

## HACIA UNA NUEVA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA\*

---

Guillermo Bustos\*\*

---

*"y preguntarme cómo lo que ahora existe  
se ha convertido en lo que es".*

H. G. Gadamer

### INTERSECCIÓN

La presente propuesta toma distancia, de manera crítica, tanto de los programas como de la forma en que se ha venido enseñando la denominada "Historia Universal" y la "Historia del Ecuador".

En el caso de la "Historia Universal", ésta en realidad ha significado un esfuerzo pedagógico engañoso en la medida en que ha presentado la historia de Europa como si fuera la de toda la humanidad. Desde la perspectiva de la disciplina histórica, podemos decir que en sí misma no existe una historia universal –al menos– en los términos que ella reclama.<sup>1</sup> Lo que existe son "historias". El plural es importantísimo ya que nos exime de posibles mistificaciones y porque da cabida a la historicidad de los mundos no-europeos, así como nos libera de caer en los brazos de las desacreditadas filosofías de la

---

\* Documento base general presentado para fundamentar la propuesta de programas de las asignaturas de Historia en el Programa de Reforma Curricular del Bachillerato que la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador lleva adelante en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura.

\*\* Profesor de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. En un sentido diferente al que aquí anotamos, entre otros, David Thompson, por ejemplo considera que en rigor solo a partir de los dos últimos siglos se puede hablar de una "historia mundial" [no universal], en la medida en que se observa una "acción permanente y recíproca entre el desarrollo en cada continente". Así, el "resultado hoy en día es la existencia de un mundo en el cual todo acontecimiento grave en cualquier sitio es de importancia para todas las demás partes dentro de un tiempo relativamente breve...", *Historia mundial de 1911 a 1968*, FCE, Bogotá, 1933, ver "Introducción".

historia que sirvieron de marco conceptual a visiones ideológicas y etnocéntricas de supuesto alcance universal.

Buena parte del legado de esta mistificante historia universal puede resumirse, siguiendo a Eric Wolf,<sup>2</sup> en el mito teleológico de que la Grecia antigua dio origen a Roma, ésta a la Europa cristiana, la Europa cristiana fue sucedida por el Renacimiento, el mismo que derivó en la Ilustración, que a su vez dio origen a la democracia política y a la Revolución Industrial. La industria y la democracia produjeron a su vez el mundo desarrollado, en el cual se encarnaron los derechos a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad. La historia, desde esta perspectiva se ha visto reducida al relato de los ganadores y al desarrollo de un propósito moral en el que los primeros prueban su virtud por el solo hecho de triunfar. De lo que se trata, entonces, no es de invertir el antedicho esquema y encontrar la virtud del lado de quienes fueron víctimas de la historia, sino más bien de salir del esquema del moralismo o de un virtuosismo simplista, y de enseñar a razonar sobre cómo en los nexos existentes entre estas historias —aquí el plural se vuelve significativo—, se estructuraron las situaciones de poder, gracias a las cuales, por ejemplo, Europa dominó al mundo, la manera en que se ejerció —y se ejerce— la dominación colonial y la resistencia, la comprensión de la tradición y de los efectos de la modernización en unidades espaciales que tenían diversas temporalidades, así como el análisis de las implicaciones que traen aparejados los cambios políticos, económicos y culturales.

Por su parte, los programas educativos de enseñanza de “Historia del Ecuador” han dado lugar a una serie de textos escolares que presentan a ésta como una sucesión mecánica de épocas, en unos casos, y modos de producción, en otros. Así, la visión canónica de la historia del país se ha expresado tanto a través de la galería de los grandes personajes —presidentes, obispos, generales—, en unos casos, y mediante la sucesión del inalterable esquematismo teleológico de los modos de producción, en otros. Ambas visiones históricas, en realidad, se han visto prisioneras de un dominante etnocentrismo cultural que alimentó la constitución de un proyecto nacional homogeneizador y excluyente. En síntesis, se podría aseverar que los programas de “Historia del Ecuador” no han incluido los contenidos indispensables para que el educando pueda acceder a la comprensión de la historicidad de algunas de las más importantes problemáticas del Ecuador contemporáneo; por ejemplo, la comprensión de la diversidad social, étnica, y regional que caracteriza hoy al país, la lógica de la estructuración de su espacio nacional, la redefinición de las identidades regionales y nacional, etc.

