

Bito Román, J.C. & Gámez Ceruelo, V. (2019). La problemática de la formación de la identidad nacional en la enseñanza de la Historia: El caso afroecuatoriano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 123-136.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370111>

La problemática de la formación de la identidad nacional en la enseñanza de la Historia: El caso afroecuatoriano.

Juan Carlos Brito Román y Virginia Gámez Ceruelo
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

Resumen

Mediante una comparativa entre dos momentos históricos: en un extremo la génesis, inicio y consolidación del sistema educativo ecuatoriano –1830-1941–, y en el otro: el período actual a partir de la Constitución del 2008, se analiza el discurso identitario construido en torno a la presencia del pueblo afroecuatoriano en relación al proyecto de Estado-nación en Ecuador. Los libros de texto de historia nacional y los documentos rectores del sistema educativo constituyen nuestra principal fuente de consulta. A partir de los discursos establecidos en ellos, argumentaremos en torno a las estrategias de invisibilización y negación del pueblo afroecuatoriano en las propuestas educativas, junto con la creación de una figura estereotipada del mismo.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia; Estado-nación; Pueblo afro; Manuales escolares.

The problem of national identity formation in History teaching-learning: The afroecuatorian case.

Abstract

Throughout a comparative method across two different periods in History: on the one hand the geneses and consolidation of the Ecuadorian educational system–1830-1940–, and on the other hand the present times, since the Constitution of 2008, the discourse of identity built around the presence of afro people in Ecuador is analyzed. The schoolbooks of

Contacto:

Juan Carlos Brito Román juan.brito@unaeedu.onmicrosoft.com; Virginia Gámez Ceruelo virginia.gamez@unae.edu.ec; Grupo de investigación “Educación Decolonial y Epistemologías del Sur (EduSUR)”. Universidad Nacional de Educación (UNAE). Avenida Independencia, parroquia Javier Loyola (sector Chuquipata). Azogues 030102, CAÑAR. ECUADOR.

national History and the documents regarding the educational system are our main source of consultation. From the discourses established in them, we will argue about the strategies for invisibilization and negation of afroecuadorians in educational proposals, along with the stereotypes around his image.

Key words

History Teaching-learning; Nation-state; Afro people; Textbooks.

Introducción

Ecuador es un complejo mosaico de pueblos y culturas. De acuerdo con el último censo poblacional (2010), el 77,4% de la población se autodefinió como mestiza; 7,4 montubia; 7,0% indígena, 6,1% blanca, 7,2% afroecuatoriana y 0,4% otro. Llama la atención el decrecimiento de población indígena respecto al censo anterior, superada en número por la afrodescendiente. Esta situación responde, sin duda, al tránsito del grupo indígena a la categoría de mestizo, toda vez que en lugar del origen “racial”, este autorreconocimiento se expresa en factores –siguiendo a Dewulf (1999)– como idioma, trajes, tocado, recursos económicos y residencia urbana o rural.

Pero sea como fuere, el pueblo afrodescendiente¹ representa un apreciable porcentaje de la población ecuatoriana, cuyo reconocimiento ha fluctuado desde la casi total negación e invisibilización, a su afirmación –cuando menos declarativa– como una de las piezas del mosaico en que se plasma la imagen de la identidad nacional. Es bien sabido que los Estados-nación modernos han apuntalado buena parte de su proyecto ideológico en los sistemas educativos, tributarios de primera línea de los imaginarios y los sentidos de las identidades nacionales estatizadas. En tal virtud, la manera cómo la “imagen del negro” se ha venido agenciando en el sistema educativo, en aras del proyecto identitario de la nación, es el tema que aquí nos ocupa.

A través de una metodología de análisis comparativo de grupos extremos, someteremos a escrutinio las dos antípodas de un periodo histórico bastante dilatado, a saber: en un extremo la génesis y consolidación del sistema educativo ecuatoriano –1830-1941–, a la cual denominaremos “Período 1”; y en el otro extremo el momento actual, determinado principalmente por el marco constitucional de 2008, por cuyo medio se afirmó el carácter intercultural y plurinacional del Estado ecuatoriano, al que denominaremos “Período 2”. El periodo intermedio, tiempo histórico de *longue durée*, se conecta más bien con la primera polaridad, en que –lo adelantamos ya– la “imagen del negro” es ampliamente negada e invisibilizada. La segunda polaridad estrecha lazos con la década de 1990, que es cuando los reclamos reivindicativos del pueblo afro retumbaron con mayor fuerza, y por primera vez sus derechos colectivos –junto con los pueblos indígenas– les fueron reconocidos por medio de la Constitución de 1998.

¹ Al trabajar con referencias de tiempo tan distantes, de 1840 a 2017, debemos destacar que la terminología para referirse al pueblo afroecuatoriano ha variado a lo largo del tiempo, siendo empleados términos como negro, afro, afrodescendiente o afroecuatoriano. Haremos uso de manera indiferenciada, empleando cada uno de ellos, dependiendo de la etapa temporal a las que se haga alusión. Todos los textos consultados hacen referencia a los términos de manera indistinta, lo mismo que entre los términos indio e indígena.

