

PARA GRADOS ACADÉMICOS DE LICENCIADOS (TERCER NIVEL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, **ANDREA MARINA QUISHPE PILLAJO**, C.I. 1718539982 autora del trabajo de graduación intitulado: **“Dimensión simbólica del Estado ecuatoriano: una revisión al currículo nacional del Bachillerato General Unificado, área de Ciencias Sociales”**, previa a la obtención del grado académico de **SOCIÓLOGA CON MENCIÓN EN POLÍTICA** en la Facultad de **Ciencias Humanas**:

- 1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
- 2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 6 de enero del 2016



ANDREA MARINA QUISHPE PILLAJO
C.I. 1718539982

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS POLÍTICAS

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE SOCIOLOGA CON
MENCION EN POLÍTICA

“DIMENSIÓN SIMBÓLICA DEL ESTADO ECUATORIANO: UNA REVISIÓN AL
CURRÍCULO NACIONAL DEL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO, ÁREA
DE CIENCIAS SOCIALES”

ANDREA MARINA QUISHPE PILLAJO

DIRECTOR: MIGUEL CHAVARRÍA

QUITO, 2016

A quienes hallan en la indagación, reflexión y discusión de diversos temas una salida de lo habitual y a quienes en el acto de cuestionar, buscan nuevas formas posibles, imaginan, crean y encuentran una vía para dar riendas a su pensamiento.

Expreso mis sinceros agradecimientos a mis padres, fuentes inagotables de cariño y maestros de vida. A quien fue guía que acompañó el desarrollo de esta disertación, mi Director Miguel y a mis profesores Nelson y Mario por el tiempo dedicado a la lectura de la misma. A los compañeros que se convirtieron en mis grandes amigos. Y definitivamente a Dios, luz en mi vida.

RESUMEN

El Estado entendido como una ficción jurídica, se vuelve visible y audible en las manifestaciones de orden social. Nación, patria y ciudadanía, son ideas que confluyen para crear una representación del Estado en la cual se constituye. Lo que hoy conocemos como Estado requirió de la acumulación de capitales para dominar, su dominación de carácter simbólico se fundamenta en los principios de división y visión de mundo (estructuras mentales) que se ajusten con las divisiones objetivas (estructuras sociales). Para incorporar estas ideas y formulaciones los partidarios de Estado han buscado controlar los modos de socialización formales, es así que las instituciones educativas encargadas del proceso de enseñanza deben reunir características tales como ser universales, públicas y oficiales, para así inculcar conocimientos específicos que se perciban como evidentes e indiscutibles y que garanticen la formación y reproducción de –ciudadanos-. En la revisión del nuevo currículo nacional del Bachillerato General Unificado se comprende la dialéctica de integración y dominación del Estado, además se evidencia un acto de Estado que plantea la transformación de la educación a partir de un decreto y la eficacia simbólica del Estado que incorpora nuevas asignaturas y anula otras.

Palabras claves: dimensión simbólica, Estado, eficacia simbólica, poder simbólico, dominación, violencia simbólica, educación, currículo, ejes de aprendizaje, bachillerato general unificado, nación, ciudadanos, oficial, universal, público.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: REVISIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA	4
1.1. Campo, capital, habitus	4
1.2. Teoría del poder y dominación	6
1.2.1. Una Sociología Política de las formas simbólicas.....	6
1.2.1.1. Eficacia del poder simbólico.....	9
1.2.1.2. Lenguaje y violencia simbólica.....	10
1.3. Teoría del Estado	12
1.3.1. Dimensión simbólica del Estado.....	14
1.3.1.1. Lo público, lo oficial y lo universal.....	16
1.3.2. Orden social, pensamiento de Estado.....	17
CAPÍTULO II: EL ESTADO EDUCADOR	19
2.1. Campo educativo: la dialéctica integración-dominación	19
2.1.1 Estado, gran pedagogo	20
2.2. Currículo y currículo oculto	21
CAPÍTULO III: CURRÍCULO NACIONAL DEL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO, ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	24
3.1. Antecedentes de la reforma curricular del BGU	24
3.1.1. Relación con el antiguo currículo.....	27
3.2. Nuevo currículo, nuevo modelo de bachillerato: BGU	28
3.2.1. Lineamientos curriculares.....	29
3.2.2. Últimos años de educación en el bachillerato.....	31
3.3. Estado ecuatoriano en el currículo	37
3.3.1. Conocimiento inculcado, afirmación.....	38
3.3.2. Una imagen de representación creada, reafirmación.....	41
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DEL “ESTADO” EN LA SUBJETIVIDAD	43
4.1. Actos de Estado	43
4.1.1. Subcampo curricular.....	45
4.2. Currículo oculto	46
4.2.1. Percepciones en torno al Estado.....	47
4.2.2. Reproducción de la estrategia de jerarquización colonial.....	49
4.2.3. Estado innovador, ¿y el pensamiento crítico?.....	50
4.3. Frontera sociedad-Estado	53
CONCLUSIONES	55
BIBLIOGRAFÍA	59
ANEXO 1	61

