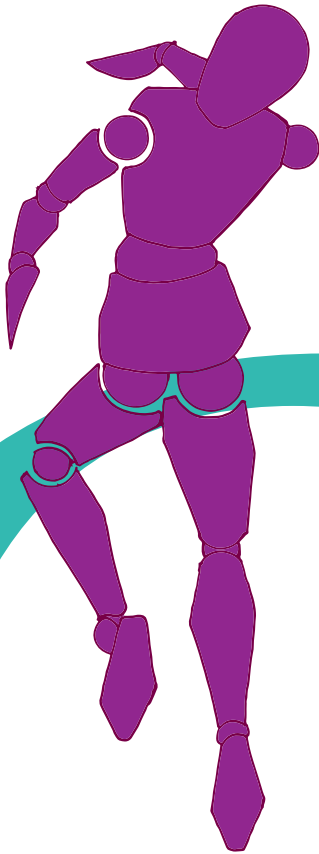


Capítulo 4

**Mamá, papá, hijo e
hija: aproximaciones
a la familia
como contenido escolar**

Virginia Gámez Ceruelo





En este capítulo presentaremos una serie de reflexiones en torno a cómo las familias son incluidas en la educación como un contenido curricular. A partir de ellas, podremos entrar en uno de los debates más recurrentes en la didáctica: la distancia entre el saber sabio y el saber enseñado (Grisales-Franco y González-Agudelo, 2009). Para ello, abordaremos el tratamiento que la familia recibe en el nivel de educación obligatoria en relación a su caracterización en la legislación curricular y los libros de texto.

El objetivo final de estas reflexiones es poder ofrecer algunas orientaciones que nos permitan entender las construcciones que se generan en torno a la cultura escolar. La cultura escolar es un término complejo, abordado por diversas disciplinas como la antropología, sociología y pedagogía desde diferentes matices, objetivos y perspectivas (Elías, 2015). En relación a nuestra investigación, nos aproximamos desde un enfoque didáctico, desde el cual podemos ir observando cómo ciertos contenidos curriculares sufren un proceso que Edith Litwin (2000) definió como “una distribución clasificadora de conocimientos sacralizados” (p. 52), que se vuelven impermeables al paso del tiempo y los cambios sociales del contexto cambiante de cada generación.

El aula del siglo XXI, conformada por una sociedad plural, globalizada e intercultural, presenta diversos retos y desafíos, los cuales afectan directamente en cómo definimos nuestros propios entornos familiares. En este sentido, enmarcamos este capítulo en la línea de investigaciones iniciada por autores como Michael Apple y otros colegas cercanos a la sociología de la educación. Desde esta perspectiva, podremos entender los contenidos curriculares como objeto de estudio en sí mismos, destacando la importancia de preguntarnos en cada momento por qué estudiamos a las familias en nuestras escuelas, para qué realizamos cierto tipo de actividades y cómo las realizamos.

El maestro del siglo XXI tiene una realidad tan compleja en sus aulas, que está obligado a cuestionarse en todo momento sobre cómo transmite los conocimientos a sus estudiantes. Sin embargo, ese *cómo enseñar* suele estar más vinculado con aspectos meramente pedagógicos o didácticos. En este texto, queremos ayudar a mostrar que los propios contenidos curriculares deben ser observados, analizados y cuestionados. Para ello, el estudio del currículo oculto será de gran ayuda en nuestra investigación (Torres, 2005; Gimeno Sacristán 2010). Se entenderá por currículo oculto aquellos aprendizajes que surgen en un aula o en una institución educativa de manera indirecta o informal, que no están reglados de manera oficial por el currículo oficial, pero que están presentes en el día a día del alumnado, por ejemplo, el uso exclusivo del azul para niños y rosa para niñas. Esa elección de colores no aparece de forma reglada en ningún currículo oficial o en planificaciones de aula, sin embargo, el alumnado lo vive en las aulas y, por tanto, aprende de este tipo de prácticas.

Esperamos que las reflexiones que aportamos permitan que el lector cuestione cómo se define qué es una familia en el ámbito escolar, y cómo poder incluir en su discurso de aula, las propuestas que el resto de compañeras y compañeros proponen en los diferentes capítulos de esta obra.

El lugar de la familia en el currículo escolar y los libros de texto

En primer lugar, debemos enfrentarnos a las principales características que las familias, como contenido curricular, poseen dentro del ámbito escolar. Al analizar el marco del currículo ecuatoriano vigente (MINEDUC, 2016), encontramos una significativa particularidad: el término *familia* es un contenido curricular que se trabaja exclusivamente en los subniveles de Preparatoria y Elemental de Educación General Básica, es decir, en la primera etapa de la educación básica obligatoria. Esta etapa en el Ecuador comprende el primer curso, denominado Preparatoria, para estudiantes de 5 años, y los cursos de 2do, 3ro y 4to para la Elemental, con estudiantes de edades que van de los 6 a los 8 años de edad. Debemos precisar que el estudio del ámbito familiar también es protagónico en la etapa previa de Educación Inicial. Pero, para este análisis, hemos destacado los contenidos de la etapa escolar obligatoria que, en el caso de Ecuador, comprende una escolarización de los 5 a los 18 años, divididos en Preparatoria (1ro), Elemental (2do-3ro-4to), Media (5to-6to-7to), Superior (8vo-9vo-10mo) y Bachillerato (1ro-2do-3ro).

