

Transformaciones en la formación ciudadana en la escuela ecuatoriana. Un análisis de 1993 a 2016

Carlos Minchala-Buestán¹⁰

Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

cminchala@gmail.com

0000-0002-9708-7354

Artículo recibido en octubre y aceptado en noviembre de 2024

Resumen

El objetivo de este artículo es describir los cambios que se han producido en la formación ciudadana en la escuela ecuatoriana en las últimas décadas. La hipótesis que proponemos desarrollar es que, los diversos ciclos políticos por los que ha transitado Ecuador han tenido efectos en las reformas educativas, las cuales se mueven desde programas signados por discursos y lógicas nacionalistas que enfatizan en la promoción de valores cívicos, morales y patrios hacia enfoques que tienen como eje la formación de ciudadanos/as críticos/as, la participación política y la defensa de derechos. Para ello trabajaremos con una metodología de base múltiple que involucra el análisis de documentos curriculares y reformas educativas de diferentes años (1993-2016). Los resultados expresan que en ese período persiste la racionalidad de la política formal y/o democracia moderna, a la vez observamos que la formación ciudadana en la escuela se enmarca en una asignatura más que en un proyecto educativo. Como propuesta describiremos una experiencia de resignificación curricular.

Palabras clave: educación, ciudadanía, currículo, Ecuador.

10 Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB-Ecuador). Becario CONICET en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Integrante del equipo del LICH-UNSAM. Investiga las desigualdades socioeducativas a partir de las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana.

Transformations in citizenship education in Ecuadorian schools. An analysis from 1993 to 2016

Abstract

The purpose of this article is to describe the changes that have occurred in citizenship education in Ecuadorian schools in recent decades. The hypothesis that we propose to develop is that the different political cycles which Ecuador has gone through have had effects on educational reforms, which have moved from programs marked by nationalist discourses and logics that emphasize the promotion of civic, moral and patriotic values to approaches that focus on the formation of critical citizens, political participation and the defense of rights. The methodology used includes the analysis of curricular documents and educational reforms from different years (1993-2016). The results express that in that period the rationality of formal politics and/or modern democracy persists, at the same time we observe that citizenship education in school is framed in a subject rather than in an educational project. As a proposal, we will describe an experience of curricular redefinition.

Key words: education, citizenship, curriculum, Ecuador.

Introducción

Los acelerados cambios sociales, culturales, políticos y económicos que han atravesado a las sociedades contemporáneas del Sur global han afectado de diversos modos a instituciones, sujetos y territorios. En Ecuador, algunos de sus efectos se observan en la ampliación de las desigualdades socioeducativas, intensificación de las condiciones de pobreza, incremento de las muertes violentas y continuidad de los flujos migratorios irregulares, entre otras situaciones. Respecto al sistema educativo, en “los últimos años ha sufrido transformaciones, desde tres ámbitos de acción: el modelo de educación, los factores económicos y la infraestructura educativa” (Cuesta-Ormaza & Chamorro-Benavides, 2022, p. 2031).

En ese escenario de transformaciones nos preguntamos acerca del lugar que ocupa la escuela en la formación de ciudadanos/as críticos que respondan a los desafíos de la realidad local, regional y global. De forma específica, el objetivo de este artículo es describir los cambios que se han producido en el proceso de formación ciudadana en la escuela ecuatoriana en las últimas décadas¹¹, lo cual involucra reformas educativas, saberes curriculares y prácticas pedagógicas que se desarrollan en y desde la escuela. La hipótesis que proponemos es que los diversos ciclos políticos por los que ha transitado la región latinoamericana en general y Ecuador en particular han tenido efectos en los sujetos, instituciones y programas escolares. Esto se expresa en los cambios que han transitado las propuestas curriculares de formación ciudadana en la escuela, los cuales se mueven desde programas signados por discursos y lógicas nacionalistas que enfatizan en la promoción de valores cívicos, morales y patrios hacia enfoques que tienen como eje la formación de ciudadanos/as críticos, la participación política y la defensa de derechos.