En cuanto a la perspectiva didáctica que los mismos programas educativos oficiales ha generado, podemos decir que de manera corriente equivocada se ha

---

2. *Europa y los pueblos sin historia*, FCE, México, 1987, p. 17.

venido creyendo que para enseñar historia universal, o historia nacional, lo indicado consiste en proveer al alumno de un “buen resumen”, tan exhaustivo como sea posible, ajustado a los contenidos que el programa oficial señala. No sorprende, entonces, que esta perspectiva pedagógica se haya tornado enciclopédica, y que haya debido recurrir, en algunos casos contra su propia voluntad, al cultivo de la memorización de fechas, nombres de personajes, lugares, obras, batallas, tratados, etc., que más temprano que tarde el estudiante olvida con gran alivio. Si no indagamos por la relevancia que el aprendizaje de la historia ha tenido en la vida –estudiantil y posescolar– de los bachilleres del país.

En el hábito de la enseñanza del “buen resumen”, que como hemos dicho intenta aprehender la visión canónica que el programa recoge, se encuentra una doble confusión. En primer lugar se encuentra una visión errónea sobre lo que es la historia como disciplina científica. La enseñanza del “buen resumen” ha alentado, por ejemplo, a confundir el conocimiento que tenemos de la historia con –una versión de– la historia/conocimiento (*historia rerum gestarum*) con la historia/acontecer (*res gestae*). Desde el punto de vista disciplinario, la historia como forma de conocimiento nace de las preguntas que los historiadores formulan a las huellas del pasado. Por tanto, los así llamados hechos cambian en función de las preguntas implícitas o explícitas que estructuran cualquier narrativa histórica, incluyendo, claro está, manuales y textos. En segundo lugar, el ejercicio docente del “buen resumen”, que se lo termina aplicando contra-reloj, debido a la extensión de los programas, ha llevado en la práctica a desvincular el mundo contemporáneo de su devenir, y a la postre ha dejado fuera del aula el tratamiento de los capítulos correspondientes a la historia contemporánea, acentuando el hiato pasado-presente.

Frente a esta práctica pedagógica de corte enciclopedista, memorista, alentada en los mejores casos por el “buen resumen”, mayoritariamente desactualizada de los avances de la disciplina histórica, se ha intentado encontrar un camino alternativo en algunas prácticas inspiradas en la denominada “escuela activa”. Esta propuesta, a pesar de su buena intención, empero no ha logrado conjurar los males de la escuela tradicional, como tampoco igualar algunas de sus virtudes. Por el contrario, en ocasiones los intentos de incentivar la curiosidad y la investigación han degradado el nivel de comprensión del estudiante, convirtiendo las tareas escolares en pesquisas intrascendentes y/o actos de transcripción textual mecánica. En suma, la confusión entre aprendizaje activo y aprendizaje significativo, la ausencia de un enfoque teórico-metodológico pedagógico consistente, ha llevado a que el activismo aplicado a la enseñanza de la historia obtenga pobres resultados.

Por su parte, la presente propuesta de reforma curricular nace con una vocación interdisciplinaria. De un lado, se basa en el enfoque pedagógico cognitivo, que busca el desarrollo del pensamiento, a partir de una base sicopedagógica. De otro lado, cimenta su esfuerzo de difusión educativa en los

desarrollos que la investigación histórica de los últimos años ha alcanzando, tanto a nivel latinoamericano cuanto a nivel nacional, este último es el caso de la *Nueva Historia del Ecuador*. Como punto de partida podemos aseverar, entonces, que esta propuesta de Reforma se posiciona en la intersección de estos dos desarrollos disciplinarios; por lo tanto en su elaboración se ha tomado debida consideración de criterios curriculares, didácticos y de contenido, relacionados con aspectos medulares de la memoria histórica latinoamericana y nacional. Revisaremos someramente cada uno de estos parámetros.