Los documentos rectores del sistema educativo y los libros de texto de ambos periodos constituyen nuestra principal fuente de consulta primaria. La revisión de las normativas y los análisis discursivos resultan cruciales para entender los proyectos de Estado-nación latinoamericanos. En palabras de Ossenbach:

En general, las reformas educativas aparecen como efecto y a la vez móvil de una transformación de amplio espectro en las formaciones políticas y sociales, por lo cual debemos contemplarlas no solo como un cambio pedagógico, sino histórico en general. (...) A este respecto afirma Karl Ernst Jeismann: “los procesos educativos pertenecen a aquellas parcelas sociales fundamentales que se transforman solo lentamente, pero cuya transformación es signo que anuncia, que acompaña y que es causa a la vez para transformaciones de época.” (Ossenbach, 2018:48-49)

Estado y educación van de la mano para explicar la realidad social, haciendo que la legislación educativa y los contenidos escolares conformen un reflejo de las contradicciones, complejidades y retos de los proyectos nacionales. Esto hace imposible separar los proyectos políticos de Estado de las propuestas educativas, dentro de las cuales las materias de Historia o Estudios Sociales tienen un papel protagónico en cuanto a su función de formación cívica e identidad nacional. Al mismo tiempo, estos se complementan con fenómenos de divulgación y difusión a nivel público, ya sea a modo de eventos, celebraciones, monumentos, efemérides, etc., que en ocasiones no solo tienen una incidencia directa en las instituciones escolares, sino que afectan a toda la población, enfatizando el hecho de que el proyecto de Estado-nación no solo es enseñado en los espacios escolares, sino que también inciden en él, eventos de la vida pública (Bustos, 2017). El libro de texto, por tanto, no deja de ser una de tantas piezas que componen la compleja construcción de la identidad del Estado-nación. De este modo, destacamos su papel protagónico, en cuanto a su capacidad de incidir en el discurso de las aulas, pero puntualizamos que estos discursos escolares deben ser contextualizados en relación a otros factores, tanto internos como externos al aula escolar.

En la tensión negación-inclusión entre nuestras etapas históricas, es preciso identificar los mecanismos de exclusión del afroecuatoriano en el primer periodo, para luego echar un vistazo al presente y compararlos con el actual estado de cosas. Estos mecanismos han operado mediante las estrategias de omisión deliberada del negro, ocultado sistemáticamente de la narrativa histórica; y la de su inclusión estereotipada y fóbica en el relato, en los casos en los que insoslayablemente debe aparecer.

La omisión deliberada del afroecuatoriano en la Historia

Hasta inicios de la década de 1940, en las fuentes históricas sobre la organización y administración del sistema educativo nacional, analizadas para fundamentar el “Período 1” de nuestro estudio, el afroecuatoriano brilla por su total ausencia (ver tabla 1)². Contrasta esta realidad con la población indígena, cuya “redención” estuvo tempranamente agendada entre las tareas pendientes de la política educativa ecuatoriana. Pero por más

² En lo que respecta al uso efectivo de los textos antiguos, nos hemos encontrado con una barrera de orden metodológico sobre la que previene J.L. Villalaín: “por la dificultad de precisar qué libros se emplearon en cada época concreta para la enseñanza de cada una de las materias en los distintos centros escolares, y, finalmente, por el desconocimiento casi imposible de superar del modo en que dichos manuales fueron utilizados dentro de las aulas por profesores y alumnos.” (Villalaín 2001:85)

que la propuesta –en virtud de los valores incuestionables de la época– haya sido asimilacionista antes que integrista, había un lugar para el indio en el proyecto nacional. No sucedía igual con el negro, en cuyo caso el silencio deliberado resulta en realidad un pronunciamiento más que elocuente.

En realidad, nos parece que la omisión es uno de los mecanismos más potentes de marginalización; el vacío produce vértigo, el silencio es el modo más contundente de negación, pues privando al Otro del reconocimiento de su propia existencia, sencillamente no puede haber ningún diálogo con él, con lo que toda posibilidad de entendimiento y negociación quedan coartadas.

Tabla 1.

Manuales escolares de Historia analizados para la argumentación del “Período 1”.

Año	Título	Autor	Editorial
1871	Compendio de historia del Ecuador, arreglado para las escuelas y colegios de la República	Pedro Cevallos	Fermín Quito: Imprenta del Clero, por J. G. Almeida
1915	Compendio de historia del Ecuador, arreglado para los colegios y escuelas de la República	Camilo Destruge	Guayaquil: Imprenta Municipal
1929	Historia del Ecuador, texto para la enseñanza de Historia patria	Emilio Uzcátegui	Quito: Talleres Gráficos Nacionales
1931	Historia de la República. Esquemas de ideas y hechos del Ecuador a partir de la emancipación	Óscar Efrén Reyes	Quito: Imprenta Nacional
1938	Breve historia general del Ecuador	Óscar Efrén Reyes	Talleres Gráficos de Educación

En los textos nacionales de Historia –entre 1871, año de publicación del texto pionero, autoría de Pedro F. Cevallos, hasta 1941 en que Óscar E. Reyes completó el 3º tomo de su recordado manual– sucede algo semejante. De los trece manuales identificados en el periodo, solo tres - dos autoría de Óscar E. Reyes (1931/1938-1941) y uno de Emilio Uzcátegui (1929) - dedican subtítulos y párrafos de sus obras para tratar sobre el pueblo afroecuatoriano. En el resto de textos, a lo sumo, encontramos líneas en las que se menciona a esta población de manera tan solo circunstancial. En fin, en la revisión de fuentes primarias, donde parece “casi no haber nada”, la negación y la omisión deliberada del negro son la forma que los mecanismos de exclusión adoptan, y demuestran que en el proyecto educativo nacional –tributario del relato nacional– el negro no existe, ni como agente social sujeto de reivindicaciones ni mucho menos como forma de representación simbólica. Es una no presencia que sin embargo está ahí, conformando un apreciable porcentaje de la población en provincias como Imbabura y Guayas, y el grueso de la carga demográfica en la provincia de Esmeraldas.