Para esto diseñamos una metodología cualitativa de base múltiple. Esto implicó trabajar con el análisis de reformas educativas y documentos curriculares, tales como: *Documento Base para un Proceso de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano* (1993), *Propuesta de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano* (1993), *La reforma curricular en marcha* (1994), *Reforma Curricular para la Educación Básica* (1996), *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (2011), *Lineamientos Curriculares del Bachillerato General Unificado. «Ciencias Sociales. Educación para la Ciudadanía»* (2016) y registros de observación de talleres con docentes de un colegio del nivel secundario ubicado en un barrio urbano de la ciudad de Quito.

Es una investigación básica y exploratoria en tanto que buscamos rasgos, trazos y líneas generales, más que exhaustividad

11 Los resultados que se presentan en este artículo se inscriben en el proyecto de investigación "Educación y ciudadanía: la formación del sujeto político en la escuela" financiado por el Fondo de Investigaciones para Estudiantes Graduados de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Quito, 2018. A dicho proyecto se puede acceder a través del siguiente link:
<https://www.uasb.edu.ec/investigacion/educacion-y-ciudadania-la-formacion-del-sujeto-politico-en-la-escuela/>

en la descripción de las transformaciones que se han producido en la formación ciudadana en la escuela ecuatoriana en las últimas décadas. Consideramos que los resultados presentados en este artículo pueden servir de base para repensar y profundizar en futuras investigaciones las preguntas acerca de la relación entre educación y formación ciudadana en Ecuador.

El artículo se estructura en tres partes. Primero presentaremos algunos antecedentes sobre la relación entre educación y ciudadanía. Desde allí, en el segundo apartado, describiremos los cambios en la formación en ciudadanía de la escuela ecuatoriana en las últimas décadas. En el último apartado condensaremos las conclusiones en función del análisis de los datos presentados y posibles líneas de indagación para futuras investigaciones.

Antecedentes de la relación entre educación y ciudadanía.

Uno de los ejes para aproximarnos al lugar que ocupa la escuela como ente de producción de ciudadanías (Siede, 2023; Dussel, 1996), desde el campo de la sociología de la educación, es la pregunta por la función social de las instituciones educativas (Durkheim, 2003; Marx, 1979; Weber, 1979) en la historia y en la actualidad. Volver la mirada a esos antecedentes nos da la posibilidad de “genealogizar aspectos conceptuales y, a la vez, ampliar las formas del discurso, la investigación y las prácticas” (Grinberg, & Porta, 2018, p. 11) acerca de la relación entre ciudadanía y educación (Frigotto & Gentili, 2000; Larrondo & Mayer, 2018; Mastache, 2020; Núñez, 2019, 2023; Siede, 2023; Siede et al., 2015; Treviño & Miranda, 2021).

Si bien en el siglo XIX los clásicos de la sociología (Durkheim, Marx y Weber) se preguntaron por la función social de la educación, es Durkheim (2003) quien de forma directa y explícita explica que una de las funciones de la educación es la socialización de las generaciones jóvenes para que adquieran y/o desarrollen valores, creencias, prácticas morales, tradiciones nacionales, estados intelectuales y/o profesionales en función de aquello que la sociedad en general y el entorno social

más próximo al individuo lo requiera. Ese conjunto de dimensiones “constituye el ser social” (p. 64), lo cual se forma a través de la educación.

En ese proceso, en las sociedades modernas, una de las funciones de la educación es “hacer buenos ciudadanos, éste es nuestro ideal cuando impartimos la enseñanza cívica” (Durkheim, 1990, p. 87). Del mismo modo, la escuela moderna en América Latina, desde su origen en el siglo XIX, se pensó como un dispositivo para formar ciudadanos/as. Uno de sus objetivos consistía en educar al pueblo con valores cívicos (Dussel, 1996, 1997; Siede, 2023) para consolidar los proyectos de los nacientes Estado-Nación en la región (Andrenacci, 2019) y preparar a los individuos para la vida social. Ello implicó transmitir valores, creencias, normas, producir saberes y sentimientos para regular la vida en comunidad (López, 1994) a través de la moral cívica y la solidaridad (Durkheim, 1997).

La escuela que Durkheim anunciaba como aquella “máquina” de integración social y de producción de “buenos ciudadanos/as” por medio de la socialización podía funcionar como una institución que “a partir de un conjunto de valores intrínsecos y estables, producía individuos con comportamientos y actitudes conformes con un modelo cívico previamente establecido” (Bolívar Botía, 2003, p. 10).