## A) ALGUNOS CRITERIOS PEDAGÓGICOS

Un primer criterio básico tiene que ver con que el aprendizaje escolarizado, en el que esta propuesta ha puesto especial énfasis, debe *potenciar el desarrollo del pensamiento*, a través del ejercicio de varias operaciones intelectuales fundamentales.<sup>3</sup>

Para tal efecto importa tener presente una base sicopedagógica que establezca qué herramientas intelectuales deben ser trabajadas durante el ciclo del bachillerato. Podemos decir de manera general, de un lado, que la propuesta de Reforma ha convenido en la necesidad de desarrollar en este ciclo lo que, desde los aportes de Piaget, se ha denominado el “pensamiento formal”,<sup>4</sup> o también conocido como *pensamiento hipotético-deductivo*.<sup>5</sup> Y, de otro, la crítica y el aporte que han formulado Julián y Miguel de Zubiría en lo relacionado con el “pensamiento conceptual” y “categorial”.

Este punto –en el primer caso– es, de veras, importante debido a que según el pensamiento piagetiano “las habilidades cognitivas recogidas... bajo el nombre de pensamiento formal son una condición necesaria para acceder al conocimiento científico...”,<sup>6</sup> circunstancia que tiene un carácter medular si consideramos que el bachillerato en ciencias está dirigido a preparar estudiantes

3. Esto se precisa en el Documento Base de la Reforma y en el perfil de Guía Didáctica, correspondiente a cada asignatura. En ambos documentos se considera al aprendizaje como un proceso constituido por diferentes niveles de profundización. Se considera como operaciones intelectuales de la conceptualización a la supraordinación, isoordinación, infraordinación y exclusión; como operaciones del pensamiento formal a las inferencias (inducción, deducción, abducción); y como operaciones del pensamiento categorial al razonamiento complejo.

4. El pensamiento formal “se apoya no en los objetos o situaciones directamente percibidos sino en representaciones proposicionales o verbales de dichos objetos”. Juan I. Pozo y Mario Carretero, “Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: Qué cambia en la enseñanza de la ciencia”, *Infancia y aprendizaje*, 38, Madrid, 1987, pp. 35-52.

5. Investigaciones psicopedagógicas recientes convienen en que no se accede espontáneamente al pensamiento formal, ni de manera universal ni paralelamente en todos los campos del pensamiento. Por tal razón, el desarrollo de este tipo de pensamiento depende básicamente del aporte que pueda brindar el aprendizaje escolarizado. Nos basamos en *ibíd.*

6. *Ibíd.*

que van a continuar sus estudios en la universidad. Diferentes analistas de la educación en nuestro medio han señalado la ausencia de este tipo de pensamiento en los bachilleres que acceden a la universidad y aun en los que se encuentran en los años iniciales e intermedios de ésta. En el segundo caso, el aporte de Julián y Miguel de Zubiría precisa la necesidad de desarrollar el pensamiento conceptual como requisito para cultivar el pensamiento formal. Igualmente, de manera aguda han investigado los límites del pensamiento formal y han puntualizado que éste debe ser sucedido por el denominado pensamiento categorial.<sup>7</sup>

Conforme a las finalidades del bachillerato, la organización curricular de la propuesta de historia busca favorecer, en el estudiante, el manejo de una serie de habilidades explicativas y argumentativas provenientes del análisis social. Busca introducir, al estudiante, en el conocimiento histórico de larga duración mediante el manejo de aspectos conceptuales básicos de la historia latinoamericana, andina y ecuatoriana. Igualmente, el programa de historia se preocupa de favorecer la comprensión y la sensibilización del estudiante respecto a las dimensiones éticas y sociales que implican un ejercicio responsable y solidario de la ciudadanía; así como la comprensión, sensibilización y valoración del pluralismo ideológico, de la diversidad cultural, y de la problemática de la identidad nacional y subregional.

Por estas razones, en la presente propuesta la historia forma parte de las disciplinas básicas, al mismo nivel que las matemáticas, la biología, o la física, entre otras, que todos los estudiantes del “bachillerato en ciencias” y del “bachillerato polivalente” deben aprobar.

De acuerdo a la estructura macrocurricular del “bachillerato en ciencias”, las asignaturas de historia tienen su lugar durante tres quimestres, que a su vez se deben cursar durante el primer quimestre de cada uno de los tres años lectivos que integra el ciclo de bachillerato. Cada quimestre contempla, además, una carga horaria de 5 horas semanales para las asignaturas de historia. En el caso del “bachillerato polivalente”, éste se diferencia en que historia está presente solo en dos quimestres con una carga horaria de 4 horas semanales.