En los libros de texto actuales, el estudio de la familia se reduce aún más, a tal punto que es un tema tratado en exclusividad en los cursos de 1.er, 2o. y 3ero. por la editorial Don Bosco-LNS (MINEDUC, 2020a, 2020b, 2020c). En la edición previa de libros de texto de 2017, solo aparece en el texto de 1.er de la editorial Santillana (MINEDUC, 2017a), y en 2o. curso, en la editorial SM, para toda la etapa de Elemental (MINEDUC, 2017b). En cursos superiores, la aparición de la familia en el libro de texto pasa a ser de carácter meramente anecdótico, se refiere a la supervisión de tareas por parte de familiares o cuestiones similares. En ningún otro momento el ámbito familiar vuelve a ser objeto de estudio en sí mismo.

Destacamos el libro de texto en nuestro análisis, ya que en el Ecuador el Estado entrega de manera gratuita el libro de texto a todas las escuelas fiscales siendo, por tanto, muy interesante su representatividad porque todas las escuelas que dependen del Estado poseen este libro de texto único. Estos libros se renuevan cada 3 años por medio de concurso público. En relación con el currículo escolar vigente aprobado en 2016, tenemos dos ediciones de libros de texto aprobadas en 2017 y 2020. Sin embargo, a lo largo de este capítulo también trabajaremos con ejemplos de otras editoriales, con textos aprobados por el MINEDUC, los cuales son empleados en escuelas fiscomisionales y privadas del Ecuador.

Este hecho de limitar el estudio de las familias a las edades más tempranas, situación que no es exclusiva del caso ecuatoriano, tiene su explicación en el sentido de cómo se concibe, desde la pedagogía, la cercanía de los contenidos escolares con la propia experiencia de los discentes. En estos cursos iniciales se da prioridad a aspectos de su vida cotidiana, como el medio social más próximo: la casa, la familia, la escuela, el barrio, los vecinos, y así de manera progresiva, de lo local a lo global, de lo más simple a lo más complejo.

Con base en esta ordenación de los contenidos en el currículo, podemos realizar nuestra primera crítica. Atendiendo a la lógica del currículo cíclico o en espiral que se aplica actualmente en el área de estudios sociales —aquellas prácticas escolares que permiten al alumnado retomar un mismo tema en diferentes niveles—, el tratamiento de las familias debería ser entendido como un contenido complejo. De este modo, podría ser tratado de nuevo en cursos superiores, contando con un procedimiento cada vez más complejo de dicha temática. Este tratamiento continuo y progresivo lo encontramos, por ejemplo, en el estudio de las características climáticas, sociales, culturales, económicas del país. Desde la disciplina de historia, lo vemos en el estudio continuo de las diferentes etapas o edades de la historia de la humanidad, donde podemos ver cómo de manera repetitiva en cada una de las etapas de la educación —Elemental, Media, Superior y Bachillerato—, se estudian

ciertas temáticas, variando en la profundidad del tema. Así vemos cómo el alumnado trabaja progresivamente desde la prehistoria hasta la actualidad, de manera que en cada ciclo puedan ir completando información y acercándose al estudio de la historia de manera más compleja. Sin embargo, aunque esta pretendida complejidad progresiva en la que se basa el currículo en espiral pueda ser discutida (González Díez y Brito Román, 2020), la realidad es que el estudio de la familia no es contemplado bajo esta lógica, el tema nunca más vuelve a ser estudiado en la etapa de escolarización obligatoria.

Esto implica, por tanto, que la complejidad de la familia solo es tratada como contenido curricular por estudiantes de edades comprendidas entre los 5 a los 7-8 años. Este dato debe ser destacado, puesto que las formas y principios generales del tratamiento de la información en estas etapas son muy concretas debido a la corta edad del alumnado. Se podría, incluso, denunciar un cierto exceso de paternalismo que se aplica a las edades tempranas, basadas en un adultocentrismo que provoca unas dinámicas en aula basadas en la relación del binomio *adulto-poseedor del conocimiento* frente al *estudiante-envase vacío*, el cual debe ser llenado a través del conocimiento sabio del adulto. Esta dinámica incrementa la exposición en el aula de temáticas complejas desde una mirada simplista, reduccionista y prescriptiva.

Vivo en una familia luego, ¿puedo definir qué es una familia?

Parafraseando la célebre frase de Descartes: *Cogito ergo sum* (pienso, luego existo), por qué no darle un giro y enfrentarnos al hecho de que el alumnado de Preparatoria y Básica Elemental vive en una familia, luego podría aportar en la construcción de la definición de cómo es su familia. Es común en estas etapas evidenciar los conocimientos previos de los discentes, obviar su experiencia previa y, sobre todo, su capacidad de aportar discursos propios y generar ideas que promuevan

su libre construcción de conocimiento. Como veremos a lo largo de este epígrafe, el planteamiento curricular que se da al estudio de una familia en el aula, se basa en una definición previa que se da a los discentes. ¿Por qué no entender la relación de nuestros estudiantes con sus familias como una oportunidad de aprendizaje, basándonos por tanto en la propia experiencia que el alumnado tiene en sus entornos familiares, y asumiendo que “viven en una familia, luego pueden definirla”? ¿Y por qué no después enriquecer esta definición a partir de todas las diversas experiencias familiares de cada uno de sus compañeras y compañeros?