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, cuando varios países de la región comienzan a independizarse, “la sociedad se seculariza, se afirma el concepto de nación y aparece una clase media que encuentra en la educación un factor de ascenso social” (Ossenbach, 1993, p. 1). En ese contexto, la escuela es pensada como un mecanismo de integración, cohesión y ascenso social de los distintos grupos culturales, a la vez que se le atribuye la función de crear una identidad nacional y legitimar el poder estatal (Caruso & Dussel, 2001; Dussel, 1996; Ossenbach, 1993). Más allá de los desarrollos y progresos en las investigaciones educativas a lo largo del siglo XX que construyeron sobre estas raíces o bien desandaron críticamente sobre ellas, consideramos que esas dimensiones son claves para repensar los procesos de ciudadanía en y desde la escuela resaltando aquellos elementos que nos permitan reflexionar acerca de esta problemática en la actualidad.

La escuela como encargada de la cohesión e integración social, tal como se pensaba en los siglos pasados, hoy es tensionada por las múltiples situaciones de desigualdad socioeducativa, la degradación ambiental, las transformaciones de las ciudades que tiene efectos en los modos contemporáneos de socialización, así como por la persistencia y reactualización de demandas de derechos básicos y aparición de nuevas luchas por el reconocimiento de las diversidades.

En el presente, las instituciones siguen ocupando un lugar importante en la producción de ciudadanías ya que son el espacio en donde se construyen “comunidades de diálogo” (Siede, 2023, p. 44), habilitan escenarios para pensar acerca de las problemáticas sociales que afectan a los/las estudiantes (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016; Jorquera, 2018; Núñez, 2023; Pastorini, 2023), así como construyen posibilidades para que los/las estudiantes piensen y delinee expectativas de futuro (Machado, 2016; Machado & Grinberg, S., 2017; Núñez, 2023; Siede, 2023). Todas ellas dimensiones claves en los procesos de ciudadanización en la sociedad contemporánea.

En este artículo se asume la noción de ciudadanía en términos de prácticas, “entendida ya no como el ideal de la ampliación de la ciudadanía sino como la combinación de una serie de estrategias que permiten hacer efectiva la ciudadanía como tecnología de gobierno para conseguir una transformación en las conductas de los sujetos” (Cortés, 2013, p. 65), así como las formas en que ello tiene implicancias en un tipo de ciudadanía activa en los sujetos.

En el marco de los estudios de gubernamentalidad (Castro, 2010; Cruikshank, 2007; Foucault, 2017; O'Malley, 2007; Rose et al., 2012) la noción de prácticas refiere a todo aquello que los individuos “realmente hacen cuando hablan o cuando actúan” (Castro, 2010, p. 30). Desde esa perspectiva, se entiende que el pensamiento es una forma de acción, pensar es hacer. Las prácticas involucran racionalidades, discursos, relaciones, tensiones, formas de pensar, decir, hacer y actuar, “se extienden desde el orden del saber hasta el orden del poder” (Castro, 2010, p. 321) ya que ése constituye su campo de dominio.

Las prácticas se producen en el marco de un sistema de discursividad. Esto es, conforman una serie o un conjunto de enunciados.

Se producen en un contexto específico y en un entramado de relaciones de poder, tal como afirma Castro (2010), “solo hay prácticas en red” (p. 31) que se inscriben en un conjunto de relaciones históricas en las que funcionan. Por ejemplo, el significado de ciudadanía, las formas de ser ciudadano/a, de decir y entender la ciudadanía, así como la formación de ciudadanos/as en la escuela es producida históricamente en distintas sociedades (Caruso & Dussel, 2001; Cortés, 2013; Dussel, 1996; Núñez, 2023; Siede et al., 2015). En sintonía con ello, en este artículo indagamos en las prácticas de ciudadanía que se producen en las actuales sociedades neoliberales en la escuela ecuatoriana, las cuales se expresan en las normas, programas curriculares, saberes y reformas educativas, tal como describiremos a continuación.

Tensiones entre *cívica* y educación para la ciudadanía en el currículo ecuatoriano.