Pero aún en las pocas líneas que los autores (Cevallos, Reyes, Uzcátegui) dedican al pueblo afro, vemos aparecer los mismos mecanismos de omisión y ocultamiento. Así por ejemplo, en el episodio histórico conocido como los “trece de la fama”, donde Pizarro, en el año 1527, se vio ante la difícil encrucijada de continuar su viaje al Perú, o dar media vuelta y regresar a Panamá, tal como se lo ordenara el gobernador Pedro de los Ríos.

Sentidamente indignado, trazó con su espada una línea sobre la tierra; “Por aquí, les dijo (señalando al Sur), se va al Perú, á ser ricos; por allá (señalando el Norte) se va á Panamá, á ser pobres. Escoja el que sea buen castellano lo que a bien tuviere”. Diciendo así, pasó la raya y, tras él, trece de sus arrojados compañeros y un negro (Sic). (Cevallos, 1871:31)

En su texto escolar de 1915, Camilo Destruge recoge los nombres de los trece hombres que cruzaron la línea, a los que agrega: “y un negro cuyo nombre no ha conservado la Historia” (Destruge, 1915:312). Contándolo a él, en realidad fueron catorce los temerarios aventureros que resolvieron seguir a Francisco Pizarro en la conquista del Tawantinsuyo. Sin embargo, en su calidad de “bien semoviente”, aquel esclavo negro no contó para los cronistas ni para los historiadores. La negación de su humanidad y consecuentemente de su propia agencia histórica no solo están ausentes del relato histórico, sino que también se manifiestan en el proyecto educativo nacional, donde no hay programas, planes de estudio, institutos de formación docente, estímulos ni, en fin, ningún proyecto específico para esta población, como en cambio sí sucede en el caso indígena³.

En el otro bloque de libros de texto analizados (ver tabla 2), correspondientes al “Período 2”, podemos argumentar que las referencias al pueblo afro en la época de la colonia van siempre referenciadas a su condición de esclavos y a su adscripción al escalafón más bajo de la pirámide social. Sin embargo, la presencia de los afroecuatorianos en los libros de texto, crece sustancialmente en los textos de 2017 analizados. Pero, en referencia a este punto, cabe destacar que este porcentaje no crece tanto en relación a su papel en la Historia, sino en la expresión del Estado-nación, más vinculada a apartados dedicados a demografía, población, costumbres, cultura y organización administrativa. Encontramos referencias textuales sobre el pueblo afroecuatoriano en cada uno de los libros de texto analizados, lo que nos hace resaltar un cambio sustancial respecto a estudios anteriores como el de Granda Merchán (2003:39-40; 49-50), en el cual se afirmaba que el volumen del cuerpo de texto dedicado al pueblo afro tan solo alcanzaba entre el 5 y el 7% y además, de manera significativa, como señala el autor, eran eliminados de apartados como “Democracia”, “La convivencia y los valores” o “El Estado”. En los libros actuales, la referencia al pueblo afroecuatoriano se encuentra casi en su totalidad en apartados referidos al proyecto nacional, con referencias constantes a Estado; democracia; diversidad; inclusión; cultura; población; unidad; integración; interculturalidad y términos afines, normalmente expresados en primera persona del plural, enfatizando aún más esta idea de unión, como por ejemplo: *Quiénes somos* (MINEDUC, 2017a:126); o *La integración de nuestros pueblos es necesaria* (MINEDUC, 2017d:77).

Cabe destacar que, a lo largo de estos apartados, se elaboran actividades de evaluación de carácter memorístico y tipo test, con preguntas simplistas que solo invitan a la reiteración del conjunto de pueblos que conforman el Ecuador: indígena, afroecuatoriano, mestizo,

³ Desde la décadas de 1860, se proyectó la formación de docentes indígenas, para la educación expresa de este grupo de población, aunque sin éxito concreto. En el régimen liberal que inicia en 1895, se avanzaron algunos pasos en este sentido, entre otras cosas decretando la implementación en las haciendas de las llamadas escuelas prediales.

montubio y blanco, dando énfasis al proyecto plurinacional e intercultural constitucional del 2008, pero quedándose en un primer nivel muy básico de desarrollo metacognitivo, que se reducen a enumerar, enunciar, recordar o describir las características básicas de estos grupos culturales. De este modo, podríamos poner en tela de juicio que este tipo de contenidos representen un verdadero cambio a nivel de mecanismos de negación de agencia histórica.

Tabla 2.