INTRODUCCIÓN

Pensar la escuela desde la perspectiva compleja de Morin sugiere pensarla como institución, en sus relaciones internas y externas, misma que no ha existido siempre, ni en todos lados; sin embargo se la ha naturalizado. Es importante considerar ésto al momento de remitirnos a los procesos de producción de conocimiento y aprendizaje porque de tal manera es posible generar otras miradas al respecto de la educación: la escuela inculca una forma de ver el mundo, por lo que la dinámica de la escuela no puede distarse de la dinámica social. En nuestro país se ha registrado una serie de cambios secuenciales en el -sector educativo- en todos los niveles, desde el inicial hasta el nivel superior, tales como la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (EGB) año 2010, Ley Orgánica de Educación Superior año 2010, Ley Orgánica de Educación Intercultural, año 2011.

Con ello es posible identificar que se trata de la búsqueda de la transformación de la educación a través de decretos, es así que en el ciclo escolar 2011–2012 inició la implementación del currículo nacional para el Bachillerato General Unificado (BGU) que tuvo una denotada importancia, en tanto que desde hace años se había planteado la reforma curricular como necesaria. Con la LOEI y su reglamento el objetivo fue “desarrollar un modelo educativo que responda a las necesidades locales y nacionales” y esto incluía la supresión de algunas asignaturas y la introducción de otras. Lo cual fue el foco de atención que dio lugar a cuestionamientos para dar paso al tema de esta disertación: el análisis del currículo nacional del BGU como herramienta que produce y reproduce estrategias simbólicas de Estado, al inculcar conocimientos específicos que se traducen como verdades oficiales en las que el Estado se constituye.

El análisis de la disertación parte de la siguiente interrogante ¿Cómo el Estado se representa en la subjetividad? Ante la cual la hipótesis formulada es que lo que llamamos Estado no es la institución, ni el gobierno; es una ficción a la cual se la ha vuelto audible y visible al crear una representación en la que se constituye, para fortalecer la creencia en su existencia, entonces se afirma y reafirma a través de las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía.

He planteado este tema porque las instituciones educativas transmiten la representación que crean los partidarios de Estado a través de la difusión universal, oficial y pública de ideas mediatizadas por la escuela, además los bloques temáticos del nuevo currículo

enfatan nociones como nación, ciudadanía, territorio, patria y la propia noción de Estado, que se constituyen como categorías de percepción y pensamiento (estructuras mentales) en los nuevos ciudadanos, y se las presentan como verdades oficiales y además autoverificables, estas últimas constituyen un problema porque de tal manera sólo se entendería el mundo desde la experiencia sensorial, mas no a través de conceptos teóricos.

Al abordar la educación en función de Estado se considerarán acontecimientos históricos en el Ecuador para así identificar que la educación estuvo durante años en manos de la Iglesia, hasta la separación Iglesia Estado que se logró con la Revolución liberal de 1895, desde allí el Estado modernizante se encargó de la educación, la convirtió en un campo monopolizado por el Estado para difundir sus ideas, formulaciones y desarrollar su pensamiento; integrar y crear -ciudadanos- de tal manera que no se requiera de la coacción física.

Recurrí a la aproximación que plantea Bourdieu acerca de la dimensión simbólica del Estado, en la cual encontré elementos para comprender cómo la acumulación de capitales, en un metacampo, vuelve eficaz una doble dominación, objetiva y subjetiva, que genera un habitus: en este caso un habitus de “buenos ciudadanos” que no duden del Estado y respeten al Estado ecuatoriano, como aquél que les brinda servicios, se encarga del interés general, y mucho más de lo que se dice; mientras la violencia simbólica que se ejerce, queda desconocida como tal.

La importancia de esta disertación radica en la explicación que propone acerca de por qué el Estado constantemente debe hacerse ver y oír y del porqué ver al Estado como el principio que estructura nuestro pensamiento, ordena la vida social e inclusive instancias particulares, por más simples que parezcan. También se trata de un estudio factible que gira en torno a la revisión de los lineamientos del currículo nacional del Bachillerato General Unificado, no ha sido desarrollado previamente y tiene como fuentes a distintas referencias bibliográficas. Las referencias teóricas son, como ya se mencionó, los planteamientos de Bourdieu, autor que introduce la dimensión simbólica y encuentra como necesaria una comprensión del Estado desde su sociogénesis, los aportes de la Sociología del Conocimiento Escolar, Sociología de la Educación, las producciones ensayísticas ecuatorianas, algunas revisiones históricas y reflexiones desde la Filosofía.