Los cambios que han transitado las reformas curriculares de formación ciudadana en la escuela ecuatoriana se mueven desde programas signados por discursos y lógicas nacionalistas que enfatizan en la promoción de valores cívicos, morales y patrios hacia enfoques que tienden hacia la formación de ciudadanos/as críticos, la participación sociopolítica y defensa de derechos. En este apartado hacemos foco en dos ciclos políticos. Nos referimos al auge del neoliberalismo (1990) y el ciclo progresista y/o giro a la izquierda que vivieron varios países de la región Latinoamérica y que Ecuador no fue ajeno a dicho proceso.

En la década del año 1990, auge del neoliberalismo, en Ecuador se dio una ola de reformas curriculares, al igual que en los demás países de la región, como respuesta a la “crisis de la calidad educativa” anunciada en varios informes del Banco Mundial. En ese contexto, durante el gobierno de Sixto Durán-Ballén (1992-1996) se aprobó la Agenda para el Desarrollo (Plan de Gobierno) con el objetivo de “resolver los problemas del país”, entre ellos el educativo, argumentando un deterioro de la calidad de la educación, incapacidad estatal para administrar y gestionar la educación, que es ineficiente y no responde a las necesidades del mundo laboral (Bustamante, 2001). Así, en 1993 se inició un proceso de reforma de la Educación Básica, a la cual se la puede denominar la reforma por la calidad (Isch, 2011). Esto se

desarrolló en un ambiente de tensión y conflicto al interior del gobierno sobre quién debería liderar dicha reforma (Arcos, 2008), a tal punto que se presentaron tres propuestas de reforma educativa:

- Agosto de 1993: Propuesta de Reforma Curricular del Sistema Educativo (Ministerio de Educación y Cultura, 1993a).
- Octubre de 1993: Documento Base para un Proceso de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano (Ministerio de Educación y Cultura, 1993b).
- Octubre de 1994: La reforma curricular en marcha (Ministerio de Educación y Cultura, 1994).

Las tres propuestas de reforma curricular dan cuenta de la disputa por posicionar una forma de pensar la educación del país. Más allá de las particularidades de cada una, las tres propuestas de reforma educativa coinciden en la relación que debe tener la educación con la promoción del trabajo productivo y el desarrollo del país.

En 1996 se concretó de manera oficial la "Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica", la cual se estructuró con las siguientes áreas de estudio: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Entorno Natural y Social, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. De éstas, se enfatizó en reforzar Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Estas áreas debían ser transversalizadas con los siguientes ejes: educación en la práctica de valores y actitudes, desarrollo de la inteligencia, interculturalidad y educación ambiental (Ministerio de Educación y Cultura, 1996). El objetivo de esta reforma fue "lograr que el sistema educativo ecuatoriano responda a las exigencias del desarrollo nacional y mundial, a la realidad económica, social y cultural del país..." (Ministerio de Educación y Cultura, 1996, p. 4). Los enunciados y prácticas discursivas de dicha reforma giraban en torno a la inversión de capital humano para el trabajo productivo. De forma específica se afirmaba que la finalidad de la educación es que los/las estudiantes "[...] desarrollen sus valores cívicos y morales, que posean una adecuada formación científica y tecnológica, que tenga capacidad de generar trabajo productivo [...]" (Ministerio de Educación y Cultura, 1996, p. 4).

En ese marco, a través de textos escolares relacionados con las ciencias sociales o la enseñanza de los valores cívicos se enseñaban los símbolos patrios, tales como el escudo, la bandera y el himno nacional. Desde allí, se refuerza la idea de la nación ecuatoriana que deviene en un proceso de homogeneización cultural, esto a pesar de que la reforma curricular (1996) indicaba que uno de los ejes transversales era la interculturalidad.

En el año 2001 se incorporó de manera oficial al currículo ecuatoriano, por medio de decreto presidencial, el eje Educación para la Democracia, el cual estaba conformado por los siguientes contenidos: educación ambiental, realidad nacional y educación cívica (Ministerio de Educación, 2001). Esta oficialización de la enseñanza de Educación para la Democracia no se diferenció mucho de las prácticas educativas previas al decreto, se siguió exaltando el nacionalismo, la memorización de canciones patrióticas, artículos de la Constitución y fechas cívicas (Ayala, 2007).