Libros de texto de la Educación General Básica y Bachillerato (etapas de escolarización obligatoria) analizados para la fase 2, adecuados a la Reforma curricular de 2016 e impresos y difundidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Curso/edad	Título/etapa	Editorial
2º/ 6 años	Estudios Sociales 2º Grado (EGB elemental)	SM
3º/7 años	Estudios Sociales 3º Grado (EGB elemental)	SM
4º/ 8 años	Estudios Sociales 4º Grado (EGB elemental)	SM
5º/ 9 años	Estudios Sociales 5º Grado (EGB media)	Corporación Editora Nacional
6º/10 años	Estudios Sociales 6º Grado (EGB media)	Corporación Editora Nacional
7º/11 años	Estudios Sociales 7º Grado (EGB media)	Corporación Editora Nacional
8º/12 años	Estudios Sociales 8º Grado (EGB superior)	Corporación Editora Nacional
9º/13 años	Estudios Sociales 9º Grado (EGB superior)	Corporación Editora Nacional
10º/14 años	Estudios Sociales 10º Grado (EGB superior)	Corporación Editora Nacional
1º / 15 años	Historia 1.º Bachillerato General Unificado (BGU)	Don Bosco/LNS/Grupo <u>edebé</u>
2º/ 16 años	Historia 2.º Bachillerato General Unificado (BGU)	Don Bosco/LNS/Grupo <u>edebé</u>
3º/17 años	Historia 3.º Bachillerato General Unificado (BGU)	Don Bosco/LNS/Grupo <u>edebé</u>

La inclusión estereotipada y fóbica del negro en la Historia

Como fue mencionado anteriormente, en el periodo 1 tan solo Reyes (1938) y Uzcátegui (1929) dedican atención en sus textos a la población afroecuatoriana. No es un dato menor que ambas obras (Reyes, 1938; Uzcátegui, 1929) –de acuerdo con Ayala Mora (2015)– cuentan entre los manuales de mayor recordación e impacto en Ecuador. Pues bien, la primera caracterización extensa sobre el negro en la obra de Reyes –la que mayor atención le dedica al tema– relata los episodios relativos a las guerras de independencia y primeros años republicanos. Varios soldados negros de Nueva Granada (actual Colombia) que formaron parte de las tropas independentistas se instalaron definitivamente en Ecuador, presencia que es valorada de forma negativa por Reyes, para lo cual echa mano de las declaraciones del segundo presidente del país, Vicente Rocafuerte: “¡Ah, menos insolentes

eran los opresores blancos de la Península, que los vándalos negros que los han reemplazado!” (Reyes, 1938: 245).

Por detrás de la fobia a la presencia del negro, subyace una larga serie de estereotipos que hacían de la criminalidad una característica inherente a su raza, y una amenaza para la consolidación del nacionalismo ecuatoriano de nuevo cuño. En su texto de 1931 esta representación es palmaria:

En toda esta terrible hueste de negros había, no sólo el valor y el ímpetu belicoso desarrollado en las campañas heroicas de la emancipación, sino también sus antiguas taras de criminalidad o de morboso rencor por diferencias de raza, lista a exhibirse a la más leve ocasión y en cualquier campo [...] Y era contra hombres de esa catadura que tenían que enfrentarse, en las campañas de las reivindicaciones nacionalistas, el ecuatoriano de principios de la República. (Reyes, 1931:124-125)

La última parte del texto es lapidaria: el negro es el enemigo de la identidad nacional, de la que se representa como su verdadera antítesis. De este modo, no solo es expulsado del proyecto nacional, sino que además se construye, en torno a él, el imaginario de aquello que se debe combatir y conjurar. Al estereotipo de criminalidad que acompaña al negro se suma el de animalidad, como es por ejemplo el caso del general negro Juan Otamendi⁴. Reyes lo califica de “fiera de África” (*Ibidem*:166) y dibuja de él una caracterización peyorativa, sin reconocerle eventuales méritos. Maloney (1996), no obstante, recuerda que la historia está llena de nombres y héroes con menores realizaciones que las de Otamendi. Y efectivamente, el primer relato histórico operó reservando un lugar en sus anales tan solo a los grandes protagonistas, dentro de los que el negro no tuvo cabida; y utilizando al negro como “cabezas de turco”, al que se imputan todos los males. En esta dinámica, Reyes expía de toda culpa la presidente Flores por la masacre a los miembros de la sociedad *El quiteño libre –19 de octubre de 1833 –*, opositora a su gobierno, y carga ese peso sobre hombros de los soldados negros. Leemos:

Es lícito imaginar que aunque no hubiera la inspiración o siquiera el conocimiento indirecto del Presidente (quien por esos mismos días habíase ausentado de la Capital), bastaban los propios odios de la guarnición negroide, perseguida y herida, en correspondencia de sus ofensas y delitos, para la ardiente hostilidad nacional. (Reyes, 1938: 228)

Flores, venezolano criollo, no sería el principal responsable de la mencionada masacre –de acuerdo con Reyes– lo fue la “guarnición negroide”, que en aquella ocasión habría dado rienda suelta a su consabido animalismo y criminalidad. La claridad de la representación del afrodescendiente como antítesis de la identidad ecuatoriana no puede ser más meridiana. Para mencionar un ejemplo en la que se le niega al negro un lugar entre los protagonistas de la nación, tomemos el ejemplo del Periodo Liberal –1895-1912 –. Reyes menciona que el “levantamiento de los negros” –1913-1915– en las llamadas montoneras –base social del

