencionaba que la política educativa era más que leyes y di un breve repaso por lo que también es política educativa. Ahora abriré un corto pero determinante apartado donde abordaré una reflexión sobre la política educativa y la didáctica.

2.3.5 La política educativa y la didáctica, ideas clave

En el texto de Flavia Terigi (2004), “La enseñanza como problema político”, la autora aborda dos categorías clave: didáctica y políticas educativas. Para desarrollarlo y conectar con la intención de esta investigación es preciso partir del concepto de transmisión. Para la autora, la transmisión será una enseñanza – aprendizaje de forma crítica, consciente, reflexiva; escapando de la transmisión, entendida por Freire, como educación bancaria y posicionándose en la educación liberadora.

Como siguiente punto Terigi (2004) apunta, de una forma cabal, a mirar a la enseñanza como problema político. La didáctica y su estudio no son ajenas al ámbito político porque, como veremos más adelante, las dos categorías conviven en la realidad, en una especie de comensalismo¹³. Además, señala que ha sido preocupación de los didactas sostener que los proyectos políticos y la didáctica tienen una profunda contradicción, la cual hay que subsanar, pues los docentes están llamados a asegurar los derechos educativos.

En tercer lugar, señalaremos que existe una parte de la producción didáctica que se pretende tecnócrata, la cual está pensada para implementarla en todo lugar, “porque omite el análisis de las condiciones sociopolíticas en que tiene lugar la escolarización; llega a creer... que existe una solución técnica para asegurar la transmisión” (Terigi, 2004, p.193). A pesar

¹³ En términos de biología, son dos especies que conviven en una relación estrecha, donde una se beneficia de sus interacciones y para la otra esa relación es indiferente; sin causarse perjuicio entre ellas

de ello, con el pasar del tiempo y el desarrollo de teorías que se enmarcan en los procesos de enseñanza – aprendizaje, la didáctica “se sabe política”. Una parte de la didáctica asume y “sabe” que en la enseñanza está implícito un proyecto político; “sabe” que está sometida a condicionamientos de carácter institucional; “sabe” que los procesos de escolarización tienen un carácter histórico, social y político.

A continuación de ello, nos preguntamos ¿qué saben las políticas educativas de la didáctica? Para la autora la respuesta será muy poco o nada, a pesar de que este posicionado el discurso de que las políticas educativas cambian y mejoran los procesos de enseñanza – aprendizaje. Terigi (2004, p. 194) menciona que:

Se planifican las políticas en un nivel macro como si las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza como práctica; como si el planteamiento generará el escenario para que otros - docentes, capacitadores, didactas - encuentren, en el nivel micro, soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas.

Por último, si el diseño, gestión y evaluación de las políticas educativas recae en que la política educativa y las políticas educativas no giran a ver a la parte “micro” y esto representa un problema, la respuesta es empezar a investigar y vincular estas categorías, como hace esta investigación. Bolívar (1996) traza una hoja de ruta en la que se debe empezar “porque entendemos que son buenas prácticas de enseñanza aprendizaje, a continuación, qué es preciso que ocurra para que acontezcan las prácticas que deseamos y, en tercer lugar, qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y el aprendizaje que deseamos” (p.248).

2.3.6 Políticas curriculares

Ahora que he establecido lo que es la política educativa, continuaremos definiendo lo que es la política curricular que, para Gimeno Sacristán (1989), es “toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del currículum, desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular” (p. 130). Esta se ocupa de las decisiones relativas al currículo: qué contenidos, objetivos, intenciones educativas, perfiles de salida, evaluación, etc., todo esto queda plasmado en los documentos que rigen el sistema educativo, en el caso de México es la

Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, en Ecuador el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016.

Ambos currículos tienen fundamentos constitucionales, en México, el artículo tercero de su Constitución menciona que, el sistema educativo mexicano debe desarrollar “armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2020). La constitución de Ecuador, en el artículo 26, estipula que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” y, en el artículo 343, reconoce que el centro de los procesos educativos es el sujeto que aprende; además, que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (Constitución de la República del Ecuador, 2008)

Por lo que, las políticas curriculares no son decisiones que se tomen a la ligera y sin ningún contexto. Estas también deben regirse a los lineamientos jurídicos, constitucionales y contextuales socioculturales de cada país. Puesto que, en el currículo deben quedar plasmadas esas aspiraciones descritas en la Constitución y en las leyes de educación de cada Estado-Nación.

La función de la política curricular, además de instituir los elementos del currículo previamente nombrados, es la de establecer la manera de gestionarlo: niveles de concreción curricular, pues “ningún currículo se formula por puro placer teórico, sino que se enuncia para ser llevado a la práctica” (Picco, 2017, p.53), a lo concreto, a la experiencia. Tanto en los casos de Ecuador y México, hablamos de tres niveles: nacional, institucional y áulico; Currículo, programa y programación, para México; Macro, meso y micro, para Ecuador.

En los niveles de curricular de México podemos encontrar:

- Nivel nacional: Currículo, Ley General de Educación, Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, entre otras (incluyendo los diferentes reglamentos de

cada una de las leyes que influyen en el sistema educativo nacional), y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

- Nivel institucional: Programa, modelo pedagógico, estructura organizativa institucional.
- Nivel áulico: Programación/planificación anual, trimestral, de unidad didáctica, de clase

Para el caso de Ecuador:

- Nacional: Currículo, Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), Reglamento de la LOEI, y demás reglamentos que complementan a la LOEI.
- Institucional: Modelo pedagógico, Proyecto Educativo Institucional, Planificación Curricular de Área, estructura organizativa institucional
- Áulico: Planificación Curricular Anual, Planificación de Unidad Didáctica, Planificación de Clase.

Dentro de los debates que desarrollan en la política curricular, se establecen las jerarquías y funciones de cada nivel de concreción. “En cada uno de los niveles se toman decisiones enmarcadas en las definiciones del o de los niveles más generales y orientadas a adecuar esas definiciones a las realidades concretas” (Picco, 2017, p. 51), Por lo que podríamos decir que la práctica docente se ve limitada, de cierta forma, por los programas e intencionalidades que los directivos han elegido para la institución educativa, y esta a su vez subordina sus propuestas pedagógicas y estructuras organizacionales, de acuerdo a lo estipulado en el currículo y los lineamientos jurídicos. Personalmente, creo que cuando se investiga sobre políticas curriculares nunca se debe dejar de analizar el nivel áulico, ya que este es donde se pone en práctica el currículo, se observa la factibilidad del mismo y se plasman las intenciones educativas de los Estados Nación y de los gobiernos de turno.

2.3.7 Pugnas de poder en el currículo

Con la finalidad de adentrarnos a este subtema considero que en primer lugar debemos definir algunas categorías introductorias. Ellas son: agentes, actores, control, poder. Y a continuación pasar a reflexionar cómo se va configurando las pugnas de poder en el currículo.

En primer lugar, definiré a los actores como los que ejercen algún cargo o función dentro de los sistemas educativos, lo cual les hace parte de ese mismo sistema. Los ejemplos inmediatos que están vinculados a las políticas curriculares son: estudiantes, docentes, madres/padres/ representantes de los estudiantes, directivos. Los actores no siempre son conscientes del lugar que ocupan y su función.

Algunas veces las relaciones y sus acciones son realizadas de manera mecánica, intuitiva, automática, cumpliendo con su papel sin concientizar. Podemos ejemplificar lo que manifestamos con los casos de padres/madres/representantes de estudiantes, que en efectos de diseño de políticas educativas son tomados en cuenta en acciones concretas, como ser acompañantes en los procesos educativos; en la práctica sabemos que hay problemas en dicho acompañamiento, cumpliendo, por lo tanto, el papel de actores.

Los agentes son las personas que además de ser actores toman parte en las decisiones que giran en torno a los problemas y soluciones dentro de los sistemas educativos. Son conscientes, hacen críticas desde sus posiciones y actúan buscando cambios. Los agentes educativos difieren de los actores y obviamente influyen en la construcción de políticas educativas. Serán los que en términos de Boaventura de Sousa Santos define como las “fuerzas democráticas”.

Institucionalmente, y como concepción de formar jerarquías, podemos aludir al control como “uno de los presupuestos de la corriente dominante es que todos los actores de una institución o sistema social comparten los mismos fines, establecidos por los responsables políticos o jerárquicos. No obstante, la aceptación de la omnipresencia de conflictos y su remisión, en gran parte de los casos, a las diferencias de intereses expresados o latentes y en unos u otros modos— redimensiona el control en dos sentidos: a) respecto a su posición en los procesos y/ o productos y, b) en su dominio por parte de quien busca asegurar con ello que sean definitivamente “sus” intereses los que se cumplan, identificándolos con los de la institución o sistema.” (Beltrán, 2010, p. 49)

Tomando las palabras de (Beltrán, 2010), quien estipula que la política “representa un conjunto de acciones emprendidas por uno o más agentes o instancias a efectos de conservar o ganar poder con el cual enfrentar sus intereses a otros que los sienten como

amenazas para la consecución de los propios.” (p. 48), podemos comenzar a formarnos una idea de lo que hay tras de todo ejercicio político: pugnas por el poder. Cada grupo siempre apela por anteponer sus intereses, reflejándose en el pueblo, clamando que lo que ellos proponen es lo que el pueblo desea, en un intento por ganar un poco más de poder para asegurar sus propios fines, apegándose a la acepción de poder que adopta Beltrán (2010), establecida por Weber, quien lo define como la probabilidad que tiene un grupo a realizar su voluntad, aún con la resistencia de los demás.

Para proponer políticas curriculares, debemos pasar por ese mismo “campo de juego”; enfrentarnos con quienes están en el terreno político, aunque muchas veces desconocemos las reglas bajo las cuales se libra dicha batalla, o ni siquiera logramos identificar a todos nuestros contrincantes. Al final del proceso, solo tenemos la certeza de que el currículo, resultado de las políticas curriculares, se encuentra atravesado por los enfrentamientos y por las pugnas de poder que ocurrieron y siguen ocurriendo en él.

La pregunta pertinente en este momento parece ser: si el currículum no es otra cosa (¡y nada menos!) que la resultante siempre provisional de enfrentamientos, como otros han querido definirlo, la propia arena de los conflictos, ¿qué o quiénes son los que se enfrentan en ese terreno, ¿quiénes los luchadores? e, incluso, ¿cuáles son los límites del coso o campo de juego? (Beltrán, 2010, p. 52)

Los cuestionamientos que Beltrán nos plantea son muy interesantes, si pensamos en quienes se enfrentan en el terreno de las políticas curriculares, podemos claramente establecer que no son solo personas pertenecientes a un partido u otro, también hay grupos que intentan imponer sus intereses en ellas: grupos económicos, los que controlan los medios de comunicación, o los que controlan las editoriales, y si vemos más allá, también podremos ver que en ese ring, hay luchadores externos al Estado-Nación, organismos internacionales y regionales, como la OCDE. Estos organismos son los que la mayoría dictan las reglas del juego y la extensión del terreno, son luchadores y árbitros al mismo tiempo.

Aquel con mayor poder, con mejor terreno en esta lucha de poderes es quien empieza a establecer los contenidos, objetivos, perfiles, intenciones educativas a incluirse dentro del currículo, sin antes, claro está, enfrentarse a la resistencia, un espectáculo de “estira y afloja” para determinar, al final, que “verdad” es la que se impondrá.

En el currículum se entrecruzan prácticas de significado y sentido, contestado, disputado y conflictivo (Tadeu Da Silva, 2001). La lucha en él es por la hegemonía, por el predominio cultural, donde el significado es al mismo tiempo objeto, objetivo e instrumento. Rasgos que demarcan su condición de práctica cultural en el que los grupos sociales, especialmente los dominantes, expresan su visión del mundo, su verdad. (Santillán, Ortiz y Arcos, 2009, p. 4)

La visión hegemónica implantada dentro del currículum no es algo menor, ya que el currículum es el que determina el enfoque que se le dará a la educación escolarizada, la manera en que se abordarán los contenidos, cómo se evaluarán, el perfil de egreso que se espera, entre otros aspectos. En otras palabras, todos (movimientos sociales, sindicatos, partidos políticos, organismos internacionales, y demás grupos de poder) siempre están en busca de ejercer su poder e imponer sus formas de control desde el currículum.

2.3.8 Currículo

He hablado de políticas curriculares y de los niveles de concreción que tiene un currículum, pero ¿qué es el currículum? El currículum o currículum, en un sistema educativo, es el que le da la dirección; es el que indica hacia donde se pretende ir.

El concepto de currículum desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de los segmentos y fragmentos de contenidos de los que se compone; una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas unas de otras o, simplemente, yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado. (Gimeno Sacristán, 2012, p.21)

El currículum es el andamiaje para que los contenidos, destrezas, objetivos, propuestas de evaluación, etc., cobren sentido, puedan mirarse como uno solo. Dentro del currículum, estos elementos hallan coherencia entre ellos y con las intenciones educativas del Estado-Nación. Para el Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC) (2016):

El currículum es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículum se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado (p.4)

Es decir, el currículum ecuatoriano fue pensado en el tipo de sociedad que el gobierno de turno deseaba alcanzar, la educación que pretendía ofrecer a los ciudadanos en formación

y el camino que deberían seguir los docentes para poder lograrlo, y cómo comprobar si todo se estaba llevando según lo planificado y estipulado en dicho documento.

Para el caso de México, la SEP (2016) asume que “el currículo debe ser mucho más que una lista de contenidos; lo considera, más bien, un instrumento que da sentido, significado y coherencia al conjunto de la política educativa” (p.8). Este currículo surgió de una nueva reforma educativa propuesta por el último sexenio. Una reforma que en sus líneas ponía como objetivo principal una educación de calidad e incluyente.

Esto significa no sólo que el Estado debe garantizar el acceso a la escuela a todos los niños, niñas y jóvenes —independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género— sino que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida. (SEP, 2016, p.17)

Quienes se dedican a estudiar el campo del currículo reconocen en este una gran complejidad que recoge puntos de vista de diversas disciplinas y actores, además de la política, como lo expresa Díaz Barriga (2003):

El campo del currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario con aspectos de la sociología, historia, administración y economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica para las propuestas de programas que finalmente se combinaron con aportaciones de la antropología y de los desarrollos de los saberes “micro” (historias de vida, microsociología) para dar cuenta de lo que acontece en el aula. (p.8)

Para Díaz Barriga, el currículo va más allá de una mera conglomeración de objetivos y contenidos, su estructura representa el resultado del análisis de las necesidades educativas de la sociedad, del momento histórico que se atraviesa chocando con la visión de educación del gobierno de turno, que bien puede ser tradicionalista o liberadora. Por su parte, el docente debe tomar ese documento y combinarlo con elementos psicológicos y didácticos para poder ejecutarlo de manera óptima, contextualizarlo a la realidad educativa de la institución donde labora y del aula que habita.

Otro punto importante a tratar, dentro del currículo, son los elementos que lo componen, y que hemos nombrado anteriormente, estos son: objetivos, destrezas, contenidos, evaluación, perfil de egreso, tal vez unos más u otros menos, dependiendo de los referentes

que se han usado para elaborar el currículo. Para Jacinto Rentería y Heras Modad (2010), los nombrados a continuación podrían considerarse los principales:

- **Objetivos:** para formularlos es necesario determinar las necesidades que intentarán cubrirse con el currículo, las características que posee el estudiante al ingresar al sistema educativo y establecer el perfil del egresado que se espera lograr.
- **Contenidos:** Este debe ser secuencial para favorecer el aprendizaje y la fácil articulación entre bloques de contenido. Se lo puede organizar por asignaturas o en grandes bloques interdisciplinarios que abarquen segmentos de las áreas de conocimiento. Los contenidos deben ser los necesarios para alcanzar el perfil de egreso planteado en currículo.
- **Experiencias de aprendizaje:** dentro del currículo deben darse lineamientos de cómo llevar el proceso de enseñanza aprendizaje, establecer modelos pedagógicos que sean coherentes con los objetivos, la evaluación y el perfil de egreso. Pero se debe permitir la libertad de elección de metodologías, para que los docentes sean capaces de contextualizar los procesos en sus aulas.
- **Evaluación:** Así mismo, esta debe ser coherente con los objetivos, el modelo pedagógico y el perfil de egreso, por ejemplo: si nos planteamos, dentro de los objetivos desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, en un modelo constructivista, no podemos esperar lograr esto, si solo utilizamos la evaluación sumativa (exámenes al final de los contenidos), sino que debemos implementar evaluaciones formativas (estas toman en cuenta los procesos de los estudiantes, qué habilidades desarrollan, cómo trabajan, cómo analizan los contenidos)
- **Perfil de egreso:** Este elemento lo agregué de manea personal, considero que todos los currículos deben tener un perfil de egreso, pues es en este dónde se especifican las características que el egresado del sistema educativo nacional deberá tener. En Ecuador, se habla de formar un ciudadano justo, solidario e innovador. Es decir, este perfil representa el cumplimiento de las intenciones

educativas depositadas en el currículo, el final de un proceso ordenado y bien estructurado.

Estos elementos son primordiales en todo currículo, una buena relación entre ellos podrá lograr un desarrollo integral en los estudiantes, un desarrollo acorde a las necesidades de la sociedad actual, y no la que nosotros presenciemos cuando éramos los estudiantes de turno. Algunos de ellos serán abordados y ampliados posteriormente.

2.4 La globalización y los organismos internacionales en la disputa por el control y el poder de la educación

La historia de la humanidad está atravesada por procesos de conquista, expansión, colonización e integración. Estos han traído consigo estructuras de dominación de diferente naturaleza: lingüística, militar, tecnológica, etc. Hoy en día, si se observa con atención, se pueden identificar nuevas estructuras (similares a las nombradas anteriormente), empleadas en la globalización, por las fuerzas hegemónicas de turno, para establecer un nuevo orden; de acuerdo con su visión de mundo. Este orden, mayormente de carácter económico, afecta a muchos aspectos de la sociedad actual: social, cultural, educación, política, por nombrar algunos.

Como docentes, podemos destacar la gran influencia de la globalización dentro de la educación y sus instituciones, pero ¿Qué representan las instituciones educativas dentro de la globalización? ¿En los tiempos actuales, la globalización es el único factor que modifica el rumbo y función de la educación? ¿Cómo pueden aprovecharse estos factores de cambio dentro de la educación? ¿Es el Estado el único que diseña, gestiona y evalúa la política educativa?

Para entender el interés en la educación y sus instituciones, debemos tener claro qué es la globalización y hacia dónde apunta. Para esclarecer este punto, tomaremos dos definiciones de globalización para poner en manifiesto la naturaleza de este fenómeno. Primera, la definición de James Mittleman (1996):

La globalización es una fusión de procesos transnacionales y estructuras domésticas que permiten que la economía, la política, la cultura y la ideología de

un país penetre en otro. La globalización es inducida por el mercado, no es un proceso guiado por la política (citado por Morales, 2000, p. 8).

La segunda definición complementa a la primera: “La globalización aparece como una fase de la reestructuración del capitalismo por desregulación de los mercados, procesos productivos posibles gracias a nuevas tecnologías y también la privatización de las economías nacionales” (Expósito Martín, 2012, p. 1). A partir de esta definición, podemos entender cómo la globalización adquiere su poder con el mercado en su centro. Pues, en la sociedad actual, el capital económico es más valorado sobre los demás. Son los países desarrollados quienes dominan este capital económico, obteniendo, además, control sobre el capital social, cultural y epistemológico; y les transfiere intereses, en principio, ajenos a su naturaleza.

Al hablar de cultura y episteme, se nos viene a la mente la educación, una estructura de función social, igualmente, atrapada en las garras del mercado (globalización). La función de la institución educativa dentro de la globalización es un pilar muy importante, puesto que, “la educación representa un ámbito desde el que se puede obtener un gran beneficio económico, pero también en forma de recursos humanos para el mundo laboral” (Sánchez & Rodríguez, 2011, p.3). Es decir, la educación fue convertida en un negocio, del cual, los dueños buscan conseguir “mejor mano de obra”, con el menor costo posible.

2.4.1 Los organismos internacionales en la disputa por el control y el poder

Para comenzar con este pequeño apartado es necesario hacer una revisión desde el plano histórico y político, centrándonos en la influencia de los organismos internacionales sobre el diseño, gestión y evaluación de políticas educativas y curriculares. Por ello nos parece fundamental empezar otorgando a la educación un sentido histórico, al respecto Jarquín (2021, p. 51) dirá:

En El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte, Marx afirmó que “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su voluntad bajo condiciones elegidas por ellos mismos, sino bajo condiciones directamente existentes dadas y heredadas”. Algo similar sucede con la educación, la cual es, por el principio histórica. Así, es imposible pensar la educación actual sin considerarla en su contexto político y económico.

A partir de esta premisa es necesario contextualizar de qué educación vamos a hablar. Nos ubicamos en el sistema educativo mexicano, a partir de los años ochenta, donde comienza a desarrollarse el proyecto neoliberal. Que en rasgos generales la podríamos caracterizar en estos puntos:

- El régimen político es presidencial corporativo, caracterizado por el autoritarismo donde las relaciones políticas no son constitucionales sino autoritarias.
- La promesa del neoliberalismo es liberar a la política de ese autoritarismo.
- En cuanto a la educación se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, el cual federaliza a la educación básica, con la intención de descentralizar el presupuesto.

A la par, en cuanto a las políticas financieras, la banca toma fuerza en el presupuesto estatal de México, según Aboites “de cada peso del presupuesto federal ... se destinaban más de 40 centavos a pagar a los banqueros internacionales. Y esto provocó que el gasto educativo, que históricamente era cercano a 25% del presupuesto se redujera en más de la mitad” (2012, p.40). Además, el Banco Mundial empezó a tener protagonismo dentro de la evaluación de políticas educativas y propuso que para una mejora de la calidad educativa es necesario tener eficiencia con los escasos recursos presupuestarios.

Se podría pensar que después de treinta años el panorama ha cambiado, sin embargo, las injerencias de organismos multilaterales sobre la educación están presentes. Podría decirse que el neoliberalismo ha mutado y mantiene su hegemonía. La mundialización de la educación es una forma que tiene el neoliberalismo para continuar prevaleciendo. ¿Cómo influyen dichos organismos?

Para responder la pregunta es necesario apuntar que la educación, en el neoliberalismo, es vista como pieza fundamental de los procesos productivos, para la acumulación de capital, es la base en la búsqueda de acuñar capital humano. Para Jarquín (2021), las organizaciones multilaterales funcionan a favor de consolidar esta concepción sobre la educación. El Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y

Desarrollo Económico (OCDE), la Agencia de Desarrollo Internacional de Estados Unidos (USAID) son tres ejemplos de dichos organismos.

El BM ha influido en la educación mexicana, desde su naturaleza bancaria, imponiendo el concepto de calidad y eficiencia en la educación, además de dictar políticas dirigidas a descentralizar lo administrativo, con la intención de que intervengan los grupos privados. La OCDE a través de la creación de las pruebas PISA ha logrado que varias naciones cambien sus políticas educativas en búsqueda de una calidad, la cual es pensada en términos económicos.

A nuestro parecer lo que acabamos de describir es símbolo de una educación globalizada, donde los imaginarios, valores, así como las políticas curriculares deben interpretarse desde las condiciones de la globalización. A partir de esto, se comprende las acciones que en el ámbito educativo se rigen por el economicismo imperante, las ideas de libre mercado, de interconectividad e interdependencia global, entre otras. Así, por ejemplo, en una educación globalizada se puede ver: un gran aumento de la oferta educativa privada: “Con la apertura económica, la libre competencia es prioridad y la participación cada vez menor del gobierno en la oferta de bienes y servicios” (Rodríguez y Amparo, 2016, p. 12).

La preocupación por una educación homogeneizada, para que la fuerza laboral esté mejor preparada, esto en un mundo laboral cada vez más precarizado; una gobernanza de rendición de cuentas ante los organismos internacionales que, de forma directa o indirecta, intervienen en las políticas curriculares, como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (Reyes del Campillo, 2018); etc. Esto es, las políticas globalizadoras que gobiernan a la sociedad actual, que alteran el sistema productivo, las actividades laborales, las relaciones sociales, el valor y sentido del conocimiento, producen cambios importantes en el ámbito educativo, en palabras de Gimeno (2012): “a la educación se la requiere para que se ajuste a los lineamientos que sirven a las prioridades marcadas” (p. 126), en este caso, por la globalización.

2.5 La Historia y sus funciones sociales en los procesos de enseñanza – aprendizaje

2.5.1 ¿Qué es la historia?

Preguntas de un obrero que lee

*¿Quién construyó Tebas, la de las siete Puertas?
En los libros aparecen los nombres de los reyes.
¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra?
Y Babilonia, destruida tantas veces,
¿quién la volvió siempre a construir? ¿En qué casas
de la dorada Lima vivían los constructores?
¿A dónde fueron los albañiles la noche en que fue terminada la Muralla China? La gran Roma
está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió? (...)*

Bertolt Brecht

La existencia de la humanidad es compleja, la parte biológica nos ha demostrado dicha complejidad; átomos, células, órganos y aparatos en perfecta sincronización para otorgarnos vida. Las ciencias naturales conceden los significados biologicistas de nuestras existencias, sin embargo, al pensarnos socialmente, se detona la pregunta ¿qué y cómo se explica la compleja existencia social del ser humano?

Desde que nuestros ancestros bajaron de un árbol, se irguieron y caminaron por tierras hostiles, hasta que empezamos a construir sociedades organizadas y complejas, la historia ha tratado de estudiar estos procesos de la humanidad. Pero, no digo estudiar como una actividad automatizada y simple, sino que, planteo al estudio como un proceso cognitivo superior, que requiere considerar la interdisciplinariedad, el método científico, la reflexión, la criticidad, tejiendo el pasado y el presente de forma consciente.

Pero, ontológicamente, ¿todo estudio sobre la historia se construye sobre las bases anteriormente mencionadas? Compleja pregunta que nos abre a pensar en la escuela y la historia: ¿Cuál es el objetivo de estudiar historia? ¿Los objetivos sobre el estudio de la historia dependen de los sistemas educativos que organizan la educación formal? Cuestionamientos que resultan interesantes y que ayudarán a construir la percepción sobre la historia en esta investigación.

El término Historia se ha debatido por varias corrientes filosóficas, por ejemplo, el marxismo. Walter Benjamín en su obra “Sobre el Concepto de Historia”, parte del materialismo histórico, posicionándolo como un ganador sobre otras teorías, la teología le da

fuerza. Para Benjamín la teología, si bien le otorga las herramientas al materialismo histórico, no deja de ser el “opio de los pueblos”.

En el materialismo histórico el pasado nos reclama, las antiguas generaciones esperan su redención. La espera de las generaciones pasadas nos dota de una débil fuerza mesiánica¹⁴, donde radica el poder teológico, el pasado tiene un derecho histórico sobre nosotros. Cuando Marx afirma que “La historia de todas las sociedades que han existido hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases”, hay una exigencia de que ya no sea así, se exige que comience la historia de la sociedad libre.

Las generaciones pasadas de la clase oprimida exige que la nueva generación la redima. El deber del materialismo histórico es escuchar los llamados del pasado, para liberar a todos. Además, Benjamín, hace un llamado a separarse de las posiciones historicistas, las cuales manifiestan que la historia debe remitirse a lo documentado y observable, afirmando que es posible organizar a todos los eventos históricos coherente y sistemáticamente, lo cual se conjuga con la historia contada por los vencedores.

Entonces, la posición que tomará el materialismo dialéctico será la historicista. En esta perspectiva se afirma que se guía por leyes, por algo más grande que les da estructura a los sucesos históricos. Al pasado hay que reconocerlo en sus complejidades para que no se nos escape, Benjamín dirá que hay que articular históricamente a ese pasado para no convertirnos en instrumento de la clase dominante.

Para otras corrientes de pensamiento, como el estructuralismo, menciona Lévi-Strauss que la Historia es más bien abstracta que material, y los que se dedican a hacerla son los historiadores, los cuales la convierten en algo “intangible”. Según De Arocena, citando a Strauss (1967) “el prestigio de la Historia se cifra en su pretensión de darnos una descripción

¹⁴ Para entender las premisas de Benjamín es necesario comprender su formación judía. Las categorías que utiliza para explicar al materialismo histórico provienen del judaísmo. Cuando se habla de teología estamos haciendo referencia al judaísmo, también.

Mesías es la persona que será elegida mediante un ritual sagrado. La llegada del mesías comienza con un juicio; después las armas de guerra se convertirán en objetos de paz; el pueblo de Israel regresará a su tierra y las demás naciones se reivindicarán ante este pueblo; la fe judía reinará; se dará, a todos los que merezcan, los deseos de sus corazones.

Todos los judíos deben esperarlo y vivir como si fuera responsabilidad de ellos su llegada. El mesías llegará cuando más sea merecido o cuando más lo necesiten. La fuerza mesiánica consiste en propiciar este momento. Cuando Benjamín dice que hay un acuerdo entre las generaciones pasadas y presentes, se refiere a, que en la tradición. Judía, las generaciones pasadas tienen un derecho sobre la fuerza mesiánica de las generaciones presentes.

continua del desarrollo temporal de la experiencia humana” (p.186). Pero, Strauss no justifica esta afirmación y les da a los componentes históricos el carácter de mitos.

Como podemos observar existe una polisemia sobre la definición de Historia, ya que se le otorga diversos y diferentes significados, según las corrientes filosóficas y teóricas, tiempo histórico o autor. Otro debate abierto es si la Historia puede ser catalogada como ciencia o como una disciplina científica.

A partir de este debate vamos a definir a la historia como una ciencia, ¿por qué? Porque tiene su propio método, el método historiográfico. Estudia, analiza, critica e interpreta el acontecer del ser humano. Bloch (1996), específicamente, postula que la Historia se encarga de estudiar el devenir humano a través del tiempo y espacio. Según el pensamiento de Bloch, la Historia ante todo es interpretación, el historiador es el encargado de conferir sentidos a los hallazgos documentales o arqueológicos, proveyéndolos de significados, a través de su quehacer investigativo, “ahí en donde resulta imposible calcular, se impone sugerir” (1996, p. 57).

Continuando con Bloch (1996), la Historia no se estudia desde el pasado hasta llegar al presente, sino que, todo lo contrario, se propone a que la historia es ante todo una ciencia viva, en constante renovación, actualización y cambio a través del tiempo; y que se estudia partiendo del presente. Pasado y presente son tiempos en constante interacción y están estrechamente ligados, no se puede comprender el pasado sin entender el presente, y viceversa, no se puede comprender el presente sin conocer el pasado.

Al respecto Julia Salazar (2001), señala que la historia es una interpretación y reconstrucción del devenir del hombre en el tiempo, una reconstrucción basada en fuentes como textos, huellas, vestigios, etc. Pero que su interés principal no es el pasado por ser simplemente el pasado, sino que es el hombre y las interacciones sociales de éste a través del tiempo. La misma autora apunta que “... la historia no se interesa por los acontecimientos pasados simplemente porque forman parte de un pasado, sino porque ese pasado está relacionado con una explicación que requieren los hombres de ese presente” (Salazar, 2001, p. 17).

Sin embargo, realizar estas afirmaciones bajo el contexto del Sur, del cual hablábamos en el primer apartado, resulta contradictorio. Para Rodríguez Ledesma hay una tendencia, proveniente del positivismo (arraigado en las ciencias sociales), de tratar de darle el sentido científico a la historia. Menciona que “se presenta como objeto encontrado, como algo existente conformado por los agentes muertos y como si en sí misma fuera irreversible, como si existiera una sola forma de poder leerla” (2008, p.33). Ese constante perseguir de la historia como ciencia nos lleva a una paradoja.

Rodríguez Ledesma (2008) dice que la paradoja consiste en que por una parte la historia debe construir conocimientos objetivos, justamente es lo que le da el carácter de científica; por otro lado, los historiadores que persiguen la objetividad de la historia saben que es algo imposible, ante ello optan por “voltear hacia otro lado para no ver, escuchar, ni resolver las profundas contradicciones que el asunto le significa” (p.35).

Además, cabe recalcar el papel político de la historia, que es axial cuando reflexionamos sobre ella. Al respecto Rodríguez Ledesma (2008) que esa pretensión de científicidad en la historia, la dota de un carácter hegemónico, generalizando una sola concepción del mundo.

Bajo esta lógica es entendible que, al imponerse un discurso legítimo sobre la explicación del pasado, surja y se mantenga un gran silencio cómplice alrededor de hechos que desvelan y/o contradicen las verdades instituidas. La mejor comprobación de este fenómeno son el desprecio y el silencio frente a fuentes que muestran la manera dolosa en que las historias son adecuadas a las necesidades de los diversos poderes (Rodríguez Ledesma, 2008, p.36).

La crítica de Rodríguez Ledesma es necesaria en este epígrafe, pues detona una controversia sobre la historia como ciencia. Paso a precisar esta concepción con las Epistemologías del Sur. Con una visión desde el Sur estaremos de acuerdo con la crítica de Rodríguez, sin embargo, se debe hacer un señalamiento a que esta científicidad de la que habla es la hegemónica. No está mal, por lo tanto, no debemos rechazar que la historia tenga un método, lo que no se vale es construirla a partir de un solo relato.

Además, no se la hará persiguiendo la concepción de ciencia occidental, de pretender una sola verdad, sino de otorgar múltiples relatos sobre los acontecimientos históricos, sin abandonar el carácter científico y político. El mismo Freire nos advierte de la importancia de la historia como práctica política.

La práctica política se basa en la comprensión mecanicista de la historia reduciendo el futuro a algo inexorable, “castra a las mujeres y a los hombres en su capacidad de decidir, de optar, pero no tiene fuerza suficiente para cambiar la naturaleza misma de la historia. Más tarde o más temprano, por eso mismo, prevalece la comprensión de la historia como posibilidad, en la que no hay lugar para las explicaciones mecanicistas de los hechos ni tampoco para proyectos políticos de izquierda que no apuesten a la capacidad crítica de las clases populares (Freire,2017, p.15-16).

2.5.2 La función política e ideológica de la historia

La historia, para muchos pensadores de las ciencias sociales, ocupa una función política e ideológica. Como ya dimos un repaso por Rodríguez Ledesma, la historia hegemónica tiene el fin de contar un solo relato; Benjamín dirá que esta forma de contar la historia creará una hegemonía de una clase dominante sobre la dominada, o de los vendedores sobre los vencidos.

Si volvemos al apartado 1, retomamos la idea de que el papel de la educación es reproducir la hegemonía de la clase dominante. Para Gramsci la clase dominante impone un conjunto de sistemas de significados o cosmovisiones propias, lo hace a través de la hegemonía cultural. Los sistemas educativos, la religión y los medios de comunicación son los mecanismos básicos para educar a los dominados para que conciban el sometimiento como algo “natural”. Dentro de los sistemas educativos está la historia como asignatura.

Política e ideológicamente, la historia en la escuela reproduce el discurso hegemónico de los vencedores o clase dominante. El proceso enseñanza – aprendizaje sea estudiado como explicación del pasado, o entendida como ejercicio del poder, por parte de los actores involucrados en estos procesos (políticas curriculares), ejercen sus prácticas sociales en un espacio de lucha por el control de la conciencia colectiva; necesaria para mantener un orden social determinado (el de la clase dominante), bajo la idea de la dominación, la persuasión y el consenso.

Sin embargo, la hegemonía de la clase dominante, según Gramsci, también genera posiciones contrahegemónicas, todo el tiempo la realidad está sujeta al cambio. La hegemonía choca contra los movimientos contrahegemónicos, se disputa la hegemonía de la cosmovisión del mundo. Esto no se aleja de las ciencias, de las epistemologías, del proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia, que no son el objeto de estudio de esta investigación, pero podríamos nombrar a la educación zapatista, para ejemplificar esta contrahegemonía.

Retomando los sistemas educativos de los Estado Nación, en este contexto la historia cumple algunas funciones sociales como la de otorgar identidad. “Dotar a un pueblo de un pasado común y fundar en ese origen remoto una identidad colectiva es quizá la más antigua y la más constante función social de la historia” (Florescano, 2012, p.16). Es esta función la que comúnmente la encontramos en los currículos de la educación obligatoria, así se justifica que la historia sea una asignatura obligatoria.

Si bien podemos afirmar, en palabras de Florescano (2012) que

La memoria histórica forma la identidad en una perspectiva temporal, une el pasado con el presente y al hacerlo absorbe los temores o peligros que provoca el cambio temporal en el desarrollo de los individuos y los grupos. Crea o “hace sentido” porque une las experiencias del pasado con las expectativas del futuro en una imagen comprensiva del proceso temporal (p.16).

Sin embargo, me pregunto ¿quiénes son los que cuentan esta historia? ¿cuáles son las características que debe tener el ser humano para contar la historia de su tribu, de su comunidad? Las preguntas planteadas parecen sencillas de contestar, sin embargo, si nos remitimos a los apartados 1 y 2 del presente capítulo, encontramos que hay una división de poderes y de formas de gestionar, formas de hacer, en la sociedad moderna. Entonces la historia también se encontrará en esa disputa entre antagonismos.

Otra función de la historia, nos dirá Florescano (2012), es que nos ayuda a reconocer la diversidad, lo distinto, experiencias diversas, con las cuales podríamos identificarnos. El estudio de ella nos llevaría a comprender la pluralidad de realidades y comprender el pasado, que resulta extraño porque los que vivieron esa historia ya no están presentes.

Es, a mí parecer, esta que acabo de mencionar, una función vital de la historia, sin embargo, esa comprensión y entendimiento no se producen espontáneamente. Para comprender lo extraño hay que salirnos de nosotros mismos, hablando en términos filosóficos. De este proceso, a mí parecer podría encargarse la enseñanza – aprendizaje de la historia en las instituciones escolares.

2.5.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje crítico de la historia

Enseñar – aprender historia implica diversos retos, uno instalado en el ámbito didáctico, el otro en el ámbito político e ideológico. Es una compleja combinación que requiere no perder de vista el proceso de enseñanza – aprendizaje, es por eso que es necesario abrir este epígrafe. Además, de esta forma, seguimos los planteamientos de Flavia Terigi, mencionados en el segundo apartado, no tienen ningún sentido despegar a la didáctica de la política educativa.

Para comenzar a desarrollar esta categoría, debemos establecer qué es el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí. Hablamos de enseñanza-aprendizaje, pues el primero se da en conjunto con el segundo y viceversa, es decir, ellos no están aislados uno del otro. La conjunción de ambos da origen a un proceso complejo y dinámico que, en palabras de Gloria Infante (2007), se comprende como:

un proceso dialógico y otorga un gran valor a la intersubjetividad; desde esta perspectiva el maestro mira al estudiante como un otro individuo, no como un reflejo o un apéndice de sí mismo, y así empieza a concederle un estatus como pensador autónomo. Se trata, pues, de reconocer a otro que es diferente; aquel, desde las ideas de M. Bajtin sobre la alteridad, que partícipe de una misma naturaleza, sirve de complemento y a partir del cual uno (el maestro) se entiende y se reafirma en su individualidad, a la vez que presta al otro el mismo beneficio.
(p.35)

Dentro de este, el docente reconoce a sus estudiantes como diferentes, identifica las cualidades, habilidades, intereses de sus pupilos que, obviamente, son diferentes a los suyos. El docente debe aprovechar esta diversidad dentro de cada uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los que se incluyen los componentes personales y no personales: docente, estudiante; y contenidos, método, estrategia, recursos, objetivos, evaluación; respectivamente. Los componentes no personales, en conjunto, responden a las

preguntas ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? y ¿Cuándo enseñar y evaluar el aprendizaje? Los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser establecidos de manera coherente entre sí, y con la intención educativa propuesta por el currículo. Una articulación coherente y consecuente entre estos elementos debería traducirse en un proceso que apoye el desarrollo integral de los estudiantes.