En cuanto a la metodología, el camino pertinente a recorrer para cumplir con los objetivos de la investigación será el método hermenéutico crítico, como método interpretativo, a través de la comunicación entre quien interpreta y los textos (currículos nacionales, ley, reglamento) para un encuentro de sentido. Además se busca rescatar las relaciones sociales en el análisis de estructuras cognitivas, inseparables del análisis de las condiciones sociales en las que tienen lugar, por lo cual se tomará como esquema para el análisis social la "dialéctica de las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas" (Bourdieu). Para la obtención de información se requiere de técnicas como la recopilación y revisión bibliográfica, así también es importante ubicar la percepción de qué se dice al respecto del Estado.

El objetivo general de la disertación es analizar cómo el Estado crea una imagen de representación y se construye constantemente en ella, a través de los ejes de aprendizaje de las asignaturas de Ciencias Sociales que comprende el currículo nacional. Y los objetivos específicos son señalar elementos educativos que afirman y reafirman la existencia del Estado, identificar los elementos de control simbólico y analizar la imposición del orden simbólico en las subjetividades.

Se busca cumplir los objetivos específicos en cada capítulo: en el primero se abordarán los conceptos y herramientas teóricas, desde un pensamiento relacional, y se identifican elementos para una reflexión más amplia de la dimensión simbólica de Estado. A continuación, en el segundo capítulo se analiza a la educación como medio socializador de las ideas de Estado, en el que se subraya la importancia de la educación pública, oficial y universal, seguidamente en el tercer capítulo se presentan los antecedentes, lineamientos curriculares de las asignaturas del área de Ciencias Sociales y los bloques temáticos para analizar la lógica de su distribución y observar cómo se representa el Estado ecuatoriano en el nuevo currículo.

Finalmente, en el capítulo cuarto se realiza el análisis del currículo a la luz de la dimensión simbólica del Estado, con algunas consideraciones al respecto de lo que implica dejar de lado asignaturas y posteriormente carreras de humanidades frente a lo técnico y tecnológico y también se analizan las distintas categorías que marcan clasificaciones a nivel académico y social, para entonces dar cuenta, a continuación, de la dominación simbólica de Estado que impone un orden público en las subjetividades.

CAPÍTULO I: REVISIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Resulta importante una introducción teórica que permita establecer los puntos de referencia para la comprensión del porqué al referirnos al Estado, complejo y vasto objeto de estudio, nos referimos a una dimensión simbólica. El contenido de este capítulo corresponde a las herramientas conceptuales necesarias para tal análisis. En los distintos subcapítulos se presentarán aquellos elementos que permitan aclarar las nociones de las cuales se hará uso. Cabe señalar que desde un modelo de pensamiento relacional, los conceptos no se presentarán como definiciones académicas: de manera encerrada, como si fuesen de menos a más; para explicarlos y más aun para comprenderlos es necesario ubicarlos como si formasen una red.

1.1. Campo, capital, habitus

La Sociología reflexiva de Pierre Bourdieu permite encontrar distintas entradas, el mundo social es concebido como un espacio pluridimensional en el cual diversos campos funcionan como espacios de fuerzas. Bourdieu señala que la noción de campo “es y debe ser foco de las operaciones de investigación”; pero el concepto de campo no recibe su significado aisladamente de otros conceptos como capital y habitus. En un primer acercamiento Bourdieu llega a comparar juego y campo (de manera cautelosa) y define al campo como un espacio relativamente autónomo, con reglas constitutivas, o regularidades, en el que se generan intereses particulares que se oponen entre sí.

Para explicar la dinámica de un campo Bourdieu recurre a la forma de su estructura, es decir, a las desigualdades entre las diversas fuerzas que se confrontan en cada momento: “el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores es lo que define la estructura del campo” (Bourdieu 2005a:153). Los agentes que se encuentran en los campos trabajan para diferenciarse de sus rivales, es decir de los agentes con distintas posiciones objetivamente definidas, esto da lugar a fuerzas activas que luchan constantemente para la toma de una postura.