Para ello, y muy en la línea de las pedagogías activas, debemos colocar al discente en el centro de su proceso de aprendizaje. A nivel didáctico-pedagógico, esta postura haría cuestionar la inclusión de contenidos curriculares en aula de manera simplista, reduccionista y prescriptiva como ya hemos podido avanzar en el epígrafe anterior. ¿Cómo enfrentarnos entonces a la inclusión de la familia en aula desde una perspectiva abierta, compleja y respetuosa con los alumnos y alumnas?

A continuación, vamos a analizar varias de las propuestas de las principales editoriales. Para reflexionar en torno a cómo podemos interpretarlas, más allá de sus propuestas didácticas-pedagógicas, proponemos una discusión desde lo que podemos denominar en didáctica, protodisciplina (Litwin, 2000), es decir, un acercamiento a los contenidos curriculares que permitan al alumno, poco a poco, involucrarse en la construcción del conocimiento académico/científico, con herramientas y planteamientos más acordes con su edad. Estas prácticas permiten mostrar sus estructuras, sus fuerzas, sus limitaciones, sus modos de construcción y no solo sus resultados de un modo acrítico, memorístico, ocultando la huella de todo desarrollo complejo que implica una labor científica. Esto puede ser entendido a través de las propias propuestas que una científica realiza mediante labores de divulgación, permitiendo acercarse a las diferentes disciplinas de un modo más amable, pero sin banalizar o simplificar en gran medida

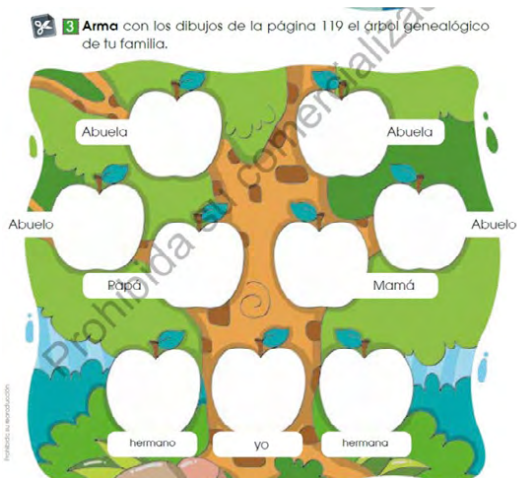
todos los procedimientos que conlleva la tarea de un académico (Lewin, 2000, pp. 46-58).

Este hecho implicaría poder encontrar, en los libros de texto, más actividades relacionadas con las principales disciplinas que estudian la familia, destacando principalmente la antropología y la historia, con actividades basadas en la esencia del trabajo investigativo de ambas áreas como son: la observación, el trabajo de campo, la entrevista, la consulta de fuentes documentales, la refutación, etc. Este tipo de actividades, en términos de protodisciplina, podría ser entendido como: recopilación de relatos y fotografías de familia, entrevistas a diferentes familiares, obtención de archivos sencillos como partidas de nacimiento, etc.

Sin embargo, lo que encontramos en las actividades propuestas por los libros de texto son definiciones cerradas del concepto *familia*. Pese al reconocimiento de que estos textos en los últimos años han ido incluyendo, de manera significativa, una mayor diversidad en sus definiciones, que visibilicen otros modelos de familia como las familias monoparentales y ampliadas, las familias afectadas por la migración u otros modelos conformados por adopciones o divorcios. La principal característica que podemos destacar en todas las propuestas de libros de texto es que ofrecen una definición previa, estructurada de una manera rígida sobre el concepto de familia basada en el parentesco, impidiendo a quienes estudian definir este concepto de manera autónoma, a través de la observación de su propia realidad.

Podemos observar que tanto las fotografías como los textos y las actividades propuestas en los libros de texto, indirectamente, bajo lógicas de currículo oculto, promueven la definición de familia desde la comparación con el modelo estándar de familia nuclear: madre, padre, hijo e hija. Como ejemplo, podemos observar una actividad propuesta en el libro de texto de 2o de Estudios Sociales (MINEDUC, 2020b, p.18) para la realización de un árbol genealógico (Figura 5).

Figura 5. Actividad propuesta para la realización de un árbol genealógico en el Libro de texto Estudios Sociales 2° EGB



Fuente: Libro de texto Estudios Sociales 2° EGB (MINEDUC, 2020b, p. 18)

Observando dicha actividad, podemos establecer que, el hecho de que se enmarquen ya las categorías de cada familiar no permite la libertad al estudiantado de compartir de manera libre su estructura familiar. Pese que en páginas anteriores del propio libro se reconocen otros modelos familiares, este ejercicio imposibilita la inclusión de otras tipologías de personas que pertenezca al núcleo familiar del discente o la necesidad implícita de explicar la ausencia de alguna de estas figuras familiares. Volviendo al ejemplo de la protodisciplina, este tipo de actividades tendría una fácil solución para hacerla más inclusiva: aplicar la práctica de cómo desde la antropología se realiza un árbol genealógico, es decir, desde el trabajo de campo y la observación, no desde un patrón previo. No se permiten las ideas preconcebidas, sino que es a partir de la experiencia directa con la familia a investigar que se construyen esos cuadros de parentesco o lazos de unión familiar.