Los componentes no personales varían de acuerdo con la naturaleza de cada asignatura, es decir, por ejemplo, los objetivos y el método de Matemáticas no son los mismos que en Historia. En esta última, los objetivos van encaminados a mostrar los eventos/relatos históricos para comprender cómo estos influyen en los eventos y la estructura social actual, por lo que coincido con Salmerón (2021) cuando dice:

Sostenemos que la historia escolar debe ser un medio para ubicar al alumno en su presente y permitirle intervenir en la construcción de un futuro personal y social. Esta historia se enfocará en la construcción de una ciudadanía informada, crítica, participativa y comunitaria. (párr.1)

Por otra parte, la categoría que complementa al proceso de enseñanza - aprendizaje es lo crítico. Para desarrollarla empezaré por definir a la crítica, Emmanuel Kant la definió como un desarrollo donde “la razón construye los conocimientos fundamentados y le asignó una función legitimadora al mostrar su pretensión de someter todo a la crítica de la razón, incluida la razón misma, con lo que la erigió en valor de la modernidad” (Saladino, 2012, p. 2). También la crítica puede ser entendida como opinar, juzgar o problematizar algo.

El pensamiento crítico es definido para Saladino (2012) “como todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones” (p.2).

Entonces, entenderemos al proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia, como un proceso didáctico y educativo, en el cual, en primer lugar, debe primar la horizontalidad en las relaciones escolares (como Freire lo propone). En segundo lugar, ubicaremos a la asignatura de Historia como un campo que pretende construir identidades, nociones de pertenencia e imaginarios hegemónicos y contrahegemónicos, lo cual la ubica

en un terreno político. Justamente por estas razones el proceso de enseñar y aprender historia necesita criticidad, porque a través de este campo, se les está enseñando a los estudiantes a mirar su pasado para construir su presente, desde un terreno político (la historia de los vencedores). Por último, al tratarse de una ciencia estudiada en las instituciones escolares, se encuentra atravesada por las políticas educativas y curriculares de cada Estado, por lo tanto, la localizamos en el terreno de la política.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, tratada de manera crítica debe potenciar la formación del pensamiento histórico en cada estudiante. Sin embargo, en las instituciones educativas, ha sido relegada a la memorización de datos sin un mayor contexto, sin una verdadera conciencia. No se enseña a los estudiantes a desarrollar un pensamiento histórico y se pierde lo complejo del relato histórico. “Lo que desemboca en un proceso de enseñanza-aprendizaje deficiente, en el que se ignora el potencial que tiene lo histórico [...] dentro del desarrollo integral de los estudiantes” (Dávila y Bonito, p.12, 2019).

Sin lugar a dudas, la historiografía es una parte importante dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje críticos, porque se dota de carácter científico a la historia. Es un conjunto de técnicas para escribir las historias. El método historiográfico propone el método histórico.

El método histórico es utilizado por los historiadores para reconstruir el pasado, en las escuelas se lo puede utilizar en la enseñanza-aprendizaje de la historia, adaptándolo a las características de los estudiantes, el nivel de complejidad dependerá de las necesidades y capacidades de los mismos. Los estudios de Santacana y Prats (1998) muestran la importancia de utilizar este método en las aulas pues, es la forma en que la historia se puede estudiar desde una perspectiva científica.

La metodología que proponen Santacana y Prats (1998) para la enseñanza – aprendizaje de la historia deviene del método histórico y tiene la siguiente lógica:

- Aprender a formular hipótesis
- Aprender a clasificar las fuentes históricas
- Aprender a analizar las fuentes históricas

- Aprender a analizar la credibilidad de las fuentes
- Aprendizaje de la multicausalidad (Dávila y Bonito, 2019, p. 21).

Un correcto tratamiento debe involucrar las vivencias de los estudiantes, debe mostrarles las relaciones sociales y de poder dentro de los relatos y los hechos históricos, aquí es donde se instala la complejidad política e ideológica. Además, debe mostrar las diferentes visiones y saberes de los pueblos que han vivido la historia. Hacer uso de la ecología de saberes propuesta por Boaventura de Sousa Santos,

Para lograr este tratamiento es que se propone la interpretación crítica de la historia, es decir, no solo mostrar nombres y fechas, sino que se muestre ese relato, esos significados y relaciones que presentan a los individuos del pasado y cómo sus acciones afectan al desarrollo de nuestro tiempo, de nuestra propia historia. La interpretación, además, debe ofrecer a los estudiantes y docentes la oportunidad de “transformación de la sociedad en la que nos desenvolvemos, para mejorarla” (Godoy Vera, 2018, p.32), propiciando así, las condiciones para crear ciudadanos conscientes de la dimensión del momento histórico que atraviesan, lo que les permitirá ser críticos ante los gobiernos de turno y no convertirse en títeres sin voluntad, de los grupos de poder.

Sin duda, lograr un cambio de tal magnitud en la enseñanza-aprendizaje de la historia es una tarea de dimensiones titánicas, pero que se debe desarrollar como un proceso constante, uno que permita “normalizar” esta práctica, uno que pueda trascender y marcar un punto de quiebre en la educación, a tal punto que los estudiantes sean capaces de descubrir la historia escondida tras los relatos contados por los de siempre, los conquistadores, los vencedores, que les permita encontrar esa historia de los vencidos (Benjamin, 1940), de los olvidados, de los nadie, la cual viene acompañada de la emancipación y la decolonización, de una nueva oportunidad de reivindicación histórica y social.

3 CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se muestra la metodología empleada en la investigación. En primer lugar, se hace mención de los objetivos generales y específicos que persigo. En segundo lugar, encontramos al diseño de la investigación, donde especifico la metodología, el método, las técnicas e instrumentos que utilicé y mis unidades de análisis, Por último, en la tabla 4, presento la operacionalización de la metodología.

3.1 Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general

Determinar las políticas curriculares que contribuyeron a la construcción de un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia, a través de un estudio comparado entre México y Ecuador, desde 2013 hasta el 2017.

Objetivos específicos

- Identificar las políticas curriculares en el periodo 2013-2017 en Ecuador y México.
- Argumentar teóricamente las categorías de investigación.
- Comparar las políticas curriculares de Ecuador y México relacionadas a enseñanza-aprendizaje de la historia.
- Indicar las políticas curriculares que contribuyeron al proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia.

Pregunta general de investigación

¿Qué políticas curriculares de Ecuador y México, en el periodo 2013-2017, contribuyeron a la construcción de un proceso de enseñanza - aprendizaje crítico de la historia?

Preguntas específicas de investigación

¿Cuáles son las políticas curriculares existentes respecto a la enseñanza-aprendizaje de la historia?

¿Qué autores tratan las categorías políticas curriculares y enseñanza-aprendizaje de la historia?

¿Qué políticas curriculares tuvieron lugar en Ecuador y México, en el periodo 2013-2017?

3.2 Diseño de Investigación

En cuanto a la metodología de la investigación, en coherencia con la visión pragmática e idealista del problema, se utilizará un enfoque de carácter cualitativo, y como método el estudio comparado, el cual se apoyará en el análisis documental (currículo, propuesta curricular, programas) y entrevistas a profundidad (a docentes y directivos), entre otras técnicas e instrumentos.

Me parece necesario desarrollar mi investigación con el enfoque cualitativo, por las características de mi objeto de estudio, objetivo y problema. La investigación cualitativa aspira a comprender en su complejidad a personas, prácticas, instituciones y la interrelación con otros contextos. “Los investigadores cualitativos observan, entrevistan, graban, describen, interpretan [documentan lo no documentado] y valoran a [las personas] a los grupos, según su forma de ser” (Eisner, 1998, p. 50) en relación con el objeto seleccionado por el indagador.

Dentro de lo cualitativo mi investigación optará por apegarse al paradigma interpretativo. Desde lo ontológico, se dice que las realidades son “construcciones mentales múltiples, basadas socialmente y en la experiencia, específicas y locales, dependientes en su forma y contenido de las personas que las sostienen” (Flores, 2004, p.5).

El paradigma interpretativo, desde lo epistemológico, considera que el ser humano construye el conocimiento, a partir de conceptos y modelos que otorgan sentido a la experiencia, por lo que los conceptos se encuentran en constante construcción y modificación, con base en contextos y experiencias sociales (Martínez, 2013).

Lo metodológico “considera que las construcciones individuales son derivadas y refinadas hermenéuticamente, y comparadas y contrastadas dialécticamente, con la meta de generar una (o pocas) construcciones sobre las cuales hay un consenso substancial” (Flores, 2004.p.5). Es multi metódica, es decir, existen varios métodos para desarrollar conceptos que nos aproximen a las realidades estudiadas.

Por lo tanto, lo interpretativo en mi proyecto deviene en los estudios del macro currículo. En analizar y comparar las políticas curriculares, y en reconocer las percepciones de los actores educativos [a través de entrevistas y otros instrumentos propios de los métodos cualitativos]. Estas construcciones sociales que poseen las personas que participarán en mi investigación (docentes y estudiantes) deben ser recogidas a través de métodos adscritos a este paradigma. Dentro del paradigma interpretativo, el sistema hermenéutico:

Es un proceso de interrelación mutua, por lo que no importa tanto la generalización de sus conclusiones, sino la peculiaridad del fenómeno estudiado de tal modo que se dan, entre los elementos constituyentes, relaciones dependientes, dialógicas y participativas, donde el investigador se sumerge en la realidad para captarla y comprenderla (Rueda, Ríos y Nieves, 2007, p. 629).

Es un proceso que abarca tanto los documentos como las experiencias de los actores de la comunidad, que intenta encontrar la verdad a través de la participación de todos los sujetos en la interpretación y comprensión de los fenómenos.

El propósito inicial de Gadamer es justificar la experiencia de verdad de las ciencias del espíritu (y de la comprensión en general) partiendo de esta concepción «participativa» de la comprensión, constitutiva de lo que, en la primera línea de su obra, llama el «problema hermenéutico» (Grondin, 2008, p.71).

En cuanto a los estudios comparados, estos son usados para darle objetividad a la investigación educativa. Pero, como dice Guillermo Ruiz (2011):

En el caso de la educación, la objetividad supone un problema adicional de involucración del sujeto que conoce: el análisis de sistemas, instituciones y procesos educativos resulta dificultoso para el investigador ya que ha vivido previamente desde dentro a su objeto de estudio. Posee una biografía escolar que lo constituyó no sólo como investigador en educación sino como persona y sujeto que conoce. (p.85)

Es decir, al método comparado, nosotros ingresamos con nuestra historia personal, con nuestras construcciones sociales, cognitivas, epistemológicas, etc. Lo que muestra cierta carga dentro del análisis de la información que se compara. Sin embargo, esto no resta validez

a los resultados de la investigación, pues si se usa adecuadamente el método, se debe seguir una serie de pasos que nos aseguren la calidad y validez de nuestro trabajo.

Siguiendo el esquema del **método comparado**, la presente investigación se desarrollará en las siguientes fases (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016):

- **Fase descriptiva:** En esta fase se buscará adquirir la información más amplia, suficiente y pertinente sobre mi objeto de estudio: políticas curriculares referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia; con el objetivo de poder situarme adecuadamente en ambos contextos políticos y educativos. Aquí, organizaré y clasificaré la información obtenida de acuerdo con los criterios de comparación, de mi investigación. Primero, llevaré a cabo una búsqueda documental en el que se incluirán: Las constituciones de México y Ecuador, sus leyes generales de educación, y los currículos de cada país. Segundo, se realizarán observaciones no participantes a clases de Historia en instituciones educativas de México y Ecuador. Y tercero, entrevistas a directivos docentes, quienes son los que trabajan y aplican las diferentes políticas curriculares en las instituciones escolares y las aulas; así como a los funcionarios públicos que estuvieron a cargo de la formulación de las políticas curriculares en el periodo 2013-2017(en el caso de Ecuador), y el análisis del discurso de funcionarios públicos, a través de los videos en los que ofrecen información y análisis de las políticas curriculares (en el caso de México). “Se trata, por tanto, de presentar datos objetivos acerca de las unidades de análisis seleccionados y sus sistemas educativos correspondientes” (Caballero et al, 2016, p.51). Se sistematizará toda la información de la manera más uniforme posible.
- **Fase interpretativa:** para desarrollar la fase interpretativa, la información obtenida anteriormente será analizada e interpretada, con técnicas e instrumentos de análisis propias de la investigación cualitativa, como: análisis documental (Constituciones, leyes y currículos), análisis del discurso (entrevistas), matrices de sistematización (clases de Historia). De manera que se pueda identificar, determinar y comprender los factores que inciden en un

proceso de enseñanza-aprendizaje crítico de la historia, teniendo en cuenta lo que dicen mis referentes teóricos acerca de esta última. Cabe aclarar que toda la información es contextualizada dentro del marco contextual desarrollado en el capítulo anterior, y que este será tomado en cuenta en el proceso de la comparación; los contextos “tienen una influencia determinante en educación, no podemos prescindir de ellos en nuestro análisis comparado” (Caballero et al, 2016, p.51)

- **Fase de yuxtaposición:** A partir de aquí es donde comienza la comparación como tal. Se tomará toda la información obtenida de nuestras fuentes documentales, ya sea documentos curriculares, leyes, Constituciones, además de las fuentes orales, donde se incluyen los puntos de vista de los actores y agentes educativos, funcionarios públicos, etc. “En esta fase, únicamente se tendrán en cuenta los elementos de la comparación, esto es, los datos o la información extraída, sin *tertium comparationis*”¹⁵ (Caballero et al, 2016, p.51). El análisis en esta fase servirá para determinar los aspectos pedagógicos y políticos dentro de las políticas curriculares (periodo 2013-2017) que podrían propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico de la historia, dentro de los respectivos sistemas educativos públicos. “La información de estos elementos de comparación puesta en paralelo al margen de la intervención comparatista y su interpretación, permitirá conocer sus semejanzas y diferencias de forma objetiva” (Caballero et al 2016, p.51-52), es decir, un adecuado manejo de la comparación, evitando posibles sesgos.
- **Fase explicativa:** Dentro de la fase explicativa, realizaré el análisis crítico de los resultados obtenidos de la comparación. No solo especificaré los hallazgos de la comparación de las políticas curriculares entre México y Ecuador, sino que estos se contrapondrán con mis referentes teóricos. Y de esta manera, se irá estructurando el nuevo conocimiento generado durante el proceso de investigación. La calidad de las interpretaciones y extrapolaciones de la

¹⁵ Expresión en latín. “la tercera parte de la comparación”. El elemento en común entre las dos partes a comparar, desde donde parte el planteamiento del estudio.

información recolectada y comparada es determinante para lograr un buen estudio comparativo (Caballeros et al., 2016).

- **Fase prospectiva:** Esta fase se encontrarán las conclusiones y recomendaciones del proyecto de investigación. Donde se incluirán los principales resultados del estudio comparado, en los que se incluyen los puntos más fuertes y los más débiles de las políticas curriculares de cada país. Cumpliendo con la misión que explicitan Caballero et al (2016) de “extraer conclusiones con las que seremos capaces de realizar una previsión de las tendencias dilucidadas en el estudio, y en consecuencia ofrecer propuestas de mejora, líneas de acción y reformas en los aspectos que consideremos necesarios” (p. 53). Y aunque proponer reformas no es la finalidad del presente estudio, bien podría tomarse como base para el planteamiento de nuevas investigaciones con el objetivo de llegar a proponerlas.

3.3 Unidades de análisis

- Como grupo general de informantes (fuentes de información), de manera inicial, se ha pensado en los docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo público, así como documentos curriculares, leyes y reglamentos de México y Ecuador.
- Los informantes para el presente proyecto de tesis serán seleccionados de manera intencional, es decir, los sujetos que presenten un mayor potencial en la recopilación de datos para el cumplimiento del objetivo. Se tomarán 2 docentes de educación básica de cada país.
- En cuanto a las fuentes documentales, se recurrirá a: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Constitución de la República del Ecuador, Ley General de Educación de México, Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, Propuesta curricular 2016 (México), Currículo de los niveles de educación obligatoria (Ecuador), Planes y programas de estudio de la asignatura de Historia (México).

3.4 Técnicas e instrumentos

Observación no participante

Esta técnica será utilizada en la fase descriptiva del estudio. “La Observación No Participante es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado” (Díaz Sanjuan, 2011, p.8). Se observarán cuatro clases de Historia en ambos países, dos de cada uno, en diferentes años de educación básica y media superior. Todas las observaciones se desarrollarán en instituciones educativas pertenecientes al sistema educativo público. El análisis de estas clases se realizará con el apoyo fichas de observación (ver anexo 1), en las que se registrará información relacionada y relevante a las categorías de análisis del estudio comprado como: concreción curricular, didáctica de la historia, tratamiento de la historia.

Entrevista Semiestructurada

Se tiene planeado realizar entrevistas semiestructuradas a docentes de la asignatura de Historia y funcionarios de los sistemas educativos públicos de México y Ecuador. “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Fernández Collado, Baptista Lucio y Hernández Sampieri, 2014, p.403). Las preguntas de las entrevistas van dirigidas a recopilar información y perspectivas por parte de docentes normalistas y de educación básica, respecto a las políticas curriculares para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. La guía de preguntas para las entrevistas semiestructuradas se podrá encontrar en el Anexo 2. En el caso de Ecuador, entrevistaré a dos docentes de educación general. En el caso de México, entrevistaré a un docente normalista rural y un docente de educación básica. Aquí se compararán: las percepciones sobre lo que debería ser un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico de la historia (en los docentes), la intensidad educativa de las políticas curriculares.

Análisis documental

Se utilizarán los documentos especificados con anterioridad, en los cuales se analizarán las intenciones y visiones de la política curricular, en México y Ecuador, respecto de la asignatura de Historia y su proceso de enseñanza-aprendizaje crítico. Por lo que se inicia analizando el contenido de las Constituciones, las mismas que son las bases para las leyes, programas y proyectos que se propongan en cada país, y terminamos con lo más específico que son el currículo de ciencias sociales en Ecuador, la propuesta curricular mexicana y, los planes y programas de la asignatura de Historia, que definen cómo se concreta la intención educativa en el aula.

En el análisis de las respectivas Constituciones, trabajaré sobre los artículos referentes a educación, para identificar la estructura que pretenden para la educación, así como su intención formativa, y su alcance.

En la revisión de las leyes de educación de cada país tomaré en cuenta: la visión, misión, metas, intenciones de la educación pública de los respectivos países, y todo lo que pueda relacionarse con procesos de enseñanza-aprendizaje críticos.

Para el análisis de currículo, partiremos de considerar que se fundamenta en las orientaciones de Serrano (2021), el cual menciona que hay tres fases primordiales para desarrollar el análisis: síntesis, análisis y síntesis final. En la primera, además de recopilar los documentos de los cuales partiremos nuestro análisis, se elaborará una lista de los elementos presentes en el currículo de ciencias sociales de Ecuador y en el currículo de historia de México, además, he decidido agregar una lista donde colocaré a qué categoría de análisis pertenece cada uno. Conjuntamente, lo he estructurado en matrices para simplificar su análisis.

En la segunda etapa, como mencionan Serrano y Carvajal (1989), en un análisis de objetivos es fundamental establecer las relaciones y el grado de congruencia entre ellos, y con las intenciones educativas declaradas en los currículos. Para ello, se han elaborado tablas de comparación, las cuales devienen del trabajo de Serrano y Carvajal (1989, p.9), para ello se plantea seguir los siguientes pasos:

- Identificar los objetivos generales del curso, en caso de existir metas, fines o propósitos que aparezcan en el programa determinar su congruencia.
- En caso de existir dos o más objetivos en cada unidad se recomienda tomar el primero y determinar para el (los) siguiente (s) la congruencia y secuencia entre los mismos.
- Detectar si los objetivos generales incluyen a los de cada unidad.

Dentro del análisis del currículo, realizaré un estudio del enfoque pedagógico y de los objetivos relacionados con la asignatura de historia en todos los niveles (no tomaremos un nivel en específico). Es necesario mencionar que el currículo ecuatoriano se divide por niveles y subniveles. Los niveles son: inicial, básica y bachillerato; mientras que los subniveles son: preparatoria, básica elemental, básica media, básica superior. El bachillerato no se divide por subniveles.

En el currículo ecuatoriano, los objetivos generales dentro del área de ciencias sociales son diez en total, estos son para todos los niveles de educación. También existen objetivos de cada subnivel, los cuales analizaremos si se conjugan y se corresponden a los objetivos generales. Dentro del currículo se incluyen criterios de evaluación, los cuales monitorean el cumplimiento de los objetivos generales por cada nivel y subnivel.

Aunque el currículo mexicano está estructurado de manera diferente, recurriré a los documentos adicionales necesarios, como los planes y programas de la asignatura de Historia, para incorporar la información pertinente para equiparar lo recolectado en ambos lados. Vale recalcar, que los criterios de evaluación en este país no son específicos para cada objetivo, sino que consta de una sugerencia de cómo evaluar.

En la síntesis final se compara los resultados de los análisis entre ambos países, bajo los siguientes criterios de análisis: estructuración, secuencia y correspondencia con los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia. En cuanto al enfoque pedagógico el criterio de análisis será la didáctica de la historia.

A continuación, presento una síntesis (tabla 3) de mi marco metodológico, contemplado el método, la técnica, los instrumentos y los escenarios y sujetos que he utilizado en mi estudio:

Tabla 3 Síntesis de la estructura del marco metodológico

Método	Técnica	Instrumento	Escenarios y sujetos
Comparado	Observación no participante	Fichas de observación	<ul style="list-style-type: none"> • Clases • Docentes • Estudiantes
	Entrevista semiestructurada	Guías de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes • Estudiantes
	Análisis documental	Guía de análisis de documentos normativos	<ul style="list-style-type: none"> • Constituciones • Leyes Generales • Currículos
		Guía de análisis de currículo de Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo de Ecuador • Planes y programas de México

Fuente: Elaboración propia

3.5 Operacionalización de las categorías de investigación

La siguiente tabla (4), contiene la operacionalización con la que se trabajó la parte metodológica. Parto del concepto de proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia, y se visualiza gráficamente como mis unidades de análisis, mis categorías y los criterios utilizados, van interactuando y otorgándole sentido investigativo.

Cabe recalcar que esta organización será visible en el capítulo 4 (análisis y resultados). Además, en cuanto al análisis curricular las categorías de análisis cambian, por el modelo analítico que se eligió, lo cual no quiere decir que no tomaré mis categorías, sino que se trata de respetar el planteamiento teórico y metodológico de sus creadores.

Tabla 4 Operacionalización de las categorías de investigación

Concepto	Unidades de análisis	Categorías de análisis	Criterios de análisis
Proceso didáctico y educativo, en el cual, en primer lugar, debe primar la horizontalidad en las relaciones escolares (como	Estudiantes y docentes	Enseñanza – aprendizaje	Didáctica
		Política curricular	Concreción de los documentos curriculares a la práctica

<p>Freire lo propone). En segundo lugar, ubicaremos a la asignatura de Historia como un campo que pretende construir identidades, nociones de pertenencia e imaginarios hegemónicos y contrahegemónicos, lo cual la ubica en un terreno político. Justamente por estas razones el proceso de enseñar y aprender historia necesita criticidad, porque a través de este campo, se les está enseñando a los estudiantes a mirar su pasado para construir su presente, desde un terreno político (la historia de los vencedores). Por último, al tratarse de una ciencia estudiada en las instituciones escolares, se encuentra atravesada por las políticas educativas y curriculares de cada Estado, por lo tanto, la localizamos en el terreno de la política.</p>		Historia	Tratamiento de la asignatura (cómo se la concibe)
	Constitución de Ecuador	Enseñanza – aprendizaje	Didáctica
	Artículo tercero México	Política curricular	Concepciones sobre educación
			Leyes que organicen el currículo
	Ley Orgánica de Educación Intercultural	Historia	Influencia de organismos internacionales
			La Historia como asignatura, dentro de los currículos
	Ley General de Educación		Tratamiento social y político
	Currículo, planes y programas	Elementos curriculares	Estructuración de los currículos
		Objetivos	Secuencia y correspondencia con los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia
		Enfoque pedagógico	Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la Historia
Enseñanza – Aprendizaje Tradicionalista de la Historia			

Fuente: Elaboración propia

4 **CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y RESULTADOS**

4.1 Análisis de datos

Los análisis presentados en el presente capítulo se corresponden a la fase explicativa de mi estudio comparado. A partir de los instrumentos planteados en el marco metodológico, elaboro un análisis crítico de la información obtenida. En la segunda parte de este mismo capítulo presento los resultados de estos análisis, comparando, en cada instrumento, a Ecuador con México.

4.1.1 Observación no participante

Las observaciones, aquí descritas, se las realizaron en dos periodos de clase de historia, en Ecuador y en México. Se obtuvo acceso a las planificaciones de las docentes observadas, en la búsqueda de contrastar el ser y el deber ser de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Cabe recalcar que el presente análisis se lo realiza a partir de mis tres categorías: enseñanza – aprendizaje, política curricular e historia, cada una con sus respectivos criterios de análisis, detallados en el capítulo 3.

4.1.1.1 Análisis de la observación de la clase (Ecuador)

La primera clase observada corresponde al octavo año de Educación General Básica (equivalente a primer año de secundaria), en una institución educativa del sistema educativo ecuatoriano. Se ha recibido la petición de mantener anónimos los datos recolectados, por tal razón, en la tabla no se identifica la institución ni el nombre de la o el docente observado (ver Anexo 1). En la observación se puso especial atención en tres aspectos: la didáctica usada durante la clase, la concreción de los documentos curriculares y el tratamiento que se le da a la asignatura de Historia. Por lo que, el análisis de la observación se ha separado en estos tres apartados, los cuales desarrollo a continuación:

Categoría de análisis: Enseñanza – aprendizaje de la historia

Didáctica

Se inicia el tratamiento de los contenidos sin una retroalimentación de lo visto en la clase anterior, ni mostrando una relación con ello. La clase se lleva de acuerdo con una metodología tradicionalista, en la que la docente es quien habla y los estudiantes se deben limitar a escuchar hasta que se les sea requerido “participar”. Los estudiantes no participan de manera voluntaria, ni muestran interés por la asignatura, lo cual, por sí solo, ya representa un impedimento para el desarrollo un proceso de enseñanza - aprendizaje crítico, pues no existe la oportunidad para que se lleve a cabo un proceso de reflexión por parte de los estudiantes, ya que se ven sumergidos en un rol pasivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La docente utiliza como recurso principal el libro de texto, de donde saca los datos que escribe en el pizarrón, los dicta, o hace que los estudiantes los copien directamente en sus cuadernos. Esta manera de llevar la clase disminuye las posibilidades de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico, pues se limitan a anotar datos, fechas (años), nombres, lugares, sin analizar las causas y efectos de los eventos históricos estudiados, o su relación con la actualidad, con el contexto en el que viven los estudiantes.

Categoría de análisis: Política curricular

Concreción de los documentos curriculares

En primer lugar, al revisar las planificaciones de la docente, se puede observar que solo se limita a cumplir con los mínimos requeridos en los formatos que debe completar. En el documento se pueden identificar los objetivos de la clase y las destrezas a desarrollar, pero las actividades no se corresponden, con la flexibilidad que se pide en el Currículo 2016. Los objetivos que se plantean responden, únicamente, a lo que se encuentra en el libro de texto, no se contempla nada por fuera de este.

En la descripción de las actividades solo se encuentran “dictado de lo más relevante del texto”, “preguntar a los estudiantes”, donde se ubican preguntas como ¿qué es la agricultura? ¿cómo era la organización o jerarquía social en la antigua Grecia? Estas son

preguntas enfocadas en que los estudiantes repitan los datos del texto, sin reflexión, olvidándose de la construcción de lo histórico dentro de la clase.

Aunque el verbo del objetivo de la clase es discutir, se puede evidenciar que las actividades propuestas en la planificación no están pensadas para este fin, sino en una manera más cómoda para la docente, de impartir su clase. Se ignoran los elementos del currículo como la intención educativa, el perfil de salida (al que se aspira, en el paso por las instituciones de educación obligatorio), entre otros. Lo cual dificulta una adecuada concreción curricular, además, de un proceso de enseñanza – aprendizaje que apoye el desarrollo de la reflexión, del pensamiento crítico, o la inclusión de otras historias, como lo propone el mismo currículo.

Categoría de análisis: Historia

Tratamiento de la asignatura (¿cómo se la concibe?)

En cuanto al tratamiento de la asignatura, se puede evidenciar, tanto en la didáctica usada por la docente y la concreción curricular en sus planificaciones, que la asignatura de Historia no es más que dictado, repetición y memorización de lugares, nombres, fechas, años, sin mayor reflexión sobre sus implicaciones en el desarrollo del presente. Para los estudiantes, representa una asignatura que no aporta nada en su desarrollo, es una asignatura aislada en la que deben memorizar lo que les dice la docente para poder aprobarla, y librarse de ella.

En el tratamiento que se da a la asignatura de historia, dentro de estas clases, no se contempla la causalidad de los hechos históricos, ni sus efectos en la actualidad, no se reflexiona sobre cómo se construye la historia; mismo, se ignora la multicausalidad de la historia, es decir, se construye una narración completamente lineal de los hechos, dejando olvidadas las muchas posibles historias no contadas u omitidas. Historia no llega a ser ni de cerca, lo que se ha proyectado en el currículo.

4.1.1.2 Análisis de la observación de la clase (México)

La segunda clase observada corresponde al primer año de secundaria, en una institución educativa del sistema educativo mexicano. Al igual que en la anterior existió la petición de mantener anónimos los datos recolectados, por lo tanto, el instrumento tampoco incluye datos de identificación (ver Anexo 2). Así mismo, se puso especial atención en los tres aspectos: la didáctica usada durante la clase, la concreción de los documentos curriculares y el tratamiento que se le da a la asignatura de Historia. El análisis se ha separado en estos tres apartados:

Categoría de análisis: Enseñanza – aprendizaje de la historia

Didáctica

La docente trabaja bajo una didáctica tradicionalista, es decir, maneja un proceso de enseñanza – aprendizaje en el que ella se pone frente a los estudiantes a dar una clase magistral, una clase en la que los estudiantes se limitan a escuchar, como receptores pasivos. Lo cual, de entrada, no corresponde con un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia se necesita que los estudiantes sean activos, que participen constantemente, que cuestionen lo que se les enseña.

Entre las actividades que la docente utiliza se encuentra el dictado de los hechos o datos “más relevantes”, para que los estudiantes los anoten en sus cuadernos. Acto seguido, ella comienza a llamar uno por uno a los estudiantes, para revisar sus apuntes. Si identifica un error ortográfico en ellos, el estudiante deberá repetir la palabra varias veces “para que no se le olvide”. La docente parece más preocupada por la ortografía, que por la comprensión del tema tratado en la clase. No hay reflexión sobre los hechos que ocasionaron, en el caso de esta clase, las guerras alrededor del mundo, no existe, tampoco, un interés, por parte de los estudiantes, por comprender las repercusiones que las guerras tienen en sus contextos cercanos, perciben como aislados los hechos estudiados en la clase.

Categoría de análisis: Política curricular

Concreción curricular

A partir de la observación de la clase, pude comparar el desarrollo de esta con la planificación que me facilitó la docente. La planificación parece no estar contextualizada con las realidades, intereses, capacidades, habilidades de sus estudiantes. En una posterior conversación, se evidenció que la docente no adecúa sus planificaciones según el contexto de su aula, sino que recibe las indicaciones por parte de sus superiores en la institución educativa, y lo que hace para su clase es cambiar un par de actividades para adecuarlo a su propio estilo de enseñanza. Dentro de esas adecuaciones se incluye la actividad del dictado.

Sin duda alguna, las actividades que la docente utiliza en su clase parecen estar más dirigidas hacia facilitar su propio trabajo antes que enfocarlo en propiciar un mejor proceso de enseñanza – aprendizaje para sus estudiantes. Las actividades no apuntan a una construcción crítica del conocimiento histórico, los estudiantes no parecen saber qué aprendizajes se espera que alcancen durante la clase.

El objetivo de la clase observada tiene el verbo reflexionar, pero considero que anotar un dictado y escasas preguntas sobre el material presentado a los estudiantes, poco tiene de reflexivo. No se propicia un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje, en el cual los estudiantes puedan identificar diferentes historias respecto a un mismo hecho histórico, o cuestionarse sobre la historia reconocida como oficial. La concreción curricular en el aula, no se ve realmente conectado con el documento curricular, la docente tiene escaso contacto y conocimiento de este, por lo que tampoco se adecúa las clases de acuerdo con el enfoque pedagógico propuesto.

Categoría de análisis: Historia

Tratamiento de la asignatura (¿cómo se la concibe?)

La asignatura de historia es concebida como memorizar para aprobar. Es tratada como de baja importancia/relevancia, al punto de que la ortografía llega a ser más importante, dentro de la clase, que la comprensión o discusión de los contenidos. Los hechos históricos son tratados como datos a memorizar, no se tratan las causas y efectos de los acontecimientos, no se realiza una conexión de estos con los contextos y realidades de los estudiantes.

El tratamiento que se le da no se aleja de la concepción tradicionalista de esta asignatura, en la que es más importante repetir y memorizar, que reflexionar y cuestionar; y esto es lo que perciben los estudiantes, transformando la historia en un asunto tedioso, aburrido y sin un significado útil para ellos. Se omiten las potencialidades de la asignatura para el desarrollo integral de los estudiantes, para lo cual es necesario propiciar un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia.

4.1.2 Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas aquí presentadas se las realizaron a cuatro docentes (dos ecuatorianos y dos mexicanos). En ellas se recoge preguntas y respuestas sobre mis categorías y unidades de análisis. La información fue procesada con el software MAXQDA.

4.1.2.1 Perfil de los entrevistados

A continuación, presento un perfil de los cuatro docentes entrevistados, ecuatorianos y mexicanos, lo hago con la intención de que se contextualice su discurso, para entender desde qué experiencias están hablando, a partir de qué concepciones políticas y desde qué intereses.

Entrevistado A

Género	Masculino
Edad	35
Formación	Licenciado en ciencias de la educación, especialización en patrimonio y museos
A qué se dedica	Docente de historia
Años de experiencia	6

Entrevistado B

Género	Masculino
Edad	
Formación	Licenciado en cultura física, licenciado en comunicación social, maestro en educación
A qué se dedica	Docente de ciencias sociales (historia, educación para la ciudadanía), militante político
Años de experiencia	14

Entrevistado C

Género	Masculino
Edad	37
Formación	Normalista graduado en la Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa
A qué se dedica	Docente en Guanajuato
Años de experiencia	4

Entrevistado D

Género	Femenino
Edad	33
Formación	Licenciatura en Historia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia
A qué se dedica	Docente de historia
Años de experiencia	10

4.1.2.2 Análisis de los bloques de las entrevistas

Presento en este apartado, a los seis bloques en los que dividí a las cuatro entrevistas aplicadas, los cuales son:

- Bloque 1: Concepciones pedagógicas sobre el currículo
- Bloque 2: Concepciones políticas sobre el currículo
- Bloque 3: Concepciones pedagógicas sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de historia
- Bloque 4: Concepciones políticas sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de historia
- Bloque 5: Concreción curricular en el proceso de enseñanza – aprendizaje de historia
- Bloque 6: El deber ser de la historia (para qué enseñar – aprender historia)

Las categorías de análisis que se utilizan en este análisis son las que mencioné en el capítulo 3 de la presente investigación:

C1. Proceso de enseñanza – aprendizaje

C2. Política curricular

C3. Historia

Una vez explicada la estructura que contiene este análisis, paso a presentar el análisis por bloque de las cuatro entrevistas realizadas a docentes ecuatorianos y mexicanos. Cabe recalcar que en las tablas encontramos las citas de cada uno de ellos en conjunto con mis análisis sobre cada bloque. Con respecto a las citas, se elaboró un análisis de toda la entrevista, en la tabla (5 y 6) he recopilado las citas relevantes de cada una de las entrevistas.

He elaborado una tabla de análisis para Ecuador (5) y otra para México (6) para organizar los datos obtenidos por países, y facilitar el proceso de comparación en el apartado de resultados.