⁴ Juan Otamendi fue un general de la independencia que logró rápidos ascensos gracias a sus méritos militares. Nació en alrededor del año 1798 a orillas del río Guárico, en los llanos de Venezuela. Además de las guerras de independencia, se destacó por su participación en la Batalla de Tarqui, que enfrentó a Colombia (de la que Ecuador formaba parte hasta 1830) en su disputa territorial contra el Perú.

liberalismo en la Costa– se vio “prestigiado con la jefatura del coronel Carlos Concha Torres” (*Ibidem*, 392). Este caudillo, definido blanco y de noble cuna, aquilata al movimiento, que de otro modo no sería más que un simple “levantamiento de negros revoltosos”. La negación de agencia histórica al negro también aparece en la representación que Reyes hace del levamiento producido tras la muerte de Alfaro –28 de enero de 1912–, líder de la Revolución Liberal, que es cuando se produjo “un prolongado e irreductible levantamiento de negros, en las selvas de Esmeraldas, so pretexto de ‘reivindicaciones’ alfaristas” (*Ibidem*, 390). El “so pretexto” y las comillas que encierran al término “reivindicaciones”, dan a entender que no se concede al negro ningún tipo de agencia histórica, ni ser portador de ideales, de los que sencillamente se lo considera incapaz. No obstante estas caracterizaciones, Maloney (1996) recuerda que, lejos de ser simplemente “carne de cañón”, el negro vio en el movimiento alfarista un caballo de batalla para luchar por sus propias reivindicaciones.

En fin, en la representación de las obras escolares de Reyes, los mecanismos de exclusión se manifiestan con claridad. No niega la presencia del negro, sino que lo trata como un elemento patógeno, una verdadera amenaza a la identidad nacional. El autor obvia el régimen esclavista y la existencia de la República de negros en Esmeraldas⁵, revelan que esta población estaba presente en el territorio hoy ecuatoriano, mucho antes de las guerras de independencia.

En otra arista se encuentra el pensamiento de Emilio Uzcátegui, quien aunque brinda poco espacio a la población afrodescendiente, celebra la manumisión de la esclavitud sancionada en 1852. Al respecto se pronuncia:

Con el pretexto de que los negros son más resistentes a los rigores del clima tropical y a la rudeza del trabajo considerándoles como de raza inferior, como individuos sin derecho a disponer de sí mismos, los españoles les habían introducido al país y reducido a esclavos, pocos años después de la conquista. Desde los primeros momentos de la independencia (1821), el Ecuador comprendió la terrible injusticia que significa la esclavitud y se preocupó de abolirla o siquiera de atenuarla. Por un convenio celebrado con Gran Bretaña, el Ecuador se comprometió a suprimir este tráfico vergonzoso que convierte a los hombres en cosas sujetas a venta como cualquier mercadería, (1841); pero se continuó tolerando para el laboreo de minas y los trabajos agrícolas. A Urbina corresponde la gloria de haber abolido real y definitivamente esta práctica oprobiosa con su decreto de 25 de julio de 1851, ratificado al año siguiente por la Convención reunida en Guayaquil que borró los últimos vestigios. (Uzcátegui, 1929:109-110)

Uzcátegui es el primer autor que, en un manual escolar, aboga por incluir elementos de la cultura indígena en el modelo de identidad nacional. Sin embargo, no hace ninguna referencia a la cultura afroecuatoriana. Se muestra sensible ante la oprobiosa esclavitud, pero en ningún momento se pronuncia por incluir al negro en el proyecto nacional.

De nuevo, al acercarnos al momento actual, en el análisis del “Período 2”, apreciamos un cambio en el modo en el que la figura del afroecuatoriano es tratado, eliminándose connotaciones tan radicales sobre la figura del esclavo del “Período 1”, las cuales

⁵ Tal como lo documentan Alcina Franch (1974); Jean-Pierre Tardieu, (2006); Rocío Rueda (2015); Rocío Vera Santos (2015), entre otros autores.

desaparecen en los textos de 2017. Pero, pese a mantener un tono más comedido, en cuanto a adjetivos y referencias, podemos establecer como se mantiene una idea de la condición del esclavo como de destino final a la raza negra, sin cuestionamiento, y sobre todo, sin agencia histórica o postura de lucha, referenciando a propuestas más adecuadas a las actuales posturas críticas como el cimarronaje. En el libro de 5º, podemos ver este tipo de alusiones sobre los esclavos:

“Los negros eran separados de sus familias, se les impedía hablar sus idiomas y eran considerados objetos. Sus dueños los compraban y vendían. No tenían ningún derecho. Se dice que un barco que navegaba en la costa de Esmeraldas naufragó. Los esclavos negros que allí eran traídos se asentaron en esas tierras y vivieron libres formando familias. Muchos esclavos que se habían fugado de sus amos se refugiaron en Esmeraldas. En la Sierra, la mayor concentración de esclavos negros estaba en el valle del Chota.” (MINEDUC, 2017d:37)