Esta forma de entender el trabajo de investigación se podría llevar directamente al aula. ¿Por qué dar entonces definiciones previas de qué es una familia a los discentes, si cada uno de ellos tiene la experiencia directa de vivir en una? Permitir a al alumnado construir el relato de su propia familia, escuchar las diversas realidades familiares de sus compañeros y compañeras, sería suficiente para construir definiciones abiertas y plurales sobre las familias y permitirles, a partir de la propia experiencia y observación, llegar a la conclusión de que no existe un único modelo de familia, y que, por tanto, es más correcto comenzar a hablar de *familias*.

Figura 6. Actividad propuesta para la realización de un árbol genealógico en el libro de texto Santillana esencial EGB

2 Observa el árbol genealógico que representa a una familia y **completa** las oraciones con el nombre correspondiente. **Utiliza** tus propios códigos.



- El padre de Eduardo se llama _____.
- Eduardo es _____ de Laura.
- Ana tiene un _____ que se llama Eduardo.
- Marcelo es _____ de Laura y Ana y _____ de María.

Fuente: Jarrín (2018, p. 11)

Otro ejemplo en esta línea lo encontramos en la editorial Santillana, en su serie Esencial. En esta actividad (Figura 6), vemos de nuevo cómo la estructura madre-padre-hermano-hermana se vuelve a repetir, forzando el modelo de familia nuclear. Pese a que los ejercicios propuestos a nivel de desarrollo metacognitivo basan las actividades en procesos de observación, los cuales podrían ser realmente interesantes, estos se basan en una pauta de observación cerrada a partir de

ejemplos forzados. Este uso de imágenes simplificadas no permite definir realidades complejas, sino suposiciones basadas en ejemplos supuestamente universales y atemporales, lo que promueve lo criticado anteriormente en relación a los contenidos de carácter simplista, reduccionista y prescriptivo.

El cuestionamiento del carácter normativo y prescriptivo de los contenidos curriculares y la práctica escolar se vuelve un eje central para un tratamiento más inclusivo y plural de las formas de familias diversas en las que la sociedad está conformada. Y, para ello, la formación de profesorado se convierte en el corazón del cambio educativo, siendo importante destacar el trasfondo existente en el cómo enseñar. Un cómo que no solo debe ser atendido desde una perspectiva más práctica en cuanto al cuestionamiento de cómo enfocamos una actividad desde lo pedagógico-didáctico. Sino también un cómo desde el cuestionamiento de los sesgos ideológicos que podemos introducir en nuestros planteamientos curriculares. O, dicho de otra manera, cómo efectuar el salto del saber sabio al saber enseñado (Grisales-Franco, González-Agudelo, 2009, pp.80-81), problemática que podría ser trabajada en aula desde acercamientos más próximos a la protodisciplina, es decir, a los propios mecanismos de construcción, discusión, validación, refutación del conocimiento que definen a cada una de las disciplinas. De alguna forma, podríamos decir que el uso de este árbol genealógico en las actividades analizadas (Figuras 5 y 6) sería la manera en la que las editoriales interpretan la transposición didáctica del uso de herramientas propias de las disciplinas de referencia, en este caso, la antropología y la historia principalmente. Y como podemos ver en nuestro análisis, la crítica a esta actividad no es el hecho de usar el árbol genealógico en sí mismo, sino cómo es concebida esa transposición didáctica, la cual origina un saber enseñado que, de manera indirecta, promueve el uso de contenidos y, en este caso, procedimientos reduccionistas y prescriptivos.

Es por ello que, en relación con el cómo y qué enseñamos en aula, queremos llamar la atención sobre la necesidad de incluir en la formación de profesorado la atención a la denominada *vigilancia epistemológica*, desde la cual, queremos incidir de nuevo en la problemática existente entre el saber enseñado y el saber sabio. El docente debe estar siempre atento a cómo los conceptos complejos tratados en los procesos de enseñanza-aprendizaje son transformados mediante diversos mecanismos y agentes, los cuales pueden incorporar sesgos ideológicos, simplificaciones que conlleven a la ambigüedad, por lo que siempre hay que examinar y atender con cuidado a los sistemas de construcción del conocimiento dentro del aula. Este tema es muy recurrente en procesos de investigación, pero no tanto en los procesos de planificación de aula, así que se incurre en un tratamiento de los contenidos curriculares que promueven la presencia del currículo oculto, lo que genera significativos sesgos ideológicos. Pasemos a identificar algunos de ellos en el siguiente epígrafe.

La negación de lo complejo y otras realidades posibles

Otro punto a destacar, muy característico en relación con la objetivación de la familia como contenido escolar es el aspecto constantemente positivo y edulcorado que se ofrece en los libros de texto en torno a las relaciones familiares. Es significativo que, en todos los libros analizados, se da una impresión de que el entorno familiar es una fuente de amor, gratitud y respeto, pero nunca una fuente de conflictos y tensiones¹. Los Estados-nación actuales, caracterizados por fenómenos como la evidente presencia de la interculturalidad, la incidencia de la globalización que implica fuertes procesos migratorios o la inclusión de la mujer en cada vez más esferas sociales son, día a día, más conscientes de las fuertes

¹ En relación con este punto, se podría hacer un vínculo más profundo en como la unidad familiar es entendida como la base de la sociedad, haciendo relaciones complejas en cómo el propio estado actúa como familia y, por tanto, cómo la definición de la primera, nos muestra el camino del ciudadano ideal en segunda instancia.

tensiones sociales a las que están expuestos sus ciudadanos, de las cuales la escuela no es indiferente.