4.1.2.3 Análisis de bloques de entrevistas a docentes ecuatorianos

Tabla 5 Análisis de los bloques de entrevistas Ecuador

Entrevistado	Bloque	Respuestas relevantes	Categoría	Análisis de las respuestas
A	1	“para mi es bastante flexible, pero, también, nos dan una línea, una línea en la que nos debemos de limitar. Por ejemplo, cuál es el perfil del estudiante, en que debe salir, que en que apoya el currículo de sociales es definitivamente el ser justo. Ya que nosotros debemos en marcarnos en los derechos a la ciudadanía, el respeto a los demás, que son que cada bloque curricular va hablando de eso”	C2	Los entrevistados reflexionan sobre su percepción pedagógica del currículo ecuatoriano. Ambos entrevistados coinciden en que es una propuesta flexible. Dentro de esa flexibilidad, el entrevistado A, señala que es limitante porque algunos elementos curriculares definen qué hacer y para qué hacerlo, refiriéndose al perfil de salida. Por su parte, el entrevistado B, dice que el currículo está contextualizado “a nuestros tiempos”.
B		“es un documento bastante flexible. Es un documento en el cual se trata de llegar a un estudiante por medio de lograr dominar cierto tipo de competencias, cierto tipo de destrezas”	C2	
		“creo que la propuesta curricular que se ha hecho es una propuesta adecuada a los tiempos que tenemos.”	C2	
A	2	“Entonces en términos políticos, si es bastante limitante, viéndolo desde el punto de vista de qué estamos hablando de la materia de Ciencias Sociales, de la historia incluso. Y eso hace que, por ejemplo, es verdad que el currículum te dar las normativas para que tu busques en una estudiante su criterio, busques su análisis.”	C2	El entrevistado A difiere del B al manifestar que el currículo es políticamente limitado. Piensa así porque, según su concepción, las políticas curriculares las hace el Estado, por lo tanto, el currículo de ciencias sociales estará al servicio del poder, influyendo así en

		“quien hace las políticas, las políticas educativas, las políticas curriculares, las políticas de Estados del poder, el Estado en general, por el Estado circula todo. Entonces, hay que encontrar en el estudiante la crítica, la separación y el entendimiento sobre quien cuenta la historia.”	C1 y C2	quién y cómo se cuenta la historia. Es por ello que es necesario construir un pensamiento crítico en los estudiantes. El entrevistado B define al currículo 2016 como de “avanzada” y progresista”, también le otorga el adjetivo de adoctrinador. Correspondiente al contexto político de Ecuador de los años 2013 -2017, fundamenta al currículo como parte del cambio revolucionario, por lo tanto, ve como necesario el cambio curricular de la época.
B		“Yo creo que la reforma curricular es una reforma curricular de avanzada, es una reforma curricular progresista, es una reforma curricular, hasta cierto punto, también, adoctrinadora”	C2	
		“Hablamos de revolución, es una revolución, es cambiarlo todo completamente, que siempre ha hablado de que la educación necesita un reseteo, y me decían “no, lo que necesita es adaptarse”. Yo creo que la mayor parte de la educación en el país está en debacle, el sistema mismo es el que se está fallando.”	C2	
A	3	“Primero, analizar el área en el que estás trabajando; segundo, hasta donde puedes llegar con tu materia. Y, tercero, ayudar al estudiante, hacer un poco más crítico, más analítico; no involucrarnos o no usar como un tema o como un recurso central el libro de Estudios Sociales”	C1	Las concepciones pedagógicas sobre el PEA son variadas y, en algunos casos, coincidentes entre los dos entrevistados. Ambos coinciden que el ser de la enseñanza está estancado en el tradicionalismo. El entrevistado A, no responsabiliza directamente a los docentes por este suceso, sino que lo conecta con la responsabilidad del Estado en diseñar, gestionar y evaluar políticas educativas y curriculares. Ve en el libro de texto un elemento negativo y limitante. También, propone una solución a partir de pensar en la museología, con la intención de innovar los PEA. El entrevistado B habla sobre el deber ser que se presenta en el currículo 2016, manifestando que el PEA es constructivista, pero que, en el ser, dentro de las aulas de clase, los profesores son “cómodos” y se
		“Definitivamente es muy tradicional, por el tema y todo lo que tú me preguntas engloba un tema central ¿quién cuenta la historia? En verdad nos debemos basar a un libro o porque no la materia de historia o de ciencias sociales puede tener varios temas de bibliografía.”	C1	
		“Yo tengo una, una especialización Museos y Patrimonio Histórico, entonces, siento que debe estar muy englobada, enmarcada en el tema o como eje central los museos en la educación, deben hacer un algún tipo de alianzas. ¿Esto quien maneja? Estado, y ahí volvemos nuevamente al Estado. ¿Quién maneja políticas culturales? Obviamente el Estado. Entonces deben estar concatenadas con el Ministerio de Educación para que sean un eje central, un eje transversal en todos los tipos de educación.”	C1 y C2	
		“Los museos tienen un educador, todo museo con su organigrama bien estable tiene un educador y la idea de un museo, de igual forma, es que hay este el objetivo de enseñanza - aprendizaje basado en algo pedagógico, en un sistema pedagógico o algo por el estilo. Entonces	C1	

		me parece que debería aplicarse esto, debería aplicarse eso; pero no se lo hace, por lo tanto, pienso que es una enseñanza más tradicional.”		encuentran desactualizados, perdiendo así la conexión entre los documentos y la práctica docente.
B		“Nosotros hablamos o se habla mucho del aula invertida, de que los estudiantes aprendan por sí mismos, de que el docente, meramente, debe ser un guía.”	C1	Menciona a los libros de texto como didácticos, favoreciendo al PEA.
		“El docente, lastimosamente, se ha vuelto bastante cómodo, no se ha capacitado; sobre todo, los docentes que ya tienen cierto tiempo en el magisterio, ya no buscan la posibilidad de adaptarse a las nuevas exigencias que hoy por hoy la educación y los seres humanos esperan de nosotros.”	C1	
		“Muy aparte de la reforma curricular que es bastante flexible, tenemos los libros que son bastante didácticos, por ejemplo, bastante explicativos; tienen bastantes actividades; invitan al estudiante a pensar.”	C1	
		“Creo que el tipo de enseñanza es constructivista, al cien por ciento, como lo ha dicho el mismo ministerio; basta ver y revisar al currículo para darnos cuenta de eso.”	C1	
		“El problema es que los docentes son bastante cómodos, no explotan al cien por ciento los beneficios de estas de forma curricular. Lastimosamente, como lo dije antes, el problema de la educación en el Ecuador, de base, son los docentes, que no están a la altura de los nuevos retos que, hoy por hoy, la educación nos significa.”	C1	
A	4	“Yo tengo una, una especialización Museos y Patrimonio Histórico, entonces, siento que debe estar muy englobada, enmarcada en el tema o como eje central los museos en la educación, deben hacer un algún tipo de alianzas. ¿Esto quien maneja? Estado, y ahí volvemos nuevamente al Estado. ¿Quién maneja políticas culturales? Obviamente el Estado. Entonces deben estar concatenadas con el Ministerio de Educación para que sean un eje central, un eje transversal en todos los tipos de educación.”	C1 y C2	En la parte de concepciones políticas del PEA, el entrevistado A manifiesta que el Estado debería encargarse de dar un giro al PEA de historia considerando al formato de los museos. También cuestiona quién y cómo nos cuenta la historia, cómo el poder crea imaginarios históricos para manipular, y nos dice que los PEA deben formar estudiantes que cuenten con las dos versiones de la historia y puedan criticar y formar su propio criterio. El entrevistado B opta por posicionarse en la necesidad de un cambio total, no solo el currículo es el que debe cambiar, sino los docentes. Vuelve a responsabilizar a los
		“quién nos cuenta la historia, quien nos dice que Bolívar fue un líder, que o quien nos dice que los intereses de Bolívar eran diferentes o quien nos cuenta por qué fuimos conquistados por los europeos, quien nos cuenta, por ejemplo, que a Atahualpa lo traicionaron, tal vez, o a Rumiñahui y o muchas de esas cosas. Entonces siempre hay que entrar en ese tema de la crítica. Deberíamos pedagógicamente poder llegar a esa crítica, para que los estudiantes puedan analizar o no se	C1 y C3	

		sorprendan con una historia, que no se sorprendan con el hecho de que bueno, sí Simón Bolívar fue esclavista, tenía haciendas, a él no le interesaba quitar la esclavitud cuando él crea el país o la República de Colombia. Ya entonces, siempre tener estos dos puntos de vista.”		docentes en cómo no se puede llegar a una educación crítica y adoctrinadora. Manifiesta que la educación debe ser adoctrinadora, que no es suficiente teorizar complejamente las injusticias sociales, porque los estudiantes pueden a no llegar entenderlas de esta manera, sino que se debe enseñar a partir de las propias vivencias de la clase obrera.
B		“Creo que es necesario cambiar desde el modelo pedagógico hasta el docente que imparte clases en el aula. Creo que políticamente necesitamos estudiantes críticos, estudiantes que entiendan la situación que hoy por hoy abordamos”	C1 y C2	
		“Yo creo que la educación debería ser adoctrinadora. La mayoría de la población ecuatoriana es una población obrera. Yo recuerdo, yo estudié en un colegio fiscal de Quito, en el colegio experimental Juan Pío Montúfar; cuando estaba en primer o segundo curso, les escuchaba a mis profesores formados en la UNE de la vertiente de la MPD, del Movimiento Popular Democrático, y nos venían a hablar de justicia social, de izquierdismo, de política y yo no lo entendía. O sea, realmente uno quizá me entiende este tipo de teorización de la vida., lo que se entiende es del hambre, lo que se entiende de la inseguridad, lo que se entiende es de las carencias y eso era lo que nosotros, en una época cercana y durante el feriado bancario sentíamos. Porque una cosa es hablar de pobreza y otra cosa sentirlo.”	C1 y C2	
		“Yo creo que es en parte gracias del fracaso que los docentes, que el sistema educativo han tenido, no han podido educar a la población ecuatoriana quizá no en una forma adoctrinadora, como como yo lo digo, pero quizá en una forma crítica”	C1	
A	5	“en el momento en que tu aplicas cierta metodología, que puede ser ERCA, puede ser aula inversa, por ejemplo; tú vas a hablar de ciudadanía, pues hablar de los derechos humanos, de la democracia, por ejemplo; y así tu aplicas el aula inversa en ese tema. El estudiante tiene que ir con los prerrequisitos, con los prerrequisitos de relacionados al tema y, por ejemplo, puede enviar entrevista “tal asambleísta”, entonces va a haber un colegio de cierto sector social que pueda acceder a la entrevista, que tengan las posibilidades, pero el otro no”	C1	En cuanto a la concreción curricular el entrevistado A, valora al contexto como una piedra angular en poner en práctica los documentos. Manifiesta que depende del sector social al que pertenezcan los estudiantes para utilizar metodologías constructivistas; la filosofía de la institución marca cómo van a planificar sus clases. Menciona que hay rigurosidad en cuenta a la conexión de las planificaciones y al cumplimiento de destrezas, planificaciones que serán presentadas al MINEDUC.
		“Definitivamente para, para planificar mi clase, los documentos oficiales del currículo, PCI, que es el documento oficial de la institución. Y de igual forma hay que observar cuál es la filosofía de cada institución y cómo nos podemos desenvolver en eso y eso nos da	C1	

	la apertura a los profes para que seamos mucho más prácticos, mucho más didácticos.”		El entrevistado B comenta que existe un problema en la concreción del currículo, porque los docentes no cuentan con las capacidades para adaptarse al currículo 2016, cuenta que existen docentes que compran planificaciones, lo que provoca que su PEA sea descontextualizado; dice que muchos de los docentes desconocen a profundidad los contenidos, haciéndolos dependientes del libro, utilizándolo como único manual. Manifiesta que hay una diferencia entre planificar y poner en práctica lo planificado. Lo que él hace en cuanto a la concreción es abrir el PEA al debate y análisis, estudiando al pasado para comprender el presente.
	“La planificación es un tema de un informe que debes hacer o de una auditoría que haga el rectorado, que es el que es el Ministerio de Educación a nivel nacional de las unidades educativas. Si son bastantes estrictos en esto, si son bastantes, estricto en las destrezas, en los criterios de enseñanza, en los indicadores de evaluación.”	C2	
	“deben estar concatenados, deban estar relacionados de primero a tu PCA y después del PCI, son el plan anual y la planificación institucional. Y esto definitivamente relacionado al currículum nacional. Entonces, en estos igual hay que estar bastante marcado”	C2	
B	“Creo que el problema principal que tiene una vez cambiado o una vez implementado una nueva reforma curricular, es el hecho de que todos los docentes no se encuentran en la capacidad de adaptarse a esta nueva reforma curricular.	C2	
	es imposible no utilizar el documento curricular; ahora de tener el documento curricular y planificarlo, a traspasar eso que se planifica a la clase, es muy distinto”	C2	
	“Yo me topé con cosas bastante terribles al ingresar al magisterio fiscal, muchos docentes compran las planificaciones, compran planificaciones y ni saben de qué va la materia, ni saben de qué va el currículo, ni saben que es lo que tienen que dar; solamente se guían por la cuestión de los libros.”	C2	
	“Otra cosa bastante deplorable, se podría decir, es el hecho de que los docentes no conocen a profundidad el tema que van a tocar, yo, por ejemplo, cuando dictaba clases de nivelación para el ingreso de universidad, me empapaba, en la semana que iba a hablarles del tema, pasaba todo el fin de semana leyendo sobre el tema para estar en la capacidad de solventar cualquier duda, para estar en la capacidad de sostener cualquier debate con mis alumnos”	C1	
	“La evaluación se da igual. Yo, generalmente, lo que hago es tomar las preguntas de los cuestionarios que a veces hacemos, que en general han sido unos pocos. Yo les digo qué les voy a tomar hasta para que no se memoricen, quizá mucho de memoria. Lo más esenciales centro. Bueno, yo cuando doy clases presenciales, centrarme en el debate, conversar, solventar dudas y el más o menos haciendo alguna símil	C1	

		entre procesos históricos actuales y los procesos históricos que estamos viendo.”		
		“Más bien es una dependencia del libro, creo que hay una dependencia cien por ciento de todos los documentos oficiales, porque básicamente son documentos que hay que cumplirlos a raja tabla.”	C1	
A	6	“debemos recordar que Ciencias Sociales es una construcción, es una construcción social. de la historia incluso y que la historia va contada en relación del poder. Entonces, ¿quién nos cuenta la historia? como siempre les menciono a mis estudiantes, siempre va a haber alguien que nos cuente la historia y esta historia va a estar relacionada al poder”	C3	En el bloque del deber ser de la historia o para qué se enseñan y se aprende historia, encontramos una coincidencia entre el entrevistado A y B. Coinciden en que se debe formar estudiantes críticos y consientes. Difieren en que el currículo puede obstaculizar esa formación, ya que el entrevistado A insiste en que el poder influye mucho en como aprendemos historia; mientras que el entrevistado B ve en el currículo y su estructura una forma de emancipación, el cual propicia la formación de ciudadanos críticos.
		“Estamos trabajando un área social, donde debemos entender nuestra realidad nacional, nuestra realidad de colegio, nuestra realidad, incluso, del sector en el que estamos ubicados. A partir de eso, los docentes debemos ser bastante recursivos, para que el currículo pueda ayudar de alguna forma a que nuestros estudiantes, en que cuando ya hemos hecho nuestro análisis, sean críticos de alguna forma”	C3	
		“Creo que podemos crear o de alguna forma formar ciudadanos críticos, pero, siempre teniendo en cuenta en donde estamos trabajando, pienso yo”	C1 y C3	
B		“Abrirles los ojos a realidades distintas de la que ellos viven, es fundamental. ¿Por qué? Porque no solamente saber basta sino, también, el conocimiento sobre la realidad del mundo en el que ellos están viviendo, eso es fundamental dentro de abordar cualquier proceso pedagógico, supongo.”	C1	
		“Yo creo que la educación, básicamente, es la base de lo que somos como sociedad. Si nosotros no formamos ciudadanos críticos y conscientes de su realidad, vamos a tener lo que tenemos ahora, en un Ecuador de obreros, de gente de este de ciencia a la clase obrera que vota por banqueros.”	C2	

Fuente: Elaboración propia, a partir de las entrevistas a docentes ecuatorianos.

4.1.2.4 Análisis de bloques de entrevistas a docentes mexicanos

Tabla 6 Análisis de los bloques de entrevistas México

Entrevistado	Bloque	Respuestas relevantes	Categoría	Análisis de las respuestas
C	1	“no sé de dónde lo traigan, no sé de dónde de donde venga, pero que nosotros no pueden, de repente se nos complica llevar ese currículum a las aulas. Porque está completamente desfasado.”	C2	Con respecto al bloque sobre las concepciones pedagógicas sobre el currículum, el entrevistado C manifiesta que desconoce el origen del currículum, pero que hay mucha diferencia en lo que se dictamina en los planes y programas y lo que se tiene que hacer en las aulas de clase. La entrevistada D manifiesta que desde su práctica utilizaba los libros, pues el currículum la inducía a ello. Además, se centraba en la evaluación para cumplir con los exámenes de la SEP.
		“Es otra realidad con la que te pintan el programa de estudios, a cómo la realidad que tú tienes ya en un aula con los niños, pues tienes que hacer.”	C2	
		“tu práctica docente se enfocaba en eso, en que tú vieras los libros los usaras, entonces, para eso tenías que reforzar los contenidos, eso era en realidad, porque, además, esto se fortalecía también con la Evaluación, o sea, la evaluación era como muy cerrada, muy controlada y porque, además, yo cuando terminaba el ciclo escolar venían los exámenes de la SEP y tú tenías que hacer que tus alumnos tuvieran un buen nivel.”	C2	
		“Es que en esta reestructuración que se hace la última más fuerte con este gobierno es que se busca, así que haya un diálogo entre primaria, secundaria y preparatoria, pero no necesariamente es el mejor, ¿no? Entonces no está planteado de la mejor forma.”	C2	
C	2	“Hace 2 años empezaba como una campaña de preguntarle al magisterio, qué sí y qué no. Pero no toman en cuenta todas las, digamos, las aportaciones que hace el magisterio en su totalidad y que solo le van dando como con una embarradita, un bosquejo de lo que dicen los maestros no, y que a final de cuentas el plan y programas, pues es impuesto.”	C2	En las concepciones políticas el entrevistado C nos dice que si bien existe una política curricular, la cual anuncia que los docentes deben ser parte activa en la construcción curricular, en la práctica no toman en cuenta sus puntos

		“nosotros analizamos el plan y programa de estudios. Nos damos cuenta como que te ponen como una línea y es la línea que tú debes de seguir, no puedes voltear a los lados, no puedes mirar hacia atrás, no puedes ser analítico, no puede ser reflexivo, te dicen lo que el niño debe aprender o lo que tú debes de enseñar.”	C1 y C2	de vista y los planes y programas terminan siendo una imposición, donde no hay flexibilidad. La entrevistada D dice que los planes y programas concretan, en el aspecto educativo, el programa neoliberal del gobierno de turno. Si bien en el discurso oficial del gobierno se manifiesta que se debe contextualizar los aprendizajes, esto no pasa con la propuesta del plan y programa de historia.
D		“Este plan de estudio tiene el objetivo de concretar un proceso de enseñanza-aprendizaje muy enfocado en políticas neoliberales.”	C2	
		“en el caso de México bueno, pues constantemente están implementando nuevos planes y programas de estudio que poco a veces tiene que ver con los contextos o con las necesidades que tienen las y los alumnos.”	C2	
C	3	“yo no estoy de acuerdo en tantas evaluaciones que a nosotros nos están pidiendo, este, entregar, yo soy en contra, a lo mejor no en contra de todo, que sí debe de haber un avance, pero este, es muy complicado el estar evaluando a los niños y estarlos presionando para que alcancen una meta, pues no, cada niño tiene una distinta forma de aprender, unos distintos estilos de aprendizaje, cada niño pues aprende distinto, cada niño es diferente y a cada niño hay que darle su espacio.”	C1	En el bloque de las concepciones pedagógicas del PEA, el entrevistado C se posiciona en contra de las evaluaciones estandarizadas, pues los contextos y necesidades psicopedagógicas de los estudiantes son distintos entre sí. Además, señala que en los planes y programas no hay espacio para desarrollar la reflexión y la crítica. Por su parte, la entrevistada D manifiesta que no hay una base didáctica clara en los currículos y que no están contextualizados a las necesidades de los estudiantes. También manifiesta que en México se mantiene una educación tradicionalista.
		“en México no nos dejan pensar, no nos dejan reflexionar. Este, nos dan como, como una línea, nos trazan una línea en la cual que tienes que seguir, no puedes reflexionar, no puedes cuestionar el propio, el propio programa, plan y programa de estudios, pues entonces, no estamos, no nos están preparando para hacer unos mexicanos este analíticos y críticos,”	C1	
D		“Considero que debería haber un equilibrio, considero que debería haber, de entrada, una base didáctica clara, pero que además esta base didáctica esté enfocada en el contexto de las y los alumnos.”	C1	

		“todavía tenemos un pie muy grande en la educación tradicional, o sea muy muy grande, porque, además, toda la estructura y la y los usos y costumbres de educativos en México están fundamentados en una educación tradicional en la que, el docente frente el grupo y es el contenedor del conocimiento, el que infunde el conocimiento a las y los alumnos”	C1	
C	4	“Dicen que están formando, o sea, no forman mexicanos pensantes, no, sino que forman mexicano o personas que solo están dispuestos a trabajar, pues este que tienen que adecuarse a sus horarios tienen que hacer filas. Tienen que estar preparados para las largas jornadas laborales que se tienen en México, porque hay que decirlo, hay una explotación también.”	C1	En cuanto a las concepciones políticas del PEA, el entrevistado hace referencia a lo que dicen los documentos oficiales sobre la formación del estudiantado, que es contradictorio a la realidad, pues manifiesta que el sistema educativo mexicano forma obreros y no personas pensantes. Dice que como docente se debe salir de lo que estipulan los planes y programas, con la intención de contextualizar su enseñanza a los problemas que tienen sus estudiantes. La entrevistada D comenta que, desde su formación como historiadora, se limitaba a los contenidos, pero su experiencia le ha enseñado que se debe evolucionar a un cambio en las políticas educativas y en la didáctica, las cuales permitan desarrollar la reflexión y el pensamiento crítico.
		“Sí es necesario, creo este, salirse un poquito del del plan y programa de estudios, porque luego la realidad es otra. Este, llegas a encontrar con muchas situaciones de crisis económicas, familiares y que eso influye directamente también en la forma de aplicar su plan y programa de estudios”	C1	
D	“se tendría que crear una política y una didáctica enfocada en darle herramientas a las y los alumnos, que les permitan cuestionar, analizar, manejar información, discriminarla, poder entender y reflexionar qué cambios, o sea, tener esta mentalidad espacio-temporal. Tendría que ser una educación como mucho más compleja, pero, pero clara, además, como muy progresiva a lo largo de cada uno de los años que estudian las y los alumnos.”	C1 y C2		
	“tan solo con el plan y programas de estudio que yo seguía en mi formación como alumna, no se hablaba de eso, tenías que aprender el libro y solamente quedarte en ese nivel de conocimiento, entonces más allá de quien sea la o el docente, si una persona como yo bueno si uno una docente escucha esto porque yo solamente lo escuchaba de otros, si lo	C1		

		escuchas y yo como profesora joven, digo. “Ah, okay, tengo que hacer esto y si lo hago, estoy bien”, porque además es lo que me pide el sistema.”		
C		“sobre todo, pues documentarnos y como docentes, pues enseñar lo que lo que verdaderamente sucedió y no estar pensando en que alguien nos va a venir a salvar otra vez no, sino que somos nosotros mismos los que hay que crear las condiciones para salir adelante.”	C1	En cuanto a la concreción curricular, el entrevistado C, nos dice que en el caso de la historia se debería enseñar lo que “verdaderamente” sucedió. Mientras que la entrevistada D nos dice que llevaba un PEA inclinado al tradicionalismo, no planificaba desde los planes y programas, sino desde el libro de la asignatura.
D	5	“Mi clase iniciaba revisaba que estuviera limpio, borraba el pizarrón, si es que estaba sucio; pasaba lista y después que iniciaba con un dictado, en secundario oficial con un dictado le quitaba diez palabras y ellos tenían que escribirlas y después pasaba revisar quién la había escrito de forma correcta y quien no, si se habían equivocado, me lo tienen que escribir 10 veces”	C1	
		“yo nunca he conocido plan de estudios 2017, o sea lo único que hacía era agarrar el libro, ¿no? Y mis planeaciones se enfocaban en el libro, en qué temas me decía el libro que tenía que ir viendo, por lo que te comentaba de me están vigilando, ¿no? quieren que yo siga a pie de la letra el libro.”	C1	
C		“La veracidad de nuestra historia está como como como empañada, pues, o sea, no hay claridad, este y, pero hay claro también, Por otra parte, hay muchas personas que se han encargado de desmentir también esta parte y que habría que escucharlos y habría que leerlos también.”	C3	En el bloque del deber ser de la historia, el entrevistado C manifiesta que la “verdadera historia” está oculta y que hay gente que ha hecho un esfuerzo por contarla, a esas personas hay que escucharlas. La entrevistada D nos dice que lo que ella hacía es centrarse en el contenido, contar causas del hecho histórico. Para ella algo fundamental en la historia es contextualizar.
D	6	“les platicaba tal cual, les contaba “bueno la causa uno es esta y la causa interna se relaciona con externa” y ya decía porque, entonces iba explicando cada una de las causas porque para mí es importante ubicarlos en un contexto donde estamos ubicados; qué fue lo que permitió que se diera la Independencia de México”	C1 y C3	

Fuente: Elaboración propia, a partir de las entrevistas a docentes mexicanos

4.1.2.5 Análisis exploratorio

El análisis exploratorio que presento a continuación nace de la necesidad de acercarnos al discurso de cada uno de los entrevistados, con la intención de determinar qué partes lo significativo de sus experiencias y concepciones sobre la temática dentro de sus discursos. Este ejercicio me ayuda, también, a comparar a ambos países, que representa la finalidad de mi investigación.

Entrevistado A: La ilustración 3 que encontramos abajo representa gráficamente los conceptos mayormente utilizados por el entrevistado. Se puede observar que la palabra que se reitera es **historia**. Esto tiene sentido, pues la experiencia del entrevistado se base en ser docente de historia y tener acercamientos con la museología.

El entrevistado insistió que el currículo ecuatoriano de Ciencias Sociales es limitante, piensa que el **currículo** está determinado por el **poder**¹⁶ de turno, haciendo que haya poca flexibilidad en la concreción al aula. También hace mención al tradicionalismo, manifestando que el Estado debería dictar políticas educativas que acaben con este problema.

La salida que el entrevistado A propone es la inclusión de los modelos de museos a los procesos de enseñanza aprendizaje, asegura que con un aprendizaje con y a través de los museos los procesos de enseñanza – aprendizaje de la **historia** abandonarán ese arraigado tradicionalismo que poseen.

En cuanto a su propia concreción curricular manifiesta que sus **planificaciones** las realiza con cuidado y pacencia, sin embargo, depende en donde se encuentre trabajando, porque la filosofía institucional cambia, lo que le conduce a adaptarse a lo que cada centro educativo vea conveniente.

Cree que la **historia** debe ser tratada de una manera **crítica**, los docentes deben presentar a los **estudiantes** otra versión de la **historia** e insiste en que la opción didáctica a hacerlo es la museografía.

¹⁶ Noto una confusión en conceptos como Estado y gobierno. Al referirse al Estado, interpreto que el entrevistado quiso decir gobierno.

Ilustración 3 Nube de palabras correspondiente a la entrevista A



Fuente: Obtenido con el software MAXQDA

En términos generales puedo decir que el docente concibe al currículo como un producto de quiénes dictaminan las políticas educativas y curriculares, por lo tanto, debe existir un cambio en esta dinámica, o los procesos de enseñanza – aprendizaje de la historia se mantendrán tradicionalistas. Además, propone al modelo de museo como una herramienta didáctica para que la historia pueda ser contada desde otras versiones, y así formar a estudiantes críticos y conscientes de sus realidades sociales.

Entrevistado B: Como se puede apreciar en la ilustración 4, el concepto más utilizado es **educación**. Cobra sentido que se reitere esta palabra en múltiples ocasiones, pues, el entrevistado, además de responder las preguntas planteadas, abre su análisis a reflexionar sobre el sistema educativo en su conjunto.

Concibe al **currículo** como un producto de una reforma **curricular** revolucionaria, la cual intentó cambiar la **educación** de un país, este fenómeno, fue producto de las decisiones políticas del gobierno de Rafael Correa. Adjetiva al currículo como de avanzada, progresista y constructivista.

El entrevistado dice que en las realidades el currículo no se puede concretar como se espera porque los **docentes** no tienen la formación teórica y profesional para ponerlo en práctica, al respecto platica que cuando entró a laborar en el magisterio fue testigo de cómo los docentes compraban sus planeaciones, lo cual provoca que la propuesta curricular pierda toda su esencia.

También menciona que los docentes son tradicionalistas y que otras políticas educativas que implementó Rafael Correa, apuntaban a revolucionar el sistema educativo. Pone como ejemplo de ello a la creación de la UNAE, la cual tiene el objetivo de formar **profesores críticos**, comprometidos, que entiendan la lógica de la **reforma curricular**.

Algo importante para señalar en esta entrevista es que se menciona que la educación debe ser **adocrinadora**, si bien no se especifica a qué se refiere al utilizar el concepto, lo va repitiendo durante la entrevista. Está convencido que la **educación** debe servir para mostrar a realidad sociopolítica a la clase obrera y así llegar a su emancipación.

Ilustración 4 Nube de palabras correspondiente a la entrevista B



Fuente: Obtenido con el software MAXQDA

En cuanto a cómo él concreta el **currículo** en su clase de **historia**, menciona que trata de apuntar los procesos cognitivos a la reflexión, el análisis y la crítica, tratando de no centrarse en la evaluación sumativa. Piensa que los libros otorgados por el ministerio son una gran herramienta didáctica, pero que pueden llegar a que los profesores los consideren como única guía de su práctica docente.

Su concepción sobre para qué se enseña **historia** es que se la estudia para entender y aprender del pasado. Los **estudiantes**, a través de la **crítica**, aprenderán que el pasado se puede repetir y traer repercusiones sociales e individuales.

Entrevistado C: La palabra recurrente en este entrevistado es **historia**, como la podemos apreciar en la ilustración 5. Lo cual cobra sentido al entenderlo desde su contexto de docente.

Él tiene una concepción sobre cómo se hacen las políticas **curriculares** en **México**, manifiesta que existe un espacio donde se le preguntan a docentes sobre su perspectiva, pero al momento de diseñarlas y gestionarlas los docentes no tienen participación, sus opiniones y necesidades no son escuchadas.

Según su percepción, los **planes** y **programas** no están diseñados para adaptarlos a los contextos y a las necesidades de los **niños**. Hay una gran diferencia entre lo que se propone en el modelo educativo y en los planes y programas con lo que ocurre dentro de las aulas de clase.

Se posiciona firmemente contra las evaluaciones estandarizadas, dice que es necesario **enseñar** a los **niños** a ser críticos y conscientes sobre sus realidades. Manifiesta que la **televisión** es un medio de comunicación que ciega conciencias y construye una falsa percepción sobre quiénes son los **héroes** de la nación. Por lo tanto, los procesos de enseñanza – aprendizaje de la **historia**, deberían visibilizar la realidad, contar la **historia** desde un punto de vista distinto.

Ilustración 5 Nube de palabras correspondiente a la entrevista D



Fuente: Obtenido con el software MAXQDA

Por último, hace mención que él no se rige estrictamente a los **planes** y **programas** de la SEP, sino que trata de contextualizar su enseñanza a sus estudiantes. Intenta que sus estudiantes no sean obreros, que es la finalidad del sistema educativo mexicano, al contrario, él desea formar gente pensante y crítica.

Entrevistada D: La entrevistada D tiene en su discurso como concepto que mayormente se repite a **historia**. En su entrevista deja en claro que todas las concepciones, que tiene sobre los bloques en que se organizó el cuestionario, proviene de su experiencia como docente de historia.

La entrevistada hace una autocrítica sobre cómo enseñaba **historia**, relata que su estilo de enseñanza proviene de su formación, donde se consideraban a los contenidos y se los memorizaba. Es por ello que ella centraba su enseñanza en el **libro**, y planificaba sobre él. También cuenta que dictaba los contenidos y en el **pizarrón** escribía palabras de dictado para que sus estudiantes repitan.

4.1.3 Análisis de documentos

El análisis de resultados del presente proyecto se lo realizó con ayuda del software ATLAS.ti. Este programa me facilitó el análisis de cada documento: Constitución de la Republica del Ecuador, Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Ley General de Educación de México.

He realizado una codificación organizada por códigos y subcódigos, todos ellos relacionados con mi marco teórico (ver anexo 15). Los códigos amarillos son mis categorías principales de investigación, que agrupándolas son dos: enseñanza – aprendizaje crítico de la historia y política curricular. Estas dos categorías están alimentadas por subcódigos: currículo, educación bancaria, educación como aparato ideológico del Estado, educación liberadora, enseñanza – aprendizaje, organismos internacionales y política educativa.

A partir de las diferentes codificaciones y tablas desarrolladas con el apoyo de ATLAS.ti, se logró un acercamiento a las fuentes, lo que me permite presentar el siguiente análisis.

4.1.3.1 Análisis de la Constitución del Ecuador

Enseñanza – Aprendizaje crítico de la Historia

Menciona algunas generalidades sobre cómo la educación debe ser tratada dentro del sistema educativo nacional. Si bien ningún artículo menciona explícitamente a la historia como asignatura hacen referencia a la criticidad, diversidad, la libertad de elección, desarrollo nacional, los procesos educativos individuales y colectivos, la lengua ancestral; todas ellas categorías que se vinculan con la concepción sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia, que tiene este trabajo. Además, se contempla que el objetivo es construir el Buen Vivir, a través de algunos campos, como el educativo.

La constitución ecuatoriana alude a que la educación “estimulará el sentido crítico”, lo cual incluye a todas las asignaturas, al proceso educativo en sí. Cuando se menciona que se debe estimular este sentido, nos podemos remitir a la enseñanza – aprendizaje de la historia como uno de los elementos para hacerlo.

Otro de sus artículos dice que “la educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional”. Si ponemos atención en esta cita se puede inferir que la educación ecuatoriana tiene un sentido angular para desarrollar integralmente al país; lo cual nos puede remitir al capítulo donde hablamos teóricamente sobre la educación como aparato ideológico, lo cual saca a relucir que la enseñanza – aprendizaje de la historia podría cumplir, también, la función de adoctrinar y de reproducir la ideología del Estado.

Por otro lado, se menciona que los representantes legales de los estudiantes podrán elegir libremente “una educación acorde con sus principios, creencias, opciones pedagógicas”, lo cual, en cierto grado, es contradictorio con lo que se menciona con anterioridad. Esta parte de la ley abre la posibilidad de otros tipos de procesos de enseñanza – aprendizaje, basados en la educación liberadora propuesta por Freire, dentro de mi marco teórico.

Al continuar con la Constitución podemos dilucidar que el tipo de educación, al que se refiere la ley, está inclinado hacia la educación liberadora, se hace mención sobre el centro del sistema educativo es el estudiante (sujeto que aprende), al cual se le respetará su desarrollo psicoevolutivo; además, alude a la flexibilidad y dinamismo de la educación. Así mismo, se garantiza modalidades formales y no formales de la misma. Esta forma explícita de indicarnos cómo se llevará a cabo los procesos educativos nos da paso a creer que la enseñanza – aprendizaje de la historia será crítica, ya sea en ambientes formales o no formales.

Para lograr estas políticas educativas anteriormente mencionadas se propone otra política centrada en los docentes: “el Estado garantizará al personal docente (...) estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico”. Con ella se pretende que el profesorado sea capaz y consciente de los procesos críticos de enseñanza –

aprendizaje, se supone que así se superarán las metodologías tradicionalistas de enseñanza, y se abre la puerta a nuevas concepciones didácticas y pedagógicas contemporáneas.

En cuanto a la diversidad, elemento importante de la enseñanza – aprendizaje crítico de la historia, la Constitución del Ecuador hace referencia a una “visión intercultural” contextualizada geográfica, cultural y lingüísticamente. Esta amplia visión de las realidades me habla sobre la importancia de la asignatura de historia en la construcción de esta política educativa, ya que en su proceso de enseñanza – aprendizaje se puede rescatar las historias no oficiales, las historias de pueblos y nacionalidades excluidas.

Política Curricular

Con lo que corresponde a esta categoría, la constitución se posiciona explícitamente sobre la educación como interés público mencionando que “no estará al servicio de intereses individuales y corporativos”. Es decir que, las políticas curriculares y currículos están direccionados a contextualizar a las realidades ecuatorianas, alejándose de las intenciones globalizadoras de organismos internacionales.

Se señala que el sistema educativo “tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población”, por lo cual el currículo deberá estar organizado y enfocado a cumplir dichas finalidades. Esta política curricular, implícitamente expresada, es importante en el entendimiento de los documentos curriculares posteriormente analizados en este trabajo.

También, se hace una referencia explícita a quien organiza el sistema educativo en su totalidad, el Estado. Se dice que este trabajo lo hará “la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y contralará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema”. Esta parte de la ley me resulta reveladora, pues el diseño, la gestión y evaluación de las instituciones, los programas, las políticas, los recursos, los actores, depende totalmente de quien esté gobernando, su ideología y sus intenciones. En el caso de Ecuador del 2013 – 2017, como revisamos en el capítulo 2 del presente trabajo, las intenciones del gobierno eran la soberanía nacional, la supremacía del ser humano sobre el capital y la mejora de la

educación para lograrlo. Podemos inferir, entonces, que las autoridades educativas tendrán objetivos concordantes con esta visión.

La Constitución señala que se debe mejorar la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas, lo cual corresponde a que la propuesta curricular tendrá una base sólida de herramientas, para ser ejecutada. Que esto se señale en la principal ley del país es importante, pues garantiza las condiciones físicas para una propuesta curricular que puede sonar idealista y hasta cierto punto abstracta.

Dos de los últimos artículos constitucionales seleccionados en esta categoría nos dicen que se garantiza y se asegura la educación intercultural y que en el currículo se asegure la enseñanza de una lengua ancestral. Me parece importante señalarlo porque el diseño curricular, desde esta política, tendrá una carga de reconocimiento histórico a la diversidad y a la revalorización de las historias de pueblos ancestrales, lo cual implica una enseñanza – aprendizaje crítico de la historia.

4.1.3.2 Análisis del Artículo Tercero Constitucional México

Enseñanza – Aprendizaje crítico de la Historia

Una de las secciones del Artículo Tercero declara que la educación se basa en el respeto a la dignidad de los estudiantes, basándose en los derechos humanos. Además, dice que se

tendrá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Artículo tercero, 2013)

Lo cual me incita a pensar que los procesos de enseñanza – aprendizaje de la historia estarán direccionados a fomentar un nacionalismo acrítico, pues la frase “fomentará el amor a la Patria” hace referencia a un sentimiento al país por el solo hecho de ser el territorio donde se ha nacido. Como veremos en el capítulo 2, la historia ha sido fundamental en la construcción de estos imaginarios.

Por otra parte, se hace mención a los planteles educativos como “espacios fundamentales” del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual me parece cerrar espacios (dentro de la política educativa) a lo no formal e incluso a otros espacios físicos institucionalizados o no: museos, parques, sitios arqueológicos, comunidades, pueblos, etc. Los lugares fuera de los planteles educativos son, también, fundamentales en el proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia.

En cuanto a materiales didácticos, infraestructura, docentes, el Estado garantiza y reconoce la importancia de mantener las condiciones idóneas para contribuir a los fines educativos. Es decir que, el Estado tiene la responsabilidad de que los procesos de enseñanza – aprendizaje se lleven a cabo con eficacia y eficiencia.

Se le suma que la “educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”, lo cual me hace pensar que la enseñanza – aprendizaje de la historia puede tener un sentido crítico, sin embargo, la lucha contra el fanatismo se contrapone directamente con el amor a la Patria.

En cuanto a la diversidad, como ya se ha dicho eje fundamental en la enseñanza – aprendizaje crítico de la historia, se la reconoce y se impulsa a fortalecer el aprecio y el respeto por ella. Este es un elemento importante, pues que desde la mayor ley del país se reconozca a la diversidad, representa una influencia directa en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Bajo esta misma temática, se expresa que “en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural”. Me parece importante que se reconozca la preservación del patrimonio histórico, sin embargo, llama la atención que solo se lo haga en la educación plurilingüe e intercultural para comunidades indígenas.

Por último, se enuncia que la educación “será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico”. En esta parte de la Constitución encuentro dos subcategorías: los organismos internacionales que dictan lo que es excelencia y el pensamiento crítico. Por el funcionamiento histórico de los organismos internacionales

en cuanto a educación, resulta difícil pensar que una educación de excelencia, bajo este paradigma, fomente el pensamiento crítico.

Política Curricular

La ley dice explícitamente que el Ejecutivo Federal “determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República”, también contemplará los contenidos contextualizados de dichos planes y programas. Para hacerlo consultará con los gobiernos de entidades federativas y actores involucrados en la educación. Es revelador que se diga que los Gobiernos de turno son los encargados de lo que se estudiará y cómo se lo hará, creo que se reduce las opciones de cimentación de criticidad dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de las asignaturas, pues los planes y programas estarán cargados de intereses políticos e ideológicos de quienes están encargados de la política curricular.

También, se hace referencia a que los planes y programas, de las asignaturas específicas, en este caso la enseñanza – aprendizaje de la historia, tendrán “perspectiva de género y una orientación integral”. Si bien la perspectiva de género es fundamental como eje transversal en cualquier asignatura, me queda una duda en cuanto a la orientación integral, no queda explícitamente explicado a qué se refiere en cuanto a ello.

El Artículo Tercero Constitucional, no hace menciones más profundas sobre la política curricular, además de las ya mencionadas.

4.1.3.3 Análisis de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador

Enseñanza – Aprendizaje crítico de la Historia

La Ley declara que la educación es vital para transformar la sociedad, para edificar al país y a la libertad de quienes habitan en el territorio. Reconoce a los seres humanos como centro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo cual releja que en las instituciones educativas deben alejarse de modelos educativos y de aprendizaje tradicionalistas, posicionándose, así, en una educación liberadora.

Se concibe a la educación como un proceso, por ello debe ajustarse al desarrollo integral de las personas, considerando aspectos como cognitivo, psicomotriz, afectivo, su contexto cultural y lingüístico, sus habilidades y necesidades y también las necesidades del país (lo cual se repite en varios artículos de la LOEI). Lo cual esboza como deben ser los procesos de enseñanza – aprendizaje en las diferentes asignaturas, posicionando a los individuos como los protagonistas de sus aprendizajes, lo cual deviene de los artículos constitucionales.

Contempla a la educación como un aprendizaje continuo, el cual se extiende toda la vida. Con esta concepción se denota la importancia que le otorga la política educativa del régimen político de Rafael Correa a la educación. Cabe preguntarse y cuestionar quién mediará esta educación, podría responder que la sociedad del Buen Vivir, contemplada constitucionalmente, ligada a los artículos analizados en la constitución.