---

7. Miguel de Zubiría, *Pensamiento y aprehendizaje*, Bogotá, Fundación Alberto Merani, 1995; Julián de Zubiría, *Estrategias metodológicas y criterios de evaluación*, Fundación Alberto Merani, Bogotá, 1995. Se esclarece prolijamente el significado del pensamiento conceptual y categorial en el Documento Base de la Reforma. En todo caso cabe recordar que el pensamiento conceptual es monoproposicional; el formal realiza un relacionamiento multiproposicional, en el sentido de formar cadenas de razonamiento lineales; mientras que el pensamiento categorial formula argumentaciones en un entramado proposicional complejo.

## B) ALGUNOS CRITERIOS DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Consecuentemente con estos criterios curriculares, nos parece muy importante subrayar que hay una necesaria relación entre el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo, en el campo de la historia, y un nivel básico de comprensión de las categorías temporales que estructura el análisis social.<sup>8</sup> Entre los especialistas existe, hoy, el consenso de que la *comprensión del tiempo*, “en el sentido de continuidad abstracta, disociada de los instrumentos de medida, *precisa del pensamiento formal*”.<sup>9</sup> La razón por la cual los contenidos de historia en el bachillerato se estructura en la “larga duración”, buscando establecer visiones de conjunto –y que dicho sea de paso imposibilitan enseñar historia en estos términos en la educación básica–, radica precisamente en que el “establecimiento de una continuidad pasado-presente-futuro, con aplicación de consecuencias remotas, es un indicador del uso del pensamiento hipotético-deductivo en historia”.<sup>10</sup>

Un segundo criterio didáctico tiene que ver con que la Reforma pone énfasis en los procesos de aprendizaje en el aula. En esta perspectiva, consideramos el *aprendizaje como un “proceso de reorganización cognitiva”* del individuo, en el sentido en que lo ha formulado David Ausubel.<sup>11</sup> Consecuentemente con lo anterior surge la imperiosa necesidad de que “*la enseñanza de la historia se adapte al alumno*, en vez de ser éste quien se adapte al tipo de historia que los especialistas estudian”. No debemos caer, por lo tanto, en la tentación de los especialistas –neófitos en cuestiones pedagógicas y curriculares– de pretender convertir a la escuela y al colegio en una suerte de universidad para niños y adolescentes, respectivamente.<sup>12</sup> Por tanto la consideración de la base sicopedagógica, en el sentido de trabajar dentro de lo que se llama ciclo conceptual, formal y categorial, con las estrategias metodológicas que se señalan en el Documento Base, establecen el cómo se ha de enseñar la propuesta. De lo que

---

8. Sobre la categoría de tiempo histórico, desde una perspectiva historiográfica, existe una rica y compleja literatura que no es del caso mencionar aquí. Empero, con fines didácticos queremos adelantar que consideramos al tiempo histórico como una meta concepto compuesto de los siguientes conceptos menores: secuencia, sucesión u ordenamiento; duración o continuidad; cambio o ruptura; periodización; simultaneidad, irreversibilidad; progreso.

9. Mario Carretero, Juan I. Pozo y Mikel Asensio, “Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia”, *Infancia y aprendizaje*, 23, Madrid, 1983, pp. 55-74.

10. *Ibid.*

11. Mario Carretero, “Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del trato del inútil combate”, J. Mayor (edit.), *Actividad y procesos cognitivos*, Alhambra, Madrid, 1985. Ver las importantes referencias a los planteamiento sobre el “aprendizaje significativo” de David Ausubel en Joseph Novack, *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Universidad, Madrid, 1995.

12. Juan I. Pozo y Mario Carretero, “Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas...”, *op. cit.*

se trata, entonces, es de establecer un punto de encuentro entre el conocimiento histórico observado desde el ángulo del especialista y el conocimiento histórico desde el punto de vista del estudiante de bachillerato.