Una década después, en el año 2011 empezó a regir la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). En esta nueva ley se estipuló que la educación para la democracia, los valores y la participación ciudadana son los principios que orientarán al sistema educativo ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2011a). Desde allí, se diseñó un nuevo currículo nacional para el Bachillerato General Unificado (BGU) que entró en funcionamiento desde el Año Lectivo 2011-212 (MINEDUC, 2011b). En la malla curricular para el Bachillerato General Unificado (2011), la asignatura Educación para la Ciudadanía ocupó un lugar importante llegando a formar parte de las materias obligatorias del tronco común con un peso de 7 horas, distribuidas así: 4 horas (semanales) se tomarán en el Segundo Año de BGU y 3 horas (semanales) en el Tercer Año de BGU. Sin embargo, por medio de un acuerdo ministerial se anunció un cambio en la malla curricular (MINEDUC, 2016a) que redujo a 4 horas semanales el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía.

En los lineamientos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación enuncian que la asignatura Educación para la Ciudadanía puede ser entendida como educación en valores, en derechos, para la

democracia y la participación y que por lo tanto “incursiona en el análisis y comprensión de conceptos tales como libertad, autoridad, norma, ley, Estado, democracia, derechos, deberes, legitimidad, sufragio, república, Constitución, Asamblea Constituyente” (MINEDUC, 2016b, p. 450). Para dar cumplimiento a los lineamientos curriculares esta asignatura se organizó en cuatro ejes temáticos a ser desarrollados durante el año escolar, éstos son: 1) Ciudadanía y derechos, 2) Democracia moderna, 3) La democracia y la construcción de un Estado plurinacional y 4) Estado y su organización (Lineamientos Curriculares del Bachillerato General Unificado 2016). Esos lineamientos y saberes curriculares se enmarcan en las lógicas y racionalidades de la política formal y/o democracia moderna (Boron, 2003; Dewey, 1998; Sartori, 2003).

Frente a las tensiones y contradicciones que se producen entre las reformas educativas sobre la formación ciudadana, proponemos desarrollar un proceso de resignificación curricular en y desde la escuela con los actores. Esto con el propósito de articular y fortalecer el vínculo entre escuela, barrio y sujetos, tal como describiremos en el siguiente apartado.

Una propuesta de resignificación curricular en y desde la escuela.

El currículo definido como norma pública involucra lineamientos, normativas y directrices emitidas por las autoridades, organismos, secretarías y ministerios encargados de regular la educación en cada país. Desde esta perspectiva se suele pensar el currículo como algo establecido con pocas posibilidades para diseñar y planificar las prácticas educativas contextualizadas, tal como expresan algunos/as docentes con sus palabras:

Todo viene establecido por el Ministerio de Educación, ya no hay espacio para que el docente decida”, “ahora la docencia se ha convertido en un asunto de papeleos”, “solo hay que copiar y pegar lo que el ministerio pide que hagamos. (Talleres de resignificación curricular con docentes del nivel secundario, Quito, 2015)

Los enunciados de los/las docentes expresan la tensión entre aquello que está establecido por el Ministerio de Educación y el espacio de decisión que queda para los/las docentes. Esto muestra la necesidad de resignificar el currículo. En ese sentido, proponemos pensar el currículo como una narración (Goodson, 2007) que permite registrar las problemáticas barriales, personales y familiares, a la vez para que éstas sean la base para diseñar prácticas pedagógicas contextualizadas en y desde el territorio. Con esto se busca que los contenidos curriculares tengan significado y sentido para los/las estudiantes y a la vez sean pensados en el marco de un proyecto político de transformación social (Talleres de resignificación curricular con docentes del nivel secundario, Quito, 2015).

Como parte del proceso de resignificación curricular, uno de los ejes refiere al mapeo de saberes que debía enseñarse durante el año lectivo. De manera específica se pidió que hagan un listado de las destrezas con criterio de desempeño que debían trabajar en el aula durante un bloque curricular. Este ejercicio implicaba sacar los contenidos de la estructura de donde estaban insertos y organizados habitualmente, ya que muchas veces esta estructura suele significar un impedimento para que el educador/a realice un rediseño curricular (Boltón, 2015).