La educación debe estar mediada por valores como el respeto por la diversidad, la solidaridad, la justicia, etc. Si es que volvemos al apartado de Historia y al proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia, encontramos que el reconocimiento y el respeto a la diversidad son importantes en la construcción de las otras historias y se las encuentra sometiendo, a las historias oficiales, a un proceso de crítica. Es decir que este artículo de ley otorga las bases para cambiar los procesos tradicionalistas de enseñanza – aprendizaje.

Los elementos educativos, como los contenidos y los procesos de enseñanza, se deben concentrar en los estudiantes y sus derechos. El marco que engloba este enfoque es el de la

equidad social, la cual se construirá mediante los procesos de enseñanza – aprendizaje. Creo que, al mencionarse dicha equidad social, se está reconociendo, implícitamente, que no existe dicha equidad, por lo que, en palabras de Freire, existen los oprimidos y los opresores. Para superar esta condición se plantea que los actores educativos, especialmente los estudiantes, conozcan y reconozcan sus derechos y que se den a conocer los mecanismos por los cuales se los exige y se los practica.

En cuanto a las instituciones educativas se dice que son espacios democráticos, además son transformadores de la realidad, generadores de respeto a lo diverso, a lo intercultural; promueven “la integración social, nacional, andina, latinoamericana y mundial”. Que la ley mencione que los establecimientos educativos son democráticos denota que los actores educativos pueden expresar libremente sus pensamientos y acciones (lo cual cierra brechas entre oprimidos y opresores), sin embargo, estas expresiones no están descontextualizadas, sino que deben estar dirigidas a transformar la realidad. Entonces, para hacerlo, se requiere, además de otros elementos, la crítica.

Con respecto a la integración a diferentes escalas geográficas y sociales, es necesario pensar que los contenidos y las metodologías deben dirigirse a visibilizar las historias no oficiales, las historias de los vencidos, pues es ahí donde regiones, como Latinoamérica, confluyen y coincidimos, por ejemplo: los procesos colonizadores, las dictaduras, la implementación de políticas sociales, las inequidades históricas, entre otras.

Se manifiesta que la educación es flexible para acomodarse a las diversidades sociales y culturales locales y globales, bajo un marco de preservación de la identidad nacional. La flexibilidad en este caso significa, para mí, que los currículos y las metodologías de enseñanza – aprendizaje pueden y deben transformarse de acuerdo a las realidades y necesidades de los estudiantes. Sin embargo, no se habla de una flexibilidad abierta en su totalidad, sino que debe estar enmarcada por el amparo de una identidad nacional, lo cual tiene que ver directamente con los procesos de enseñanza – aprendizaje de la historia. En lo personal me saltan preguntas sobre la definición de identidad nacional y desde qué historia (la de los vencedores o los vencidos) está construida dicha identidad (respuesta que será encontrada en los análisis de currículos de la presente investigación).

La investigación tiene un espacio importante dentro del sistema educativo ecuatoriano, pues se dice que garantiza la producción de conocimientos. Resulta interesante cuestionar si este artículo se dirige a las ciencias sociales, en este caso historia, y pensar cómo se hace investigación científica en este campo, dentro de las aulas de clase. Conectando este artículo a mi experiencia y a la observación no participante de esta investigación, este artículo no se cumple en los procesos tradicionalistas de enseñanza – aprendizaje.

También, se prohíbe el adoctrinamiento ideológico y se promueve un enfoque pluralista, lo cual se relaciona con los procesos de enseñanza – aprendizaje en el marco de una educación liberadora. Para lograrlo, se supone que se debe desarrollar el pensamiento crítico, con lo cual, los estudiantes defenderían este artículo.

Se garantiza que, dentro de los procesos educativos se desarrollará la conciencia crítica, con miras a la transformación social justa y equitativa. Lo cual representa que los procesos de enseñanza – aprendizaje de las asignaturas deberán estar transversalizadas por la criticidad y la reflexión.

Se reconoce un sistema educativo único, el cual está rectorado por el Ministro de Educación y este sistema debe reconocer a la diversidad y la interculturalidad (garantiza el aprendizaje de al menos una lengua ancestral), al igual que otros artículos anteriormente mencionados. Se reitera ese reconocimiento y respeto a lo diverso. También el aprendizaje de historias no oficiales. Reitero que este es un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje, por el cual la ciudadanía debe atravesar, pues no se llegan a los objetivos planteados en este artículo espontáneamente.

La educación contribuirá a cuidar las identidades, teniendo en cuenta a la diversidad cultural. Este artículo llama la atención, pues en un artículo anterior se habla de identidad nacional y ahora se retoma el concepto, pero en plural. Se me hace curioso pensar que dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia se desarrolle el cuidado y la protección de la identidad nacional (un concepto que como lo vimos en el marco teórico es totalmente tradicionalista, construido históricamente sin procesos críticos) y que se mencione, después que existen diversidad de identidades (no solo una nacional). Esta contradicción limita a un artículo sobre otro o se puede interpretar como un error de concepción sobre las identidades,

lo cual invita a fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje crítico de la historia, con un fin de resolver contradicciones como esta.

La educación general básica desarrolla las habilidades de los estudiantes (a partir de los 5 años) para participar críticamente en la vida ciudadana. Para hacer posible que esto ocurra en las realidades de las infancias es necesario llevar procesos críticos de enseñanza – aprendizaje, por lo tanto, es otro artículo de la ley que promueve este tipo de enseñanza.

Política Curricular

Se establece que la práctica y los contenidos educativos se deben centrar en las personas y en sus derechos, respetando a las diversidades, bajo un marco de equidad social, libertad y dignidad. Lo cual significa que el currículo, sus objetivos, destrezas, contenidos y criterios de evaluación tendrán por protagonistas a los estudiantes y el reconocimiento crítico de sus derechos.

La flexibilidad ocupa un espacio importante dentro del sistema educativo ecuatoriano, pues se menciona que la educación y los elementos educativos (entre ellos el currículo) se adecuarán a los contextos geográficos, sociales y personales. En este artículo se asienta una de las características del currículo ecuatoriano, ser flexible, lo cual beneficia a los procesos educativos, creo que es un claro ejemplo de cómo la política curricular permea a los contextos micro. Además, que se manifiesta que hay conexión y fluidez curricular entre los distintos niveles educativos del sistema.

En la ley ecuatoriana se garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, aclarando que se expresa explícitamente que dichos adjetivos son definidos por el Estado y no por organismos externos. La calidad educativa puede ser interpretada como la compensación de inequidades, a través de trabajar en lo pedagógico, lo tecnológico, lo cultural, lo lingüístico, etc. También se menciona que la autoridad educativa nacional será la que defina los estándares de calidad, los cuales serán de dos tipos: curriculares y profesionales. En este proceso nacional en búsqueda de la calidad, se nombra a los docentes como actores fundamentales. Puedo interpretar que evidentemente esta concepción de calidad se aleja de lo establecido por los organismos internacionales (OCDE, BM).

También, se garantiza que el currículo será aplicado, obligatoriamente, a nivel nacional, en todos los niveles, instituciones y modalidades. Se lo aplica en los catorce idiomas de las distintas nacionalidades, considerando siempre que el diseño y la gestión curricular deben siempre recordar que el Estado es plurinacional e intercultural. Quien diseña el macro currículo es la autoridad educativa nacional.

En los currículos se incluye la enseñanza de un idioma ancestral, los saberes locales y el estudio de las historias no oficiales. Es una muestra clara que la política curricular destinada a la enseñanza – aprendizaje de la historia, está direccionado a que sea crítico. Resulta novedoso que desde la ley se contemple a la historia de los vencidos como importante, pues nos habla de una política curricular que tiene como objetivo construir una educación liberadora, en términos de Freire.

Por último. Se declara que las políticas educativas y curriculares deben coincidir con el Plan Nacional de Desarrollo, la Constitución y con todas las instancias que tengan que ver con la educación. Lo cual representa la organicidad del sistema educativo ecuatoriano, la concreción de las leyes y la búsqueda de cambiar el sistema político, económico y social del país, a través de la educación.

4.1.3.4 Análisis de la Ley General de Educación México

Enseñanza – Aprendizaje crítico de la Historia

La ley estipula que el Estado se encuentra obligado a brindar una educación de calidad para garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Considerando el contexto político mexicano del 2013 al 2017, se puede inferir que el concepto de calidad está ligado a la concepción de los organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE; con la estandarización y manipulación del concepto de calidad (por ejemplo, el BM concibe a la calidad como el manejo “inteligente” de bajos presupuestos para la educación pública), no existe una garantía de que los estudiantes aprendan.

Acorde con esta concepción de calidad, es necesario retomar las políticas educativas y curriculares que el gobierno de Peña Nieto implementó en búsqueda de la calidad, las cuales

se centraron en la profesión docente, evaluándolos de formas descontextualizadas e injustas y despidiendo a los maestros que no respondían correctamente a estas evaluaciones. Sin lugar a dudas, en la práctica, este artículo, no garantiza que los procesos de enseñanza – aprendizaje mejoren.

Se manifiesta que se trabajará para desarrollar el análisis y la reflexión crítica, lo cual influye directamente al proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia. Me parece importante que se lo declare de forma explícita, pues, aunque no garantiza que en la práctica ocurra como tal, al menos se le otorga un espacio importante en el deber ser del sistema educativo mexicano.

En un artículo se dice que la educación debe fortalecer la conciencia sobre la nación y la soberanía y apreciar la historia y los símbolos patrios, sin dejar de valorar las diversas tradiciones de cada región del país. Creo que en este segmento se puede inferir sobre cómo la educación es considerada como aparato ideológico del Estado, pues se habla de cuidar, valorar y defender a la nación a partir de reconocer una historia oficial, sin críticas, solamente cargada de afectividad por el territorio del Estado – Nación. Cuando se habla de valorar las tradiciones, se limita a la carga política y social de los pueblos originarios y las diversas culturas, pues se las limita a algunas prácticas culturales que han perdurado al paso de los años. Además, que se invisibiliza las otras historias, diversas y contadas desde los campos no oficiales.

Se valora la diversidad y la inclusión, así como la pluralidad lingüística y el respeto a las lenguas indígenas. En este artículo se reconoce la existencia y el derecho que tienen los pueblos indígenas a hablarlas, más no se promueve su estudio y su reconocimiento, además que no hay varios artículos que insistan en esto. Lo cual demuestra que los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia estén relegadas a reproducir la historia patria oficial, sin incluir las otras historias, porque no es lo mismo declarar que se respeta esa diversidad a tener la intención política de incluirla dentro de planes y programas de estudio.

Se insiste en el carácter nacional de la educación, la cual está dirigida a comprender los problemas patrios (no se menciona quién o quiénes indican cuales son dichos problemas), a defender la independencia política y económica, y acrecentar la cultura nacional. Este

artículo muestra que se concibe a la realidad política, económica y social como una sola, sin matices y sin contextos, acercándonos a una educación como aparato ideológico, por lo tanto, la enseñanza de la historia estará basada en esta filosofía, un adoctrinamiento constante para defender el sistema sin criticidad, reflexión y análisis.

Política Curricular

En primer lugar, se hace mención a que los planes y programas son parte del sistema educativo. En segundo lugar, se dice que la autoridad educativa federal determina los planes y programas de estudio. Por último, las autoridades educativas locales pueden proponer a la SEP, los contenidos contextualizados a cada región, para incluirlos en los planes y programas.

La forma de diseñar y gestionar el currículo (planes y programas es totalmente jerárquica, donde no hay participación explícita de otros actores educativos, como docentes y estudiantes. Esta manera legal de pensar al currículo deja de lado las contextualizaciones micros de las aulas de clase, pues si bien se contempla que cada localidad puede sugerir cambios, estas sugerencias están en las manos de las autoridades. Se muestra nula flexibilidad en el diseño curricular.

La ley establece que los planes y programas contengan: propósitos de formación (qué destrezas, habilidades y conocimientos); contenidos, organizados en asignaturas; secuencias entre asignaturas y los criterios de evaluación. Se complementa con que se puede sugerir sobre métodos de enseñanza.

En la Ley General de Educación propone que los contenidos de planes y programas de estudio de Historia sean propuestos por la Secretaría de Cultura, según lo que crea conveniente dicha secretaría (los cuales serán aprobados por la SEP). Este aspecto encuadra a los planes y programas en un diseño peculiar, dependerá de dicha cartera de Estado el tipo de Historia que será estudiado en las escuelas y si volvemos a los artículos anteriores, esta Historia será una única y oficial. Además, se debe agregar que la ley permite que, las autoridades educativas locales cambien a su conveniencia los contenidos de planes y programas, para lo cual deben consultar al Consejo Estatal Técnico de Educación, lo cual

demuestra que la intención de la política curricular, sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje de la historia, es clara: contextualizarla, según las necesidades de cada uno de los estados mexicanos.

4.1.4 Análisis Curricular

El siguiente análisis curricular posee una base metodológica en el trabajo de Serrano y Carvajal (1989), donde sugieren algunos criterios de organización y presentación para analizar cursos, en la Universidad Pedagógica Nacional. De esta publicación, retomo algunos elementos para traerlos a mi análisis, pues no desarrollaré un estudio integral de los currículos de Ecuador y México, sino que me enfocaré en analizar los elementos, los objetivos y el enfoque pedagógico en ambos países.

En primer lugar, tomaré y describiré los elementos generales de ambos currículos, con la intención de determinar los aspectos coincidentes entre los dos, en una fase que llamaremos síntesis. Una vez que identificamos las coincidencias paso a identificar los objetivos generales y los de cada nivel. Dentro de la misma fase de síntesis, enlistaré los objetivos de la asignatura de historia, los objetivos de cada nivel, los criterios de evaluación y el enfoque pedagógico.

Después, analizaré los elementos encontrados y sintetizados en tablas con los siguientes criterios de análisis son: estructuración, secuencia y correspondencia con los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia. Actividad que corresponde a la fase dos, análisis.

Por último, en la síntesis final realizo la comparación entre los resultados del análisis de los currículos de Ecuador y México. Cabe recalcar que, por organización del estudio comparado, esta parte se mostrará en resultados.

4.1.4.1 Primera fase: Síntesis (listado y descripción de los elementos encontrados dentro del Currículo 2016 Ecuador y Aprendizajes clave para la educación integral 2017 México)

Las tablas presentadas a continuación representan la estructura de los currículos, específicamente, se presentan los elementos comparables de cada documento.

4.1.4.1.1 Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016

Tabla 7 Elementos del currículo general de Ecuador, 2016.

Elementos	Categoría de análisis
Introducción	Antecedentes
Consideraciones legales en torno al currículo de la educación obligatoria	Antecedentes
Reformas curriculares precedentes	Antecedentes
Referentes del ajuste curricular	Contexto sociohistórico del currículo
El perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano	Intención educativa
Áreas de conocimiento	Contenidos
Características del ajuste curricular	Elementos del currículo
Elementos del currículo	Elementos del currículo
Principios para el desarrollo del currículo	Metodología
Orientaciones metodológicas	Metodología
Autonomía de los centros para la concreción del currículo	Estrategias pedagógicas
Refuerzo académico y acción tutorial	Estrategias pedagógicas
Carga horaria	Estrategias pedagógicas
Participación de las familias	Estrategias pedagógicas
Medidas de apoyo al profesorado para el desarrollo del currículo	Estrategias pedagógicas

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4.1.2 Currículo de Ciencias Sociales 2016

Tabla 8 Elementos del currículo de Ciencias Sociales de Ecuador, 2016.

Elementos	Categoría de análisis
Introducción	Antecedentes
Contribución del área de Ciencias Sociales al perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano	Antecedentes
Fundamentos epistemológicos, disciplinares y pedagógicos	Antecedentes teóricos

Bloques curriculares del área de Ciencias Sociales (criterios de organización y secuenciación de contenidos)	Contenidos
Objetivos generales del área de Ciencias Sociales	Objetivos

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4.1.3 Aprendizajes clave para la educación integral 2017

Tabla 9 Elementos del currículo general de México, 2017.

Elementos	Categoría de análisis
Introducción	Antecedentes
Consideraciones legales en torno al currículo de la educación obligatoria	Antecedentes
Reformas curriculares precedentes	Antecedentes
Diseño curricular	Contexto sociohistórico del currículo
El perfil de egreso de la educación obligatoria	Intención educativa
Campos de formación académica	Contenidos
Características del ajuste curricular	Elementos del currículo
Elementos del currículo	Elementos del currículo
Principios para el desarrollo del currículo	Metodología
¿Cómo y con quien se aprende?	Metodología
Ámbitos de autonomía curricular	Estrategias pedagógicas
Refuerzo académico y acción tutorial	Estrategias pedagógicas
Distribución del tiempo lectivo	Estrategias pedagógicas
Relación escuela-familia	Estrategias pedagógicas
Medidas de apoyo al profesorado para el desarrollo del currículo	Estrategias pedagógicas

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4.1.4 Campo de Formación Académica. Programas de estudio: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social (Historia) 2017

Tabla 10 Elementos del currículo de Historia de México, 2017.

Elementos	Categoría de análisis
Introducción	Antecedentes
Enfoque pedagógico	Antecedentes teóricos
Organizadores curriculares (criterios de organización y secuenciación de contenidos)	Contenidos
Propósitos generales de Historia	Objetivos

Fuente. Elaboración propia.

4.1.4.1.5 Descripción de los elementos encontrados en los currículos de Ecuador y México

Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016 (Ecuador)

Tabla 11 Descripción del Currículo 2016. Basada en el documento Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016.

Elemento	Descripción
Introducción	El currículo es tomado como la expresión del proyecto educativo de un estado-nación. Está ajustado a las necesidades de la sociedad. Sus funciones: informar a los docentes y “constituir un referente para la rendición de cuentas del sistema educativo y para las evaluaciones de la calidad del sistema” (MINEDUC, 2016, p.4).
Consideraciones legales en torno al currículo de la educación obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> - Constitución de la República del Ecuador 2008, artículos 26, 343 - Ley Orgánica de Educación Intercultural, artículo 2, 10, 19, 22
Reformas curriculares precedentes	La primera reforma del currículo de la Educación General Básica a la que nos referimos, tuvo lugar en el año 1996. Esta propuesta proporcionaba lineamientos curriculares para el tratamiento de las prioridades transversales del currículo, las destrezas fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para cada año, así como las recomendaciones metodológicas generales para cada área de estudio. Sin embargo, esta no presentaba una clara articulación entre los contenidos mínimos obligatorios y las destrezas que debían desarrollarse. Además, carecía de criterios e indicadores de evaluación. En cuanto al bachillerato, en 2011 entra en vigor el currículo para el Bachillerato General Unificado, mediante acuerdo Ministerial Nro. 242-11.
Referentes del ajuste curricular	Consultores nacionales e internacionales, ayuda de los docentes.
El perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano	Se define a partir de tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad y establece, en torno a ellos, un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria.
Áreas de conocimiento	Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Cultural y Artística.
Características del ajuste curricular	Cada área se estructura en subniveles, organizando los aprendizajes en bloques curriculares que responden a criterios epistemológicos, didácticos y pedagógicos propios. Por este motivo, el bloque curricular agrupa y secuencia aprendizajes que pueden abarcar desde el primer año de la Educación General Básica hasta el último del Bachillerato General Unificado, constituyéndose en una división longitudinal del área a lo largo de los estudios obligatorios.

Elemento	Descripción
Elementos del currículo	Perfil de salida Objetivos Destrezas con criterios de desempeño para cada área y por subnivel organizadas en bloques curriculares Criterios e indicadores de evaluación por subnivel
Orientaciones metodológicas	Se fomentará una metodología centrada en la actividad y participación de los estudiantes (como centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje) que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, que conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión.
Autonomía de los centros para la concreción del currículo	Las instituciones educativas disponen de autonomía pedagógica y organizativa para el desarrollo y concreción del currículo, la adaptación a las necesidades de los estudiantes y a las características específicas de su contexto social y cultural.
Carga horaria	El horario lectivo semanal de cada uno de los grados y cursos de la Educación General Básica será de treinta y cinco horas pedagógicas; en el Bachillerato General Unificado, este horario completará cuarenta horas pedagógicas; con la formación complementaria, la oferta de Bachillerato Técnico alcanzará las 45 horas pedagógicas, incluyéndose en este cómputo, en todos los casos, los tiempos dedicados a refuerzo y apoyo educativo y a la acción tutorial. La hora pedagógica queda definida por un periodo mínimo de cuarenta minutos, tal y como estipula el artículo 149 del Reglamento de la LOEI.
Participación de las familias	Gobierno escolar.

Fuente: MINEDUC.

Currículo de Ciencias Sociales 2016 (Ecuador)

Tabla 12 Descripción del Currículo 2016. Basada en el documento Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016, Ciencias Sociales.

Elemento	Descripción
<p>Introducción</p>	<p>El currículo que se pone a consideración de la sociedad ecuatoriana para su implementación a partir de septiembre del 2016, es también un “hijo de su tiempo”, y sólo podrá materializar todo lo que puede dar de sí, en la práctica, en el aula, a través del trabajo físico e intelectual de los docentes y discentes que hagan de él una herramienta capaz de “desfacer agravios y enderezar entuertos”, como nuevos y renovados Quijotes, esta vez, en el contexto de una globalización que se yergue amenazante sobre toda forma de vida en el planeta Tierra.</p> <p>Este currículo, valorando los postulados de la pedagogía crítica, compromete a docentes y discentes, y a toda la comunidad educativa, a constituirse en verdaderos gestores académicos e intelectuales del más alto nivel científico y ético, y en actores de la construcción de una sociedad, auténticamente humana donde el ser humano, finalmente, se libere de sus propias esclavitudes, materiales e ideológicas, y se atreva a rediseñar, sin miedos, la sociedad de la justicia y la solidaridad (McLaren.2005).</p> <p>Diseñado como una estructura coherente y lógicamente cohesionada, el currículo de Ciencias Sociales se implementa por medio del tratamiento de las asignaturas de Estudios Sociales (en la Educación General Básica) y de Historia [...], hermanando las categorías de tiempo, espacio, sociedad y pensamiento, sus mutuas relaciones e implicaciones, signadas a su vez por otras tan esenciales como trabajo, cultura, identidad, diversidad, interculturalidad, ética, estética, política, etc. (Ministerio de Educación, 2016, p.148).</p> <p>El currículo de Ciencias Sociales se constituye en un desafío, porque su enfoque y visión sea en verdad mundial y no predominantemente occidental; porque sea incluyente y dé cuenta de todos los actores sociales, en especial de aquellos invisibilizados y marginados de la Historia y la Historiografía por prejuicios de índole geográfica, sexual, étnica, cultural, social, económica, etc.; porque sea comprometido, prioritariamente con los sectores sociales más vulnerables, con sus expresiones, necesidades y sueños; porque sea crítico, en la medida en que demanda un ejercicio intelectual fundamentado en la investigación, la crítica técnica y ética de fuente y el contraste de diversos puntos de vista.</p>
<p>Contribución del área de Ciencias Sociales al perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano</p>	<p>Se basa en tres categorías, las cuales son propuestas como perfil de salida de los bachilleres al graduarse.</p> <p>Justicia: menciona que, constitutivamente, señala al respeto de los derechos humanos, los principios y valores ciudadanos en la construcción de la identidad humana y de un proyecto social colectivo, equitativo y sustentable, fundamentado precisamente en la justicia.</p> <p>Innovación: pretende desprenderse de una perspectiva instrumental y utilitaria, sino que, las innovaciones apunten a construir “otro mundo posible” con consideraciones éticas y políticas.</p>

Elemento	Descripción
	<p>Solidaridad: tiende a la formación, desarrollo y práctica de una ética que concibe a este valor esencial de modo radical, en la medida en que demuestra que él, más que una opción arbitraria y voluntarista, es una condición antropológica, y aun ontológica, del ser humano, sin la cual su existencia sobre la Tierra hubiese sido y es simplemente imposible.</p>
<p>Fundamentos epistemológicos, disciplinares y pedagógicos</p>	<p>Fundamentos epistemológicos: pretende diferenciar la realidad de la construcción intelectual del conocimiento, con el fin de poder relativizar los contenidos de las narraciones históricas, productos de la subjetividad e intereses sociales. Lo hará a través de la de la investigación, la contrastación ética y técnica de diversas fuentes, el uso de herramientas teóricas y conceptuales, el contraste de la evidencia empírica con la teoría y la realidad y la exclusión de la manipulación, el engaño y la no justificación absoluta de la verdad. (se utiliza cita de Beltrán)</p> <p>Fundamentos disciplinares: Las ciencias sociales estudian los procesos de reproducción y producción social, tanto los elementales como los complejos. (se utiliza cita de Marx y Engels)</p> <p>Fundamentos pedagógicos: Responden a la pregunta: ¿cómo se enseñan las ciencias sociales?</p> <p>En primer lugar, se hace una separación sobre los niveles de enseñanza: educación básica y bachillerato. Después, se considera que por razones psicopedagógicas y didácticas que corresponden a los niveles de complejidad en relación con el desarrollo cognitivo de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje, las ciencias sociales tomarán el nombre de estudios sociales. Por lo tanto, en educación básica tendrán una perspectiva narrativa y que según los estudiantes se vayan desarrollando, se irán complejizando con la interdisciplinariedad, la abstracción conceptual, el estudio de procesos más que de hechos aislados, la multicausalidad, el protagonismo de los actores colectivos más que de los individuales.</p> <p>Por último, se menciona que en el bachillerato se desarrollará un pensamiento hipotético-deductivo.</p>
<p>Bloques curriculares del área de Ciencias Sociales (criterios de organización y secuenciación de contenidos)</p>	<p>Los bloques curriculares se estructuran por subniveles, en torno a los conceptos de historia, identidad, espacio y convivencia, los cuales se desarrollan en una serie de aprendizaje:</p> <p>Bloque 1: Historia e identidad</p> <p>Bloque 2: Los seres humanos en el espacio</p> <p>Bloque 3: La convivencia</p>

Elemento	Descripción
Objetivos generales del área de Ciencias Sociales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potenciar la construcción de una identidad personal y social auténtica a través de la comprensión de los procesos históricos y los aportes culturales locales, regionales y globales, en función de ejercer una libertad y autonomía solidaria y comprometida con los otros. 2. Contextualizar la realidad ecuatoriana, a través de su ubicación y comprensión dentro del proceso histórico latinoamericano y mundial, para entender sus procesos de dependencia y liberación, históricos y contemporáneos. 3. Comprender la dinámica individuo-sociedad, por medio del análisis de las relaciones entre las personas, los acontecimientos, procesos históricos y geográficos en el espacio-tiempo, a fin de comprender los patrones de cambio, permanencia y continuidad de los diferentes fenómenos sociales y sus consecuencias. 4. Determinar los orígenes del universo, el sistema solar, la Tierra, la vida y el ser humano, sus características y relaciones históricas y geográficas, para comprender y valorar la vida en todas sus manifestaciones. 5. Identificar y relacionar la geografía local, regional y global, para comprender los procesos de globalización e interdependencia de las distintas realidades geopolíticas. 6. Construir una conciencia cívica, crítica y autónoma, a través de la interiorización y práctica de los derechos humanos universales y ciudadanos, para desarrollar actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria. 7. Adoptar una actitud crítica frente a la desigualdad socioeconómica y toda forma de discriminación, y de respeto ante la diversidad, por medio de la contextualización histórica de los procesos sociales y su desnaturalización, para promover una sociedad plural, justa y solidaria. 8. Aplicar los conocimientos adquiridos, a través del ejercicio de una ética solidaria y ecológica que apunte a la construcción y consolidación de una sociedad nueva basada en el respeto a la dignidad humana y de todas las formas de vida. 9. Promover y estimular el cuidado del entorno natural y cultural, a través de su conocimiento y valoración, para garantizar una convivencia armónica y responsable con todas las formas de vida del planeta. 10. Usar y contrastar diversas fuentes, metodologías cualitativas y cuantitativas y herramientas cartográficas, utilizando medios de comunicación y TIC, en la codificación e interpretación crítica de discursos e imágenes, para desarrollar un criterio propio acerca de la realidad local, regional y global, y reducir la brecha digital.

Fuente: MINEDUC.

Descripción de los elementos encontrados en cada uno de los currículos

Aprendizajes clave para la educación integral 2017 (México)

Tabla 13 Descripción Aprendizajes clave para la educación integral 2017.

Elementos	Categoría de análisis
Introducción	Esta Reforma elevó a nivel constitucional la obligación del Estado Mexicano de mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida. Como parte de la Reforma, tal como lo mandata el artículo 12º transitorio de la Ley General de Educación (LGE), se revisó el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad (Modelo Educativo) en su conjunto, incluyendo los planes y programas de estudio, los materiales y los métodos educativos. (SEP, 2017, p.13)
Consideraciones legales en torno al currículo de la educación obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos • Ley General de Educación
Reformas curriculares precedentes	-----
Referentes del ajuste curricular	Consulta pública de 2016 a docentes, padres y madres de familia SEP, INEE
El perfil de egreso de la educación obligatoria	El perfil de egreso de la educación obligatoria está organizado en once ámbitos: Lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; pensamiento crítico y solución de problemas; habilidades socioemocionales y proyecto de vida; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; apreciación y expresión artísticas; atención al cuerpo y la salud; cuidado del ambiente; habilidades digitales.
Campos de formación académica	Este componente de observancia nacional está organizado en tres campos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.
Características del ajuste curricular	Cada uno de los campos de formación académica se divide en diferentes asignaturas, dentro de estas hay propósitos generales y por nivel, así como los aprendizajes clave de cada nivel y año educativo.

Elementos	Categoría de análisis
Elementos del currículo	Campos de formación académica, asignaturas, propósitos generales, propósitos por nivel educativo, organizadores curriculares, aprendizajes esperados, propuesta de evaluación, perfil de egreso.
¿Cómo y con quien se aprende?	El docente debe considerar estos 14 aspectos para poder lograr los aprendizajes esperados: Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, Tener en cuenta los saberes previos del estudiante, Ofrecer acompañamiento al aprendizaje, Conocer los intereses de los estudiantes, Estimular la motivación intrínseca del alumno, Reconocer la naturaleza social del conocimiento, Propiciar el aprendizaje situado, Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje, Modelar el aprendizaje, Valorar el aprendizaje informal, Promover la interdisciplina, Favorecer la cultura del aprendizaje, Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.
Ámbitos de autonomía curricular	cada escuela elegirá e implementará la oferta de este componente curricular con base en los periodos lectivos que tenga disponibles y en los lineamientos que expida la SEP para normar este componente. El tiempo lectivo disponible en cada escuela para este componente es variable y depende del calendario y horario que cada escuela establezca. El componente Autonomía curricular está organizado en cinco ámbitos: “Ampliar la formación académica”, “Potenciar el desarrollo personal y social”, “Nuevos contenidos relevantes”, “Conocimientos regionales” y “Proyectos de impacto social”.
Distribución del tiempo lectivo	El documento contempla la duración de las jornadas escolares, estableciendo el mínimo de horas lectivas por jornada, según el nivel educativo: 4.5 horas diarias para primaria y 7 horas para secundaria. Aclara que se prevé una flexibilidad de horario de acuerdo a los contextos de cada institución escolar. Y que cada asignatura tiene un número fijo de horas dentro de estos horarios.
Relación escuela-familia	Se habla de corresponsabilidad de la familia, en el desarrollo académico de los estudiantes.

Fuente: SEP.

Campo de Formación Académica. Programas de estudio Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social (Historia) (México)

Tabla 14 Descripción Aprendizajes clave para la educación integral de Historia 2017.

Elementos	Categoría de análisis
Introducción	<p>La historia estudia el cambio y la permanencia en las experiencias humanas a lo largo del tiempo en diferentes espacios. Su objeto de estudio es la transformación de la sociedad y la experiencia humana en el tiempo. Su propósito es comprender las causas y consecuencias de las acciones del ser humano por medio del análisis de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que se han gestado en el tiempo y en el espacio del devenir de la humanidad.</p> <p>[...]la historia en la educación básica es una fuente de conocimiento y de formación para que los alumnos aprendan a aprender y a convivir con los saberes que proporciona a partir del pensamiento crítico, el análisis de fuentes y de promover valores que fortalezcan su identidad. (SEP, 2017, p.383)</p>
Enfoque pedagógico	<p>Se parte de la concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones. Asimismo, es importante el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración sobre la conservación del patrimonio tanto natural como cultural y de la perspectiva de que en los procesos históricos está presente la participación de múltiples actores sociales.</p> <p>[...]Se propone una metodología de trabajo que se distinga por establecer relaciones entre el presente y el pasado. Es importante aclarar que cuando se haga la reflexión sobre el impacto o el reflejo de ciertos fenómenos del pasado en la época actual, y se valoren las continuidades o semejanzas, será necesario tener en cuenta que los contextos son distintos y que ninguna realidad permanece inalterada con el paso del tiempo. (SEP, 2017, pp. 384-385)</p>
Organizadores curriculares (criterios de organización y secuenciación de contenidos)	<p>En la asignatura de Historia se trabaja con cinco ejes que tienen la función de organizar el aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción del conocimiento histórico 2. Civilizaciones 3. Formación del mundo moderno 4. Formación de los Estados Nacionales 5. Cambios sociales e instituciones contemporáneas

Elementos	Categoría de análisis
Propósitos generales de Historia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar las nociones de tiempo y espacio para la comprensión de los principales hechos y procesos de la historia de México y del mundo. 2. Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos. 3. Explicar características de las sociedades para comprender las acciones de los individuos y grupos sociales en el pasado, y hacerse consciente de sus procesos de aprendizaje. 4. Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. 5. Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo.

Fuente: SEP.

4.1.4.1.6 Descripción de los objetivos generales y por nivel de Historia del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016 (Ecuador)

Para comprender las tablas, de manera adecuada; debemos aclarar los códigos que en ellas aparecen:

- O: objetivo
- OG: objetivo general
- CS: ciencias sociales
- H: historia
- CE: criterio de evaluación

Tabla 15 Objetivo general 1 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo ecuatoriano.

OBJETIVO DEL ÁREA
OG.CS.1. Potenciar la construcción de una identidad personal y social auténtica a través de la comprensión de los procesos históricos y los aportes culturales locales, regionales y globales, en función de ejercer una libertad y autonomía solidaria y comprometida con los otros.
OBJETIVO NIVEL PREPARATORIA
No hay objetivo relacionado directamente a historia
OBJETIVO NIVEL BÁSICA ELEMENTAL
No hay objetivo relacionado directamente a historia
OBJETIVO NIVEL BÁSICA MEDIA
O.CS.3.1. Comprender y valorar el proceso de Independencia y el legado originario que aportaron las sociedades aborígenes como fundamentos para la construcción de la identidad nacional.
OBJETIVO NIVEL BÁSICA SUPERIOR
O.CS.4.1. Identificar y explicar las diferentes expresiones culturales a través de la observación e interpretación de sus diversas manifestaciones para valorar su sentido y aporte a la configuración de nuestra identidad.
OBJETIVO NIVEL BACHILLERATO
O.CS.H.1. Valorar los aportes de los pueblos orientales y americanos al acervo cultural humano, por medio del conocimiento de sus más significativos logros intelectuales, científicos, etc., para desechar visiones etnocéntricas y discriminatorias basadas en prejuicios y estereotipos.
O.CS.H.2. Identificar las manifestaciones culturales, a partir de la descripción del contexto histórico en que se originaron, para distinguir cuáles de estos elementos son parte de nuestra identidad, latinoamericana y ecuatoriana, en la actualidad.

Fuente: MINEDUC

Tabla 16 Objetivo general 2 y 3 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo ecuatoriano.

OBJETIVO DEL ÁREA
OG.CS.2. Contextualizar la realidad ecuatoriana, a través de su ubicación y comprensión dentro del proceso histórico latinoamericano y mundial, para entender sus procesos de dependencia y liberación, históricos y contemporáneos.
OG.CS.3. Comprender la dinámica individuo-sociedad, por medio del análisis de las relaciones entre las personas, los acontecimientos, procesos históricos y geográficos en el espacio-tiempo, a fin de comprender los patrones de cambio, permanencia y continuidad de los diferentes fenómenos sociales y sus consecuencias.
OBJETIVO NIVEL PREPARATORIA
O.CS.1.2. Relacionar la historia personal con la de sus compañeros para comprender semejanzas y diferencias.
O.CS.1.3. Distinguir elementos de la realidad y la fantasía en relatos históricos que combinan hechos reales y fantásticos a la vez, para despertar el interés en ellos y en nuestras tradiciones.
OBJETIVO NIVEL BÁSICA ELEMENTAL
O.CS.2.2. Distinguir en la vida cotidiana los cambios y transformaciones de procesos y acontecimientos próximos al entorno, relacionándolos con periodos cortos y largos, para ampliar la concepción del tiempo.
OBJETIVO NIVEL BÁSICA MEDIA
O.CS.3.2. Interpretar en forma crítica el desarrollo histórico del Ecuador desde sus raíces aborígenes hasta el presente, subrayando los procesos económicos, políticos, sociales, étnicos y culturales, el papel de los actores colectivos, las regiones y la dimensión internacional, de modo que se pueda comprender y construir su identidad y la unidad en la diversidad.
OBJETIVO NIVEL BÁSICA SUPERIOR
O.CS.4.2. Desarrollar una visión general de varios procesos históricos de la humanidad, desde sus orígenes hasta el siglo XX, especialmente la evolución de los pueblos aborígenes de América, la conquista y colonización de América Latina, su independencia y vida republicana, en el contexto de los imperios coloniales y el imperialismo, para determinar su papel en el marco histórico mundial.
OBJETIVO NIVEL BACHILLERATO
O.CS.H.4. Estimar los principales aportes culturales de las diversas civilizaciones del orbe en la construcción de la historia universal y latinoamericana, mediante la identificación de sus contribuciones más importantes, para valorar la diversidad pasada y presente.

Fuente: MINEDUC

Tabla 17 Objetivo general 6, 7 y 8 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo ecuatoriano.

OBJETIVO DEL ÁREA
OG.CS.6. Construir una conciencia cívica, crítica y autónoma, a través de la interiorización y práctica de los derechos humanos universales y ciudadanos, para desarrollar actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria.
OG.CS.7. Adoptar una actitud crítica frente a la desigualdad socioeconómica y toda forma de discriminación, y de respeto ante la diversidad, por medio de la contextualización histórica de los procesos sociales y su desnaturalización, para promover una sociedad plural, justa y solidaria.
OG.CS.8. Aplicar los conocimientos adquiridos, a través del ejercicio de una ética solidaria y ecológica que apunte a la construcción y consolidación de una sociedad nueva basada en el respeto a la dignidad humana y de todas las formas de vida.
OBJETIVO NIVEL PREPARATORIA
No hay objetivo relacionado directamente a historia
OBJETIVO NIVEL BÁSICA ELEMENTAL
No hay objetivo relacionado directamente a historia
OBJETIVO NIVEL BÁSICA MEDIA
No hay objetivo relacionado directamente a historia
OBJETIVO NIVEL BÁSICA SUPERIOR
No hay objetivo relacionado directamente a historia
OBJETIVO NIVEL BACHILLERATO
O.CS.H.7. Reivindicar el rol histórico de la mujer y otros grupos sociales invisibilizados, destacando su protagonismo en la producción material y espiritual de la sociedad, en la invención y reproducción de saberes, costumbres y valores, y sus luchas sociales, para analizar y cuestionar diversas formas de discriminación, estereotipos y prejuicios.

Fuente: MINEDUC

4.1.4.1.7 Descripción de los objetivos general y por nivel de Aprendizajes clave para la educación integral 2017 de Historia (México)

Tabla 18 Propósito general 1 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo mexicano.