Ante la imposición de entender la familia como unidad base de la sociedad civil, podemos destacar la necesidad de ampliar la visión que se da a las familias en los libros de texto, desde otros paradigmas. Tomemos como ejemplo los capítulos firmados en este libro por los investigadores Juan Carlos Brito y Javier González, escritos desde una perspectiva antropológica-histórica. En ambos capítulos podemos entender, desde la aproximación de ejemplos de construcciones familiares diversas en el Ecuador, cómo el peso de la moral católica hizo consolidar en la época colonial el modelo de familia ideal. Este modelo, tras la lectura de ambos textos, podemos establecer que se mantiene con gran fuerza en nuestra sociedad actual y está, por tanto, fuertemente ligado a elementos de corte moral. ¿Cómo se transmite ese fuerte sentido moral cristiano en los textos escolares de un estado laico? Veremos algunos ejemplos de actividades que nos permitirán entender la pertinencia de que los capítulos de los colegas sean tratados en la formación de profesorado inicial.

En primer lugar, queremos destacar la existencia de una definición de corte más moral que académico en los libros de texto. Para ello, a continuación, presentamos una serie de ejemplos, en los que incluimos también la revisión de textos empleados en el ámbito privado.

Comenzaremos con dos ejemplos de las editoriales Prolipa y Edinun. En la introducción a la unidad 1. “Así es mi familia” encontramos el siguiente texto: “Vivimos y crecemos con nuestra familia y en ella aprendemos a relacionarnos con los demás. La familia es el núcleo de la sociedad. En ella aprendemos valores tan importantes como el amor, la gratitud y la responsabilidad” (Calderón Calle, 2018, p. 8). En el caso de la editorial Edinun, seguimos con ejemplos de este estilo en los que se da la impresión de una familia ideal sin conflictos: “Una de las funciones más importantes de la familia es brindar amor a sus hijos. El amor de las madres, los padres y demás familiares ayuda al desarrollo físico,

intelectual y emocional, impulsa al desarrollo de todas las capacidades” (Edinun, 2017, p. 8). En la editorial Santillana, tanto en su línea editorial Alto Rendimiento como en Santillana Esencial, encontramos la misma explicación, variación leve:

¿Por qué necesitamos una familia?

Las personas se necesitan entre sí. Todas se cuidan, se aman, se respetan y se ayudan.

Desde que los seres humanos nacen, necesitan de una familia que les brinde cuidados, cariño y bienestar.

En la convivencia diaria se pueden presentar problemas. Es importante buscar entre los miembros de la familia alternativas de solución, para vivir en paz y armonía. (Santillana, 2017, p. 13)

Como hemos podido apreciar, en esta ocasión los conflictos son visibilizados, pero asumiendo que los problemas se deben solucionar a través de los términos que siempre acompañan a esta definición idílica de la familia como lo son la armonía, el amor, el respeto y la ayuda. A priori, parece algo inapropiado estar en contra de hablar de amor en el núcleo familiar, sin embargo, lo que se quiere destacar es el hecho de cómo puede llegar a ser expuesto desde un ideal infantilizado y acercarse más ese amor al respeto y armonía desde una perspectiva moral que desde una exposición de derechos y deberes de la infancia.

Atendiendo a lo expuesto en los capítulos de los compañeros Juan Carlos Brito y Javier González, podemos establecer el fuerte peso que tiene en la sociedad la configuración de la familia nuclear, desde perspectivas de corte moral como podríamos analizar desde el ejemplo, no exclusivo, de la Iglesia Católica. Esta fuerte tradición puede ser entendida desde una perspectiva de currículo oculto en la imposición de esas relaciones de amor, paz y armonía en la familia, la cual en muchas ocasiones no concuerda con los ambientes familiares reales, más caracterizados por su dinamismo.

Además, esta presencia del catolicismo en las escuelas ecuatorianas se puede destacar en el hecho de que, en la trayectoria de todas las prácticas preprofesionales tutorizadas por quienes participamos en este libro como docentes, se ha podido evidenciar la presencia de elementos religiosos en las decoraciones de aula o instalaciones de la institución escolar, comúnmente ejemplificadas en forma de un pequeño altar en el patio escolar o en el despacho del rectorado de la institución. Esta presencia de lo religioso también se ha encontrado en las prácticas docentes observadas, en las cuales ha sido muy común contemplar cómo se inician las clases con una pequeña oración dirigida por el docente. En relación a estas particularidades observadas, se podría argumentar que la propia práctica y cultura escolar del día a día no permite tomar distancia sobre la presencia del catolicismo en las aulas, lo que imposibilitaría esa vigilancia epistemológica, tanto por parte del grupo de docentes como de las editoriales, las cuales además en muchas ocasiones están directamente vinculadas a instituciones religiosas.

De todas formas, aun teniendo ejemplos como el de Santillana, en el que se evidencia la presencia de problemas, ese término es tan genérico que no podemos entender si gracias a este tipo de texto el docente podría trabajar temáticas tan complejas en las familias como la violencia intrafamiliar, violencia de género, abusos sexuales o trabajo infantil. La prevención de este tipo de situaciones en los hogares debe comenzar desde la primera infancia y el tratamiento de la familia, como contenido curricular, ofrece una gran oportunidad para hablar de ciertos peligros, teniendo en cuenta que el mayor número de violencia y abuso sexual hacia menores de edad proviene del entorno familiar. Sin embargo, podríamos establecer que los textos no favorecen este tipo de discusiones, sino que además promueven la definición de un modelo de familia ideal donde no existen conflictos de ningún tipo.