Los agentes buscan individual o colectivamente salvaguardar o mejorar sus posiciones de fuerza, entonces buscan acumular capitales, porque es lo que les confiere ventajas específicas en el campo. El capital se define como el conjunto de diferentes especies de poder (sea económico, social, cultural o simbólico) varía en los distintos campos ya que puede o no ser eficaz, esto depende de los efectos que produce y reproduce. Aún se

requiere de más precisiones conceptuales: en el campo quienes poseen las propiedades necesarias para ser efectivos y producir efectos han sido denominados agentes, socialmente constituidos en tanto que activos y actuantes, “son detentores de capitales y tienen una propensión a orientarse activamente ya sea hacia la preservación de la distribución de capital o hacia la subversión de dicha distribución” (Bourdieu 2005a:165). Para Bourdieu “insistir en la agencia, como exigen legítimamente los paradigmas interpretativos y microsociológicos, no implica en ningún modo una negación o una disminución de la eficacia de la estructura”. (Wacquant, 2005: 163).

Cuando los agentes están dotados de un capital equivalente y entonces difieren, tanto en su posición como en sus posturas, tratan de buscar aquello que sea legítimo a través de estrategias. Bourdieu señala que las estrategias tienen que ver no sólo con el volumen y estructura del capital, sino también con la evolución del volumen y estructura de dicho capital, es decir de la trayectoria social y del conjunto de disposiciones duraderas (habitus). Se requiere comprender la noción de habitus como “una noción contra el mecanicismo” que rescata al agente al amplificarlo con la totalidad de su historia.

A lo largo de su obra Bourdieu explica que el habitus es la institución de lo social en los individuos biológicos, como conjunto de esquemas abiertos de pensamiento, percepción, apreciación y disposiciones que generan en los agentes prácticas ajustadas a esos esquemas, como estructura estructurada y estructurante. El habitus hace mención a un sentido práctico socialmente constituido: Bourdieu sugiere que se requiere escapar del objetivismo de la acción, es decir de la reacción mecánica "sin agente", y del subjetivismo que explica a la acción como continuación deliberada de una intención consciente, para comprender la práctica. Se habla entonces de una subjetividad socializada porque lo subjetivo es social, o en otras palabras “la acción histórica está en los cuerpos y en las cosas”. El habitus como lo social hecho cuerpo está fuera y dentro de los agentes.

Es necesaria una aclaración: un análisis que toma en cuenta efectos de posición y disposición puede parecer determinista, sin embargo con la noción de habitus se explica que los agentes sociales no son partículas determinadas por causas externas, ni guiadas por razones internas que siguen un programa de acción racional. Los agentes sociales son producto de la historia, tanto de la historia del campo en su conjunto, como de la experiencia acumulada en el trayecto dentro de un subcampo específico. La relación entre el habitus y el campo, como modos de existencia opera de dos maneras:

- 1.- Por un lado, es una relación de condicionamiento: el campo estructura al habitus, producto de la encarnación de la necesidad de un campo o de un conjunto de campos.
- 2.- Es una relación de conocimiento o de construcción cognitiva. El habitus contribuye a constituir el campo como un mundo significativo, dotado de sentido y valor (Bourdieu, 2005a:188).

Por lo tanto, es importante saber qué posición ocupa el agente en el espacio, cómo ha llegado hasta allí y desde dónde. Bourdieu subraya que no sólo importa la estructura sino también la génesis, la “virtud explicatoria” del habitus que implica predicciones del futuro y referencias del pasado del que es producto.

1.2. Teoría del poder y dominación

En -Tras las huellas del poder simbólico- Bourdieu (2005b) coincide con Foucault al respecto de la visión de poder:

- El poder no se trata de una sustancia que poseen individuos o grupos, sino del efecto de ciertas relaciones sociales inscritas en la constitución de los sujetos que lo ejercen y lo sufren.
- El poder no es simplemente represivo, sino también productivo de nuevas relaciones y realidades.

Al respecto de este último punto, toma en cuenta conflictos entre diferentes formas de poder: agentes e instituciones con distintas clases de capital, luchan para imponer formas de percepción legítimas y buscan, en las luchas dentro del campo del poder, conformar el polo dominante, no solamente a través de la represión, sino también de la producción de nuevas realidades a través de las formas simbólicas: “La lucha por el principio legítimo de legitimación y por el modo legítimo de reproducción de los fundamentos de dominación, puede adoptar la forma de luchas reales, físicas [...] o de confrontaciones simbólicas” (Bourdieu, 2005a:124).