Por ejemplo, se seleccionaron tres destrezas de Educación General Básica de la asignatura de matemáticas, las cuales quedaron así:

- Generar sucesiones con sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, con números naturales, a partir de ejercicios numéricos o problemas sencillos.
- Leer y escribir números naturales en cualquier contexto.
- Reconocer términos de la adición y sustracción, y calcular la suma o la diferencia de números naturales (Talleres de resignificación curricular con docentes del nivel secundario, Quito, 2015)

Para problematizar esas destrezas planteamos algunas preguntas disparadoras, tales como ¿Con qué situaciones de (in) justicia y defensa de derechos se relacionan esos contenidos? ¿cómo

esas destrezas ayudan a denunciar situaciones de injusticias, violencia, precariedades, desigualdades y vulneración de derechos? ¿Cómo estas destrezas permiten analizar la situación de las mujeres, infancias, juventudes, migrantes y diversidad cultural del país? ¿Cómo esos contenidos se relacionan con la vida cotidiana de los/las estudiantes de la institución educativa? El diálogo y reflexión en función de esos interrogantes fue clave para analizar la intencionalidad política de los contenidos curriculares, así como para identificar las lógicas, discursos y racionalidades que modulan las formas de pensar, decir y hacer las prácticas docentes en la actualidad. Desde allí, los/las docentes reorganizaron los contenidos curriculares —muchas veces naturalizados y prediseñados— a partir de lógicas contextualizadas (Boltón, 2015) y en sintonía con las problemáticas barriales y de la vida cotidiana de los actores.

Otro eje que forma parte del proceso de resignificación curricular refiere a la construcción de un *complejo temático*, el cual integra “un conjunto de frases dichas por los padres de los alumnos, por los alumnos, por vecinos y por docentes de la escuela” (Bolton, 2013, p. 125). Son enunciados que expresan los sentidos que los actores producen respecto del barrio, sus preocupaciones, demandas, necesidades, expectativas, deseos, sueños, así como las formas de relacionarse con los otros/as y consigo mismos (Boltón, 2015), tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1.

Complejo temático

Realidad del barrio	Familia y tiempo libre
<ul style="list-style-type: none"> - La delincuencia afecta a jóvenes, niños y adultos. - Se necesita mayor vigilancia policial. - Los jóvenes aprenden la vida fácil con la delincuencia. - La comunidad es complicado que se organice. - Hay droga, delincuencia. - Hay pandillas y delincuencia. - Hace 20 días le volaron la mano por robar. - Debemos unirnos pero somos temerosos por la represalia. - Los estudiantes no entran a clases, se fugan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar - Pasear - Deporte - Tareas - Compartir con mamá y hermanos - Comer - Ver televisión - Ver películas - Escuchar música - El tiempo libre depende del factor económico
Educación	Tecnología
<ul style="list-style-type: none"> - La educación ha progresado, hay más centros educativos. - El sector afecta el comportamiento de sus hijos. Ahí debe actuar la escuela. - En la educación falta desenvolvimiento aunque el presidente trata de cambiar. - Algunos maestros se esfuerzan, mientras que a otros les falta valores. - Falta más control por parte de la familia y los maestros deben ayudarles. - El sector afecta mucho a la educación porque existen malas influencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupación por el uso de la tecnología. - Se rompen lazos familiares. - Hay que orientar sobre el buen uso de la tecnología. - El celular ayuda al negocio. - Los hijos usan computadoras para el trabajo, deberes. - Algunos utilizan páginas no adecuadas.

Nota: Información en base al informe de talleres de resignificación curricular con docentes del nivel secundario, Quito, 2015

Estas frases expresadas por los vecinos/as del barrio nos permiten comprender las formas de concebir su realidad social, leer el contexto, la situación del barrio y cómo éste se vincula con la escuela y los contenidos que allí se enseñan. Tomando en cuenta ese complejo temático (Tabla 1), se seleccionaron algunas frases para trabajar durante el bloque curricular. Asimismo, se formuló una *contrafrase* en sentido positivo y con impacto social en los/as estudiantes, y finalmente se diseñó una experiencia pedagógica articulada a alguna asignatura (Taller de resignificación curricular con docentes, 2015). En síntesis, la estructura de este ejercicio de resignificación curricular quedó así:

Frase + contrafrase + experiencia pedagógica = práctica escolar contextualizada

La frase expresa el problema social que debe ser resuelto, la contrafrase permite comprometerse con ese problema, por eso tiene que ser motivadora, algo así como una consigna de un grupo de lucha, y la experiencia pedagógica es la actividad o proyecto que los/las docentes trabajarán en el aula con los/las estudiantes. De esta forma construimos el currículo en términos de narración y red de sentidos en diálogo con el contexto social y vida cotidiana de los sujetos.