PROPÓSITO GENERAL HISTORIA
Desarrollar las nociones de tiempo y espacio para la comprensión de los principales hechos y procesos de la historia de México y del mundo.
PROPÓSITO PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA
Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y del mundo
PROPÓSITO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y el mundo para explicar cambios, permanencias y simultaneidad de distintos acontecimientos.

Fuente: SEP

Tabla 19 Propósito general 2 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo mexicano.

PROPÓSITO GENERAL HISTORIA
Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos
PROPÓSITO PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA
Entender la importancia de aprender historia y cómo se construye el conocimiento histórico. Comprender causas y consecuencias, cambios y permanencias en los procesos históricos para argumentar a partir del uso de fuentes.
PROPÓSITO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
Comprender en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico para tener una formación humanística integral. Analizar fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico.

Fuente: SEP

Tabla 20 Propósito general 3 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo mexicano.

PROPÓSITO GENERAL HISTORIA
Explicar características de las sociedades para comprender las acciones de los individuos y grupos sociales en el pasado, y hacerse consciente de sus procesos de aprendizaje.
PROPÓSITO PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA
Relacionar acontecimientos o procesos del presente con el pasado para comprender la sociedad a la que pertenece.
PROPÓSITO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
Investigar las causas de diferentes problemas de México y el mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico.

Fuente: SEP

Tabla 21 Propósito general 4 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo mexicano.

PROPÓSITO GENERAL HISTORIA
Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
PROPÓSITO PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA
Reconocer la importancia de comprender al otro para fomentar el respeto a la diversidad cultural a lo largo del tiempo.
PROPÓSITO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
Investigar las causas de diferentes problemas de México y el mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico.

Fuente: SEP

Tabla 22 Propósito general 5 y su correspondencia con los niveles educativos, currículo mexicano.

PROPÓSITO GENERAL HISTORIA
Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo.
PROPÓSITO PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA
Reconocer que valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural contribuye a fortalecer la identidad.
PROPÓSITO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
Valorar el patrimonio natural y cultural para reconocer la importancia de su cuidado y preservación para las futuras generaciones.

Fuente: SEP

4.1.4.2 Segunda fase: Análisis de los elementos, objetivos y enfoque pedagógico encontrados dentro del Currículo 2016 Ecuador y Aprendizajes clave para la educación integral 2017 México

4.1.4.2.1 Análisis de los elementos del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016 (Ecuador)

En el documento, encontramos, en primer lugar, la introducción. En ella se estipula cual es el carácter del currículo y lo que representa para el sistema educativa ecuatoriano. El currículo es considerado como “la expresión del proyecto educativo de un estado – nación” (MINEDUC, 2016, p.4), el cual debe ajustarse a las necesidades sociales del país. Lo cual representa un grado alto de significatividad, pues en este documento, encontraremos que pretende construir la educación con respecto al país.

Los siguientes apartados presentes, como elementos dentro del currículo, son las consideraciones legales y las reformas curriculares precedentes, en donde se establece legalmente la reforma curricular 2016. Tanto la Constitución de la República del Ecuador como la Ley Orgánica de Educación fundamentan los cambios curriculares, los cuales responden al modelo político y social que Ecuador estaba construyendo es esa época (como lo vimos en el capítulo 2). Es importante señalar que aquí se nota una secuencia entre las políticas curriculares plasmadas en la Constitución como en la LOEI.

Otro elemento es el perfil de salida del bachillerato ecuatoriano. Los estudiantes que salgan graduados en el sistema educativo obligatorio estarán formados a partir de tres valores: justicia, innovación y solidaridad. Si bien estos son los valores fundamentales, en torno a ellos se desarrollarán un conjunto de destrezas y capacidades.

El ajuste curricular propone que la educación básica se divida en niveles y subniveles, donde se organiza el conocimiento por áreas: ciencias sociales, ciencias naturales, lengua y literatura, matemáticas, educación física y educación cultural y artística. Los aprendizajes de estas áreas de conocimiento están organizados en bloques curriculares, los cuales pueden abarcar secuencias de aprendizajes desde primer año de educación básica hasta bachillerato.

Los elementos del currículo son: perfil de salida, objetivos, destrezas con criterios de desempeño y criterios e indicadores de evaluación. Cada uno de estos elementos está dentro de cada uno de los currículos de las áreas del conocimiento.

También se habla de las orientaciones metodológicas generales para el sistema educativo ecuatoriano. Donde se nota una consecuencia con las leyes anteriormente analizadas, se propone en fomentar que los estudiantes sean los protagonistas de los procesos de enseñanza -aprendizaje, donde se favorezca el pensamiento crítico.

Por último, se hace mención que las instituciones educativas tienen la capacidad de adaptar el currículo nacional a sus particularidades contextuales y necesidades, mencionando que se procura la autonomía pedagógica y organizativa. La participación de la familia y de los estudiantes es considerada como fundamental, se establece el gobierno escolar, el cual, con sustento en la autonomía, toma decisiones organizativas de carácter institucional.

Análisis de los elementos del Currículo de Ciencias Sociales 2016 (Ecuador)

El Currículo de Ciencias Sociales ecuatoriano manifiesta en su introducción que se presenta una herramienta para maestros y estudiantes, para que puedan enfrentar los nuevos alcances de una sociedad globalizada. También hace referencia a la importancia sobre cambiar la perspectiva histórica e historiográfica tradicionalista, con la intención de transitar hacia una nueva historia, donde los vencidos sean escuchados y las diversidades valoradas.

Se dice que las Ciencias Sociales deben ser críticas, fundamentadas en la investigación y en la constatación de fuentes, pero también en recoger diferentes puntos de vista. Sin duda, son elementos que propician un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia en el sistema educativo ecuatoriano.

La contribución del área de Ciencias Sociales al perfil de salida, al igual que en el Currículo de los Niveles Obligatorios, se lo hace desde tres valores: justicia, innovación y solidaridad. En cuanto a la justicia, los estudiantes, que se gradúen del sistema educativa ecuatoriano, serán justos porque aprenderán a respetar los derechos humanos. Serán

innovadores porque podrán construir un nuevo mundo. Por último, serán solidarios porque todo el proceso educativo de las ciencias sociales desarrollará en los estudiantes ese valor.

Los fundamentos epistemológicos y disciplinares en los que se basa el currículo provienen del marxismo y de la teoría crítica. En la parte epistemológica se menciona que se deben desarrollar habilidades para diferenciar la realidad de las construcciones históricas subjetivas, se lo hará a través de la investigación, la contrastación de fuentes, evidencias teóricas, etc. En la parte disciplinar se menciona que se estudian a los fenómenos sociales como procesos de reproducción y producción social.

Por último, los bloques curriculares se dividen en tres, todos ellos transversalizan la educación en todos sus niveles:

1. Historia e identidad
2. Los seres humanos en el espacio
3. La convivencia

4.1.4.2 Análisis de los elementos de Aprendizajes clave para la educación integral 2017 (México)

En la introducción se menciona que la reforma educativa hizo que sea constitucional la obligación de que el Estado trabaje por una educación de calidad y equidad. Además, el modelo educativo y los planes y programas fueron sometidos a revisión y a cambios. Se debe considerar que legalmente, este currículo está sustentado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación. Quienes estuvieron involucrados en estos cambios son docentes, padres y madres de familia, la SEP, y el INEE.

El perfil de egreso consiste en desarrollar varios ámbitos, algunos que tienen que ver directamente con los campos disciplinares como el lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales y las sociales; otros tienen que ver con habilidades como las socioemocionales, apreciación artística, habilidades digitales y pensamiento crítico.

La educación se organiza en campos de formación académicos: Las ciencias naturales y sociales, las matemáticas y el lenguaje y comunicación. Estos campos están divididos en asignaturas, cada cual con sus propósitos (objetivos) generales y por nivel. Para la concreción curricular se menciona que las instituciones educativas tienen autonomía para elegir e implementar sus horarios de clase y su oferta académica. Las instituciones exigen corresponsabilidad de la familia en los procesos de formación de los estudiantes.

Análisis de los elementos de Aprendizajes clave para la educación integral de historia 2017 (México)

La introducción manifiesta que el objeto de estudio de la historia es la evolución humana a través del tiempo, por lo tanto, estudiará estos cambios y las permanencias de ellos en las sociedades humanas. En la educación básica, la historia es considerada como una fuente de discernimiento que promueve el fortalecimiento de su identidad.

Otros elementos que aparecen en el currículo de historia son el enfoque pedagógico y los propósitos generales de historia. Estos elementos son abordados en los análisis de este capítulo, pues corresponden a mis unidades de análisis. En cuanto al enfoque epistemológico, se manifiesta que, la historia está en permanente construcción, se valora el pensamiento crítico y la valoración del patrimonio cultural.

La asignatura de historia está organizada en cinco ejes: construcción del conocimiento histórico, civilizaciones, formación del mundo moderno, formación de los Estado – Nación y cambios sociales e instituciones contemporáneas; estos ejes atraviesan a tanto a la educación primaria, como a la secundaria.

4.1.4.2.3 Análisis de los objetivos generales y por nivel de historia del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016 Ecuador y Aprendizajes clave para la educación integral 2017 México

Secuencia de los objetivos del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016 (Ecuador)

Los objetivos elegidos para este análisis son los que tienen que ver directamente con la asignatura de historia. El primero que elegí es el OG.CS1. Potenciar la construcción de una identidad personal y social auténtica a través de la comprensión de los procesos históricos y los aportes culturales locales, regionales y globales, en función de ejercer una libertad y autonomía solidaria y comprometida con los otros.

Este objetivo tiene correspondencia en cuatro objetivos en los niveles de básica media, básica superior y bachillerato, logrando una secuencia lógica de lo que se persigue construir una identidad personal y social, en cada nivel el objetivo general se profundiza según las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

El segundo y tercer objetivos¹⁷ que se relacionan con la historia son: OG.CS.2. Contextualizar la realidad ecuatoriana, a través de su ubicación y comprensión dentro del proceso histórico latinoamericano y mundial, para entender sus procesos de dependencia y liberación, históricos y contemporáneos; y OG.CS.3. Comprender la dinámica individuo-sociedad, por medio del análisis de las relaciones entre las personas, los acontecimientos, procesos históricos y geográficos en el espacio-tiempo, a fin de comprender los patrones de cambio, permanencia y continuidad de los diferentes fenómenos sociales y sus consecuencias.

Este par de objetivos tienen que ver los todos los niveles del sistema educativo ecuatoriano y se corresponden en secuencia cognitiva y profundización de los contenidos. En este caso se trata sobre la realidad ecuatoriana, la cual se empieza a estudiar desde la historia

¹⁷ Cabe recalcar que estos objetivos están juntos porque la lógica y la estructura del currículo ecuatoriano los ordena y agrupa de esta forma

personal, en preparatoria, hasta el bachillerato, donde se abre el espectro a reconocer otras civilizaciones.

A continuación, se presentan otros tres objetivos generales, que están unidos en la estructura curricular: OG.CS.6. Construir una conciencia cívica, crítica y autónoma, a través de la interiorización y práctica de los derechos humanos universales y ciudadanos, para desarrollar actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria; OG.CS.7. Adoptar una actitud crítica frente a la desigualdad socioeconómica y toda forma de discriminación, y de respeto ante la diversidad, por medio de la contextualización histórica de los procesos sociales y su desnaturalización, para promover una sociedad plural, justa y solidaria; y OG.CS.8. Aplicar los conocimientos adquiridos, a través del ejercicio de una ética solidaria y ecológica que apunte a la construcción y consolidación de una sociedad nueva basada en el respeto a la dignidad humana y de todas las formas de vida.

Estos objetivos, únicamente tienen conexión con un objetivo del nivel de bachillerato, que trata de reivindicar el rol de las mujeres y otras minorías, a través de la comprensión histórica de sus luchas y reivindicaciones. Si bien la secuencia de los objetivos no abarca todos los niveles, puedo comprender que es porque la complejidad de los objetivos necesita de procesos cognitivos complejos.

Correspondencia con los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016 (Ecuador)

El objetivo general OG.CS1. Potenciar la construcción de una identidad personal y social auténtica a través de la comprensión de los procesos históricos y los aportes culturales locales, regionales y globales, en función de ejercer una libertad y autonomía solidaria y comprometida con los otros; corresponde a los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia.

Al pretender construir una identidad personal y social, comprendiendo los procesos históricos, se necesita que la enseñanza y aprendizaje de la historia sea crítica, pues la identidad está pensada más allá de la pertenencia a un territorio. Además, los objetivos de los niveles que se corresponden a este objetivo general (ver tabla 15), hablan de identificar y

valorar las expresiones culturales, de su contexto próximo y de otros contextos globales, en búsqueda de una identidad latinoamericana. Como ya se señaló en el capítulo 2 del presente trabajo, para contar, valorar, reflexionar, construir y criticar las otras historias es necesario sumarle el conocimiento y la valoración de las diversidades.

Un objetivo de nivel que quiero resaltar es el O.CS. H. 1 (ver tabla 15), ya que hace referencia a valorar los aportes de pueblos orientales y americanos, con la intención de rechazar el etnocentrismo. Para hacerlo, el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia necesita criticidad y salirse de los oficialismos, para ubicarse en la historia de los vencidos.

Los objetivos OG. CS.2 y OG.CS.3 hablan de contextualizar la realidad ecuatoriana y de comprender la dinámica individuo y sociedad (ver tabla 16). En el primero se dice que se contextualiza para entender los procesos históricos de dependencia y dominación por las que ha pasado el país, también, para entender la realidad contemporánea. En el otro se menciona que se comprenderá la dinámica individuo – sociedad, analizando los procesos históricos.

A mi parecer, para que se cumplan estos objetivos y los objetivos de nivel relacionados con ellos (ver tabla x), se debe propiciar una enseñanza crítica de la historia, incluso en uno de los objetivos de nivel se manifiesta que se debe interpretar de forma crítica el desarrollarlo de la historia ecuatoriana, con el fin de aportar a la construcción de la identidad de los estudiantes. También noto en los objetivos que hay una intención de acercarse a las historias no oficiales, para contrastarlas con las oficiales y a través de la crítica y la reflexión, los estudiantes puedan construir sus fundamentos ideológicos, políticos e identitarios.

En cuanto a los objetivos OG. CS. 6, OG. CS. 7, OG. CS. 8 podría decirse que son cognitivamente complejos, que requieren el desarrollo de los anteriores objetivos general para construirlos. Hablan de construir conciencias críticas y adoptar posturas críticas para que, en la práctica, puedan accionar en búsqueda de una sociedad nueva, donde se valore y respete todas las formas de vida y la dignidad humana.

Sin lugar a dudas, estos objetivos tienen que ver con la construcción de otras historias, de pensamientos críticos, de valorar los procesos históricos de los vencidos. Son los objetivos que están ligados directamente a la finalidad de los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia: la construcción de personas conscientes de su realidad histórica y sociopolítica.

Secuencia de los objetivos de los Aprendizajes clave para la educación integral 2017 de historia (México)

El objetivo número 1: desarrollar las nociones de tiempo y espacio para la comprensión de los principales hechos y procesos de la historia de México y del mundo; está conectado con los propósitos de la educación primaria y secundaria. En los dos niveles se refieren a ubicar en el tiempo y en el espacio los hechos históricos mexicanos.

El segundo objetivo: Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos; tiene secuencia con los propósitos de la educación primaria y secundaria. Sin embargo, noto que al objetivo general le falta complementar para cubrir los propósitos, por esta razón puede que la secuencia no tenga la lógica correspondiente.

En lo que corresponde al tercer objetivo: Explicar características de las sociedades para comprender las acciones de los individuos y grupos sociales en el pasado, y hacerse consciente de sus procesos de aprendizaje; se corresponde con los propósitos de primaria y secundaria.

El siguiente objetivo general es: Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural; el cual tiene secuencia con los propósitos de primaria y secundaria.

Por último, el objetivo: Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo; con su respectiva secuencia en primaria y en secundaria.

Correspondencia con los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia de los Aprendizajes clave para la educación integral 2017 de historia (México)

El primer objetivo general (o propósito) nos dice que se debe desarrollar la comprensión de las categorías tiempo y espacio, para comprender la historia (ver tabla 18). Si tomamos, a la categoría de historia como una ciencia, como lo hicimos en el capítulo 2, podemos comprender que es básico aprender las nociones sobre espacio y tiempo, sin embargo, en este objetivo no se puede apreciar un direccionamiento al aprendizaje crítico de la historia, pues no compromete a que se lleven otros procesos cognitivos.

El segundo objetivo (ver tabla 19), me parece simple, y si bien el estudio de la Historia, necesita que aprendamos a utilizar fuentes primarias y secundarias, se requiere someterlas a críticas, pues las fuentes en sí están cargadas de subjetividades. Este propósito general, al igual que el anterior reconoce la metodología de la historiografía, sin embargo, no hay una profundización, más allá del método.

El siguiente objetivo trata de explicar las características sociales, con la atención de comprender las acciones en el pasado. Es un objetivo, al igual que los otros algo escueto, porque aparte de reconocer las problemáticas del presente construidas desde los pasados, no se hace mención sobre qué se hará con esa información, si además de comprenderla se tratará cambiarla y mejorarla.

El objetivo que se refiere a valorar la importancia de la historia para comprender a las sociedades actuales y ser una persona activa en la solución de problemas sociales; es el objetivo que más se acerca a la necesidad de construir un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia. Si bien no se profundiza en la construcción de procesos críticos o en la valoración de la diversidad, otorgarle un papel protagónico a la Historia significa un paso importante para construir la base de estos aprendizajes críticos.

Por último, el propósito que nos habla sobre valorar el patrimonio cultural, para la construcción de la identidad nacional; hace referencia a una enseñanza – aprendizaje tradicionalista de la historia, ya que esa valoración no tiene un proceso crítico de por qué o para qué se valora y cuál identidad nacional se está construyendo.

4.1.4.2.4 Análisis de los enfoques pedagógicos del Currículo de Ciencias Sociales 2016 Ecuador y Aprendizajes clave para la educación integral de Historia 2017 México

Enfoque pedagógico del Currículo de Ciencias Sociales 2016 Ecuador

Los hallazgos encontrados en lo que se manifiesta dentro del currículos de ciencias sociales apuntan a un enfoque pedagógico, donde se refiere a los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia. En primer lugar, se hace referencia a que, al igual que el Currículo de los Niveles Obligatorios, el aprendizaje debe estar ligado a la progresión de los niveles de complejidad, de cognición y las necesidades contextuales de los estudiantes.

En segundo lugar, se menciona que se desarrollará el pensamiento hipotético - deductivo, también se hace mención de elementos metodológicos propios de la historiografía como la multicausalidad y los combina con la necesidad de visibilizar a los actores históricamente negados de la oficialidad.

Por último, se hace hincapié en fundamentar un pensamiento crítico, el cual debe estar transversalizado por la investigación, argumentación, uso de fuentes y sobre todo debe estar comprometido con el cambio social. Este breve repaso nos deja en claro que lo que busca la enseñanza – aprendizaje de la historia es la transición a una sociedad más justa y equitativa, donde la justicia social esté presente.

Enfoque pedagógico de los Aprendizajes clave para la educación integral de Historia 2017 México

En el currículo mexicano de historia se reitera en varias ocasiones y de distintas maneras que la asignatura se fundamenta en analizar el pasado para comprender el futuro. También, hace referencia en los elementos de la historiografía como parte fundamental de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la historia; se menciona a la ubicación del tiempo y el espacio, la multicausalidad, el reconocimiento de fuentes primarias y secundarias, sin embargo, noto que no hay una profundización sobre lo que hay más allá de tratar a la historia como una ciencia.

Si bien se dice que es importante desarrollar el pensamiento crítico, no se hace mención porqué se debería hacer, no hay una búsqueda clara de lo que se persigue. Puedo inferir que se tiene la intención de preservar el patrimonio cultural y fortalecer la identidad mexicana, sin embargo, según los teóricos consultados en este trabajo, podríamos asumir este hecho como una contradicción; en un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia el pensamiento crítico sirva para emancipar y no como un sustento teórico de la historia oficial.

En resumen, el currículo de historia nos presenta muchos aspectos que pudieran relacionar al aprendizaje crítico de la asignatura, creo que es importante que se tome a la historiografía dentro del enfoque pedagógico, pues se le otorga a la historia la importancia científica que se merece. Sin embargo, según mi punto de vista, no sale del tradicionalismo, pues además de estudiarla y comprenderla, no se propone el estudio y la visibilización de las historias de los vencidos, con el objetivo de buscar una sociedad más justa y equitativa.

4.2 Resultados

Los resultados de los análisis que presento a continuación están sistematizados en tablas de semejanzas y diferencias, respondiendo a la fase de yuxtaposición propuesta en la metodología de la investigación.

4.2.1 Comparación de la observación no participante de las clases de historia de Ecuador y México

Tabla 23 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México de la observación no participante

Categoría	Semejanzas	Diferencias
Didáctica	<ul style="list-style-type: none">- Procesos tradicionalistas de enseñanza – aprendizaje.- Poca participación de los estudiantes porque no se da espacio para que lo hagan y porque no hay interés para hacerlo.- El único recurso es el libro de historia.- Dictado de contenidos.	No hay diferencias
Concreción de los documentos curriculares	<ul style="list-style-type: none">- Planificaciones descontextualizadas- Las actividades realizadas en clase no se corresponden con los objetivos curriculares y de clase.- Se ignoran los elementos curriculares, como el perfil de salida, tanto en las planificaciones como en la clase.	No hay diferencias
Tratamiento de la asignatura	<ul style="list-style-type: none">- Se la concibe como un cúmulo de datos que se deben memorizar.- No se la trata con los elementos de la historiografía, por lo tanto, sin método no puede ser considerada como una ciencia.- Los estudiantes no le dan importancia a la asignatura, la consideran secundaria y aburrida.	No hay diferencias

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior representa las semejanzas y diferencias que tienen ambos países con respecto a las clases observadas y a las categorías y criterios de análisis:

Didáctica: En lo que corresponde a esta categoría de análisis solo se encuentran puntos de conexión entre ambos países. Las clases observadas resultan utilizar un estilo tradicionalista en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la historia. Entre los elementos de la didáctica se identificó objetivos, método, recursos y evaluación (dejando a un lado las estrategias).

De los objetivos hablaremos en el siguiente criterio de análisis; el método que se utilizan en ambos es conductivo, el recurso utilizado es el libro y la evaluación sumativa. Todos elementos de una educación bancaria. Los contenidos son dictados y no hay procesos reflexivos durante las clases.

En conclusión, en ambos países, los procesos de enseñanza – aprendizaje de historia son bancarios, no se acercan a procesos como la reflexión y la crítica, solo se acumulan datos para repetirlos. Se contradice con los documentos curriculares, en ambos casos.

Concreción de los documentos curriculares: En este punto solo encontré semejanzas entre las clases observadas en ambos países. Tanto en México como en Ecuador las planificaciones estaban descontextualizadas a las necesidades de los estudiantes, contradiciendo a los documentos analizados en esta investigación.

En las planificaciones de clase se plantean objetivos que para llevarlos a cabo necesitan de procesos cognitivos complejos como la reflexión o el debate, sin embargo, la didáctica utilizada no se corresponde con el propósito planteado. Tampoco se toman en cuenta los lineamientos que los elementos curriculares plantean. En conclusión, la concreción del currículo a la práctica es escasa, en ambos países.

Tratamiento de la asignatura: En ambas clases, a la historia se la concibe como un cúmulo de datos que se deben memorizar y repetir para aprobar. Se deja de lado a los elementos metodológicos de la historiografía que se proponen en los currículos de ambos países. Los estudiantes, la conciben como una asignatura sin importancia y aburrida. Por lo tanto, puedo afirmar que el tratamiento que se le da a la asignatura es de poca importancia, quitándole su parte científica y el potencial social y político que posee.

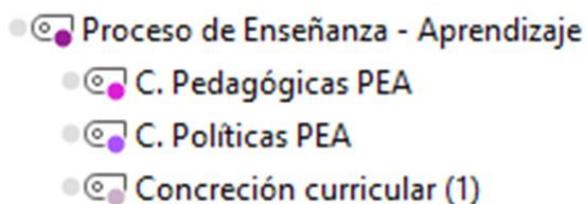
4.2.2 Comparación de las entrevistas semiestructuradas entre Ecuador y México

La estructura para presentar los resultados en este caso varía, ya que he utilizado el software MAXQDA para realizar los mapas de frecuencia, o relatos de entrevistas, que el programa permite visualizar. Estos mapas presentan la frecuencia con que los códigos están presentes en la entrevista. Visualizar los mapas permite observar gráficamente las coincidencias y las diferencias encontradas en las cuatro entrevistas, lo que facilita inferir en los resultados.

Para leer los mapas presentados es necesario comprender que a cada una de las categorías se les asignó un color distinto. Dentro de estas categorías encontramos subcategorías que se corresponde a la misma gama de color. A continuación, presento como se organizó la codificación:

- El color morado y sus tonalidades: corresponde a la categoría de proceso de enseñanza – aprendizaje. Sus subcategorías tienen que ver con las concepciones pedagógicas del PEA, las concepciones políticas del mismo y la concreción curricular. Se refiere a las narraciones que elaboran los entrevistados sobre cómo conciben los procesos de enseñanza – aprendizaje de la historia desde las distintas dimensiones.

Ilustración 7 Codificación morada



Fuente: Obtenido con el software MAXQDA

- El color verde y sus tonalidades: corresponde a la categoría política curricular. Sus subcategorías tienen que ver con la concreción curricular, la concepción pedagógica del currículo y la concepción política del currículo. Se refiere a las narraciones que elaboran los entrevistados sobre cómo conciben la política curricular desde las distintas dimensiones.

Ilustración 8 Codificación verde

-  Política curricular
 -  Concreción curricular
 -  C. Pedagógico Currículo
 -  C. Política Currículo

Fuente: Obtenido con el software MAXQDA

- El color azul y su tonalidad: corresponde a la categoría Historia. Su subcategoría trata sobre el deber ser de la historia o para que se enseña y se aprende historia. Se refiere a las narraciones que elaboran los entrevistados sobre cómo conciben la historia desde las distintas dimensiones.

Ilustración 9 Codificación azul

-  Historia
 -  Deber ser historia

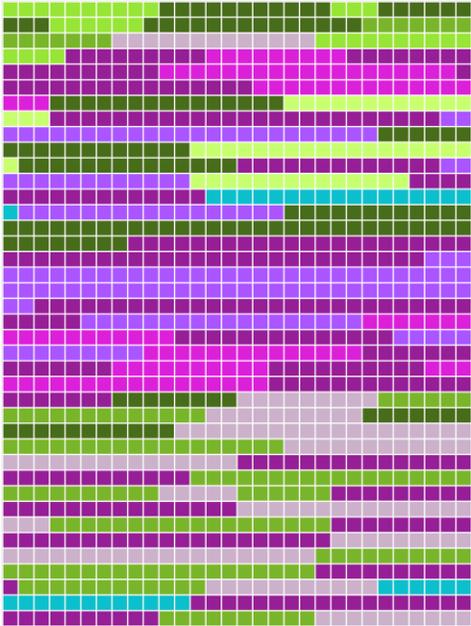
Fuente: Obtenido con el software MAXQDA

Una vez explicado cómo se debe leer los mapas de frecuencia, paso a compartir las gráficas (ver ilustración 10), para realizar la comparación respectiva.

Ilustración 10 Comparativa de mapas de códigos entre Ecuador y México



Entrevista A



Entrevista B



Entrevista C



Entrevista D

Fuente: Obtenido con el software MAXQDA

En la ilustración observamos que el entrevistado A y B (entrevistados ecuatorianos) hacen énfasis en la categoría de proceso de enseñanza – aprendizaje y sus subcategorías; mientras que los entrevistados C y D enfatizan por igual las categorías enseñanza – aprendizaje y política curricular. Observamos la primera diferencia entre ambos países.

Los entrevistados A y B coinciden, dentro de sus discursos, que los procesos de enseñanza – aprendizaje de la historia se encuentran estancados en el tradicionalismo, opinando que se debe migrar a otro tipo de enseñanza, es aquí donde difieren ambos entrevistados. El entrevistado A manifiesta que el currículo ecuatoriano no permite salir de ese modelo de aprendizaje, sin embargo, el entrevistado B mira en el currículo una herramienta poderosa para diseñar y poner en práctica procesos críticos de enseñanza – aprendizaje.

En cuanto a los entrevistados C y D, coinciden en que sus discursos se le otorga un espacio muy parecido a la categoría enseñanza – aprendizaje y política curricular. En cuanto al PEA coinciden en que México es tradicionalista y se necesita que se contextualice el aprendizaje a las necesidades de los estudiantes.

En política curricular coinciden en que los planes y programas de estudio fueron realizados con intereses ajenos a promover el pensamiento crítico y la reflexión, esto producto del contexto político del país. Otro punto de coincidencia radica en que las planificaciones de clase son elaboradas sin tomar en cuenta a las necesidades de los estudiantes, ya sea por desconocimiento de cómo concretar los planes y programas a la acción pedagógica o por imposibilidad de adaptarlos a sus contextos.

En las cuatro entrevistas, se hace poco énfasis en cómo concibe a la historia cada uno de los entrevistados, sin embargo, los entrevistados A, B y C coinciden en que aprender historia es necesario para despertar la conciencia social en los estudiantes. Ayuda a que los estudiantes sean críticos y reflexivos. Pero no es el aprendizaje de cualquier historia la que ocasiona lo anteriormente descrito, sino que hablan de contar las historias invisibilizadas por los poderes políticos, económicos y fácticos.

4.2.3 Comparación del análisis documental entre las Constituciones de Ecuador y México

Tabla 24 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis documental de sus constituciones

Categoría	Semejanzas	Diferencias
Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulan el sentido o pensamiento crítico. - Hacen énfasis sobre el respeto y la promoción de la diversidad. - Se menciona que la educación debe fomentar el conocimiento y ejercicio de los derechos. - Manifiestan que la educación (dentro de ella las respectivas asignaturas) impulsarán la equidad de género y un enfoque integral (justicia, solidaridad, paz). - Reconocen la importancia de los docentes en los procesos de enseñanza – aprendizaje. - Los Estados garantizan el desarrollo psicoevolutivo de los niños, brindando material didáctico y espacios idóneos en sus procesos de aprendizaje. - Integran una visión intercultural, donde se respetan las culturas, los pueblos y nacionalidades, históricamente existentes, en ambas naciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecuador incluye como responsabilidad del Estado la educación no formal, mientras México solo reconoce la educación escolarizada. - México hace referencia que la educación fomenta el amor a la Patria, mientras que Ecuador se refiere a la soberanía nacional. - México reconoce la preservación del patrimonio histórico en la educación intercultural, Ecuador no lo menciona. - Ecuador otorga, a madres y padres de familia, la oportunidad de escoger una educación según sus principios y creencias; México no hace mención a ello. - Ecuador posiciona como centro del sistema educativo al sujeto que aprende, mientras México menciona la importancia de los docentes en su sistema. - México alude, en varios artículos, a la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje, con el objetivo de llegar a la excelencia.
Política Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos regulan sus sistemas educativos a través de instituciones estatales. - El Estado garantiza la infraestructura, materiales didácticos, equipos, con la 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecuador manifiesta que la educación no estará a servicio de intereses corporativos; México exalta la palabra excelencia, entendida como mejoramiento constante.

	<p>finalidad de fortalecer a la educación pública.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La política pública garantiza el sistema de educación intercultural bilingüe en Ecuador y el plurilingüe e intercultural en México. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecuador encarga al Estado la rectoría de su sistema educativo, a través del ministro/a de Educación, quien formula políticas educativas y curriculares. México considera la opinión de los gobiernos federales y de diversos actores sociales para los contenidos de planes y programas. - Ecuador asegura la enseñanza de una lengua ancestral, como política curricular. México no lo hace.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior representa las semejanzas y diferencias que tienen ambos países con respecto a las constituciones y a las categorías y criterios de análisis:

Enseñanza – aprendizaje crítico de la historia: El primer punto de conexión entre las dos constituciones es que retiradamente se habla de cultivar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Un segundo punto de coincidencia reside en el respeto, la valoración, la promoción y la integración de las diversidades dentro de los procesos (diversidad de género, cultural, lingüística). Impulsan, de esta manera, un enfoque educativo integral, donde se considere la justicia, la solidaridad y la paz como valores sociales; y se fomente el ejercicio de los derechos.

El último nodo de conexión apunta a que se respeten los desarrollos psicoevolutivos y contextos socioeconómicos de los estudiantes. Además, se reconoce la importancia de los docentes dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En los puntos de desencuentro entre ambas constituciones tenemos que Ecuador incluye a la educación no formal como una responsabilidad estatal. Esto quiere decir que las concepciones teóricas, ontológicas y metodológicas, dentro de los procesos de historia, se verán permeadas por la política curricular oficial. Las personas que se eduquen dentro y fuera del sistema educativo serán formados bajo la misma filosofía educativa.

El segundo desencuentro radica en cómo se concibe la identidad dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Ecuador se refiere a una construcción colectiva de la soberanía nacional; México menciona que la educación fomentará el amor a la patria. Es un punto importante, pues desde la constitución se va configurando cómo será el tratamiento de la historia en ambos países.

El siguiente punto diferencial es que México fomenta la preservación de su patrimonio histórico, Ecuador no lo menciona. Resulta interesante preguntarse el por qué ocurre esto. Basándome en mi marco teórico, en mis interpretaciones y en mi experiencia, puedo decir que se trata de cómo concibe cada país a la historia. Para que al patrimonio histórico se lo denomine como tal, se debe otorgar un valor al objeto, la situación o a las personas, este procedimiento puede dejar de lado a las otras historias, a la de los vencidos, pues, generalmente la oficialidad no las reconoce y valora.

El cuarto punto de desconexión trata sobre la libertad de madres y padres de familia para escoger la educación para sus hijos, según sus creencias, ideología y principios. México no menciona nada sobre el tema.

El último nodo de desencuentro alude, explícitamente, a los procesos de enseñanza – aprendizaje. Ecuador posiciona como el centro de la educación a los estudiantes, por ende, la enseñanza estará pensada y diseñada para ellos; por otro lado, la constitución mexicana menciona que los docentes son importantes. El artículo tercero menciona que el sistema educativo mexicano debe mejorar sus procesos de enseñanza -aprendizaje, hasta que se llegue a la excelencia.

Política curricular: El primer punto de encuentro encontramos que ambos países regulan su política curricular a través de las instituciones estatales. Otra coincidencia es que el Estado garantiza infraestructura, materiales, talento humano para la educación pública. La última conexión entre ambos países es que ofertan una educación para pueblos y nacionalidades originarias, Ecuador la llama intercultural y México plurilingüe, ambos con sus currículos propios.

En cuanto a las diferencias, encontramos que Ecuador menciona que la educación no está a servicio de intereses corporativos; aunque México no dice explícitamente que en su educación se atraviesan intereses corporativos y de organismo internacionales, manifiesta que se debe trabajar para lograr la calidad educativa. Si sumamos a esta declaración, el contexto político de los años del 2013 – 2017, es claro que la concepción de calidad está atravesada por organismos internacionales como el BM y la OCDE.

La siguiente diferencia se trata sobre la organización del sistema educativo, mientras Ecuador encarga la rectoría de su sistema al Ministro de Educación; el estado mexicano es la instancia rectora de la educación, sin embargo, por su régimen federal, particularmente su federalismo educativo, establece considerar a los gobiernos federales, fundamentalmente sus instancias legislativas y sus respectivas comisiones de educación, resolver sobre el asunto en lo que atañe a la aplicación de la política educativa del gobierno federal al interior de su territorio. Esto se debe al tipo de organización política de ambos países.

Por último, como política curricular, Ecuador garantiza la enseñanza de, al menos, una lengua ancestral; México no la garantiza, sin embargo, hace alusión al respeto de las lenguas originarias. Este es un aspecto determinante en cómo se concibe y valora la historia de los vencidos en el presente, Ecuador intenta incorporar elementos de la diversidad cultural en su educación, mientras que México parece sectorizarla, solamente, para los indígenas.

4.2.4 Comparación del análisis documental entre las Leyes Educación de Ecuador y México

Tabla 25 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis documental de sus leyes de educación

Categoría	Semejanzas	Diferencias
Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> - Buscan desarrollar capacidades de análisis y de crítica en los estudiantes. - La educación está dirigida a desarrollar y fortalecer la identidad nacional. - Hacen referencia a los valores dentro de sus procesos educativos - Estimulan la investigación científica. - Ecuador garantiza el pluralismo ideológico y promueve a las instituciones como espacios democráticos; México promueve el conocimiento y la práctica de la democrática 	<ul style="list-style-type: none"> - Si bien las dos leyes promueven el pensamiento crítico, Ecuador lo hace con la intención de insertar a los estudiantes en sus propios contextos y en los globales para construir una sociedad justa, equitativa y libre; México lo hace con la intención de que se desarrollen habilidades para adquirir conocimientos. - Ecuador habla de desarrollar una identidad nacional, sin embargo, esta identidad no es acrítica y no es única, reconoce que existen diversas identidades culturales, las cuales deben ser estudiadas, reconocidas y respetadas en el sistema educativo; México se enfoca en una sola identidad nacional y no contempla las diversidades de problemas sociales económicos y culturales que atraviesan a la patria. - Ecuador tiene varios artículos donde se habla de diversidad con una perspectiva inclusiva, pero también con miras a que esa diversidad sea transformadora. Se garantiza que se conozca sobre las diversidades (sociales, culturales y lingüísticas, entendidas desde la historia) y que se viva el sistema educativo como intercultural. México fomenta la valoración

		<p>de la diversidad y no profundiza sobre el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecuador considera a los estudiantes como protagonistas de los procesos educativos, por ello los procesos de enseñanza – aprendizaje son contextualizados en varias dimensiones; México no hace mención del tema. - Ecuador concibe a la educación como un proceso de vida; México no hace mención del tema. - Ecuador habla formar estudiantes, desde los 5 años, como ciudadanos críticos; México no hace mención al tema.
<p>Política Curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La autoridad nacional de educación está encargada del diseño curricular y el aseguramiento de su aplicación en los niveles de enseñanza. - Ecuador establece fluidez y conexión entre los currículos y entre lo macro y lo micro; México también garantiza esas conexiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - En cuanto al currículo de historia, Ecuador hace mención a la consideración las historias no oficiales (con flexibilidad curricular), producto de considerar las diversidades culturales, lingüísticas, étnicas, etc.; mientras que México determina que los contenidos el currículo de historia será propuesto por la Secretaría de Cultura, si se hacen cambios, estos serán propuestos por las autoridades educativas locales. - Ecuador menciona la estructura de su currículo, sin embargo, hace énfasis en considerar las diversidades, las especificidades y particularidades institucionales y culturales; México solo hace mención a su estructura. - Ecuador menciona que la educación será flexible, adecuándose a las diversidades que tiene el país;

		<p>México no hace mención a ello.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecuador garantiza una educación de calidad, al igual que México, pero difiere en que, Ecuador concibe a la calidad desde su realidad, cubrir sus necesidades y acompañar los Planes de Desarrollo del país.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior representa las semejanzas y diferencias que tienen ambos países con respecto a las leyes de educación y a las categorías y criterios de análisis:

Enseñanza – aprendizaje crítico de la historia: En cuanto a las semejanzas entre las leyes, encontré dos. La primera es que hay una búsqueda por desarrollar la capacidad de análisis y el pensamiento crítico en los estudiantes. Ambas leyes mencionan la intención de desarrollar los procesos investigativos dentro de sus sistemas educativos.