Este párrafo, aun exento ya de adjetivos peyorativos como los encontrados en el “Período 1”, habla de una “imagen del negro” igualmente estereotipada. Todo este párrafo niega la agencia histórica del pueblo afro en Ecuador, además de negar e invisibilizar figuras como Alonso de Illescas. Citamos la figura de Illescas, como ejemplo destacado de cimarronaje en Ecuador, líder del Reino de los Zambos de Esmeraldas –siglo XVI–, puesto que en relación al estudio del “Periodo 2”, esta figura ha tenido una repercusión notable por parte del Estado, habiendo sido nombrado uno de los héroes de la nación, dentro de la campaña “Personajes Emblemáticos” promovida por el gobierno en 2017. A este personaje se le dedicó un número en la colección “Nuestra Historia”. Esta colección, en formato cómic, ha sido difundida en los principales medios de comunicación como los diarios *El Comercio*; *El Diario*; *El Universo* y *El telégrafo*, de máxima tirada en el país. El nombre de Illescas se publicó en 2018, precedido de personajes como Manuela Espejo Fernando Daquilema y José Joaquín de Olmedo⁶. Pese a este reconocimiento, resulta bastante significativo, hablando de los mecanismos de invisibilización del pueblo negro en la Historia del Ecuador, el caso de la votación popular que se llevó a cabo para el aeropuerto de Esmeraldas –provincia con mayor porcentaje de población afrodescendiente–, donde uno de los nombres propuestos fue Alonso de Illescas, el cual tan solo alcanzó 257 votos frente a los 57.000 del ganador: el Coronel Carlos Concha (ver Minda, 2016). Esta diferencia tan significativa de votos, nos hace cuestionar que pese a tener avances en la cultura escolar y el debate público, estos a veces no son suficientes para incidir en el imaginario colectivo.

De este modo, dentro de la figura tendenciosa y estereotipada del afroecuatoriano, podríamos decir que ésta viene siendo velada, en el “Período 2”, por un matiz de lo políticamente correcto, pero donde el afro continúa siendo estereotipado en relación a aspectos culturales como el baile, fiestas, y sobre todo, el deporte con el protagonismo del negro como gran talento (Vera Santos, 2015). Incluso, siendo citada su participación en las guerras de independencia, su participación siempre es anónima y con tendencia a explicar su adhesión al ejército con anhelos de conseguir la libertad, una vez más, negando su agencia histórica, ya que será el Estado el que redima al pueblo negro de su condición de esclavos. Vemos esto reflejado en el apartado *La población negra en la Independencia*:

⁶ Más información en: <https://educacion.gob.ec/illescas-es-la-cuarta-figura-historica-presentada-en-la-campana-personajes-emblematicos/>

Durante las luchas por la independencia, entre 1807 y 1825, miles de negros, mulatos, zambos, esclavos o libres se enrolaron junto a campesinos, indígenas y mestizos, tanto en los ejércitos patriotas como en los realistas a cambio de la misma promesa: su libertad. Desempeñaron diversos cometidos, soldados a pie o a caballo, con sus respectivas armas de fuego, espías, informadores, cocineros, enfermeros o arrieros. (MINEDUC, 2017h:73).

Una vez más, el pueblo afro es anónimo, y exento de liderazgo o cualquier tipo de poder. En esta línea de invisibilización, podemos destacar también como se continúa con el ejercicio de reducir la población afroecuatoriana al Valle del Chota y la provincia de Esmeraldas. Incluso, a pesar de que en libro de texto de 7° grado, aparece reflejada en estadísticas de población en todo el Ecuador (MINEDUC, 2017f:88-116), y que en datos oficiales, la concentración de población negra más alta se encuentra en el Guayas (Antón, 2007:15). La intensa actividad urbana de la comunidad afroecuatoriana sigue negada constantemente⁷ (Abad & Montalvo, s/f:85). Este hecho de negación territorial, viene explicado en palabras de Walsh (2009) por el ejercicio de la doble subalternización, que hace que el pueblo afro no tenga derecho a la disputa por el territorio, causa solo destinada al pueblo indígena.

Por tanto, podemos afirmar que en gran parte, la situación actual, continúa en la misma línea que constatan estudios anteriores en relación a la situación del pueblo afroecuatoriano en los libros de texto (previos a la selección que analizamos en nuestro trabajo, ver tabla 2). Una investigación llevada a cabo desde FLACSO (Abad & Montalvo, s/f), concluye con los siguientes puntos, donde se constatan las siguientes características generales:

- Referencias escasas y basadas en estereotipos y lugares comunes, que los definen como trabajadores de campo, bailarines y futbolistas.
- Predominio de la imagen construida por los medios masivos de comunicación con tendencia exotizante con énfasis en el vestido, la música y la fiesta.
- Ausencia de contexto histórico para entender la situación pasada y presente de la población afro, lo cual reduce la historia al esclavismo.
- Ausencia de contexto político para entender procesos organizativos y propuestas sociales de este sector que evidencien su participación en la sociedad nacional.
- Ausencia total de buena parte de la población afro que habita en sectores urbanos con dinámicas organizativas y expresiones culturales distintas a las de las zonas rurales.
- Podemos aseverar entonces que el conjunto de enunciados respecto de la población y la cultura afrodescendiente en el Ecuador tiende a construir actores con unas características que difícilmente harían viables la práctica de la interculturalidad en igualdad de condiciones. (Abad & Montalvo, s/f: 85).