Otra característica que nos permite cuestionar este acercamiento a la moral cristiana es lo que podríamos denominar como “la creación del sentimiento de culpa”, que se genera a través de actividades que marcan

en todo momento las actitudes correctas e incorrectas del niño y la niña dentro del núcleo familiar. Veamos unos ejemplos al respecto.

Es muy común encontrarnos con actividades que fomentan el reconocimiento de actitudes de respeto y solidaridad, elogiadas como la conducta apropiada a tener en el hogar familiar. Una vez más, sería inapropiado por nuestra parte decir que fomentar el respeto y la solidaridad en un aula es incorrecto. En la línea del análisis de actividades previas, el problema que presentan este tipo de actividades es el simplismo con el que son expuestas, nuevamente consecuencia de la forma en la que nos dirigimos a las edades tempranas en relación con la transposición didáctica.

Figura 7. Actividad propuesta para la aplicación y verificación de conocimientos en el libro de texto de la editorial Holguín



Fuente: González y Negrete (2017, p. 23)

Si observamos las imágenes propuestas en los ejercicios 1 y 2 (Figura 7), podemos apreciar de manera clara lo que implica la concepción atemporal de un contenido curricular, hecho que venimos discutiendo a lo largo de todo este texto. Sacar de contexto una situación concreta

fuerza la manera en la que el contenido, en este caso en forma de imagen, va a ser entendido por parte del alumnado. No obstante, es necesario entender que, por lógicas editoriales, en muchos casos los autores no escogen las imágenes que acompañan a los textos, sino que son decisiones del equipo de diseño o de las posibilidades de la editorial en cuanto al acceso a un banco de imágenes.

Al desconectar estas imágenes de su contexto y de su relación temporal con lo antecedente y lo posterior a la acción que se propone, se obliga al discente a juzgar imágenes sin ninguna información relevante al respecto de la acción que se está realizando. Esto provoca una respuesta manipulada y predefinida, provoca además que existan respuestas correctas e incorrectas en relación con los presupuestos y juicios de valor que no se basan en ninguna evidencia, sino en la concepción manipulada y sesgada del contenido curricular que se pretende enseñar. Pasemos a comentar algunas de las imágenes concretas de los ejercicios para entender estas ideas (Figura 6).

En el ejercicio 2, la consigna expone lo siguiente: “Pinta la persona que demuestran cariño a la niña que está enferma” (González y Negrete, 2017, p. 23). La escena muestra una niña con signos de haber contraído una enfermedad que la hace estar postrada en la cama. Al lado de esta niña, tenemos a una mujer que parece le está leyendo un cuento y al otro lado de la escena, se ve a un niño patinando en el exterior a través de la ventana de la habitación. El sentimiento de culpa, al que anteriormente hacíamos referencia, está presente en todas las lecciones de responsabilidad que se muestran al alumnado, muy en la línea de la educación católica que comentábamos se ha destacado en otros capítulos de este libro. ¿Por qué este niño que está realizando una actividad deportiva no estaría mostrando respeto a quien podría ser una familiar? No se indica, ni hay información suficiente en la actividad para poder establecer la relación del niño-patinador irrespetuoso con la niña enferma. Tampoco hay información en torno a qué ha estado haciendo el niño para ayudar a la niña enferma antes o después de esta

imagen congelada en el tiempo. Hay cientos de versiones posibles: el niño está yendo por medicinas; el niño está haciendo algo de deporte al aire libre para mantener una vida saludable después de haber estado cuidando de su hermana toda la mañana; el niño vuelve a casa después de estar visitando a su abuelita también enferma, etc. Estos podrían ser algunos de los ejemplos a través de los cuales la comunidad de estudiantes podría argumentar las acciones del niño, el cual, por estar jugando puede ser juzgado por irresponsable, en relación con lo que indirectamente provoca la manipulación de la imagen para ir en busca de una respuesta correcta e incorrecta.

En esta línea podríamos discutir también la imagen en la que se juzga la actitud de dos adultos en el ejercicio previo (actividad 1, en la Figura 7) que, a través de la composición de la imagen, se da a entender que estos dos adultos serían dos padres irresponsables que hablan por teléfono y desatienden las necesidades de sus hijos, los cuales están en una actitud de estar reclamando atención. Esta imagen podría ser interpretada de muchas maneras: padres contestando a una llamada urgente, y niños molestos porque ya no pueden ver más videos de *YouTube*; en este caso ese reclamo de atención, visto antes de manera positiva, ya no sería tal, sino un capricho por el acceso del celular para consumir más tiempo de ocio, el cual en este caso podría ser ya tachado como negativo.

La manipulación del mensaje en este tipo de imágenes es demasiado simplista. De este modo, se debe preparar al profesorado para entender que este tipo de propuestas, tanto de actividades como de textos e imágenes en los libros de texto, está dirigido hacia idealizaciones de la familia, que como tal, tienen concepciones cerradas que no promueven la interpretación libre del alumnado. Este tipo de imagen los sitúan ante simulacros que provocan la respuesta escolarizada a situaciones ideales que hacen que se distancien con sus propias realidades, no habiendo lugar para incorporarlas en este tipo de actividades.