Ambos países mencionan que sus procesos educativos incentivan la formación de valores, coincidiendo en el valor de la justicia. La ley ecuatoriana y mexicana indican varios elementos que la educación debe tener: investigación, valores (como la solidaridad y la justicia social), la educación como un proyecto de vida, pluralismo ideológico y democracia, la formación de ciudadanos críticos. También, se busca fortalecer la identidad nacional en ellos. Sin embargo, dentro de este par de similitudes, existen puntos de inflexión.

Las diferencias son varias dentro de esta categoría, si bien las dos leyes promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, se lo hace con diferentes intenciones. Ecuador lo hace en búsqueda de la construcción de sociedad libre, justa y equitativa; mientras que México menciona que se lo hace para adquirir conocimientos. Representa una abismal diferencia, ya que la intención educativa de uno es el cambio y el otro es la permanencia, lo cual se verá reflejado en los documentos curriculares.

Por otro lado, Ecuador menciona que se debe desarrollar una identidad nacional, a partir del reconocimiento de las diversidad étnicas, históricas y culturales, mostrando así que

no hay un solo tipo de identidad; México, por su parte, solo hace mención a la identidad nacional, sin contemplar a las diversidades.

El siguiente punto de inflexión trata sobre la inclusión de las diversidades. Ecuador manifiesta que se las debe respetar, incluir conocer, convivir con las diversidades, con el objetivo de transformar la realidad, lo cual se conecta directamente con los procesos de enseñanza – aprendizaje de la historia. México hace referencia a la diversidad de forma superflua, la ley menciona que se la reconoce, pero no profundiza con qué intención lo hace.

Hay varios puntos de divergencia en cuanto a los procesos de enseñanza – aprendizaje. Así como en la constitución se reitera que los estudiantes son el centro del sistema educativo, México no hace mención del tema. También, Puedo inferir que la ley ecuatoriana, a través de sus políticas curriculares propicia y sienta las bases legales para que los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje se lleven a cabo.

Política curricular: Los nodos de conexión en esta categoría son dos. El primero declara que las autoridades nacionales están a cargo del diseño curricular y su aplicación dentro de los sistemas educativos. Garantizan conexión y fluidez entre los distintos niveles educativos. Semejanzas que resultan lógicas dentro de la gestión curricular en los estados – nación.

En cuanto a los puntos de desencuentro, encontramos que Ecuador dice que se considerarán las historias no oficiales dentro del currículo, producto de incluir a las diversidades dentro de sus procesos formativos. En México los contenidos del currículo de historia están a cargo de la Secretaría de Cultura. Lo cual demuestra como las bases legales van sentando la propuesta pedagógica y didáctica sobre la historia.

Las leyes de ambos países manifiestan como se estructurará el currículo, sin embargo, Ecuador hace referencia a la necesidad de incluir a las diversidades como su filosofía educativa, que permeará a todo el sistema educativo, también menciona que el currículo será flexible para adaptarse a los contextos y necesidades de los estudiantes. México no menciona nada sobre la temática.

4.2.5 Comparación del análisis curricular entre los currículos de Ecuador y México

4.2.5.1 Comparación de la estructura de los currículos generales de Ecuador y México

Tabla 26 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis curricular de los currículos generales

Elementos	Semejanzas	Diferencias
Introducción	No hay semejanzas	- Ecuador menciona que el currículo es la expresión del proyecto educativo del Estado y se ajusta a las necesidades sociales del país. México menciona que se reformó el currículo para llegar a una educación de calidad y equidad.
Consideraciones legales en torno al currículo	- Ambos se sustentan legalmente en las constituciones y leyes de educación respectivas.	No hay diferencias
Perfil de egreso	No hay semejanzas	- Ecuador le da la importancia a desarrollar valores: solidaridad, justicia e innovación. México se centra en el desarrollo de las distintas disciplinas, incluidas las habilidades digitales y el pensamiento crítico.
Áreas de conocimiento	- Comparten las mismas áreas de conocimiento.	
Características del ajuste curricular	No hay semejanzas	- Difiere la organización de los bloques curriculares y educativos, niveles y subniveles.
Orientaciones metodológicas	- El estudiante es el centro de su proceso de aprendizaje. Constructivismo.	No hay diferencias
Autonomía de los centros	- Ambos países manifiestan que los centros educativos tienen autonomía curricular.	No hay diferencias

Participación de las familias	No hay semejanzas	- Ecuador tiene la figura jurídica del cogobierno. México menciona que la familia debe acompañar los aprendizajes de los estudiantes.
--------------------------------------	-------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Introducción: Existe una clara diferencia entre Ecuador y México en sus concepciones del currículo, el primer país eleva al currículo al documento donde se recoge el proyecto, educativo de la nación; México, por su parte, declara que el currículo debe procurar la calidad y la equidad educativas. Se presencian dos formas de concebir a las políticas educativas y al currículo, propias de las ideologías gubernamentales de los años 2013 – 2017, en ambos países.

Consideraciones legales en torno al currículo: Ambos países sustentan sus currículos en sus constituciones y en las leyes de educación. Muestran, así, una coherencia entre las políticas educativas y curriculares de cada uno de los documentos analizados.

Perfil de egreso: Existe una significativa diferencia entre los dos países en torno a este elemento. Ecuador cimienta su perfil de salida en tres valores: justicia, innovación y solidaridad; mientras que México en el desarrollo de las disciplinas, incluidas las habilidades tecnológicas y el pensamiento crítico.

Áreas de conocimiento: Ambos países comparten las mismas áreas de conocimiento, la lengua, las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, la educación artística y la educación física.

Características del ajuste curricular: Difieren en las formas de organizar los niveles y sub niveles de educación. México incorpora los aprendizajes claves de cada nivel educativo.

Orientaciones metodológicas: En los dos países se manifiesta que el centro de los aprendizajes es el estudiante. La educación será constructivista.

Autonomía de los centros educativos: Los dos países garantizan la autonomía de los centros para decidir horarios, sin embargo, Ecuador habla de flexibilidad en su currículo.

Participación de las familias: Los dos contemplan la participación de las familias, sin embargo, Ecuador lo hace a partir de una participación política, en el gobierno estudiantil, donde se toman decisiones en torno a la institución. México apela a que la familia acompañe los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

4.2.5.2 Comparación de la estructura de los currículos de ciencias sociales e historia de Ecuador y México

Tabla 27 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis curricular de los currículos de ciencias sociales e historia

Elementos	Semejanzas	Diferencias
Introducción	No hay semejanzas	- Ecuador hace referencia al currículo como una herramienta para enfrentar los problemas de la globalización y reduce la necesidad de transitar hacia una nueva historia, incluyendo a las diversidades. México describe como concibe a la historia, además que la considera como una herramienta para fortalecer la identidad.
Contribución del área al perfil de salida	No hay semejanzas	- Ecuador hace mención a los valores justicia, solidaridad e innovación.
Fundamentos epistemológicos y disciplinares	No hay semejanzas	- Ecuador toma al marxismo y la teoría crítica para acercarse a la historia, epistemológicamente se deben desarrollar habilidades para diferenciar la realidad y la subjetividad; En lo disciplinar se estudia la historia como procesos de producción y reproducción. México concibe a la historia como una disciplina en permanente construcción.
Bloques curriculares / ejes	No hay semejanzas	- Se difieren en cómo se organiza el conocimiento en bloques curriculares.

Fuente: Elaboración propia

Introducción: Existe una clara diferencia en cómo se concibe a la historia y a sus procesos de enseñanza – aprendizaje. Ecuador considera a las ciencias sociales (adentro de ellas la historia) como una herramienta para enfrentar los problemas de la sociedad

globalizada, de una forma crítica, fundamentada en la investigación y en la consideración de diferentes puntos de vista. Además, señala que la educación debe transitar la construcción de una nueva historia, donde se consideren y participen los vencidos y las diversidades. Por su parte, México concibe a la historia como una disciplina para fortalecer su identidad, sin considerar más historia que la oficial.

Contribución del área para el perfil de salida: Ecuador manifiesta que las ciencias sociales (entre ellas la historia) contribuirán para que los estudiantes sean justos, porque aprendieron un enfoque de derechos; solidarios, porque al considerar las diversidades en los procesos de enseñanza – aprendizaje, ese valor se nutre; e innovadores, porque tendrán las herramientas para construir un cambio en la sociedad. México no menciona nada sobre el tema.

Fundamentos epistemológicos y disciplinares: El currículo ecuatoriano toma como base al marxismo y a la teoría crítica para acercarse a la historia; epistemológicamente se menciona a que se deben desarrollar habilidades que permitan diferenciar la realidad de la subjetividad; en la disciplina se estudia los fenómenos sociales, considerando que se producen y reproducen a lo largo de la historia. México concibe a la historia como una disciplina en constante construcción, ya que no hay una única interpretación. Valora la conservación del patrimonio y el pensamiento crítico. Son dos formas muy distintas para abordar la historia.

Bloques curriculares: los bloques curriculares, en Ecuador, se dividen en tres. En México se divide en cinco.

4.2.5.3 Comparación de la estructura de los objetivos de historia de Ecuador y México

Tabla 28 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis curricular de los currículos de los objetivos de historia

Criterios de análisis	Semejanzas	Diferencias
Secuencia	No hay semejanzas	<ul style="list-style-type: none"> - En el currículo ecuatoriano los objetivos generales se corresponden con los objetivos de nivel, no se halla ninguno que no lo haga. En México a los propósitos generales les falta por cubrir ciertas intenciones educativas. - El currículo ecuatoriano presenta una tabla donde se observan las conexiones entre objetivos, México no la tiene.
Correspondencia con los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos currículos tienen, dentro de sus objetivos, la intención de entender el presente, a partir de mirar y estudiar el pasado con herramientas historiográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos ecuatorianos están mayormente completados con el para qué se está desarrollando una destreza o habilidad cognitiva. - Los objetivos ecuatorianos tienden a necesitar una enseñanza crítica de la historia para lograrlos; en México se necesita a la historiografía en los procesos de enseñanza – aprendizaje. - Ecuador opta por llegar a que los estudiantes desarrollen

		<p>conciencias críticas, en búsqueda de la construcción de una nueva sociedad justa, equitativa y solidaria. Por su parte, México busca que los estudiantes valoren el patrimonio cultural y fortalezcan su identidad patria.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Secuencia: Se encontraron dos diferencias en este criterio. La primera, en Ecuador hay una secuencia estructurada de los objetivos generales con los de nivel; mientras que en México existe dicha secuencia, sin embargo, algunos de los propósitos generales resultan insuficientes con la propuesta de los objetivos de nivel.

Además, el currículo ecuatoriano presenta unas matrices de progresión de objetivos, las cuales muestran gráficamente como los objetivos generales y por nivel se van correspondiendo unos a otros y se observa su secuencia. México no cuenta con algo similar.

Correspondencia con los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje: La semejanza que se presenta en la comparación es que los dos currículos tienen la intención de que se mire el presente, a partir de estudiar al pasado con herramientas metodológicas de la historiografía (sobre todo el mexicano, insiste en la mayor parte de sus objetivos en desarrollar estas habilidades).

A pesar de que los dos tienen esa intención similar, difieren totalmente en el para qué se lo hará. Ecuador busca que se desarrolle la crítica con bases científicas y con la comprensión y el respeto a las diversidades que construyeron el pasado y que siguen invisibilizadas en un presente globalizado. En el caso de México no se habla de ese para qué, si bien en un objetivo se puede apreciar que la intención es que se valore el patrimonio cultural y natural y desarrollar la identidad nacional, no se observa la profundidad que Ecuador despliega, desde la redacción de sus objetivos, hasta la intención de los mismos.

4.2.5.4 Comparación de los enfoques pedagógicos de historia de Ecuador y México

Tabla 29 Semejanzas y diferencias entre Ecuador y México del análisis curricular de los enfoques pedagógicos de historia

Criterios de análisis	Semejanzas	Diferencias
Enseñanza – aprendizaje crítico de la historia	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos consideran elementos metodológicos de la historiografía como el reconocimiento de tiempo y espacio, la multicausalidad. - Se menciona que se desarrollará el pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> - El currículo ecuatoriano parte de respetar y llevar procesos de enseñanza – aprendizaje vinculados a las necesidades y contextos de los estudiantes. México no lo hace. - Aunque ambos consideran a la historiografía, Ecuador resalta que se debe visibilizar a los históricamente rechazados de la historia oficial. - Si bien los dos manifiestan que desarrollan el pensamiento crítico, Ecuador dice que se lo debe hacer con el objetivo de cambiar a la sociedad; México no hace mención para qué hacerlo.
Enseñanza – aprendizaje tradicionalista de la historia	No hay semejanzas	<ul style="list-style-type: none"> - Si bien México considera a la historiografía, lo hace con la intención de que los estudiantes naveguen por la historia como una ciencia, pero no para ser sometida a crítica o construir una historia de los vencidos.

Fuente: Elaboración propia

Enseñanza – aprendizaje crítico de la historia: Existen dos semejanzas. La primera tiene que ver con que la historiografía y cómo se utiliza en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Es parte de esta categoría de análisis porque la historia está siendo considerada como una ciencia, la cual, para estudiarla, se necesita de un método, en este caso el historiográfico.

Otro de los elementos encontrados es el desarrollo del pensamiento crítico, recalado en ambos currículos. El cual, es la piedra angular de los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia. Cabe mencionar que, dentro de estas dos coincidencias, al profundizar sobre el análisis, encontramos diferencias.

Además de que Ecuador insiste con declarar que los procesos de enseñanza – aprendizaje deben estar centrados en los estudiantes, las diferencias (dentro de las semejanzas) se evidencian en la finalidad de los postulados en cada currículo. Ecuador resalta que es necesario incluir las historias de los invisibilizados. Y desarrollar el pensamiento crítico, en Ecuador, tiene la finalidad de que los estudiantes puedan pensar y accionar sobre un cambio social.

Enseñanza – aprendizaje tradicionalista de la historia: México hace mención a la historiografía, presente en los procesos educativos de historia. Sin embargo, el tradicionalismo se encuentra en que se indica que aprender historia como una ciencia va a desarrollar en los estudiantes ubicación espacio – temporal, entendimiento contextual y entendimiento histórico y no se profundiza para qué más puede aportar la historia. Puedo intuir, por el análisis de las leyes y los otros elementos curriculares que, estos procesos relacionados con la historiografía, servirán para fomentar la identidad nacional, lo cual lo determiné dentro de una educación bancaria y tradicionalista.

5 CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo presento las reflexiones críticas finales sobre los resultados obtenidos en los análisis del capítulo anterior. Este trabajo pretende convertirse en una ayuda para quienes se encuentren interesados sobre los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de historia y la política curricular de la misma.

5.1 Una reflexión general

Es importante para este estudio mencionar que la investigación ha sido un gran camino de hallazgos que alimentaron y alimentan mis sueños y lucha por una educación emancipadora y por una historia que fomente la crítica a los sistemas políticos, económicos, sociales injustos en donde vivimos, para así transitar hacia un cambio.

La búsqueda de las políticas curriculares para, posteriormente analizarlas, resultó una de las partes más extenuantes y fundamentales del trabajo. Dominaba el contexto legal y educativo ecuatoriano, no así el mexicano; por ello es que el trabajo de campo, como el de gabinete, me tomó mayor tiempo de lo previsto. A pesar de la contingencia sanitaria por la pandemia de COVID – 19, pude tener acceso a la observación de clases de historia y a las entrevistas a los docentes. Tuve la oportunidad de entrevistar a importantes autoridades educativas ecuatorianas de la época, pero no a mexicanas, es por ellos que no se incluyeron las narraciones de las autoridades en la investigación.

En cuanto a la construcción teórica de mis categorías de investigación, los resultados obtenidos, además de otorgarle una de las bases fundamentales a mi investigación, funcionó como una sustentación del deber ser de mis categorías, contrastándolas con el ser. Las epistemologías del sur de Boaventura de Sousa Santos, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, la vinculación de didáctica con política de Flavia Terigi y el materialismo histórico de Walter Benjamin, le conceden posibilidades a la cimentación de un mundo más justo y solidario, a través de políticas que promuevan y se concatenen con procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia.

Los análisis de datos que me arrojaron los instrumentos aplicados me permitieron reconocer las semejanzas y las diferencias entre Ecuador y México, sobre la política

curricular, los procesos de enseñanza – aprendizaje y las concepciones de historia. De esta forma, determiné que, si bien hay políticas curriculares que propician un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia, existe una desconexión en la concreción curricular dentro de las aulas de clase. Me pregunto ¿por qué sucede esto?, contestaré esta pregunta en el siguiente apartado.

5.2 La política curricular y los procesos de enseñanza – aprendizaje

Me encuentro frente a dos categorías que encuentro imprescindible reflexionarlas en conjunto. Frente a unos ojos pueden parecer lejanas e intocables, para otros resulta imprescindible que se haga una reflexión conjunta. Después de mi transcurso investigativo me posiciono en el segundo grupo: los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En el capítulo 2, Flavia Terigi nos advertía que el estudio como el diseño y la gestión de las políticas educativas deben considerar a la didáctica, porque es allí, en la labor docente donde se reflejan las decisiones tomadas desde los espacios políticos, sin embargo, no hay una retroalimentación desde la didáctica hacia la política porque, esa línea de conexión, al parecer carece de importancia.

En mi estudio comparado me encuentro con dos países latinoamericanos que comparten elementos comunes:

- Tienen el mismo devenir histórico. Ambos países provenientes de una conquista española. Países que se encuentran inscritos en el marco del neoliberalismo.
- En la época de periodización de la investigación, ambos tuvieron reformas curriculares.
- Los cambios en los regímenes políticos no permiten que las reformas planteadas tengan continuidad.
- Son miembros de ciertos organismos internacionales, los cuales dictan políticas educativas.

Dentro de estas características sumamente generales, encontramos que ambos países comparten una reforma curricular, en la periodización de esta investigación. En Ecuador la reforma se da en un contexto progresista, donde se pretendía cambiar al modelo neoliberal

para transitar al socialismo del siglo XXI; por su parte México estaba profundizado el modelo neoliberal.

Bajo este contexto, la política curricular en ambos países presenta semejanzas en las propuestas que hacen sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje. Una de las más significativas es que ambos países plantean en sus constituciones, leyes, currículos e incluso en la percepción de sus docentes, construir el pensamiento crítico.

Resulta interesante este resultado, ya que, aunque sus contextos políticos sean distintos, se planteen el desarrollo de la criticidad en la educación. Esto se debe, principalmente a dos factores que descubrí, después de mis respectivos análisis:

- Aunque los dos países hablan de este desarrollo de la crítica en los estudiantes; Ecuador declara, explícitamente en su currículo de ciencias sociales, que lo hace con la finalidad de que los estudiantes desarrollen una conciencia social y así convertirse en agentes de cambio, con la intención de construir una sociedad más justa. México, en el currículo de historia, lo hace con la intención de preservar el patrimonio cultural y fomentar el nacionalismo.

Sin lugar a dudas, las dos intenciones, que se reflejan en sus políticas curriculares son distintas, en Ecuador hay una búsqueda por el cambio social, en México podemos decir que hay una permanencia en los paradigmas sociales ya impuestos, ya que hablar de preservar el patrimonio no requiere de una deconstrucción histórica o de valorar las historias de los vencidos.

En el caso del nacionalismo, resulta interesante ver que en ambos casos las políticas curriculares los mencionan, sin embargo, se vuelve encontrar una diferencia en cuanto a la intención de hacerlo. Ecuador va en búsqueda de una soberanía nacional, México en fomentar el patriotismo. Dos elementos totalmente distintos, porque perseguir una soberanía nacional requiere comprender al país y sus conexiones políticas, sociales y culturales, tanto adentro, como afuera de su territorio. Por la parte del nacionalismo, históricamente se lo ha utilizado para defender causas que no engloban a la diversidad o a lo diferente, tendiendo a encerrar el territorio en una percepción de defensa, sin entender los contextos globales.

- El siguiente factor es el cómo y quiénes diseñan las políticas, en este caso, curriculares. En el lado ecuatoriano encontré que, las políticas curriculares se diseñaron y gestionaron sin la injerencia de organismos como el BM o la OCDE; en México pasaba todo lo contrario, estas organizaciones internacionales estuvieron muy presentes en la reforma educativa. Entonces, puedo inferir, gracias a los resultados de la investigación, que las dos políticas curriculares se acoplan a los requerimientos del modelo mundial de educación actual, el constructivista, pero se aprecia la diferencia en las intenciones de cada una de las políticas.

Otro punto a resaltar lo encontramos en la mención que hacen ambos países, en sus documentos legales y curriculares a la contextualización de sus procesos de enseñanza – aprendizaje. Las políticas curriculares de Ecuador y México hacen mención a contextualizar los aprendizajes y el currículo, los documentos ecuatorianos son insistentes sobre el tema, los mexicanos, lo mencionan en menor medida.

Si volvemos a las entrevistas y a las observaciones áulicas notamos que, los docentes son conscientes de que los procesos de enseñanza – aprendizaje deben estar contextualizados, incluso para maestros mexicanos, el currículo no propicia que se sitúen los aprendizajes a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, al observar las clases de historia, en los dos países noto que no se lleva a la práctica dicha contextualización.

Existe una gran diferencia en la estructura de los documentos curriculares, ya que es evidente que los objetivos ecuatorianos, muestran una secuencia y progresión en los contenidos, en las destrezas a desarrollar y en la parte cognitiva. Así, se promueve un proceso de enseñanza – aprendizaje a partir de reconocer los contextos próximos, para pasar a los globales, lo mismo ocurre con las destrezas y la cognición, los objetivos se van adecuando a sus etapas de desarrollo.

Si bien México presenta una progresión en sus objetivos generales y por nivel, noté que les falta profundidad, en su redacción y en su contenido. En algunos de ellos falta señalar la intención de para qué se desarrollará cierta habilidad o destreza. Además, no hay una progresión de un contexto local a uno global, sino que se estudia indistintamente ambos contextos.

La diversidad es otra temática que recoge la política curricular, tanto en Ecuador como en México. Si bien se hace énfasis en la promoción y en el respeto a las diversidades, una vez más, encontramos una diferencia en las intenciones, para qué se lo hace. En la política curricular ecuatoriana representa otro factor para crear conciencia en los estudiantes sobre la necesidad de construir, a través de los procesos de enseñanza – aprendizaje, una nueva sociedad, justa y solidaria.

En la política curricular mexicana la diversidad está presente, incluso los docentes entrevistados, hacen alusión a la importancia de considerarla. En los documentos legales y en el currículo la diversidad es respetada, pero no llega a ser un eje fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje. La educación intercultural es exclusiva de pueblos y etnias ancestrales.

El siguiente punto a considerarse en estas reflexiones finales, es el diseño y la gestión del currículo de historia. En Ecuador, su ley de educación intercultural manifiesta que la máxima autoridad educativa es la que se encargará del diseño y gestión curricular, sin embargo, esto no quiere decir que en el proceso no se considerará las opiniones de los actores educativos: docentes, estudiantes, directivos, madres y padres de familia y la comunidad en general, de hecho, el proceso de diseño curricular ecuatoriano trabajó con todos estos sectores.

Por su parte. México menciona que la Secretaría de Cultura es la encargada de proponer los contenidos del currículo de historia. También se dice que si los Estados quieren hacer reformas en su currículo lo podrán hacer, aprobándolas la máxima autoridad educativa y la Secretaria de Cultura. También, se contemplaba la participación de los docentes, sin embargo, en las entrevistas se mencionó que fue una ilusión, que hubo reuniones con docentes, pero no se adjuntaron sus puntos de vista al documento final.

La mayor diferencia la encontramos en las finalidades que tiene cada política curricular que procura, o no, un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia. Esto se debe al contexto político de la época y los intereses de cada uno de los regímenes. Por un lado, tenemos al caso ecuatoriano, donde se buscaba transitar a otro modelo económico y social, para ella la educación representaba una piedra angular; por el otro, México continuó con el modelo neoliberal, tratando de mercantilizar a la educación.

Puedo concluir que las políticas curriculares de Ecuador favorecen los procesos críticos de enseñanza – aprendizaje de la historia; si bien México pretende desarrollar el pensamiento crítico y reconocer la diversidad, las políticas curriculares no se diseñaron y gestionaron en búsqueda de un cambio social.

5.3 La concepción sobre la historia y su estudio

La forma en que se le da tratamiento a la historia en las políticas educativas de Ecuador y México es distinta. Si bien hay puntos de coincidencia, se reitera la finalidad que persigue cada política.

Los dos países conciben a la historia como una ciencia, la cual necesita de la historiografía para desarrollarse como tal. En el transcurso de los documentos curriculares se va dilucidando los aspectos historiográficos que se necesitan para su estudio, como la multicausalidad, la comprensión del tiempo y el espacio históricos, discernir sobre las fuentes, etc. Es evidente en el caso de México que, aprender historia con el método historiográfico es importante, sus objetivos se centran en desarrollar estas habilidades.

En Ecuador, si bien los objetivos recogen algunos elementos de la historiografía, se centran en desarrollar otras destrezas como el reconocimiento de injusticias históricas sobre pueblos oprimidos, el entendimiento del espacio histórico de Ecuador en los contextos latinoamericanos, valorar los aportes de pueblos alrededor del mundo, entre otro.

Entonces, ¿para qué sirve la historia en ambos países? Los documentos legales y curriculares dicen que, en Ecuador, para transformar la sociedad, a través de la comprensión histórica de los problemas e inequidades sociales, valorando e integrando a la diversidad y visibilizando a las historias de los vencidos. En México para cuidar el patrimonio cultural y fortalecer la identidad.

Al remitirme a mis anteriores capítulos, sobre todo el marco teórico, puedo inferir que Ecuador es quién tiene un tratamiento de la historia que necesita de procesos críticos y de otorgarle a la historia el valor social que tiene, más allá del valor científico. Esto no quiere decir que en México no exista una base para que los docentes puedan construir una enseñanza – aprendizaje crítico, sin embargo, esto dependerá del nivel de consciencia de cada docente

que concrete el currículo en sus aulas de clase y de cómo las políticas institucionales le permiten ser flexible.

5.4 Recomendaciones

El contexto político influyó en el diseño de políticas curriculares que propician o no un cambio en las maneras de enseñar – aprender historia. En este caso, el progresismo ecuatoriano optó por la creación de un conjunto de leyes y del rediseño curricular para promover procesos críticos de aprendizaje de historia. México y su modelo neoliberal, a pesar de que rediseño sus planes y programas, no da pasos definidos sobre replantearse la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Las clases observadas revelaron que no existe una concreción curricular en ambos casos, sin embargo, gracias a mi experiencia en el sistema educativo ecuatoriano, he podido observar que existen docentes que concretan el currículo de una forma impecable, no tengo dudas que en México ocurre igual, y que como observamos en las entrevistas, hacen una crítica a las políticas neoliberales de Peña Nieto y son conscientes de la necesidad de un cambio educativo (de hecho, se muestran expectantes sobre el régimen político de López Obrador).

Entonces, las preguntas que detona en mi mente son ¿se puede, independientemente del contexto político de una nación, diseñar políticas curriculares que propicien un proceso crítico de enseñanza – aprendizaje de la historia? y ¿qué se necesita para que las políticas curriculares que promueven procesos de enseñanza críticos de la historia sean aplicadas en las aulas de clase?

Con respecto a la primera pregunta, me resulta difícil pensar que desde el neoliberalismo se pueda construir procesos que contengan crítica, reflexión y acción, en búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. Entre todos los aprendizajes que nos deja la gran historia Latinoamérica es que este modelo ha servido para perpetuar la inequidad, el sometimiento y la injusticia. Si bien podemos decir que las políticas curriculares mexicanas propician, parcialmente (en ciertos artículos y en el currículo al referirse que se debe desarrollar el pensamiento crítico, por ejemplo) los procesos de enseñanza – aprendizajes

críticos de la historia, debemos considerar que no solo las leyes o los documentos normativos cambian las realidades educativas.

La formación de los docentes es fundamental dentro de cualquier reforma, incluso para que una reforma neoliberal camine, se necesita de docentes formados teórica y políticamente. No es tan fácil concretar la ley a la práctica. Por ello es importante remontarnos, una vez más a lo propuesto por Flavia Terigi.

La política educativa (adentro de ella la curricular) debe conectarse con la didáctica, para los académicos más ortodoxos, plantear esto podría tratarse de una locura epistémica, ontológica y metodológica, sin embargo, la desconexión que existe entre los planteamientos educativos macro (decisiones políticas) y los micros (la didáctica) es abismal.

La propuesta de Terigi cobra sentido, en mi caso como docente, porque al trabajar diariamente con la didáctica, he notado que representa al cómo se enseña, mientras que la política determinará el qué y para qué se enseña, aspectos que deben fluir juntos y bidireccionalmente si se espera aterrizar todos los postulados curriculares a la práctica.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México: Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. CLACSO coediciones.
- Alcántara, M. (1995). *Gobernabilidad, crisis y cambio: Elementos para el estudio de la gobernabilidad en los sistemas políticos en épocas de crisis y cambio*. Fondo de Cultura Económica.
https://www.academia.edu/24309146/GOBERNABILIDAD_CRISIS_Y_CAMBIO
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Editorial Nueva Visión
- Barraza Macías, A. (2004). Política curricular: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 4 (8), 2-30.
http://www.umce.cl/~dialogos/n08_2004/barraza.swf
- Beltrán, F. (2010). Política, poder y control de currículum. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 47-64). Ediciones Morata.
- Benjamin, W. (1940). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*.
http://www.bolivare.unam.mx/images/traduccion/traduccion/posts/tesis_sobre_la_historia_y_otros_fragmentos/downloads/Benjamin_tesis_sobre_la_historia.pdf
- Berardi, L. (2015). Multimétodos. Un recurso para potenciar hallazgos en investigación social. En O. Barboza (Coord.), *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 159-178). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].
- Bloch, M. (1996). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. En A. Pereyra, A. et al. (coords.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un*

- nuevo programa de la educación comparada (237-266). Pomares-Corredor.
https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/237219089_El_lugar_del_centro_escolar_en_la_politica_curricular_actual_Mas_alla_de_la_descentralizacion_y_reestructuracion/links/54bcfecc0cf218d4a1685eda/El-lugar-del-centro-escolar-en-la-politica-curricular-actual-Mas-alla-de-la-descentralizacion-y-reestructuracion.pdf
- Caballero, A. Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7 (9), 39-56.
<http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Consulado de Carrera de México en Caléxico. (s.f.). *Pacto por México*.
<https://consulmex.sre.gob.mx/calexico/index.php/component/content/article/4-articulos/58-pacto-por-mexico>
- Dávila, G. y Bonito, G. (2019). *Centro de interpretación Histórico y Etnográfico Dolores Cacuango* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Educación UNAE.
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1067>
- De Arocena, I. (1967). Sobre la idea de la historia de Levi-Strauss. *Revista de estudios políticos*, 155, 185-190. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2081449.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: las epistemologías del sur*.
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- De Sousa Santos, B. (19 de diciembre de 2017). Boaventura de Sousa Santos - Epistemologías del Sur [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=ohZ8BR1vj_8&t=13s
- De Sousa Santos, B. (2004). Reinventar la democracia: reinventar el Estado. Sequitur.
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/reinventar-la-democracia.pdf>

- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Sanjuán, L. (2011). *La observación*. Facultad de psicología UNAM.
http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Editorial Paidós.
- Expósito Martín, F. J. (2012). La globalización: concepto, características, factores y consecuencias de la “aldea global”. *Temas para la educación* 18, 1-9.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8996.pdf>
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., y Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2017). *Política y Educación*. Siglo XXI Editores.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista digital Universitaria*, 5 (1), 1-9.
<http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1-2c.htm>
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En J. Gimeno y A. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 171-223). Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Qué significa el currículo? En J. Gimeno Sacristán, M. Clemente Linuesa, R. Feito Alonso, P. Perrenoud (Comps.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 25-47). Ediciones Morata.

- Godoy Vera, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/664224/fgv1de1.pdf>
- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa* 17 (74), 143-163.
<https://biblat.unam.mx/es/revista/innovacion-educativa/articulo/panorama-del-sistema-educativo-mexicano-desde-la-perspectiva-de-las-politicas-publicas>
- Gordillo, L. (2016). ¿Por qué surge el Estado? Una metodología holística para entender el origen, la función y los retos del poder público. *Pensamiento*, 72 (272), 563-591.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/7641/7459>
- Grondin, J. (2014). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder Editorial.
http://www.fadu.edu.uy/esteticadiseno/files/2019/10/GRONDIN_Jean_2008._Qu%C3%A9_es_la_hermen%C3%A9utica-.Barcelona_Herder.pdf
- Guerrero, A. y M. Vacaro, M. (2000). El origen del Estado. *Laberinto*, 2, 1-8.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2020484>
- Hernández, V. (1998). *Dimensiones teóricas sobre las políticas públicas*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
https://cursos.clavijero.edu.mx/cursos/013_ple/modulo1/documentos/Dimensiones_teoricas_sobre_las_politicas_publicas.pdf
- Infante, G. (2007). Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 29-40.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112600003.pdf>
- Jacinto Rentería, G. y Heras Modad, R. (2010). *Elementos para el diseño curricular*.
https://www.academia.edu/12082430/ELEMENTOS_PARA_EL_DISE%C3%91O_CURRICULAR

- Jarquín, M. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Foca.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de Investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*.
https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*.
 Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Morales, F. (2000). Globalización: conceptos, características y contradicciones. *Revista Educación* 24(1), 7-12.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1045/1110>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de cultura económica.
https://monoskop.org/images/8/8b/Mouffe_Chantal_En_torno_a_lo_politico_2007.pdf
- Pacheco, T. (2012) Políticas e investigación en educación. Fuentes, actores y supuestos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 36, 301-314.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v36.n4.42316
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI. *Cinta Moebio*, 28, 1-28. <https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html>
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO México/Editorial Miño-Dávila.
<https://freddyaliendre.files.wordpress.com/2020/03/parsons-wayne-politicas-publicas.pdf>
- Picco, S. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza. En S. Picco y N. Orienti (Coords.). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar*

e intervenir en las prácticas de la enseñanza (pp. 49-68). Editorial de la Universidad de La Plata.

Reyes del Campillo, J. (2018). Partidos y representación política. La democracia en México del siglo XXI. *Política y cultura*, (50), 9-30.

Rodríguez, A. y Amparo, D. (2016). Los retos actuales de la educación en México ante la globalización. *21° Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México*.

Rodríguez Ledesma, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. Universidad Pedagógica Nacional.

<http://200.23.113.59:8080/jspui/handle/123456789/135>

Rodríguez Ledesma, X. (2012). Tiempos fronterizos, diversidad en la historia. S. Plá, V. Gómez, y X. Rodríguez Ledesma (coords.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (69-89). Universidad Pedagógica Nacional.

<http://200.23.113.59:8080/handle123456789/1628>

Rubilar, L. (2008). *El espacio educativo como aparato ideológico de estado, desde una mirada Althusseriana* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile].

<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108518>

Ruedas, M. J., Ríos, M. M. y Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, 46, 627-635.

www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31247/1/articulo7.pdf

Ruiz, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2 (2), 84-93.

<http://www.saece.com.ar/relec/revistas/2/art9.pdf>

Saladino, A. (2012). Pensamiento crítico. *Universidad Nacional Autónoma de México*.
http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf

Salmerón P. (2021, 20 de abril). La enseñanza de la historia. *La Jornada*.

<https://www.jornada.com.mx/2021/04/20/opinion/012a2pol>

- Sánchez, P. & Rodríguez, J. C. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana de Educación* 54(5), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5451653>
- Santillán, V. E., Ortiz, A. M. y Arcos, J. L. (2009). El poder en el diseño curricular: el caso de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. Recuperado de:
<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (s.f.) *Pacto por México*.
https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia
- Tello, C., & Mainardes, J. (2015). Pluralismos e investigación en política educativa: Una perspectiva epistemológica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 763-788. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300005
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker, (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción (191-202)*. *Novedades Educativas*.
<https://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Terigi-la%20ense%C3%B1anza%20como%20problema%20politico.pdf>

Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Anthropos Editorial/Universidad de Coruña.

Varela Barrios, E. (2005). *Desafíos del interés público Identidades y diferencias entre lo público y lo privado*. UNIVALLE.

ANEXOS

Anexo 1

Tabla 30 Ficha de observación no participante, clase de historia Ecuador

Ficha de observación.			
Observadora: Gabriela Dávila		Grado: Octavo de Básica “B”	
Institución: Anónima			
Periodos de recolección de información: Dos periodos de clase		Objetivo y contenido de la clase: Discutir la influencia en la agricultura y la escritura en las formas de vida y organización social de la humanidad	
Recolección de información			
	Concreción curricular	Tratamiento de la Historia	Didáctica de la Historia
Observación de la clase de historia en el cuarto de EGB “B”	<p>Se nombra el objetivo de la clase, el cual se trata de una destreza del currículo de Ciencias Sociales.</p> <p>La planificación microcurricular no se presenta a los estudiantes.</p> <p>Las actividades dentro de la clase, no se relacionan con la destreza que se seleccionó para la clase</p>	<p>La Historia está concebida como una narración lineal de hechos pasados.</p> <p>No se trabaja sobre las causas y efectos de los acontecimientos históricos.</p>	<p>Se maneja un proceso de enseñanza unidireccional, tradicionalista.</p> <p>Las actividades propuestas no procuran el pensamiento crítico.</p>

<p>Rol del docente</p>	<p>La docente utiliza el texto de Ciencias Sociales para concretar el currículo a su clase.</p> <p>Tuve acceso a la planificación de clase, la cual está estandarizada, sin responder al contexto y necesidades de sus estudiantes.</p>	<p>La docente concibe a la historia como datos y fechas para memorizar.</p> <p>No se hace alusión a las funciones sociales de la historia.</p>	<p>La docente utiliza un método tradicionalista.</p> <p>Hace dictados del libro de los estudiantes, para que los educandos lo apunten en su cuaderno.</p>
<p>Rol del estudiante</p>	<p>Los estudiantes no son parte activa de la construcción de planificaciones.</p> <p>No se observa que tengan conciencia sobre una construcción colectiva del objetivo durante las clases.</p>	<p>Los estudiantes repiten los hechos históricos que les son narrados.</p> <p>No hay cuestionamientos sobre las narraciones presentadas.</p>	<p>Poca participación en las clases.</p> <p>Poca iniciativa de participación por parte de los estudiantes, normalmente, se espera a que la profesora indique quien debe responder las preguntas.</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2

Tabla 31 Ficha de observación no participante, clase de historia México

Ficha de observación.			
Observadora: Gabriela Dávila		Grado: Primero de secundaria	Institución: Anónimo
Periodos de recolección de información: Dos periodos de clase		Objetivo y contenido de la clase: Reflexiona sobre la guerra en el mundo actual	
Recolección de información			
	Concreción curricular	Tratamiento de la Historia	Didáctica de la Historia
Observación de la clase de historia en el cuarto de EGB “B”	<p>No se indica el objetivo de la clase, esta se desarrolla sin más.</p> <p>Los estudiantes desconocen la planificación microcurricular: objetivos y aprendizajes esperados.</p>	<p>La Historia es tratada como una narración simple de hechos y fechas.</p> <p>No se complejizan los hechos tratados durante la clase.</p>	<p>Se maneja un proceso de enseñanza tradicionalista.</p> <p>El docente sigue siendo el centro del proceso.</p> <p>La docente se preocupa más por cómo escriben los estudiantes antes que por cómo se perciben los hechos históricos</p>
Rol del docente	<p>La docente utiliza el libro de texto de Ciencias Sociales como principal herramienta para concretar el currículo a su clase.</p> <p>La planificación de la clase no se ve contextualizada a las necesidades de los estudiantes.</p>	<p>No se percibe, en el discurso de la docente, una consideración y conciencia de las funciones sociales de la historia.</p>	<p>El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de manera tradicionalista.</p> <p>No se usan muchos recursos en el desarrollo de la clase, donde el principal es el libro de texto.</p>

			Usa videos como refuerzo, sin embargo, no logra vincularlos a los conceptos de la clase, de manera exitosa.
Rol del estudiante	<p>Los estudiantes no son parte activa de la construcción de planificaciones, no se toman en cuenta sus capacidades o intereses.</p> <p>No se observa que tengan conciencia sobre los aprendizajes esperados que deben adquirir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Los estudiantes repiten los hechos históricos que les son narrados, sin mayor conciencia de lo que significan</p> <p>No hay cuestionamientos sobre las causas o los efectos que los eventos bélicos han tenido.</p>	<p>Poca participación en las clases, tienen un papel muy pasivo en el desarrollo del proceso.</p> <p>Las preguntas que responden los estudiantes solo sirven para comprobar la atención que prestan a la clase, no se evidencia una reflexión crítica sobre los hechos presentados.</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3

Transcripción de entrevista. Entrevistado “A” Ecuador

Gabriela

La presente entrevista es un instrumento que corresponde al proyecto “políticas curriculares en la enseñanza-aprendizaje de la Historia: un estudio comparado entre Ecuador y México, entre 2016 y el 2020”.