⁷ Fuera de los textos escolares, varios estudios visibilizan la situación del afroecuatoriano a través de miradas desde dentro y fuera, pero ambas en apego a una introspección más penetrante sobre su realidad y demandas históricas. Es el caso, por ejemplo, de Antón, J. (2011; 2009); Rapoport, C. (2009); Rahier, J. (1999); Rueda, R. (2010; 2015); Sylva, E. 2010); Vera Santos, R. (2015), entre otros.

Consideramos que se siguen manteniendo en gran medida estos estereotipos, sobre todo en lo que aplica a mecanismos de estereotipación e invisibilización. Hemos podido constatar el aumento de referencias explícitas en torno al proyecto de Estado-nación explicado en el punto anterior, que implica un aumento de temáticas en relación a procesos organizativos, administrativos y sociales, ya que en los libros de texto del 2017, hay un esfuerzo por incluir al pueblo afroecuatoriano en el proyecto de Estado plurinacional e intercultural de la Constitución de 2008. Sin embargo, a nivel de estereotipación, podemos ver que personajes con nombre propio, solo tenemos el ejemplo de Antonio Valencia, futbolista, en el apartado *CULTURA DEL BUEN VIVIR. Ejemplo de identidad nacional* (*ibidem*, 2017b:114). De manera significativa, como ejemplo del Buen Vivir en materia de lucha de derechos civiles del pueblo negro, tenemos el ejemplo, en el apartado de *CULTURA DEL BUEN VIVIR. El respeto a los derechos humanos* (*ibidem*, 2017b:136), a la activista blanca Elsie Monge. En esta línea, en los cursos superiores de Bachillerato, donde encontramos diversos apartados dedicados a la lucha por los derechos humanos, las dos figuras con nombre propio que aparecen son Martin Luther King y Rosa Parks, ambos de origen afroestadounidense. También hemos podido encontrar una adaptación del discurso del primer ministro P. Lumumba, el día de la independencia del Congo –30-6-1960– (MINEDUC, 2017j:15). El movimiento de reivindicación por los derechos civiles del pueblo afrodescendiente, y la reinvidicación de la diáspora negra, tiene cabida en los libros de texto del “Período 2”. Sin embargo, no existe una reivindicación a nivel de participación local en estos procesos de lucha, que deja a la población afroecuatoriana sin agencia histórica.

Conclusiones y retos

Después de este recorrido contrastivo entre los períodos de 1830-1941 y el tiempo actual, nos podemos plantear una vez más cuál es el uso y objetivo del estudio de la Historia en la formación cívica y creación de identidades en el proyecto de Estado-nación. En palabras de J. Prats:

Al mismo tiempo, los gobiernos utilizan la Historia escolar, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos intentando ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar las ‘glorias’ nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas. En estos casos la utilización de mitos, tópicos y visiones xenófobas y excluyentes pueden llegar a convertir esta disciplina en un elemento antieducativo” (Prats, 2017:22).

El actual panorama de Ecuador, circunscrito en un proyecto nacional plurinacional e intercultural, nos hace mirar más en el sentido de la actual corriente etnoeducativa que Walsh define como:

Etnoeducar es autodeterminación, equivale a lograr conocimientos y puesta en vigencia de valores, según las necesidades de la comunidad y del pueblo que la articula como saber colectivo (en Walsh y León, 2006:249).

De este modo, parece que aún falta un camino por recorrer en la dotación de agencia histórica del pueblo afroecuatoriano, que le permita autodeterminarse dentro del proyecto nacional, más allá de su reflejo estereotipado.

El reto es superar los estereotipos, fuertemente impregnados en el imaginario nacional a través de un largo proceso histórico de negación, ocultamiento y fobia de la diversidad. En este sentido, la escuela y todo su instrumental pedagógico deben contribuir a la generación de nuevos referentes discursivos y simbólicos, que tengan como unos de sus más claros objetivos la construcción de una verdadera sociedad intercultural y plurinacional. Caso contrario, lejos de educar, la institución escolar podría operar en sentido contrario, si se mantiene como un lugar de reproducción de los antiguos estereotipos, en lugar de transformarse en un espacio de renovación discursiva, simbólica y de la misma acción.

La incorporación de los avances etnohistóricos más recientes, en relación con la población afroecuatoriana, aportaría en el sentido mencionado. Tampoco se debe dejar de lado la voz de los actores sociales de base, en la manera cómo ellos se miran e interpretan su historia y su memoria ancestral.