Para finalizar, queremos destacar otra característica en los libros de texto, en este caso en relación con el currículo oculto visual, es decir, todo aquello que se expresa únicamente desde el recurso visual, como transmisora de información. Pese a que las editoriales cada vez tienen una perspectiva intercultural más integradora en sus propuestas, expondremos a continuación algunos puntos que podrían ser mejor enfocados, con el objetivo de evitar ciertos sesgos ideológicos que pueden ser reproducidos en relación a la integración de la interculturalidad a través del uso de imágenes.

Figura 8. Actividad propuesta para la realización de identificación de familiares



Fuente: Edinun (2017, p. 11)

Como vemos en los ejemplos de las actividades ejemplificadas en las Figuras 7 y 8, es común encontrar una representación de las familias desde una perspectiva racializada, lo que genera una dinámica del currículo oculto visual en dos vertientes. Por un lado, podríamos establecer que este hecho promueve los lazos de consanguineidad como definición del parentesco familiar y, por otro, se fuerza la idea de que los núcleos familiares se forman dentro de una misma etnia, lo cual, si bien podría ser entendido como una práctica común, no es exclusiva de las formaciones de grupos familiares, pues anula otras realidades, como por ejemplo la adopción.

Figura 9. Actividad propuesta para la relación de identificación de familiares

2 **Relaciono** con líneas las personas de la columna izquierda con las familias de la columna derecha, en función de la etnia a la que pertenecen.



Fuente: Edinun (2017, p. 13)

Esta característica, que asume las agrupaciones familiares desde una clave de etnicidad, sigue en la línea de ejemplos analizados previamente, en los que destacábamos la simplicidad de las propuestas y el carácter reduccionista y prescriptivo de los contenidos escolares.

Pese a que hay una tendencia generalizada en todas las editoriales a ser cada vez más inclusivas y representar diferentes colectivos sociales, debemos tener cuidado con la idea de centrar la identificación cultural de una familia solo mediante la observación de la vestimenta y su apariencia física (Figura 9). Este tipo de observación no está basada en procesos de investigación en los que el alumnado debe argumentar sus ideas. Más bien, este tipo de actividades promueven una visión simplista de las relaciones sociales e identificaciones étnicas-culturales, que alejan al alumnado de procesos complejos de cuestionamiento y construcción del conocimiento.

Asumimos que el lector de este capítulo podría cuestionar cómo realmente este tipo de actividades se resuelven en clases, ya que el docente podría tomar como válidas las diferentes respuestas que alumnado pudiera argumentar al respecto, siempre y cuando estas fueran debidamente razonadas. Sin embargo, este tipo de actividad que consiste en relacionar imágenes con flechas (Figura 9) o escoger cuál de las imágenes muestra una familia y cuál no (Figura 8), sugieren de

manera indirecta que existe una respuesta correcta e incorrecta que tanto discentes como docentes buscarán en aquella imagen que responde a la respuesta socialmente establecida, debido a la simplicidad de ideas con las que el ejercicio escoge las imágenes sobre las cuales quienes estudian deben trabajar y exponer sus ideas. Gámez Ceruelo (2016), realizó varios ejercicios de este tipo con futuros maestros en formación. En algunas de las preguntas de este tipo, orientadas a unir imágenes con flechas, como la propuesta en la Figura 5, el 100% de las respuestas del alumnado unía el concepto con la imagen que implicaba la definición más estereotipada. De nuevo, nos vemos ante una propuesta didáctica que provoca no una respuesta elaborada, que promueva la construcción de conocimiento, sino una respuesta automática por lo simplista de la imagen propuesta.

Retos y desafíos para la inclusión de otras formas de hacer familia²

Llegados a este punto del texto, hemos podido evidenciar la importancia que posee para la formación de profesorado el cuestionamiento de los contenidos curriculares, no solo desde una perspectiva técnico-pedagógica, sino desde la construcción de los significados que se trabajan desde el currículo oculto. La necesidad de cuestionar la validez epistemológica de conceptos tan complejos como los entornos familiares nos sitúa en un rol docente que va más allá de parámetros estrictamente pedagógicos que reducen su acción al cumplimiento de planificaciones basadas, según el currículo actual ecuatoriano (MINEDUC, 2016), en criterios de evaluación, objetivos generales, destrezas con criterios de desempeño, elementos del perfil de salida a los que se contribuye, indicadores para la evaluación del criterio. Esta compleja estructura formal del currículo escolar implica un gran

² Recogemos la terminología empleada Javier González en su capítulo, reforzado así la idea de obra coral.

dominio técnico-pedagógico para la realización de las planificaciones de aula, pero, de manera simultánea, deja a título personal del docente el abordaje crítico de los contenidos curriculares, cuya implicación política, subjetiva o filosófica queda sepultada bajo las estrictas labores burocráticas del desempeño docente.

Resulta necesario destacar este hecho, puesto que la formación de docentes universitaria, en relación con sus planes docentes, distribuye sus materias y áreas de conocimiento con un gran peso en lo pedagógico y lo didáctico instrumental. Esto hace que una de las críticas generalizadas a la formación del profesorado sea el escaso acercamiento que tienen sus estudiantes a las disciplinas académicas que conforman las diferentes materias escolares de los programas escolares. Es así como, el acercamiento al conocimiento de disciplinas del ámbito de las ciencias sociales, como la historia o la antropología, áreas de especial interés para el presente libro, se conozcan por parte de los futuros maestros y maestras desde asignaturas como la Enseñanza-Aprendizaje del Medio Social o la Didáctica de la Historia. El principal foco de atención de estas materias suele estar centrado en aprender *cómo enseñar* estas áreas de conocimiento, desde estrategias, recursos didácticos, etc., pero no siempre invitan a enfrentarse a la propia naturaleza de la disciplina como fuente y construcción de conocimiento.