El objetivo de la entrevista es recopilar información y perspectivas por parte de docentes normalistas y de educación básica respecto a las políticas curriculares para la enseñanza-aprendizaje de la historia en el periodo 2016-2020. La característica de la entrevista es que la entrevista será confidencial a menos que el entrevistad/a decida que no existe problema con que aparezca su nombre, pero va a ser realmente confidencial en un inicio. La duración de la entrevista está programada para 30 minutos, el entrevistado/la entrevista tendrá la apertura para extender su participación si es que así lo decide. Empecemos.

Te podrías presentar, tu nombre, ¿a qué te dedicas?, ¿cuántos años de experiencia tienes?

Docente

Mi nombre es XXXXXXXX. Soy docente. Tengo ya cinco años, voy a los seis años ya de experiencia.

Gabriela

¿Qué opinas en términos pedagógicos sobre la propuesta curricular de la asignatura de Historia?

Docente

Bueno, según el currículo de Ecuador, de la materia Estudios sociales; te dan un permiso de trabajar bastante, según el colegio en el que te encuentres, según esta propuesta curricular. Y en términos curriculares, pensaría que lo que propone el currículo es que un estudiante, obviamente, tenga bases, sea bastante crítico, comprenda los fenómenos sociales desde todas las perspectivas.

Yo creo que hay que trabajar en función a cada colegio en que te encuentres, no, y empezar a analizar, primero, la dinámica social en la que se encuentra ese colegio, desde la ubicación, que tipos de estudiantes van, y tú puedes trabajar de alguna forma. ¿Por qué digo esto? Porque en el momento en que tu aplicas cierta metodología, que puede ser ERCA, puede ser aula inversa, por ejemplo; tú vas a hablar de ciudadanía, pues hablar de los derechos humanos, de la democracia, por ejemplo; y así tu aplicas el aula inversa en ese tema. El estudiante tiene que ir con los prerrequisitos, con los prerrequisitos de relacionados al tema y, por ejemplo, puede enviar entrevista “tal asambleísta”, entonces va a haber un colegio de cierto sector social que pueda acceder a la entrevista, que tengan las posibilidades, pero el otro no, entonces hay que va a verlo desde ese punto, lo que propone el currículum para el área de Sociales y eso tiene mucha referencia, o eso deberíamos notar, nosotros los docentes de sociales, para que no tengamos ningún inconveniente o sepamos en qué área estamos pisando. Entonces, para mi es bastante flexible, pero, también, nos

dan una línea, una línea en la que nos debemos de limitar. Por ejemplo, cuál es el perfil del estudiante, en que debe salir, que en que apoya el currículo de sociales es definitivamente el ser justo. Ya que nosotros debemos en marcarnos en los derechos a la ciudadanía, el respeto a los demás, que son que cada bloque curricular va hablando de eso.

Gabriela

¿Qué opinas en términos políticos sobre esa propuesta curricular dentro de la asignatura de historia?

Docente

Es lo que comento, ¿no? es bastante abierta en el tema de que el docente debe ver su área de trabajo, pero también es bastante limitante en este aspecto. Hace algunos meses ayudaba algunos chicos en la prueba Ser Bachiller y me daba cuenta del colegio que venían, algunos venían de colegios fiscales, de nocturnos y otros de colegios particulares, que la pensión es bastante alta y, por tanto, había mucha más accesibilidad de la educación en ciertos temas. Como le comentaba el ejemplo sobre el aula inversa que he mencionado. Entonces en términos políticos, si es bastante limitante, viéndolo desde el punto de vista de qué estamos hablando de la materia de Ciencias Sociales, de la historia incluso. Y eso hace que, por ejemplo, es verdad que el currículum te dar las normativas para que tu busques en una estudiante su criterio, busques su análisis.

Pero, debemos recordar que Ciencias Sociales es una construcción, es una construcción social. de la historia incluso y que la historia va contada en relación del poder. Entonces, ¿quién nos cuenta la historia? como siempre les menciono a mis estudiantes, siempre va a haber alguien que nos cuente la historia y esta historia va a estar relacionada al poder. Entonces, quien hace las políticas, las políticas educativas, las políticas curriculares, las políticas de Estados del poder, el Estado en general, por el Estado circula todo. Entonces, hay que encontrar en el estudiante la crítica, la separación y el entendimiento sobre quien cuenta la historia. creo yo.

Gabriela

¿Cómo crees que debería ser pedagógica y políticamente la enseñanza de la historia en las instituciones educativas ecuatorianas?

Docente

Debería prepararse los a los docentes de sociales con de cómo podemos analizar estos temas que te mencionada. Primero, analizar el área en el que estás trabajando; segundo, hasta donde puedes llegar con tu materia. Y, tercero, ayudar al estudiante, hacer un poco más crítico más de analítico; no en volvernos o no usar como un tema o como un recurso central el libro de Estudios Sociales, por la misma razón que te mencionaba ¿Quién escribe ese libro? ¿quién nos cuenta? ¿quién nos relata?, históricamente vamos a entender no que, por ejemplo, cuando llegan los españoles a América, había los cronistas de Indias ¿no? Y desde ese momento todo el mundo nos va relatando una historia.

Entonces en este punto en el que estamos, quién nos cuenta la historia, quien nos dice que Bolívar fue un líder, que o quien nos dice que los intereses de Bolívar eran diferentes o quien nos cuenta por qué fuimos conquistados por los europeos, quien nos cuenta, por ejemplo, que a Atahualpa lo traicionaron, tal vez, o a Rumiñahui y o muchas de esas cosas. Entonces siempre hay que entrar en ese tema de la crítica. Deberíamos pedagógicamente poder llegar a esa crítica, para que los

estudiantes puedan analizar o no se sorprendan con una historia, que no se sorprendan con el hecho de que bueno, sí Simón Bolívar fue esclavista, tenía haciendas, a él no le interesaba quitar la esclavitud cuando él crea el país o la República de Colombia. Ya entonces, siempre tener estos dos puntos de vista. Es importante para mí que, pedagógicamente, enseñemos de igual forma los estudiantes a leer y escribir bien. Cuando aprendemos a leer, vamos entender los diferentes puntos de vista de varios autores y podemos llegar a hacer un ensayo, que es un tema súper amplio para poder enseñar la historia, para poder aprender.

Gabriela

Según tus conocimientos, en términos pedagógicos didácticos ¿qué tipo de enseñanza de la historia propicia el currículo 2016, crees que es una enseñanza más tradicional o qué tipo de enseñanza?

Docente

Definitivamente es muy tradicional, por el tema y todo lo que tú me preguntas engloba un tema central ¿quién cuenta la historia? En verdad nos debemos basar a un libro o porque no la materia de historia o de ciencias sociales puede tener varios temas de bibliografía. Tuve la apertura en un colegio donde no nos encerramos, no nos enfrascábamos en tal editorial, si no teníamos la apertura de incluir varios libros, incluir varios libros de investigación, incluir temas de museos.

Yo tengo una, una especialización Museos y Patrimonio Histórico, entonces, siento que debe estar muy englobada, enmarcada en el tema o como eje central los museos en la educación, deben hacer un algún tipo de alianzas. ¿Esto quien maneja? Estado, y ahí volvemos nuevamente al Estado. ¿Quién maneja políticas culturales? Obviamente el Estado. Entonces deben estar concatenadas con el Ministerio de Educación para que sean un eje central, un eje transversal en todos los tipos de educación.

Los museos tienen un educador, todo museo con su organigrama bien estable tiene un educador y la idea de un museo, de igual forma, es que hay este el objetivo de enseñanza - aprendizaje basado en algo pedagógico, en un sistema pedagógico o algo por el estilo. Entonces me parece que debería aplicarse esto, debería aplicarse eso; pero no se lo hace, por lo tanto, pienso que es una enseñanza más tradicional. Si lee el currículo, párrafo por párrafo y se aplica lo del currículo; el currículo nos dice esta situación es que nosotros podemos extendernos, según el campo de en el que estamos trabajando. Pero de alguna forma las políticas deben estar más en marcadas y hacia los profesores, hacia la apertura a los profesores, sobre todo en estas materias.

Llegamos a entender que dos más dos siempre va a ser cuatro, hace un millón de años fue cuatro y un millón año después va a ser cuatro, pero sociales no es así. hay cambios sociales y el tipo de personas. Hacíamos un estudio, cuando estudiaba en la universidad, sobre los comportamientos sociales de las personas de finales del siglo diecinueve, específicamente en Guayaquil; un cambio político, económico. El interés político no siempre ha estado enmarcado en esta ciudad en lo comercial. Entonces es bastante cambiante la materia. Y eso es lo bonito.

Gabriela

¿Cómo utilizas en tus clases, los documentos curriculares oficiales para planificar ejecutar y evaluar tu clase? ¿hasta qué medida realmente marcan tu planificar, ejecutar y evaluar? O si hay una separación o una autonomía de los documentos o más bien es una dependencia de ellos ¿Cómo las calificarías tú?

Docente

Definitivamente para, para planificar mi clase, los documentos oficiales del currículo, PCI, que es el documento oficial de la institución. Y de igual forma hay que estar en un mercado de que observar cuál es la filosofía de cada institución y cómo nos podemos desenvolver en eso y eso nos da la apertura a los profes para que seamos mucho más prácticos, mucho más didácticos.

¿Hasta qué medida realmente marcan mi planificar y con ejecutar y evaluar? Creo que en una planificación definitivamente en la ejecución. Bueno, el profesor, ya debe ser muy recursivo, muy dinámico y creo que no. Y en la evaluación, definitivamente no. Ahora nos piden evaluación con preguntas, por ejemplo, este se me escapó el término; Pero preguntas más de que se aprendió, qué se aprendió en esa materia, qué se aprendió sabiendo de la revolución industrial, cómo puedes aplicar en tu vida actual y con cosas así.

La planificación es un tema de un informe que debes hacer o de una auditoría que haga el rectorado, que es el que es el Ministerio de Educación a nivel nacional de las unidades educativas. Si son bastantes estrictos en esto, si son bastantes, estricto en las destrezas, en los criterios de enseñanza, en los indicadores de evaluación. Entonces deben estar concatenados, deban estar relacionados de primero a tu PCA y después del PCI, son el plan anual y la planificación institucional. Y esto definitivamente relacionado al currículum nacional. Entonces, en estos igual hay que estar bastante marcado. En ese caso, tienes una cancha reglamentaria en la que tú debes establecer lo que dice el currículo, en este caso, si te dejan la apertura como te lo he venido mencionando, Pero y es importante, yo creo ya que que haya una apertura más significativa, pienso yo.

Gabriela

¿Crees que hay alguna oportunidad en que los docentes tomen el currículo y puedan ayudarse a la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su realidad social?

Docente

Definitivamente, el currículo no es hecho por personas que desconocen la realidad. Ahora hay que ser mucho más específicos, como mencionaba, en qué área estamos trabajando. Estamos trabajando un área social, donde debemos entender nuestra realidad nacional, nuestra realidad de colegio, nuestra realidad, incluso, del sector en el que estamos ubicados. A partir de eso, los docentes debemos ser bastante recursivos, para que el currículo pueda ayudar de alguna forma a que nuestros estudiantes, en que cuando ya hemos hecho nuestro análisis, sean críticos de alguna forma.

Por ejemplo, ahora trabajo en el sur, hablábamos sobre el Primero de Mayo, la conmemoración del Primero de Mayo y hablar de las políticas de los trabajadores, hace que siempre haya un rechazo social, un rechazo social a la gente pudiente, en ese tema nosotros debemos ser muy críticos, muy analíticos, coger con pinzas de este tema porque no queremos que de alguna forma se genere violencia social, al otro día o que porque se piense que haya están los bueno, acá los malos, allá los ricos, acá los pobres. Hay que ser muy, muy recursivo, en esto trabajamos con líneas de tiempo, trabajamos con organizadores gráficos, espina de pez me parece algo genial para poder hablar sobre efecto – consecuencia, causa – efecto. Entonces, sí, Creo que podemos crear o de alguna forma formar ciudadanos críticos, pero, siempre teniendo en cuenta en donde estamos trabajando, pienso yo. creo que está ahí podido responder. Espero haberte ayudado. No, no hay ningún problema. Que se había un nombre El y cualquier situación me hace llegar. Me hace saber y espero

que te ayude en tu trabajo, que es bastante interesante. Y cuando lo culmines, lo quisiera leer. Cuidarte mucho.

Anexo 4

Transcripción de entrevista. Entrevistado “B” Ecuador

Gabriela

La presente entrevista es un instrumento que corresponde al proyecto “políticas curriculares en la enseñanza-aprendizaje de la Historia: un estudio comparado entre Ecuador y México, entre 2016 y el 2020”.

El objetivo de la entrevista es recopilar información y perspectivas por parte de docentes normalistas y de educación básica respecto a las políticas curriculares para la enseñanza-aprendizaje de la historia en el periodo 2016-2020. La característica de la entrevista es que la entrevista será confidencial a menos que el entrevistad/a decida que no existe problema con que aparezca su nombre, pero va a ser realmente confidencial en un inicio. La duración de la entrevista está programada para 30 minutos, el entrevistado/la entrevista tendrá la apertura para extender su participación si es que así lo decide. Empecemos.

Te podrías presentar, tu nombre, ¿a qué te dedicas?, ¿cuántos años de experiencia tienes?

Docente

Muy buenos días. Mi nombre es XXXXXX. Soy licenciado en Cultura Física, licenciado en Comunicación Social, tengo una maestría en liderazgo y dirección de centros educativos. Me he dedicado de todo un poco, pero hace seis años inicié en la docencia fiscal, en un colegio en una zona rural de la provincia del Cañar, cantón Deleg, tengo cinco años de experiencia docente y dos años de experiencia en un centro de formación para los estudiantes que quieren ingresar a la universidad, generalmente dado materias vinculadas a la cultura física y a las ciencias sociales. Sobre todo, lo que es historia, lo que es problemas del mundo contemporáneo y abordando de una manera transversal también educación cultural y artística.

Gabriela

¿Qué opinas en términos pedagógicos sobre la propuesta curricular de la asignatura de Historia?

Docente

Yo pienso que uno de los mayores triunfos que tuvo el Gobierno de Rafael Correa, fue revolucionar, prácticamente, la malla curricular que teníamos es un documento bastante flexible. Es un documento en el cual se trata de llegar a un estudiante por medio de lograr dominar cierto tipo de competencias, cierto tipo de destrezas.

Bueno, yo pienso que, en términos pedagógicos, la reforma curricular es bastante flexible, es bastante adaptable. Creo que la situación que tiene una escuela urbana con una rural o una de la costa con una de la sierra es bastante diferente, no debería ser así. De hecho, a pesar de las particularidades que tienen cada sector de la sociedad en este país, El currículo en debería ser lineal porque, o sea no lineal, pero un poco más estándar, porque los exámenes de ingreso a la universidad o de evaluación de conocimientos para ingreso a la universidad son documentos estándar, son

documentos lineales. No sé hasta qué punto tenga que evolucionar quizá el currículum o quizá los sistemas de ingreso a la universidad, para pensar que sea una modificación de alguno de los dos. Sin embargo, creo que la propuesta curricular que se ha hecho es una propuesta adecuada a los tiempos que tenemos. Creo que el problema principal que tiene una vez cambiado o una vez implementado una nueva reforma curricular, es el hecho de que todos los docentes no se encuentran en la capacidad de adaptarse a esta nueva reforma curricular.

Nosotros hablamos o se habla mucho del aula invertida, de que los estudiantes aprendan por sí mismos, de que el docente, meramente, debe ser un guía. Nosotros hablamos con docentes que están formados sobre el conductismo. y que nos hace es que docente que estuvo formado bajo el conductismo y que veinte, veinticinco, treinta años ha dictado clases bajo estos métodos caducos, como dictar clases, como leer un libro y no explicar absolutamente nada. Es Déleg es bastante complicada, ¿no? Yo creo que para que cambie la educación en el país tiene que cambiar primero la formación docente. El docente, lastimosamente, se ha vuelto bastante cómodo, no se ha capacitado; sobre todo, los docentes que ya tienen cierto tiempo en el magisterio, ya no buscan la posibilidad de adaptarse a las nuevas exigencias que hoy por hoy la educación y los seres humanos esperan de nosotros. Esa es mi opinión, en términos pedagógico, sobre la propuesta curricular.

Gabriela

¿Qué opinas, en términos políticos, sobre la propuesta curricular de la asignatura de Historia?

Docente

Bueno, todo es político, ¿no? Primero hay que empezar por eso. Yo creo que la reforma curricular es una reforma curricular de avanzada, es una reforma curricular progresista, es una reforma curricular, hasta cierto punto, también, adoctrinadora. No sé cómo ¿no? manejar realmente el término. Yo creo que abrimos los ojos a los sistemas económicos, por ejemplo, los sistemas de gobierno. Abrimos los ojos a la inclusión de género, al, a los derechos de las mujeres es algo necesario. Es algo que no, no, no es que esté de moda, es algo que la humanidad mismo a propendido a traer estos temas y ponerlo sobre la mesa y discutirlos porque son temas que nunca antes se han hablado.

Creo que somos la generación mejor preparada, sobre todo de docentes jóvenes en este caso, De hecho, en Cañar tenemos la Universidad Nacional de Educación que está formando profesores de avanzada, y esos profesores de avanzada lastimosamente no tienen el espacio laboral suficiente dentro del sistema de educación pública en el país, debería haber una concatenación entre la Universidad Nacional de Educación y el Ministerio de Educación para que todos esos docentes de alto nivel que se graduará puedan ingresar a las filas de la docencia fiscal. Creo que es la única manera en la cual se puede revolucionar la educación. Hablamos de revolución, es una revolución, es cambiarlo todo completamente, que siempre ha hablado de que la educación necesita un reseteo, y me decían “no, lo que necesita es adaptarse”. Yo creo que la mayor parte de la educación en el país está en debacle, el sistema mismo es el que se está fallando.

Creo que es necesario cambiar desde el modelo pedagógico hasta el docente que imparte clases en el aula. Creo que políticamente necesitamos estudiantes críticos, estudiantes que entiendan la situación que hoy por hoy abordamos. Por ejemplo, cuando yo abordo temas de historia, de problemas del mundo contemporáneo, se les comenta, porque, generalmente, el estudiante, bueno,

el ciudadano en común, no se interesa por más de las cosas que pasan en su barrio, que creo que es el núcleo central de la sociedad. Quizá pedirle que piense en función de ciudad, en función de Cantón, de provincia, de país, es mucho sí, porque los problemas bueno, si bien los problemas macro son los que influyen dentro de su vida, él está adecuado a la realidad que vive día a día. Pues yo creo que quizá por ahí también se puede empezar. Abrirles los ojos a realidades distintas de la que ellos viven, es fundamental. ¿Por qué? Porque no solamente saber batía sino, también, el conocimiento sobre la realidad del mundo en el que ellos están viviendo, eso es fundamental. Dentro de abordar cualquier proceso pedagógico, Supongo.

Gabriela

¿Cómo crees que debería ser pedagógica y políticamente la enseñanza de la historia en las instituciones educativas ecuatorianas?

Docente

Yo Soy izquierdista, Me considero progresista. Me considero feminista. Me considero ecologista. Desde mi formación personal y profesional. Yo creo que la educación debería ser adoctrinadora. La mayoría de la población ecuatoriana es una población obrera. Yo recuerdo, yo estudié en un colegio fiscal de Quito, en el colegio experimental Juan Pío Montúfar; cuando estaba en primer o segundo curso, les escuchaba a mis profesores formados en ¿no? la UNE de la vertiente de la MPD, del Movimiento Popular MPH democrático, y nos venían a hablar de justicia social, de izquierdismo, de política y yo no lo entendía. O sea, realmente uno quizá me entiende este este tipo de teorización de la vida., lo que se entiende es del hambre, lo que se entiende de la inseguridad, lo que se entiende es de las carencias y eso era lo que nosotros, en una época cercana y durante el feriado bancario sentíamos. Porque una cosa es hablar de pobreza y otra cosa sentirlo.

Creo que la educación ecuatoriana debe tender a eso, a que el estudiante tenga conciencia de lo que es y conciencia de a donde se dirige. Creo que debemos de bocados mucho en que el estudiante tenga conciencia de clase, conciencia de dónde se pertenece Hoy por hoy, la banalización de los medios de comunicación ha hecho creer que todo el mundo puede ser empresario, que todo el mundo puede triunfar en la vida, que todo es color de rosa y que básicamente se sale de la pobreza trabajando más, cosa que es falso. Si así fuera, los albañiles la gente que trabaja en el campo, la gente que de verdad se esfuerza día a día por sobrevivir sería millonaria. Creo que la pedagogía y la política de la enseñanza en historia debe propender a eso, y no quizás con el hecho hacer adoctrinadora per se. Yo creo que la historia es cíclica nos ha demostrado el tiempo, lastimosamente, los ciclos se repiten porque la gente olvida que es lo que ha sucedido; hoy por hoy en el Ecuador de un gobierno, un banquero.

Y es increíble que uno de los responsables del feriado bancario, que expulsó más de un millón de ecuatorianos hacia el exterior, en una migración forzada por la crisis económica que tuvimos en el país sea presidente, es increíble y es algo que yo en mi vida pensé ver, sin embargo, está ahí. Yo creo que es en parte gracias del fracaso que los docentes, que el sistema educativo han tenido, no han podido educar a la población ecuatoriana quizá no en una forma adoctrinadora, como como yo lo digo, pero quizá en una forma crítica, porque cualquier persona que tenga un poquito de sentido crítico, un poquito de memoria histórica, no, no hubiese votado por un banquero y aquí ganó con el cincuenta y dos por ciento de la votación.

Gabriela

Según tus conocimientos, en términos pedagógicos didácticos ¿qué tipo de enseñanza de la historia propicia el currículo 2016, crees que es una enseñanza más tradicional o qué tipo de enseñanza?

Docente

Tradicional no. Muy aparte de la reforma curricular que es bastante flexible, tenemos los libros que son bastante didácticos, por ejemplo, bastante explicativos; tienen bastantes actividades; invitan al estudiante a pensar. Creo que el tipo de enseñanza es constructivista, al cien por ciento, como lo ha dicho el mismo ministerio; basta ver y revisar al currículo para darnos cuenta de eso. El problema es que los docentes son bastante cómodos, no explotan al cien por ciento los beneficios de estas de forma curricular. Lastimosamente, como lo dije antes, el problema de la educación en el Ecuador, de base, son los docentes, que no están a la altura de los nuevos retos que, hoy por hoy, la educación nos significa.

Gabriela

¿Cómo utilizas en tus clases, los documentos curriculares oficiales para planificar ejecutar y evaluar tu clase? ¿hasta qué medida realmente marcan tu planificar, ejecutar y evaluar? O si hay una separación o una autonomía de los documentos o más bien es una dependencia de ellos ¿Cómo las calificarías tú?

Docente

Uno tiene por obligación que usar los documentos curriculares. Porque en base a estos son los que se presentan las micros y macros planificaciones Estos son validados por una junta diaria, por un consejo académico y finalmente, por el vicerrector de educativa, o el rector, dependiendo del tamaño de institución. Entonces, es imposible no utilizar el documento curricular; ahora de tener el documento curricular y planificarlo, a traspasar eso que se planifica a la clase, es muy distinto. Yo me topé con cosas bastante terribles al ingresar al magisterio fiscal, muchos docentes compran las planificaciones, compran planificaciones y ni saben de qué va la materia, ni saben de qué va el currículo, ni saben de qué es lo que tienen que dar; solamente se guían por la cuestión de los libros.

Otra cosa bastante deplorable, se podría decir, es el hecho de que los docentes no conocen a profundidad el tema que van a tocar, yo, por ejemplo, cuando dictaba clases de nivelación para el ingreso de universidad, me empapaba, en la semana que iba a hablarles del tema, pasaba todo el fin de semana leyendo sobre el tema para estar en la capacidad de solventar cualquier duda, para estar en la capacidad de sostener cualquier debate con mis alumnos, porque aparte eran alumnos que venían a decir bueno, venían de distintos orígenes, pero en su mayoría eran estudiantes que los tenían cierto tipo de base. Ya esta base académica, para mí, como docente, suponía un reto intelectual para estar a la altura de las preguntas, que me podrían formular. Creo que es fundamental eso, en primera; de segunda, el hecho de tener un libro y de tener datos no significa que eso van aprenderse de memoria. Aunque, lastimosamente, el modelo que nosotros tenemos hoy por hoy, tanto en la educación básica, en el bachillerato y en la misma universidad, es memorística. Creo que lo principal es dotar al estudiante sentido crítico, de hacerle pensar, que él mismo reflexione y se dé cuenta de los eventos que han marcado el mundo por así decirlo, ya que el cúmulo de esos eventos somos lo que Hoy por hoy la sociedad ecuatoriana es, nosotros como individuos también somos.

La evaluación se da igual. Yo, generalmente, lo que hago es tomar las preguntas de los cuestionarios que a veces hacemos, que en general han sido unos pocos. Yo les digo qué les voy a tomar hasta para que no se memoricen, quizá mucho de memoria. Lo más esenciales centro. Bueno, yo cuando doy clases presenciales, centrarme en el debate, conversar, solventar dudas y el más o menos haciendo alguna símil entre procesos históricos actuales y los procesos históricos que estamos viendo. Creo que se centra mucho, también, en la medida de la ideología que uno tiene, una formación política que uno tiene, y en la manera en la que uno como docente ve la vida, creo que depende mucho de eso.

¿hay una separación, una autonomía de los descuentos? Más bien es una dependencia del libro, creo que hay una dependencia cien por ciento de todos los documentos oficiales, porque básicamente son documentos que hay que cumplirlos a raja tabla.

Gabriela

¿Crees que hay alguna oportunidad en que los docentes tomen el currículo y puedan ayudarse a la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su realidad?

Docente

Totalmente. Yo creo que la educación, básicamente, es la base de lo que somos como sociedad. Si nosotros no formamos ciudadanos críticos y conscientes de su realidad, vamos a tener lo que tenemos ahora, en un Ecuador de obreros, de gente de este de ciencia a la clase obrera que vota por banqueros.

Nosotros hemos visto el descalabro del Ecuador en cinco años, en los cuales básicamente la inversión social, la inversión en salud, en educación, seguridad social, en seguridad: han sido nulas y hoy por hoy vemos el resultado de eso, escuelas cayéndose a pedazos, hospitales sin médicos, hospitales sin insumos los médicos El crimen se ha apoderado básicamente de muchos sectores de la sociedad y la gente sigue dormida. Creo que es fundamental un profesor formado, un profesor con cierta base crítica y un profesor entusiasta; sin eso la educación del país no va a avanzar nunca.

Anexo 5

Transcripción de entrevista. Entrevistado “C” México

Gabriela

La presente entrevista es un instrumento que corresponde al proyecto “políticas curriculares en la enseñanza-aprendizaje de la Historia: un estudio comparado entre Ecuador y México, entre 2016 y el 2020”.

El objetivo de la entrevista es recopilar información y perspectivas por parte de docentes normalistas y de educación básica respecto a las políticas curriculares para la enseñanza-aprendizaje de la historia en el periodo 2016-2020. La característica de la entrevista es que la entrevista será confidencial a menos que el entrevistad/a decida que no existe problema con que aparezca su nombre, pero va a ser realmente confidencial en un inicio. La duración de la entrevista está programada para 30 minutos, el entrevistado/la entrevista tendrá la apertura para extender su participación si es que así lo decide. Empecemos.

Te podrías presentar, tu nombre, ¿a qué te dedicas?, ¿cuántos años de experiencia tienes?

Docente

Mi nombre es XXXXX, soy docente normal en Guanajuato. Tengo cuatro años de experiencia

Gabriela

¿Qué opinas en términos pedagógicos sobre la propuesta curricular de la asignatura de Historia?

Docente

Está completamente, digamos desfasado, a lo mejor no en todos los lugares de México, pero sí en los lugares más olvidados, no, que son las comunidades rurales, este las que están más alejadas de las urbes y que necesariamente, necesitamos crear a lo mejor una propuesta porque al final de cuentas los que estamos frente a Grupo y con los que los que batallamos con el plan y programas y los que batallamos con los niños, somos los maestros y hasta ahora no se nos ha preguntado.

Bueno. Hace 2 años empezaba como una campaña de preguntarle al magisterio, qué sí y qué no. Pero no toman en cuenta todas las, digamos, las aportaciones que hace el magisterio en su totalidad y que solo le van dando como con una embarradita, un bosquejo de lo que dicen los maestros no, y que a final de cuentas el plan y programas, pues es impuesto. Este... no sé de dónde lo traigan, no sé de dónde de donde venga, pero que nosotros no pueden, de repente se nos complica llevar ese currículum a las aulas. Porque está completamente desfasado.

Es otra realidad con la que te pintan el programa de estudios, a cómo la realidad que tú tienes ya en un aula con los niños, pues tienes que hacer. Ellos dicen que tienes que hacer adecuaciones en los que, pero es mucho como al final de cuentas. Creo que los maestros siempre sacan lo mejor que pueden, y el currículo, pues si lo tienen, si no leemos y lo tenemos, que la fuerza, Pero pues si lo hacemos, las adecuaciones necesarias, o buscamos la forma de que el niño en verdad tenga un aprendizaje, pues relevante. Pero embargadita si se me, a mí se me hace un poco desfasado por lo que recuerdo. Te habla mucho de tecnología de, por ejemplo, de inglés. Hay niños que algunos ni

saben hablar todavía bien, el español y ya les están pidiendo el inglés. Entonces, si estamos haciendo lo mejor, una alguna revisión, yo creo como, nosotros, como normalistas rurales yo creo que estamos nuestro enfoque es distinto, pues.

Altavoz 1

¿Qué opinas en términos políticos sobre esa propuesta curricular dentro de la asignatura de historia?

Altavoz 2

Pues como te dije hace rato que este es, son programas impuestos, son este a final de cuenta es estamos algo que no se les ha preguntado a los maestros, pero si es la misma Secretaría la que llega a imponer el currículo, pero pues este. No sé. Yo creo que yo creo que sí habría que darle una revisada junto con los secretarios de educación de cada Estado, cada Estado es distinto, cada Estado tiene distintas problemáticas y necesidades también, entonces si hace falta como una revisión exhaustiva del plan y programa.

Por ahí a Michoacán, Guerrero, Oaxaca tenían alguna propuesta, me parece que no los han tomado en cuenta, no esté. Pero sí sería bueno escucharlos y dejarnos de imposiciones no, porque al final de cuenta, pues es la niñez, es el futuro de nuestro país.

Altavoz 1

¿Tú crees que hay alguna intención política dentro de estos planes y programas para enseñar?

Altavoz 2

Claro, claro, nosotros analizamos el plan y programa de estudios. Nos damos cuenta como que te ponen como una línea y es la línea que tú debes de seguir, no puedes voltear a los lados, no puedes mirar hacia atrás, no puedes ser analítico, no puede ser reflexivo, te dicen solo que el niño debe aprender o lo que tú debes de aprender.

Y pues sí, o sea. Dicen que están formando, o sea no, forman mexicanos pensantes, no, sino que forman mexicano o personas que solo están dispuestos a trabajar, pues este que tienen que adecuarse a sus horarios tienen que hacer filas. Tienen que estar preparados para las largas jornadas laborales que se tienen en México, porque hay que decirlo, hay una explotación también. Y que eso pues no ha marcado desde sí, la educación que nosotros recibimos y por lo cual estamos así de jodidos.

Gabriela

¿Cómo crees que debería ser pedagógica y políticamente la enseñanza de la historia en las instituciones educativas mexicanas?

Docente

De ahí que allí esté a nosotros. Bueno, nosotros en Ayotzinapa nos enseñaron, digamos como la historia. A lo mejor sin héroes nos enseñaron la historia como es, porque en realidad no hay héroes. Nadie dio la vida por nosotros. Este bien y te vas dando cuenta que es un fanatismo que es un

fanatismo lo que nos van creando y dicen que que la historia es contada por los vencedores, entonces este, pues hay muchas cosas que sí, no se cuentan. Hay muchas cosas que no sabemos de dónde vienen. La veracidad de nuestra historia está como como como empañada, pues, o sea, no hay claridad, este y, pero hay claro también, Por otra parte, hay muchas personas que se han encargado de desmentir también esta parte y que habría que escucharlos y había que leerlos también.

Y, sobre todo, pues documentarnos y como docentes, pues enseñar lo que lo que verdaderamente sucedió y no estar pensando en que alguien nos va a venir a salvar otra vez no, sino que somos nosotros mismos los que hay que crear las condiciones para salir adelante. Pues porque nadie me da, es que todo parece como telenovela de Televisa, pues la historia de México parece telenovela de Televisa, hay héroes ahí, hay este villanos, bueno, es una fantasía, pues, pero si éste es necesario, yo creo este aprenderla, lo que fue la verdadera historia de que no va a haber nadie que nos va a sacar del hoyo en el que estamos que nosotros mismos nadie nos va a venir a salvar.

Es que estamos esperando que alguien sea el primero que alguien eche punta como se le dice aquí. Pero que no, no va a haber. Somos nosotros los que deberíamos de estar luchando por Y, por eso que tanto anhelamos que es, un verdadero México, a lo mejor no en democracia, pero sí con libertad, pues.

Gabriela

¿cómo utilizas en tus clases, los documentos curriculares oficiales para planificar ejecutar y evaluar tu clase? ¿hasta qué medida realmente marcan tu planificar, ejecutar y evaluar? O si hay una separación o una autonomía de los documentos o más bien es una dependencia de ellos ¿Cómo las calificarías tú?

Docente

sí, sí, de repente, si es necesario, si es necesario, porque esto, yo no estoy de acuerdo en tantas evaluaciones que a nosotros nos están pidiendo, este, entregar, yo soy en contra, a lo mejor no en contra de todo, que sí debe de haber un avance, pero este, es muy complicado el estar evaluando a los niños y estarlos presionando para que alcancen una meta, pues no, cada niño tiene una distinta forma de aprender, unos distintos estilos de aprendizaje, cada niño pues aprende distinto, cada niño es diferente y a cada niño hay que darle su espacio.

Hay que darle la forma también de cómo pueda aprender y no estarlo obligando a que tiene que aprender a sumar cuando pues obligado, hay que buscarles herramientas para que el aprenda a sumar. No digo que no sea necesario, pero si este de repente, sí. Sí es bueno o necesario, creo este, salirse un poquito del del plan y programa de estudios, porque luego la realidad es otra. Este, llegas a encontrar con muchas situaciones de crisis económicas, familiares y que eso influye directamente también en la forma de aplicar su plan y programa de estudios, pues este. Pero si es, este, yo digo que es necesario tomar en cuenta otros aspectos de la vida, no, nada más en el plan, claro, el niño tiene además de aprender cosas curriculares, tiene que aprender cosas de la vida, también eso es algo muy importante.

Gabriela

¿Crees que hay alguna oportunidad en que los docentes tomen el currículo y puedan ayudarse a la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su realidad social?

Docente

No, no, no, no, te mencionaba hace rato en México no nos dejan pensar, no nos dejan reflexionar. Este, nos dan como, como una línea, nos trazan una línea en la cual que tienes que seguir, no puedes reflexionar, no puedes cuestionar el propio, el propio programa, plan y programa de estudios, pues entonces, no estamos, no nos están preparando para hacer unos mexicanos este analíticos y críticos, ¿no?

Entonces hace mucha falta lo que te mencionaba, sobre todo la historia, creo que es importantísima, de cómo es que se dieron las cosas para que nosotros estemos aquí y ahora. Es muy importante contar la historia, pero con veracidad, cómo fueron las cosas. Entonces, este, eso y otras cosas que se tienen que ir anexando, pero, pero que sí son indispensables para para crear un alguien, una persona, digamos, que sea crítica y que tenga la capacidad de analizar también la situación, ¿no?, porque nosotros tal parece que no, pero no nada más le echo la culpa al plan y programa, el echo la culpa a los programas de televisión que tenemos en México, ¿no? En México, pero mucho tiempo la televisión ha funcionado como como una parte para educar, aunque se escuche así, pero educado a todo México, a toda la república porque muchos estamos creyendo lo que dice la televisión. La televisión, dice muchas mentiras te dice algo que no es realidad y te esconde mucha información entonces, por ahí va también.

Anexo 6

Transcripción de entrevista. Entrevistado “D” México

Gabriela

La presente entrevista es un instrumento que corresponde al proyecto “políticas curriculares en la enseñanza-aprendizaje de la Historia: un estudio comparado entre Ecuador y México, entre 2016 y el 2020”.

El objetivo de la entrevista es recopilar información y perspectivas por parte de docentes respecto a las políticas curriculares para la enseñanza-aprendizaje de la historia en el periodo 2016-2020. La característica de la entrevista es que será confidencial, a menos que el entrevistado/a decida que no existe problema con que aparezca su nombre. La duración de la entrevista está programada para 30 minutos; el entrevistado/a tendrá la apertura para extender su participación, si es que así lo decide.

Empecemos.

Te podrías presentar, tu nombre, ¿a qué te dedicas?, ¿cuántos años de experiencia tienes?

Docente

Mi nombre es XXXXX, estudié la Licenciatura en Historia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia que forma parte del Instituto Nacional de Antropología e Historia en México. Inicié como profesora, desde el 2012, he impartido clases de Historia de México e Historia Universal, Historia del Arte e Historia de la Cultura, tanto de secundaria como en preparatoria y en el caso de la preparatoria fue en el sistema UNAM el que bueno tiene una organización diferente a las preparatorias oficiales que también hay aquí.

Gabriela

Muchas gracias Ángeles, pues vamos a empezar con las preguntas. ¿Qué opinas en términos pedagógicos sobre la propuesta curricular de la asignatura de Historia?

Docente

Este plan de estudio tiene el objetivo de concretar un proceso de enseñanza-aprendizaje muy enfocado en políticas neoliberales. Con este plan de estudios es con el que ya ahora sí se concreta, no, esta nueva educación que tiene que ver en México. entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfoca principalmente en el impulso de las competencias, en eso se basa, en el caso de la materia de Historia, me voy a enfocar en la historia de México, en el caso de la materia de Historia de México, entonces, lo que tú como docente tenías que enfocarte al impartir la clase era en generar competencias a las y los alumnos, sin embargo, una cosa es la política educativa que se implementa desde el Estado y otra es lo que una hace en clase.