Un tercer criterio didáctico subraya la necesidad de *transitar* de una *enseñanza de la historia predominantemente realizada en términos descriptivos*, concebida en términos fideistas, cuya principal herramienta de aprendizaje ha sido la memorización; hacia una *enseñanza de la historia concebida en términos explicativos*, una historia para pensar, y cuya principal herramienta de aprendizaje debe ser el razonamiento y el desarrollo de operaciones intelectuales. Dicha transición involucra la consideración de los principales problemas que los adolescentes tienen en el aprendizaje razonado de la historia: problemas con el manejo de destrezas básicas del pensamiento (uso de inferencias, pensamiento relativista, manejo de explicaciones causales); problemas en la utilización de conceptos temporales (v. gr. sistema colonial hispanoamericano, criollismo, etc.) y conceptos comunes a las ciencias sociales (v. gr. Estado, etnicidad, estratificación social, región, etc.); problemas relativos a la adecuación entre las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje (confusiones entre actividades, metodologías didácticas y enfoques pedagógicos).<sup>13</sup>

Finalmente, un cuarto criterio didáctico nos ha situado en la necesidad de realizar tanto una *selección* de los contenidos que deben ser estudiados, como —a la vez— de realizar una determinación del *nivel de dominio* con que deben ser trabajados en el aula tales contenidos.<sup>14</sup> Si ya sabemos que no se puede enseñar todo lo que los manuales contienen, ni siquiera los que intentan realizar un 'buen resumen', entonces queda claro que la selección se impone sobre una determinada unidad espacial de análisis, y respecto de un arco temporal también específico. En vista de que la especificación de nivel de dominio de los contenidos tiene tanta importancia, esta propuesta ha puesto especial dedicación en su formulación, la misma que aparece detallada tanto en la programación por quimestre, como en el desarrollo de los perfiles de guía, de manera explicativa. En este punto existe una radical diferencia entre los programas oficiales vigentes y los que presenta esta propuesta. Ya no se trata de enlistar temas, tan abiertos que podían ser rellenados con los contenidos más variados, o con lo que los desacreditados textos escolares ofrecían. Se trata, ahora, de que en el aula se forjen conceptualizaciones, razonamientos, explicaciones y argumentaciones, sobre los contenidos significativos que esta propuesta ha

---

13. Mario Carretero y Mikel Asensio, "La enseñanza de las ciencias sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos", en Fernando Huarte (coord.), *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, Madrid, Narcea, 1988.

14. Esta pregunta capital nos plantea Jesús Domínguez en "El lugar de la historia en el currículo 11-16".

seleccionado y que para su comprensión cabal reclaman respuestas a un por qué, o a un cómo.<sup>15</sup>

### C) ALGUNOS CRITERIOS SOBRE LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

La propuesta considera que en el primer quimestre debe atenderse la asignatura denominada "Historia de América Latina frente el Mundo Occidental (s. XV-s. XX)", mientras que en los restantes dos quimestres debe atenderse "Historia del Ecuador" (I, y II) desde la época aborígen hasta la presente. En cuanto a las razones para optar por esta selección de contenidos, reajustada en diálogo con los docentes de diferentes lugares del país que han concurrido a los múltiples cursos de capacitación docente dictados por la Universidad Andina, la cuestión se concreta en la necesidad imprescindible de situarse en algún lugar para observar la realidad pasada y presente, y para enunciar dicha observación. Este lugar no puede ser otro que la región latinoamericana, en el primer caso, y el país, en el segundo, asumiendo sus cortes regionales y étnicos. En el caso de la "Historia de América Latina" se trata, como su nombre lo indica del estudio de distintos momentos de evolución de la región en relación al mundo occidental, éste conformado primeramente por Europa y luego también por los Estados Unidos. Aquí interesa situar los nexos económicos, políticos y culturales de esta relación asimétrica. En el caso de la "Historia del Ecuador", el primero de los dos quimestres cubre el período aborígen y el colonial, en términos de su génesis, desarrollo y crisis. En el quimestre restante se estudia el período republicano a lo largo de los siglos XIX y XX.

El debate europeo sobre qué se debe enseñar puede ser aleccionador, en el sentido que plantea Josep Fontana: "que una historia no sea eurocéntrica no se consigue otorgando más espacio a los acontecimientos de otros continentes sino despojando nuestras interpretaciones de prejuicios europeos".<sup>16</sup> En este

---

15. Resulta útil aquí recordar las observaciones que ha realizado Joaquín Prats respecto a la experiencia española sobre la didáctica de la historia, primeramente con el proyecto Alemania-75, y luego con el proyecto Historia 13-16. El primero, según este autor, trabajó menos en la dimensión pedagógica y más en la actualización de los contenidos históricos. El segundo, en cambio, partiendo de una base sicopedagógica, ha prestado una mayor atención al desarrollo de capacidades cognitivas según la edad del estudiante. Ver Joaquín Prats, "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias 'Alemania-75' e 'Historia 13-16'", Mario Carretero, et al., *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Aprendizaje Visor. No está demás señalar que, desgraciadamente, en el caso ecuatoriano no existe debate académico a este respecto. En el mejor de los casos contamos con unos pocos ensayos de crítica de textos escolares que enfocan el problema básicamente en términos de actualización de contenidos, ver por ejemplo, Ernesto Salazar, "El texto ecuatoriano ¿un instrumento obsoleto?", *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 1, 1991.