Los diferentes momentos de la formación ciudadana en la escuela nos permiten observar que estamos frente a un proceso dinámico con cambios y continuidades, así como con desafíos hacia el presente y futuro de la producción de ciudadanías en y desde la escuela.

Conclusiones

Describir de forma general, más que exhaustiva, las transformaciones que se han producido en la formación en ciudadanía en la escuela ecuatoriana en las últimas décadas (1993-2006) permitió dar cuenta de que estamos frente a un asunto dinámico que ha cambiado de acuerdo con los ciclos políticos que han atravesado al país en un marco de tensiones y (dis)continuidades, y que se reactualiza en el presente. Esto implicó trabajar con documentos y reformas curriculares de diferentes años, así como con registros de observación de talleres de resignificación curricular con docentes del nivel secundario.

Las reformas educativas y curriculares sobre la formación ciudadana en la escuela ecuatoriana han transitado desde el énfasis en la enseñanza de la cívica y la promoción de valores morales (1993) hacia un enfoque centrado en la participación política y la defensa de derechos (2016). Allí observamos que una de las continuidades que persiste en el tiempo refiere a la racionalidad de la política formal y/o democracia moderna. En ese marco, aparece el desafío de pensar estrategias para integrar al currículo otras lógicas, discursos y racionalidades políticas y formas de comprender lo sociopolítico en un marco de diversidad cultural, sexual, política y religiosa.

Otro hallazgo expresa que la formación ciudadana en la escuela ecuatoriana se desarrolla en el marco de una asignatura y en un determinado año de escolaridad. Frente a esa situación, otro desafío radica en diseñar la escuela como un proyecto político y democrático de transformación social (Apple y Beane, 2005). Esto es, pensar la formación ciudadana como un contenido transversal (Mastache, 2020) en el proyecto educativo y diseño curricular, a la vez articular los conocimientos disciplinares con el conjunto de saberes necesarios para la formación ciudadana (Cox et al., 2014; Mastache, 2020; Siede et al., 2015).

En definitiva, formar ciudadanos/as críticos implica “avanzar hacia una educación política” (Siede, 2021, p. 22) con el propósito de que los actores, en este caso estudiantes de escuelas del nivel secundario, tomen postura frente a los desafíos socioeconómicos, políticos, culturales y ambientales de la sociedad actual.

Referencias

- Andrenacci, L. (2019). Un ensayo sobre la historia de la ciudadanía en América Latina desde una perspectiva a largo plazo. *Cad. EBAPE. BR*, 17, 703–716. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1679-395174321>
- Apple, Michael, y James Beane. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arcos, C. (2008). «Política pública y reforma educativa en el Ecuador.» En *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, de Carlos Arcos y Betty Espinosa, 29-63. Quito: FLACSO.
- Andrenacci, L. (2019). Un ensayo sobre la historia de la ciudadanía en América Latina desde una perspectiva a largo plazo. *Cad. EBAPE. BR*, 17, 703–716. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1679-395174321>
- Ayala, E. (2007). *Programa de Cívica. Educación para la Democracia. Reforma Curricular del Bachillerato*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Bolívar Botía, A. (2003). Educar para la ciudadanía. Entre el mercado y la exclusión social. *QURRICULUM*, 16, 9–33.

- Boltón, P. (2015). *Educación y transformación social*. Buenos Aires: La Crujía.
- . (2013). *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Bustamante, Nalda del Cisne. *Políticas educativas y reformas curriculares en el Ecuador*. Quito: PUCE, 2001.
- Boron, A. (2003). *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. CLACSO.
- Caruso, M., & Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004. *Pedagogía y Saberes*, 63–69.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*.
- Cruikshank, B. (2007). The Will to Empower: Technologies of Citizenship and the War on Poverty. In B. Cruikshank (Ed.), *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects* (pp. 67–86). Cornell University Press.
- Cuesta-Ormaza, G., & Chamorro-Benavides, N. (2022). La educación en Ecuador, retos y perspectivas. *Polo de Conocimiento*, 7, 2030–2045. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona. España: Península.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Losada.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Dussel, I. (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía. Reflexiones en tiempos de crisis*.

- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO/Oficina de publicaciones del CBC.
- Foucault, M. (2017). *Seguridad, territorio, población* (F. de C. Económica (ed.)).
- Frigotto, G., & Gentili, P. (2000). Presentación. In *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 9–12). CLACSO.
- Goodson, Ivor. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 241-252.
- Grinberg, S., & Abalsamo, M. (2016). La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del AMBA. *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10--4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-0-4---0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL4.1&d=D11585.1#>
- Grinberg, S., & Porta, L. (2018). Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión. *Sudamérica*, 9, 9–21.
- Isch, Edgar. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*. pp. 373-391.
- Jorquera, C. (2018). La educación ciudadana como acción transformadora de la escuela. In *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 205–2020). Ariadna Ediciones.
- Larrondo, M., & Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades*. Grupo Editor Universitario.
- López, O. (1994). *Sociología de la Educación*. Universidad Estatal a Distancia.
- Machado, M. (2016). Relatos de futuros, estudiantes y escolaridad en la sociedad contemporánea. Un estudio en contextos de pobreza urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 20, 47–57.

- Machado, M., & Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga?: Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 213–252.
- Marx, K. (1979). *Crítica al Programa de Gotha*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Mastache, A. (2020). La formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica. *Revista Del IICE*, 171–186. <https://doi.org/https://doi.org/10.34096/iice.n46.8597>
- Nacional, A. (2011). LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura. (1993a, agosto). *Propuesta de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano*. Quito.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1993b, octubre). *Documento Base para un Proceso de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano*. Quito.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1994, octubre). *La reforma curricular en marcha*. Quito.
- Ministerio de Educación y Cultura. *Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito, 1996.
- Ministerio de Educación. (2001, 29 de agosto). Decreto Ejecutivo N.-1786: Decreto Ejecutivo que regula la Reforma del Bachillerato. Registro oficial. Quito.
- Ministerio de Educación. (2011a). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación. (2011b, 11 de junio). Acuerdo Ministerial N.-241-11. Quito. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016a, 17 de febrero). Acuerdo N.-MINEDUC-ME-2016-00020-A. Quito. Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación, (2016b). *Lineamientos Curriculares del Bachillerato General Unificado. Ciencias Sociales. Educación para la Ciudadanía*. Quito.
- Núñez, P. (2019). La construcción de la ciudadanía: dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7, 123–145.
- Núñez, P. (2023). *Acciones y discursos políticos juveniles en la postpandemia. Experiencias de ciudadanía en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. FLACSO, Sede Argentina/ GECITEC.
- O'Malley, P. (2007). Experimentos en gobierno: Análisis gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 151–171.
- Ossenbach, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1–15.
- Pastorini, L. (2023). ¿Por qué insiste la educación popular?. Reflexiones en torno a las maneras de construir ciudadanía y al lugar de lo común en la trama educativa argentina. In M. Farinetti, I. Yujnovsky, & V. Lobet (Eds.), *Luchas de ciudadanía. Integración y exclusión en la construcción histórica de una comunidad política* (pp. 77–105). Prometeo.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, 8, 113–152.
- Sartori, G. (2003). *¿Qué es la democracia?* Taurus.
- Siede, I. (2021). La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum. In G.
- Schujman & I. Siede (Eds.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 15–38). AIQUE.
- Siede, I. (2023). Política en las aulas. Una presencia inquietante y necesaria. In I. Siede (Ed.), *Educación ciudadana* (pp. 17–50). AIQUE.

- Siede, I., Guglielmino, E., Alcain, J., Fernández, G., & Guinao, D. (2015). Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Argentina. *FOLIOS*, 51–68.
- Treviño, E., & Miranda, C. (2021). El desafío de formar jóvenes ciudadanos en la escuela chilena. Un análisis empírico. In C. Villalobos, M. J. Morel, & E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 327–356). Ediciones UC.
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Alianza Editorial.