Aunque el plan de estudios decía que había que generar competencias, pues en realidad, en ese momento, te enfocabas mucho en los contenidos y que realmente, o sea, realmente en eso te enfocabas porque, además, si tú veías todos los contenidos, si tú considerabas que las y los alumnos adquirirán esos contenidos, tú estabas terminando tu libro porque una de las características que tiene mi práctica docente que solo he sido profesora en escuelas privadas, entonces ahí había una gran necesidad y obligatoriedad de que tú como docente cumplieras con el contenido del libro de texto, porque como era una escuela privada, los padres pagan por los libros, se supone que como, o sea, tú práctica docente se enfocaba en eso, en que tú vieras los libros los usaras, entonces, para eso tenías que reforzar los contenidos, eso era en realidad, porque además, esto se fortalecía también con la Evaluación, ósea, la evaluación era como muy cerrada, muy controlada y porque, además, yo

cuando terminaba el ciclo escolar venían los exámenes de la SEP y tú tenías que hacer que tus alumnos tuvieran un buen nivel y entonces, no hubo al menos en mi práctica yo considero que realmente no nos enfocamos muchos en las competencias sin seguimos repitiendo esta educación un poco más tradicional en la que es lo más importante.

Gabriela

me que muchas gracias, ahora me has dado un poco del contexto político, pero ¿Qué opinas en términos políticos sobre esa propuesta curricular dentro de la asignatura de historia?

Docente

La propuesta política pues al venir, al ser enfocada en el neoliberalismo, si bien se invita los estudiantes a ejercer un pensamiento crítico, encontrar un diálogo, a intentar ver la historia desde su relación con el presente. Al final es como si lo único que tuviéramos que hacer es educar a las y los alumnos, pero con herramientas, herramientas pero no analíticas, sino más de contenidos, herramientas, pero de manejo de información, es decir, cómo es cómo moldear a las y los alumnos como alguien eficaz, alguien que es funcional, o sea, no existe, no hay momento para la reflexión o para el ser creativos, para el cuestionamiento; no va por ahí, si no tiene que ver con el hecho de ser eficaz, de racionar el tiempo es decir, viene una mentalidad muy enfocada hacia, pues la industria, entonces, la política y el plan de estudios cuando tú lo revises, pues va muy hacia allá. Se deja de lado todos estos conocimientos que también permiten que el alumno tenga mayores herramientas, pero no para ser eficaz en el trabajo, no está enfocada en eso, sino herramientas que te permitan poder desarrollarte en la vida en sociedad.

Gabriela

Muchas gracias por tu respuesta, tomando en cuenta tu experiencia, incluso, tu perspectiva política, tu perspectiva como maestra. ¿cómo crees que debería ser pedagógica y políticamente la enseñanza de la historia en las instituciones educativas mexicanas?

Docente

Considero que debería haber un equilibrio, considero que debería haber, de entrada, una base didáctica clara, pero que además esta base didáctica esté enfocada en el contexto de las y los alumnos. En México tenemos un país con muchos contextos, desde la diferencia entre escuelas privadas y públicas; desde las escuelas que están enfocados en el ámbito urbano, en el ámbito rural; desde aquellas escuelas que están en contextos más de violencia que otros; aquellas que tienen más o menos alumnos; entonces, de entrada, considero que debería tomarse en cuenta una didáctica una, forma de enseñanza enfocada en el contexto en aquellos conocimientos y saberes que son necesarios para él o la alumna y, además, tener en cuenta que se tendría que crear una política y una didáctica enfocada en darle herramientas a las y los alumnos, que les permitan cuestionar, analizar, manejar información, discriminarla, poder entender y reflexionar qué cambios, o sea, tener esta mentalidad espacio-temporal. Tendría que ser una educación como mucho más compleja, pero, pero clara, además, como muy progresiva a lo largo de cada uno de los años que estudian las y los alumnos.

Entonces un problema muy grave, que también hay ahorita. Es que en esta reestructuración que se hace la última más fuerte con este gobierno es que se busca, así que haya un diálogo entre primaria, secundaria y preparatoria, pero no necesariamente es el mejor, ¿no? Entonces no está planteado de la mejor forma. Además que en el caso de México bueno, pues constantemente están implementando nuevos planes y programas de estudio que poco a veces tiene que ver con los contextos o con las necesidades que tienen las y los alumnos, sino pues es una que tomar una serie de decisiones como la cúpula de poder los intereses de estos estos tomadores de decisiones que muy

poco tienen que ver con las necesidades de los alumnos o, también, con la formación de los docentes no tenemos también que estar en constante actualización, también tenemos que seguir aprendiendo, no? O sea, el gusto por aprender es importante de también sentirnos no solamente repetidores de un discurso que viene de allí arriba si no también como colaboradores porque además somos siempre estamos frente grupo.

Gabriela

Gracias, Según tus conocimientos, en términos pedagógicos didácticos ¿qué tipo de enseñanza de la historia propicia el currículo 2016, crees que es una enseñanza más tradicional o qué tipo de enseñanza?

Docente

Sí. Es una educación, bajo mi experiencia, es una educación muy híbrida, porque todavía tenemos un pie muy grande en la educación tradicional, o sea muy muy grande, porque, además, toda la estructura y la y los usos y costumbres de educativos en México están fundamentados en una educación tradicional en la que, el docente frente el grupo y es el contenedor del conocimiento, el que infunde el conocimiento a las y los alumnos, todavía tenemos mucho esa, esa, estamos en esa práctica docente, pero también, considero que dado el contexto y pues además cada docente también estamos como intentando meter estas prácticas educativas más relacionadas con la con lo sociocultural, si lo estamos haciendo, también considero, creo también mi experiencia también hay como está así una mezcla o es un híbrido raro, todavía está ese pie en el pasado pero también como en esta educación que es más reflexiva que tiene que ver más con ubicar, conocer el contexto, con, es decir, con todas estas nuevas corrientes pedagógicas, así hay como una mezcla extraña ahí, pero mientras que a la mejor puedes entender que también el plan de estudios te pueden pulsar un poquito para allá pero, también, el plan de estudios te obliga a ser el contenedor de conocimiento pero, también, la propia escuela te piden que tú seas la que lleve el control y que tenga y que sea , o sea, que en tus hombros este, recaiga el hecho de que pase o no el alumno. Entonces tenemos como estamos como todavía estamos en un híbrido extraño y que también depende muchísimo de quién sea el o la docente.

Gabriela

Muchas gracias, este ¿cómo utilizas en tus clases, los documentos curriculares oficiales para planificar, ejecutar y evaluar tu clase de historia?, es decir, ¿los utilizas, no los utilizas? ¿hasta qué medida realmente marcan tu planificar, tu ejecutar tú evaluar? O si hay una separación o una autonomía de los documentos o más bien es una dependencia de ellos ¿Cómo calificarías tu tipo de enseñanza con los planes basada en los planes y programas de historia?

Docente

Cuando fui, cuando daba clase en secundaria, yo nunca he conocido plan de estudios 2017, o sea lo único que hacía era agarrar el libro, ¿no? Y mis planeaciones se enfocaban en el libro, en qué temas me decía el libro que tenía que ir viendo, por lo que te comentaba de me están vigilando, ¿no? quieren que yo siga a pie de la letra el libro. Entonces si había, si bien no era tan rígida la vigilancia, pero estaba presente, porque de pronto entraban las autoridades y se revisaban que tú estuvieras ocupando el libro o en las juntas de Consejo Técnico decían “maestra, ¿cómo vas con el libro?” ¿No? Que tiene que ver que lo usé, porque ya pagaron por él, entonces, si lo que hacía yo era agarrar el libro de texto y nunca, al menos en práctica, nunca me acerqué al plan de estudios, no me enfocaba en las competencias. Algo importante es que yo nunca lo leí, pero en los Consejos Técnicos, cualquier modificación o cambio que había lo veíamos ahí, como que el director era quien nos bajaba esa información, y nos decía hay que dividirlos en equipos, y ahora estos son los cambios para historia, estos para geografía. Entonces si bien, yo no los leía de, primera mano, no

tenía documento; en el consejo técnico se nos decía: viene este cambio curricular, hay que enfocarse en esto y pues en ese momento tú lo conocías, pero ya en la práctica, pues al final también podías retomar cosas o no hacerlo.

Gabriela

Y justo basándonos en eso, si te diría que tienes que narrarme una clase tuya ¿cómo lo hacías?, o sea, ¿cómo comenzaba?, digamos en una clase muy específica, que creas que era fundamental para los estudiantes, ¿cómo ejecutabas esa clase?

Docente

Me da un poco de pena porque era muy controladora en ese tiempo porque, además, era muy controladora en ese tiempo.

Voy a narrar una clase, que era Historia de México, la independencia. A mí me interesaba mucho que mis alumnos y alumnas mejoraran en su redacción y ortografía, más la ortografía, tenía una obsesión con la ortografía.

Mi clase iniciaba revisaba que estuviera limpio, borraba el pizarrón, si es que estaba sucio; pasaba lista y después que iniciaba con un dictado, en secundario oficial con un dictado le quitaba diez palabras y ellos tenían que escribirlas y después pasaba revisar quién la había escrito de forma correcta y quien no, si se habían equivocado, me lo tienen que escribir 10 veces, y les daba décimas si lo hacían, al final del ciclo escolar contaba todas esas décimas para ayudarles en la calificación. Esta era una escuela en la que ayudaba yo en la calificación, tenías que hacerlo porque no los ponía a trabajar por algo que no todos les iban a dar al final, entonces así iniciaba la clase.

Después, ya colocaba el título de la clase “Independencia de México”; y yo colocaba en el pizarrón primero causas internas y externas, las anotaba en el pizarrón; después, ellos anotaban las causas internas y externas y después ya que habían terminado; les platicaba tal cual, les contaba “bueno la causa uno es esta y la causa interna se relaciona con externa” y ya decía porque, entonces iba explicando cada una de las causas porque para mí es importante ubicarlos en un contexto donde estamos ubicados; qué fue lo que permitió que se diera la Independencia de México y entonces una vez se colocaba causas internas y externas y que les explicaba, después nos íbamos a libro de texto y leíamos el apartado de la Independencia de México tal como los explicaba, eran textos cortos, como manejábamos la Editorial Norma, tiene un contenido muy escueto, muy muy sencillo, pero como tengo que tener tanto tiempo para andar en los temas, pues era como lo suficiente; no veíamos el tema entre todos; yo iba dando la palabra y después platicábamos un poco de qué entendieron de la lectura y al final para tener algo que calificar; porque siempre tenías que calificar algo y les decía bueno ya hacía preguntas, ¿Por qué se dio la independencia? ¿qué personajes estuvieron ahí? ¿por qué lucharon? ¿por qué consideras que es importante hablar de la Independencia de México? y luego ya yo tenía que ser todo eso ya después venían conmigo, yo le he revisado, firmaba y ya tocaban y ya terminaba las así era.

Gabriela

¿crees que tengan alguna fortaleza los documentos curriculares o crees que hay alguna oportunidad dentro de estos documentos curriculares, para formar ciudadanos críticos y consientes? considerando, que ya me ha dicho el contexto político de dónde viene, al menos el currículo en el que ¿Crees que hay alguna oportunidad en que los docentes tomen el currículo y puedan ayudarse a la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su realidad social?

Docente

Sí, esa una visión como de estudiante de maestría. En ese momento no lo veía. No es lo mismo a que tú al que tú escuches que ahora en el plan de estudios tiene que haber este diálogo entre el presente y el pasado, y que el alumnos tiene que relacionarlo que te enseñan, lo que ves en la escuela con su vida cotidiana, no es lo mismo a escucharlo a no escucharlo, no es lo mismo, porque tan solo con el plan y programas de estudio que yo seguía en mi formación como alumna, no se hablaba de eso, tenías que aprender el libro y solamente quedarte en ese nivel de conocimiento, entonces más allá de quien sea la o el docente. Si una persona como yo bueno si uno una docente escucha esto porque yo solamente lo escuchaba nosotros si lo escuchas y yo como profesora joven, digo. “Ah, okay, tengo que hacer esto y si lo hago, estoy bien”, porque además es lo que me pide el sistema; porque además cuando una ya empieza a dar clases, se deja absorber por él, o sea te conviertes en parte de esa maquinaria y esta serie de prácticas que hay dentro del ámbito escolar.

Entonces, yo considero que no es lo mismo a escucharlo a no escucharlo o a leerlo no leerlo, o sea que esté ahí, además, considero que si bien a lo mejor las repercusiones del currículum, no se van a ver en esta implementación. Si ves a una base para los que sigue, o sea, de que se hizo en el gobierno de Calderón, se puede criticar que a lo mejor era por competencias, pero también ahí, tú como docente tienes esa libertad de decir, okay, que sea competente, pero a lo mejor, viene la interpretación, no? tú como docente lo interpretas y dices okay, entonces si me están hablando de competencias, mí estudiante con la que estoy trabajando, tiene que aprender a escribir, tiene que aprender a redactar un ensayo, tiene que aprender a adquirir información, yo puedo hacer un seguimiento de eso porque me interesa que piense, entonces, si tú ves que también tiene que ver con competencias. Bueno, yo quiero que cuando pasen a exponer, sepan reflexionar y analizar o si dicen un dato que yo considero que no es correcto también viene un cuestionamiento. O sea, yo creo que el currículo no es letra muerta.

Considero que no necesariamente está de adorno. Las implicaciones que puede tener o las repercusiones que puede tener, pueden verse desde diferentes puntos de vista, desde diferentes ámbitos y creo que pues sí que es importante que esté y que es importante que la o el docente realice un diálogo con él y realice su propia interpretación y si es súper fundamental que haya cambio; como te digo, quizá nosotras no lo vemos ahorita en un tiempo, en una temporalidad corta pero una temporalidad larga es importante es importante porque además hay un cambio en la sociedades, está ocurriendo algo. Está ocurriendo algo y el hecho de que este para mí es O sea muy importante.

Gabriela

Muchas gracias Ángeles, por último ¿deseas agregar algo, acerca del tema, que quieras compartir? Como algo que se haya quedado fuera de entrevista, si lo hay o no lo hay.

Docente

Sí, considero que es muy importante las ,más allá del currículum o de la práctica docente también existen estas comunidades de aprendizaje, pero entre docentes, ósea, ya luego O sea, lo que tú como docente puedes tener con tu compañera; que fue lo que yo experimenté, o con mis compañeras, en las dos en las dos escuelas que he estado, y las materias que he dado, yo he tenido la oportunidad de dialogar mucho con las compañeras, en este caso que me han tocado, ha habido mucho diálogo y se van se van modificando y trastocando tu práctica docente, a partir de lo que de este diálogo y de esta retroalimentación entre docentes, también ocurren cambios importantes, porque a lo mejor yo no leí el plan y programas de estudio, pero a lo mejor no me gusta, no me gusta que la educación se va sin competencia, sí, porque es un elemento muy... Se basa en una lógica muy industrializada, pero eso te puede decir, eso es una lectura, pero la mejor la de tu compañera es como de pues hay que enseñarle, hay que darle esta competencia que nosotras consideramos importante.

Entonces ya hay una independencia, ya hay una autonomía, pero esto, también, se da porque una se acompaña, y una reflexiona en compañía. No solamente eres un docente aislado y pues no eres parte de un núcleo social. Creo que eso también es muy importante y en las comunidades de aprendizaje y también considero que es muy importante el diálogo que puedes tú establecer con cada generación, las generaciones van cambiando y te van también cuestionando. Entonces me parece que más allá de que exista la jerarquización de la docente y los estudiantes es un diálogo constante entre los que estamos ahí, pero también, con la sociedad y eso también permite que haya muchos cambios y eso es muy eso también modifica las prácticas y también como también permite como quizás, sino modificar la práctica. Sí, haz lo que sea como mucho más es una construcción más en comunidad que solo una reproducción o repetición de un político que venga del Estado.

Anexo 7

Tabla 32 Citas Constitución Ecuador correspondiente a Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la Historia

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
2:2	Constitución Ecuador	impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar	educación liberadora enseñanza-aprendizaje crítico
2:3	Constitución Ecuador	La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.	educación como aparato ideológico del Estado historia
2:7	Constitución Ecuador	Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.	educación liberadora enseñanza-aprendizaje
2:9	Constitución Ecuador	El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.	enseñanza-aprendizaje organismos internacionales
2:13	Constitución Ecuador	Garantizar modalidades formales y no formales de educación.	currículo enseñanza-aprendizaje política curricular
2:15	Constitución Ecuador	Art. 349.- El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico	enseñanza-aprendizaje política educativa
2:16	Constitución Ecuador	5. Garantizar el respeto del desarrollo psicoevolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo.	educación liberadora enseñanza-aprendizaje
2:17	Constitución Ecuador	El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.	enseñanza-aprendizaje crítico historia

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
2:18	Constitución Ecuador	9. Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.	enseñanza-aprendizaje crítico historia política curricular política educativa
2:19	Constitución Ecuador	10. Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral.	currículo historia política curricular

Fuente: Datos organizados con el software Atlas.ti

Anexo 8

Tabla 33 Citas Constitución Ecuador correspondiente a Política Curricular

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
2:4	Constitución Ecuador	La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.	organismos internacionales
2:8	Constitución Ecuador	El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura.	currículo política curricular política educativa
2:10	Constitución Ecuador	Art. 344.- El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior. El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.	currículo educación como aparato ideológico del Estado política curricular política educativa
2:12	Constitución Ecuador	Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas	organismos internacionales política educativa
2:18	Constitución Ecuador	9. Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.	enseñanza-aprendizaje crítico historia política curricular política educativa

2:19	Constitución Ecuador	10. Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral.	currículo historia política curricular
------	-------------------------	--	--

Fuente: Datos organizados con el software Atlas.ti

Anexo 9

Tabla 34 Citas Artículo Tercero Constitución México correspondiente a Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la Historia

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
3:1	Artículo 3o Constitución México	La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje	enseñanza-aprendizaje historia
3:2	Artículo 3o Constitución México	Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social.	enseñanza-aprendizaje política educativa
3:3	Artículo 3o Constitución México	Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje.	educación como aparato ideológico del Estado enseñanza-aprendizaje
3:5	Artículo 3o Constitución México	El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación	enseñanza-aprendizaje
3:9	Artículo 3o Constitución México	Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.	currículo educación como aparato ideológico del Estado enseñanza-aprendizaje historia política curricular política educativa

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
3:11	Artículo 3o Constitución México	El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios	educación liberadora enseñanza-aprendizaje crítico
3:13	Artículo 3o Constitución México	Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura	educación como aparato ideológico del Estado enseñanza-aprendizaje enseñanza-aprendizaje crítico historia
3:14	Artículo 3o Constitución México	Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos	educación liberadora enseñanza-aprendizaje enseñanza-aprendizaje crítico historia
3:15	Artículo 3o Constitución México	En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural;	enseñanza-aprendizaje enseñanza-aprendizaje crítico historia
3:16	Artículo 3o Constitución México	i) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad;	enseñanza-aprendizaje crítico organismos internacionales

Fuente: Datos organizados con el software Atlas.ti

Anexo 10

Tabla 35 Citas Artículo Tercero Constitución México correspondiente a Política Curricular

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
3:2	Artículo 3o Constitución México	Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social.	enseñanza-aprendizaje política educativa
3:4	Artículo 3o Constitución México	Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación.	política educativa
3:7	Artículo 3o Constitución México	A fin de dar cumplimiento a lo dispuesto en la fracción II de este artículo, el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales.	currículo educación como aparato ideológico del Estado política curricular política educativa
3:9	Artículo 3o Constitución México	Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.	currículo educación como aparato ideológico del Estado enseñanza-aprendizaje historia política curricular política educativa

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
3:16	Artículo 3o Constitución México	i) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad;	enseñanza-aprendizaje crítico organismos internacionales

Fuente: Datos organizados con el software Atlas.ti

Anexo 11

Tabla 36 Citas Ley Orgánica de Educación Intercultural Ecuador correspondiente a Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la Historia

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
5:2	LOEI Ecuador	Educación para el cambio. - La educación constituye instrumento de transformación de la sociedad; contribuye a la construcción del país, de los proyectos de vida y de la libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades; reconoce a las y los seres humanos, en particular a las niñas, niños y adolescentes, como centro del proceso de aprendizajes y sujetos de derecho; y se organiza sobre la base de los principios constitucionales;	educación como aparato ideológico del Estado educación liberadora enseñanza-aprendizaje historia política educativa Principios de la educación
5:4	LOEI Ecuador	Desarrollo de procesos. - Los niveles educativos deben adecuarse a ciclos de vida de las personas, a su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz, capacidades, ámbito cultural y lingüístico, sus necesidades y las del país, atendiendo de manera particular la igualdad real de grupos poblacionales históricamente excluidos o cuyas desventajas se mantienen vigentes, como son las personas y grupos de atención prioritaria previstos en la Constitución de la República;	educación liberadora enseñanza-aprendizaje enseñanza-aprendizaje crítico historia Principios de la educación
5:5	LOEI Ecuador	Aprendizaje permanente. - La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida;	enseñanza-aprendizaje Principios de la educación
5:6	LOEI Ecuador	Educación en valores. - La educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación;	enseñanza-aprendizaje crítico historia Principios de la educación

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
5:7	LOEI Ecuador	Enfoque en derechos. - La acción, práctica y contenidos educativos deben centrar su acción en las personas y sus derechos. La educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género;	currículo enseñanza-aprendizaje historia política curricular Principios de la educación
5:8	LOEI Ecuador	Educación para la democracia. - Los establecimientos educativos son espacios democráticos de ejercicio de los derechos humanos y promotores de la cultura de paz, transformadores de la realidad, transmisores y creadores de conocimiento, promotores de la interculturalidad, la equidad, la inclusión, la democracia, la ciudadanía, la convivencia social, la participación, la integración social, nacional, andina, latinoamericana y mundial;	educación liberadora enseñanza-aprendizaje crítico historia Principios de la educación
5:9	LOEI Ecuador	Comunidad de aprendizaje- La educación tiene entre sus conceptos aquel que reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña y se fundamenta en la comunidad de aprendizaje entre docentes y educandos, considerada como espacios de diálogo social e intercultural e intercambio de aprendizajes y saberes;	educación liberadora enseñanza-aprendizaje historia Principios de la educación
5:11	LOEI Ecuador	Flexibilidad. - La educación tendrá una flexibilidad que le permita adecuarse a las diversidades y realidades locales y globales, preservando la identidad nacional y la diversidad cultural, para asumirlas e integrarlas en el concierto educativo nacional, tanto en sus conceptos como en sus contenidos, base científica - tecnológica y modelos de gestión;	currículo historia política curricular Principios de la educación
5:12	LOEI Ecuador	Investigación, construcción y desarrollo permanente de conocimientos. - Se establece a la investigación, construcción y desarrollo permanente de conocimientos como garantía del fomento de la creatividad y de la producción de conocimientos, promoción de la investigación y la experimentación para la innovación educativa y la formación científica;	historia política educativa Principios de la educación

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
5:14	LOEI Ecuador	garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapte a sus necesidades y realidades fundamentales.	currículo educación liberadora enseñanza-aprendizaje política curricular Principios de la educación
5:15	LOEI Ecuador	Integralidad. - La integralidad reconoce y promueve la relación entre cognición, reflexión, emoción, valoración, actuación y el lugar fundamental del diálogo, el trabajo con los otros, la disensión y el acuerdo como espacios para el sano crecimiento, en interacción de estas dimensiones;	educación liberadora enseñanza-aprendizaje crítico historia Principios de la educación
5:16	LOEI Ecuador	Interculturalidad y plurinacionalidad.- La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intercultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos;	historia Principios de la educación
5:17	LOEI Ecuador	Identidades culturales. - Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura;	historia Principios de la educación
5:18	LOEI Ecuador	Pluralismo político e ideológico. - Se garantiza un enfoque pluralista de las diversas corrientes e ideologías del pensamiento universal. Se prohíbe el adoctrinamiento y el proselitismo tanto en sus contenidos como en sus prácticas;	educación liberadora historia Principios de la educación

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
5:20	LOEI Ecuador	Unicidad y apertura. - El Sistema Educativo es único, articulado y rectorado por la Autoridad Educativa Nacional, guiado por una visión coherente del aprendizaje y reconoce las especificidades de nuestra sociedad diversa, intercultural y plurinacional;	enseñanza-aprendizaje historia política curricular política educativa Principios de la educación
5:21	LOEI Ecuador	Pertinencia. - Se garantiza a las y los estudiantes una formación que responda a las necesidades de su entorno social, natural y cultural en los ámbitos local, nacional y mundial.	educación liberadora enseñanza-aprendizaje historia política educativa Principios de la educación
5:22	LOEI Ecuador	El desarrollo pleno de la personalidad de las y los estudiantes, que contribuya a lograr el conocimiento y ejercicio de sus derechos, el cumplimiento de sus obligaciones, el desarrollo de una cultura de paz entre los pueblos y de no violencia entre las personas, y una convivencia social intercultural, plurinacional, democrática y solidaria;	enseñanza-aprendizaje crítico Fines de la educación historia
5:23	LOEI Ecuador	El fortalecimiento y la potenciación de la educación para contribuir al cuidado y preservación de las identidades conforme a la diversidad cultural y las particularidades metodológicas de enseñanza, desde el nivel inicial hasta el nivel superior, bajo criterios de calidad	enseñanza-aprendizaje enseñanza-aprendizaje crítico Fines de la educación historia organismos internacionales
5:24	LOEI Ecuador	El desarrollo de la identidad nacional; de un sentido de pertenencia unitario, intercultural y plurinacional; y de las identidades culturales de los pueblos y nacionalidades que habitan el Ecuador;	currículo enseñanza-aprendizaje enseñanza-aprendizaje crítico Fines de la educación historia

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
5:25	LOEI Ecuador	El desarrollo de capacidades de análisis y conciencia crítica para que las personas se inserten en el mundo como sujetos activos con vocación transformadora y de construcción de una sociedad justa, equitativa y libre;	currículo educación liberadora enseñanza-aprendizaje crítico Fines de la educación historia
5:26	LOEI Ecuador	La consideración de la persona humana como centro de la educación y la garantía de su desarrollo integral, en el marco del respeto a los derechos educativos de la familia, la democracia y la naturaleza;	educación liberadora enseñanza-aprendizaje Fines de la educación
5:27	LOEI Ecuador	El fomento del conocimiento, respeto, valoración, rescate, preservación y promoción del patrimonio natural y cultural tangible e intangible;	enseñanza-aprendizaje crítico Fines de la educación historia
5:28	LOEI Ecuador	La promoción de la formación cívica y ciudadana de una sociedad que aprende, educa y participa permanentemente en el desarrollo nacional;	enseñanza-aprendizaje enseñanza-aprendizaje crítico Fines de la educación historia
5:29	LOEI Ecuador	La proyección de enlaces críticos y conexiones articuladas y analíticas con el conocimiento mundial para una correcta y positiva inserción en los procesos planetarios de creación y utilización de saberes.	enseñanza-aprendizaje crítico Fines de la educación

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
5:31	LOEI Ecuador	Garantizar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato; y, modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. En relación a la diversidad cultural y lingüística, se aplicará en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades del Ecuador. El diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural. El currículo se complementa de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación;	currículo historia Obligaciones del Estado política curricular
5:32	LOEI Ecuador	Incluir en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de, al menos, un idioma ancestral; el estudio sistemático de las realidades y las historias nacionales no oficiales, así como de los saberes locales;	currículo educación liberadora enseñanza-aprendizaje crítico historia Obligaciones del Estado política curricular
5:33	LOEI Ecuador	Ser actores fundamentales en el proceso educativo;	currículo derechos de los estudiantes educación liberadora enseñanza-aprendizaje enseñanza-aprendizaje crítico política educativa
5:34	LOEI Ecuador	Ejercer activamente su libertad de organización y expresión garantizada en la Constitución de la República, a participar activamente en el proceso educativo, a ser escuchados y escuchadas, a que su opinión sea considerada como parte de las decisiones que se adopten; a expresar libre y respetuosamente su opinión y a hacer uso de la objeción de conciencia debidamente fundamentada;	derechos de los estudiantes enseñanza-aprendizaje crítico

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
5:36	LOEI Ecuador	Respetar el derecho de las y los estudiantes y de los miembros de la comunidad educativa, a expresar sus opiniones fundamentadas y promover la convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos;	enseñanza-aprendizaje crítico Obligaciones de los docentes
5:37	LOEI Ecuador	Promover la interculturalidad y la pluralidad en los procesos educativos;	enseñanza-aprendizaje historia Obligaciones de los docentes política educativa
5:44	LOEI Ecuador	Nivel de educación general básica. - La educación general básica desarrolla las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad en adelante, para participar en forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y continuar los estudios de bachillerato	enseñanza-aprendizaje crítico política educativa

Fuente: Datos organizados con el software Atlas.ti

Anexo 12

Tabla 37 Citas Ley Orgánica de Educación Intercultural Ecuador correspondiente a Política Curricular

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
5:7	LOE Ecuador	Enfoque en derechos. - La acción, práctica y contenidos educativos deben centrar su acción en las personas y sus derechos. La educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género;	currículo enseñanza-aprendizaje historia política curricular Principios de la educación
5:11	LOEI Ecuador	Flexibilidad. - La educación tendrá una flexibilidad que le permita adecuarse a las diversidades y realidades locales y globales, preservando la identidad nacional y la diversidad cultural, para asumirlas e integrarlas en el concierto educativo nacional, tanto en sus conceptos como en sus contenidos, base científica - tecnológica y modelos de gestión;	currículo historia política curricular Principios de la educación
5:13	LOEI Ecuador	Garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes.	organismos internacionales política educativa Principios de la educación
5:19	LOEI Ecuador	Articulación. - Se establece la conexión, fluidez, gradación curricular entre niveles del sistema, desde lo macro hasta lo micro curricular, con enlaces en los distintos niveles educativos y sistemas y subsistemas del País;	currículo política curricular política educativa Principios de la educación
5:30	LOEI Ecuador	Asegurar el mejoramiento continuo de la calidad de la educación;	Obligaciones del Estado organismos internacionales

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
5:31	LOEI Ecuador	Garantizar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato; y, modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. En relación a la diversidad cultural y lingüística, se aplicará en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades del Ecuador. El diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural. El currículo se complementa de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación;	currículo historia Obligaciones del Estado política curricular
5:32	LOEI Ecuador	Incluir en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de, al menos, un idioma ancestral; el estudio sistemático de las realidades y las historias nacionales no oficiales, así como de los saberes locales;	currículo educación liberadora enseñanza-aprendizaje crítico historia Obligaciones del Estado política curricular
5:35	LOEI Ecuador	Ser actores fundamentales en una educación pertinente, de calidad y calidez con las y los estudiantes a su cargo;	Obligaciones de los docentes organismos internacionales
5:39	LOEI Ecuador	El Estado en todos sus niveles de gobierno y en ejercicio concurrente de la gestión de la educación, planificará, organizará, proveerá y optimizará los servicios educativos considerando criterios técnicos, pedagógicos, tecnológicos, culturales, lingüísticos, de Página 28 de 85 compensación de inequidades y territoriales de demanda. Definirá los requisitos de calidad básicos y obligatorios para el inicio de la operación y funcionamiento de las instituciones educativas.	currículo educación como aparato ideológico del Estado Objetivos del sistema nacional de educación política curricular política educativa

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
5:40	LOEI Ecuador	Es un objetivo de la Autoridad Educativa Nacional diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fisco-misionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato, y modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. En relación a la diversidad cultural y lingüística se aplicará en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades del Ecuador. El diseño curricular considerará siempre la visión de un estado plurinacional e intercultural. El Currículo podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación.	currículo Objetivos del sistema nacional de educación política curricular
5:41	LOEI Ecuador	Formular e implementar las políticas educativas, el currículo nacional obligatorio en todos los niveles y modalidades y los estándares de calidad de la provisión educativa, de conformidad con los principios y fines de la presente Ley en armonía con los objetivos del Régimen de Desarrollo y Plan Nacional de Desarrollo, las definiciones constitucionales del Sistema de Inclusión y Equidad y en coordinación con las otras instancias definidas en esta Ley;	Competencias de la autoridad educativa nacional currículo educación como aparato ideológico del Estado política curricular política educativa
5:43	LOEI Ecuador	La Autoridad Educativa Nacional definirá estándares e indicadores de calidad educativa que serán utilizados para las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Los estándares serán al menos de dos tipos: curricular, referidos al rendimiento académico estudiantil y alineados con el currículo nacional obligatorio; profesionales, referidos al desempeño de las y los docentes y del personal directivo de los establecimientos educativos.	organismos internacionales política curricular

Fuente: Datos organizados con el software Atlas.ti

Anexo 13

Tabla 38 Citas Ley General de Educación México correspondiente a Enseñanza – Aprendizaje Crítico de la Historia

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
4:2	Ley General de Educación México	El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos,	enseñanza-aprendizaje organismos internacionales
4:3	Ley General de Educación México	Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;	enseñanza-aprendizaje crítico
4:4	Ley General de Educación México	Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;	educación como aparato ideológico del Estado enseñanza-aprendizaje historia
4:5	Ley General de Educación México	Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.	enseñanza-aprendizaje historia
4:6	Ley General de Educación México	Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural;	enseñanza-aprendizaje enseñanza-aprendizaje crítico historia
4:7	Ley General de Educación México	Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;	educación como aparato ideológico del Estado educación liberadora historia

Anexo 14

Tabla 39 Citas Ley General de Educación México correspondiente a Política Curricular

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
4:9	Ley General de Educación México	Constituyen el sistema educativo nacional:	currículo política curricular
4:10	Ley General de Educación México	Los planes, programas, métodos y materiales educativos;	currículo política curricular
4:11	Ley General de Educación México	- Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes: I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica	currículo política curricular
4:12	Ley General de Educación México	Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica;	currículo política curricular

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
4:13	Ley General de Educación México	Artículo 47.- Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio. En los planes de estudio deberán establecerse: I.- Los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo.- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo; III.- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y IV.- Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo.	currículo política curricular
4:14	Ley General de Educación México	Cuando los planes y programas de estudio se refieran a aspectos culturales, históricos, artísticos y literarios, la Secretaría de Cultura propondrá el contenido de dichos planes y programas a la Secretaría a efecto de que ésta determine lo conducente.	currículo historia política curricular
4:15	Ley General de Educación México	Las autoridades educativas locales, previa consulta al Consejo Estatal Técnico de Educación correspondiente, propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, previa opinión de la Secretaría de Cultura, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.	currículo educación como aparato ideológico del Estado historia política curricular

Fuente: Datos organizados con el software Atlas.ti

Anexo 15

Tabla 40 Lista de categorías y su definición ingresadas al software Atlas.ti

Código	Comentario
currículo	la expresión del proyecto educativo de un Estado-Nación
educación bancaria	depositar conocimientos en un estudiante sin procesos complejos de reflexión o crítica
educación como aparato ideológico del Estado	reproducir la ideología (en estado puro) dominante
educación liberadora	transformación profunda del sistema educativo, a través de problematizar la realidad humanizándola
enseñanza-aprendizaje	objeto de estudio de la didáctica, proceso donde se conjugan el enseñar y aprender, de manera dialógica tanto para estudiantes como docentes
enseñanza-aprendizaje crítico	proceso de enseñanza – aprendizaje con mayor complejidad, que van más allá de memorizar o repetir información, este proceso incluye contrastar esa información con la realidad y vivencias de los aprendices, y su posterior reflexión.
historia	ciencia que estudia el devenir humano a través del tiempo y espacio
organismos internacionales	organismos que, a través de poderes políticos y económicos, influyen en la creación, gestión y evaluación de políticas educativas
política curricular	toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del currículum, desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular (Gimeno Sacristán, 1989)
política educativa	conjunto de proyectos de leyes, decretos, acuerdos, acciones dirigidas al sistema educativo para reformarlo, desarrollarlo, modernizar o solucionar sus problemas

Fuente: Elaboración propia

Anexo 16

Tabla 41 Citas del enfoque pedagógico del currículo de historia, Ecuador

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
13:1	currículo de historia Ecuador	La Historia toma en cuenta las mismas premisas didácticas y psicopedagógicas vinculadas con la necesidad de progresión de los niveles de complejidad, las etapas de desarrollo cognitivo de los distintos grupos etarios y sus condiciones y necesidades específicas de aprendizaje (Carretero & Rodríguez, 2011)	enseñanza-aprendizaje crítico
13:2	currículo de historia Ecuador	se enfoca en el desarrollo del pensamiento hipotético–deductivo (Carretero, Pozo, & Asensio, 1983),	enseñanza-aprendizaje crítico
13:3	currículo de historia Ecuador	el uso de conceptos y categorías en diálogo con la evidencia empírica y la realidad, el estudio de procesos, la multicausalidad, el protagonismo de los actores colectivos	enseñanza-aprendizaje crítico
13:4	currículo de historia Ecuador	en síntesis, la estructuración de un pensamiento crítico fundamentado en la investigación, el ejercicio de la argumentación lógica sustentada en el uso y contrastación de fuentes diversas, en consonancia con una ética comprometida con el cambio social, y la defensa y promoción de la vida y los más altos valores humanos y ecológicos que prioricen la existencia sustentable de los seres más vulnerables.	enseñanza-aprendizaje crítico

Anexo 17

Tabla 42 Citas del enfoque pedagógico del currículo de historia, México

ID	Documento	Contenido de cita	Códigos
11:1	Enfoque pedagógico México	se promueve la enseñanza de una historia formativa que analiza el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias y esto permita vislumbrar un futuro mejor. Para ello se considera necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y encaminarse a un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente.	enseñanza-aprendizaje crítico
11:2	Enfoque pedagógico México	Se parte de la concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones.	enseñanza-aprendizaje crítico
11:3	Enfoque pedagógico México	es importante el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración sobre la conservación del patrimonio tanto natural como cultural y de la perspectiva de que en los procesos históricos está presente la participación de múltiples actores sociales.	enseñanza-aprendizaje crítico
11:4	Enfoque pedagógico México	el desarrollo del pensamiento histórico favorece en los estudiantes la ubicación espacio-temporal, la contextualización, la comprensión de la multicausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias, así como la vinculación entre los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que conforman los procesos históricos.	enseñanza-aprendizaje tradicional
11:5	Enfoque pedagógico México	se privilegia la formulación de preguntas o situaciones problemáticas, a partir del análisis de una amplia variedad de fuentes y acontecimientos históricos que ayudan a la formación de una conciencia histórica y que favorecen la reflexión acerca de la convivencia y los valores democráticos de hoy. Así se incentiva a los estudiantes a descubrir que el estudio de la historia tiene un sentido vital para los seres humanos.	enseñanza-aprendizaje crítico

11:6	Enfoque pedagógico México	se propone una metodología de trabajo que se distinga por establecer relaciones entre el presente y el pasado. Es importante aclarar que cuando se haga la reflexión sobre el impacto o el reflejo de ciertos fenómenos del pasado en la época actual, y se valoren las continuidades o semejanzas, será necesario tener en cuenta que los contextos son distintos y que ninguna realidad permanece inalterada con el paso del tiempo.	enseñanza-aprendizaje tradicional
11:7	Enfoque pedagógico México	La estructura de los programas favorece el desarrollo de estrategias o actividades a partir de la ubicación temporal y espacial de hechos y procesos históricos. Se comienza con el planteamiento de preguntas detonadoras que conducen al manejo de información y al análisis de fuentes históricas. El planteamiento de interrogantes sobre acontecimientos o sociedades del pasado favorece el desarrollo de la comprensión del periodo de estudio, que estará apoyada en las labores de seleccionar, analizar, comparar y evaluar información obtenida en diferentes fuentes. En este proceso, el estudiante expresa sus puntos de vista con argumentos.	enseñanza-aprendizaje tradicional
11:8	Enfoque pedagógico México	Su postura crítica en debates o argumentaciones sobre los contenidos, su apertura a nuevas interpretaciones y la confrontación ante fuentes referidas a un mismo hecho o proceso histórico, como a partir del uso de las TIC.	enseñanza-aprendizaje crítico

Fuente: Datos organizados con el software Atlas.ti