16. Citado en Julio Baldeón B., "El lugar de la historia", *Cuadernos de Pedagogía*, No. 213, Madrid.



sentido si hubiéramos planteado la misma historia universal con apenas un mayor espacio para la historia latinoamericana, nos habríamos situado en el blanco de la crítica del gran historiador catalán. Por esa razón, a la hora de establecer prioridades en el currículo educativo, si los europeos precisan del estudio del entorno social y cultural en el que viven, los latinoamericanos –por nuestra parte– tenemos la prioridad de comprender nuestro entorno social y cultural que, desde luego, no se ha formado en un aislacionismo esencialista, sino en un complejo juego de fuerzas asimétricas y relacionales con el mundo occidental, en el caso de la historia de América Latina, y con el contexto latinoamericano, en el caso del Ecuador. De allí la importancia y el imperativo de reconocer el lugar desde el que se observa el presente y el pasado.

## **PROPÓSITOS**

### GENERAL

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

### CONCEPTUAL

Analizar en el largo plazo los principales momentos del proceso de evolución histórica de América Latina, en su incorporación al mundo occidental, y de la evolución histórica del Ecuador, en términos de la participación de sus principales protagonistas colectivos y de los contextos de poder en que estos actores se desarrollaron, para obtener una visión diacrónica integrada de conjunto que, en ambos casos, vuelva inteligible la conexión entre el presente y el pasado.

Comprender los conceptos básicos que estructuran el conocimiento histórico de latinoamérica, andinoamérica y el Ecuador.

### PROCEDIMENTAL

Favorecer el manejo de una serie de habilidades explicativas y argumentativas provenientes del análisis histórico y de otras disciplinas sociales.

## ACTITUDINAL

Respetar la diversidad cultural e identificarse con la problemática de la construcción y la redefinición de la identidad nacional y subregional, a fin de sensibilizar respecto a las formas de discriminación étnico-raciales, las derivaciones regionalistas y la presencia de flujos transculturadores.

Valorar positivamente las dimensiones éticas y sociales que implican un ejercicio responsable y solidario de la ciudadanía, así como respetar el pluralismo ideológico y los derechos humanos como parte de la convivencia democrática.

Valorar la capacidad que hombres y mujeres tienen en la gestión histórica, de participar activamente en la construcción del presente y el futuro de manera solidaria.

## INDICADORES DE CONTENIDO POR QUIMESTRE

*Primer quimestre:* Analizar algunos momentos de la evolución histórica de América Latina desde la presencia autónoma de las heterogéneas sociedades aborígenes, antes del inicio de la colonización ibérica, proceso mediante el cual el denominado “Nuevo Mundo” se integra al mundo occidental, hasta la crisis del sistema colonial y la ulterior constitución de estados republicanos independientes, que posteriormente configuraron naciones, y que continuaron participando de los patrones políticos, económicos y culturales del mundo occidental, en términos de la vigencia de una democracia restringida, y del funcionamiento de economías de mercado dependientes del mercado capitalista industrial y luego transnacional.

*Segundo quimestre:* Analizar los principales procesos del período aborígen y colonial, en referencia a lo que hoy constituye el Ecuador: poblamiento temprano, desarrollo de la agricultura, formaciones políticas preestatales, integración del Tahuantinsuyo, dependencia colonial, mestizaje, resistencia cultural de los grupos indios, criollismos, independencia.

*Tercer quimestre:* Analizar los principales procesos del período republicano (s. XIX y XX), en referencia a lo que hoy constituye el Ecuador: surgimiento del proyecto nacional, regionalización, inserción en el mercado mundial, secularización, estructuralización del espacio nacional, emergencia de los grupos subalternos, modernización, descentralización, etnicidad y proyecto nacional, democracia y ciudadanía.