Referencias

- Abad, G. & Montalvo Rueda, N. (s/f). *Representaciones de los afroecuatorianos en medios masivos y en textos escolares*. Quito: FLACSO-Sede Ecuador/Cooperazione Internazionale/Unión Europea.
- Alcina Franch, J. (1974) El problema de las poblaciones negroides de Esmeraldas, Ecuador. *Anuario de Estudios Americanos XXI*, 33-46. Sevilla.
- Antón Sánchez, J. & Puckrein, G. (2011). *El proceso organizativo afroecuatoriano, 1979-2009*. Quito: FLACSO-Sede Ecuador.
- (2007). *Afroecuatorianos y afronorteamericanos: Dos lecturas para una aproximación a su identidad, historia y lucha por los derechos ciudadanos*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Ayala Mora, E. (2015). *Historiografía ecuatoriana. Apuntes para una visión general*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-sede Ecuador/ Corporación Editora Nacional.
- Bustos, G. (2017). *El culto a la nación. Escritura de la historia y rituales de la memoria en Ecuador, 1870-1950*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-sede Ecuador/ Fondo de Cultura Económica.
- Cevallos, P. F. (1871). *Compendio de la Historia del Ecuador*. Quito: Imprenta del Clero, por J.G. Almeida.
- Destruge, C. (1915). *Compendio de la historia del Ecuador, arreglado para las escuelas y colegios de la República*. Guayaquil: Imprenta Municipal.
- Dewulf, A. (1999). *La percepción ambiental de los campesinos de Jima*. Cuenca: Universidad de Cuenca/ ACORDES/ PROMAS.
- Granda Merchán, S. (2003). *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar- sede Ecuador, ABYA-YALA, Corporación Editora Nacional.
- Maloney, G. (1996). El negro y la cuestión nacional. En E. Ayala Mora (ed.), *Nueva historia del Ecuador: ensayos generales I. Nación, estado y sistema político* (pp. 63-98). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Minda B. P. (2016). La construcción del sujeto histórico afrodescendiente en Esmeraldas (Ecuador), siglos XVI-XIX. *Nova et Vetera*, 24. Recuperado de <http://esapvirtual.esap.edu.co/ojs/index.php/novaetvetera/article/view/32>

- MINEDUC (2018). *Experiencias de aprendizaje sobre la Cultura Afroecuatoriana. Primer grado de la Educación General Básica*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017a). *Estudios Sociales 2° Grado*. Quito: SM. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017b). *Estudios Sociales 3° Grado*. Quito: SM. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017c). *Estudios Sociales 4° Grado*. Quito: SM. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017d). *Estudios Sociales 5° Grado*. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017e). *Estudios Sociales 6° Grado*. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017f). *Estudios Sociales 7° Grado*. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017g). *Estudios Sociales 8° Grado*. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017h). *Estudios Sociales 9° Grado*. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017i). *Estudios Sociales 10° Grado*. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017j). *Historia 1.° Bachillerato General Unificado*. Quito: Don Bosco/LNS/Grupo edebé. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017k). *Historia 2.° Bachillerato General Unificado*. Quito: Don Bosco/LNS/Grupo edebé. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2017l). *Historia 3.° Bachillerato General Unificado*. Quito: Don Bosco/LNS/Grupo edebé. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2016). *Descubrimiento y comprensión del Medio Natural y Cultural –Identidad y Autonomía –Convivencia 1.° Grado*. Quito: Santillana. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- MINEDUC (2016). *Currículo de EGB y BGU. Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/curriculo-ciencias-sociales/>
- Ossenbach, G. (2018). *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano, 1895-1912*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Corporación Editora Nacional.
- Prats, J. (2017). La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria. En P. Sanz Camañes; J. Molero García & D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Lleida: Mileno.
- Rahier, J. (1999), Mami, ¿qué será lo que quiere el negro? Representaciones racistas en la revista *Vistazo*, 1957-1991, en E. Cervone & F. Rivera (Ed.), *Ecuador racista: imágenes e identidades* (pp.73-109). Quito: FLACSO-sede Ecuador.
- Rapoport, C. (2009) Territorios obligados, derechos incumplidos: afroecuatorianos en áreas rurales, y su lucha por la tierra, igualdad y seguridad. En: *The Bernard and Audre Rapoport Center, for Human Rich and Justice*. The University of Texas, at Austin School of law, (s/p).

- Reyes, O. E. (1941) *Breve historia general del Ecuador Tomos I, II y III*. Quito: Talleres Gráficos de Educación.
- Reyes, O. E. (1938). *Breve historia general del Ecuador Tomo I y II*. Quito: Talleres Gráficos de Educación.
- Reyes, O. E. (1931). *Historia de la República. Esquema de ideas y hechos del Ecuador a partir de la emancipación*. Quito: Imprenta Nacional.
- Rueda, R. (2015) *Zambaje y autonomía. Historia de la gente negra de la provincia de Esmeraldas, siglos XVI-XVIII*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-sede Ecuador/ Corporación Editora Nacional.
- Rueda, R. (2010) *Territorio, movilización e identidad étnica: participación de los esclavizados del norte de Esmeraldas en las guerras de independencia, 1809-1813*. En H. Bonilla (Ed.), *Indios, negros y mestizos en la independencia*, (pp. 118-128). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Planeta.
- Soler Castillo, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & sociedad*. 2 (3), 643-678.
- Sylva, E. (2010) *Feminidad y masculinidad en la cultural afroecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.
- Tardieu, J. (2006) *El negro en la audiencia de Quito, siglos XVI-XVIII*. Quito: IFEA/COOPI/ABYA-YALA.
- Uzcátegui, E. (1929). *Historia del Ecuador, texto para la enseñanza de historia patria*. Quito: Talleres gráficos nacionales.
- Vera Santos, R. (2015). *Dinámicas de la negritud y africanidad. Construcciones de la afrodescendencia en Ecuador*. Quito: ABYA-YALA.
- Villalaín, J.L. (2001) El proyecto MANES: una aproximación sistémica al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX. *Revista educación y pedagogía*, 29-30 (XIII), 85-91.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar- sede Ecuador, ABYA-YALA.