Recordando obras de referencia en el ámbito educativo, como *Pedagogía de la autonomía* de Paulo Freire o *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica* de Henry A. Giroux, entre otras, podemos establecer que desde diferentes enfoques de la educación se ha perseguido la necesidad de acercar al docente al ámbito académico, criticando la figura de un maestro como mero transmisor de contenidos escolares, sin la capacidad de generar un pensamiento crítico y emancipador en sus estudiantes.

A través de los ejemplos analizados en los libros de texto, hemos podido ir recopilando una serie de ideas comunes en la cosificación de las familias como contenido escolar. Dentro de toda la complejidad y la

diversidad que define la pluralidad de familias que podemos encontrar en un aula, vemos cómo estas son transformadas en propuestas educativas simplistas, reduccionistas y prescriptivas. Proponemos, como uno de los principales retos y desafíos, el cuestionamiento en la formación de profesorado inicial de los contenidos curriculares, desde los parámetros de las disciplinas, no solo desde el abordaje exclusivo de la pedagogía. Acercarse a un conocimiento desde las dinámicas de trabajo que le son propias a las diferentes disciplinas fomentaría, tanto en estudiantes universitarios como de la Educación Básica y el Bachillerato, realidades de aula más cercanas a la creación de su propio conocimiento. Esto se podría realizar a través de procesos de observación y experimentación directa con el medio, preguntas abiertas que no impliquen respuestas preconcebidas y limitadas a definiciones cerradas, o basadas en conceptos limitados en cuanto a la realidad social y cultural compleja y cambiante.

Promover un cambio en el modo en que las disciplinas abordan la complejidad de las familias es vital para ser respetuosos con las realidades familiares de nuestros estudiantes del siglo XXI. Soñemos con una educación emancipadora que fomente la representatividad de todos los modelos familiares posibles y crear así una comunidad de aprendizaje inclusiva, intercultural y diversa.

Referencias bibliográficas

- Calderón Calle, Luis H. (2018). *Estudios Sociales 2. Segundo Grado de Educación General Básica*. Prolipa.
- Edinun. (2017). *Estudios Sociales para 2o. de básica. Talento en sociales*. Edinun.
- Elías, María Esther. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>.
- Fraga Luque, Odalys (Coord.). (2019). *El pensamiento educativo ecuatoriano*. <https://unae.edu.ec/editorial/portal-de-libros/el-pensamiento-educativo-ecuatoriano/>.
- Gámez Ceruelo, Virginia. (2016). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Gimeno Sacristán, José (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Partes I y II. Morata.
- Giroux, Henry A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González Díez, Javier y Brito Román, Juan Carlos. (2020). ¿“Imperio inca” o Tahuantinsuyo? La singularidad histórica andina en los currículos y textos escolares ecuatorianos. *Memoria Americana. Cuadernos De Etnohistoria*, 28(1). <https://doi.org/10.34096/mace.v28i1.8382>.
- González, Grety y Negrete, M. L. (2017). *Logros. Estudios Sociales 2 EGB*. Holguín.
- Grisales-Franco, Lina María y González-Agudelo, Elvia María (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 12(2), 77-86. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219005.pdf>.
- Jarrín, María Soledad. (2018). *Estudios Sociales 2 EGB. Esencial. Santillana esencial*. Santillana.
- Litwin, Edith. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- _____. (1993). La investigación en el campo de la didáctica. *Educación*. 2(4), 199-206.
- MINEDUC. (2020a). *Texto Preparatoria 1° EGB*. Don Bosco-LNS.

- _____. (2020b). *Estudios Sociales 2° EGB*. Don Bosco-LNS.
- _____. (2020c). *Estudios Sociales 3° EGB*. Don Bosco-LNS.
- _____. (2020d). *Estudios Sociales 4° EGB*. Don Bosco-LNS.
- _____. (2017a). *Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural. Identidad y autonomía. Convivencia. 1.° Grado. Cuaderno de trabajo 3*. Santillana <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- _____. (2017b). *Estudios Sociales 2° Grado*. SM. <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>.
- _____. (2017c). *Estudios Sociales 3° Grado*. SM. <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>.
- _____. (2017d). *Estudios Sociales 4° Grado*. SM. <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>.
- _____. (2016). *Currículo de EGB y BGU. Ciencias Sociales*. Ecuador <https://educacion.gob.ec/curriculo-ciencias-sociales>.
- _____. (2016). *Estudios Sociales 2 EGB. Serie Ingenios*. Don Bosco/LNS.
- Moscoso Carvallo, Martha; Quinatoa Cotacachi, Estelina; León, Edizon; Moscoso Cordero, Lucía y Carrasco Molina, Jennie (2009). *Historia de mujeres e historia de género en el Ecuador*. IPANC-CAB. FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/113046-opac>.
- República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No. 417.
- _____. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449.
- Santillana S. A. (2018). *Estudios Sociales 2 EGB. Alto rendimiento*. Santillana.
- Torres, Jurjo. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- Vélez, Catalina. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador, *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 103-112.