1.2.1. Una Sociología Política de las formas simbólicas

El análisis bourdieuano retoma algunos puntos de los aportes que brindaron Durkheim, Weber y Marx, autores clásicos de la Sociología, de Durkheim el énfasis en las formas de clasificación primitivas (simbólicas), este autor había analizado la génesis social de las categorías compartidas, su tesis era que “los hombres fueron capaces de organizar las cosas, porque ellos mismos estaban organizados”. El -Esbozo de una teoría general de la

magia- de Mauss también fue considerada para su obra.

La noción de dominación simbólica de Weber recibió la atención de Bourdieu principalmente por la “legitimidad” de la representación subjetiva del mundo. Weber presentó al concepto de dominación como “la probabilidad de encontrar obediencia a una orden de forma institucionalizada” y a la legitimidad de la dominación como “la creencia en el derecho a mandar u obedecer” (convicción de los que obedecen).

Mientras que de Marx tomó el énfasis en la actividad práctica, la lógica de análisis, la dimensión del poder económico, la idea de lucha y conflicto para el cambio, el aspecto activo del conocimiento, la afirmación de que los ciudadanos están en una red de relaciones coercitivas independiente de su conciencia y voluntad. Loquant identifica también en su teoría una tradición neokantiana, de Humboldt y Cassirer.

Bourdieu incorporó los elementos ya mencionados y presentó una Sociología Política de las formas simbólicas, en ella analizó que la fuerza simbólica, al margen de la coacción física, es una forma de poder que subyace en las relaciones sociales y permanece latente. Esta fuerza simbólica, identificada en esta disertación como dimensión simbólica, implica un poder de constitución que había sido minimizado en estudios anteriores. La importancia que Bourdieu le atribuyó quedó reflejada en sus numerosos escritos: “recuperar la dimensión simbólica de la dominación para instituir una antropología de la génesis del poder en sus manifestaciones más diversas ha sido el propósito de la obra bourdieuana” (Wacquant, 2005:159).

Si se toma en cuenta que las interrogantes que dan luz a esta dimensión simbólica giran en torno a observaciones sobre las relaciones coercitivas en las que están inmersos agentes, se puede afirmar que se trata de una valoración política de la realidad social; misma que identifica que actuar sobre las relaciones del mundo social requiere actuar sobre la representación que los agentes hacen de él (no se puede pasar por alto las luchas por la imposición de la visión del mundo).

Bourdieu identifica la experiencia primera o dóxica: los agentes desde sus primeros años de vida actúan de manera objetiva y práctica dentro de un conjunto de relaciones sociales, entonces más que comprender la realidad, en primera instancia se familiarizan con ella, aceptan una amplia gama de postulados, desconociendo la imposición implícita. Bourdieu subraya aquí el acuerdo inmediato entre las estructuras objetivas y cognitivas,

fundamento de la Sociología Política bourdieuana.

Para comprender este fundamento resulta necesaria la noción de poder simbólico como la “forma transfigurada del poder” forma de producción de realidad que tiende a instaurar un orden del mundo social. En los campos, se reproducen relaciones objetivas caracterizadas por la desigualdad entre las fuerzas, los agentes entonces luchan por acumular capitales que “les permite a sus poseedores disponer de poder y por tanto existir en el campo en consideración, en lugar de ser considerado una cifra desdeñable” (Bourdieu, 2005a:152).

El capital simbólico como generador de poder simbólico es reconocido a la vez que desconocido. Como capital simbólico se entiende “la forma de capital que nace de la relación entre una especie cualquiera de capital y los agentes socializados de forma que conozcan y reconozcan esta clase de capital [...] se sitúa en el orden del conocimiento y reconocimiento” (Bourdieu, 2004:165). Su especificidad radica en que cualquier clase de capital (económico, cultural, social) puede convertirse en capital simbólico, en la medida en que sea reconocido por los agentes sociales.

Los agentes buscan acumular y reproducir capital simbólico para así dominar los principios de estructuración del mundo: procesos sociales de representación, clasificación y generar categorías de percepción, presentadas como legítimas. En la medida en que las estructuras mentales concuerdan con el microcosmos social, los agentes contribuyen involuntariamente a ejercer la dominación que se ejerce sobre ellos. Resulta ser que lo eficaz y específico del poder simbólico es producir aquella realidad a la que los agentes “deben” suscribirse, entonces se crea un mundo en el que se reproducen y refuerzan relaciones de opresión y de explotación (imperceptibles como tal).

La legitimidad que requiere el ejercicio del poder simbólico se traduce en términos de un reconocimiento que implica el desconocimiento de la lógica del interés que subyace y de las bases sobre las que se sostiene, “el poder simbólico no puede ejercerse sin la contribución de los que lo soportan porque lo construyen como tal” (Bourdieu, 2002:133). Para la explicación sobre cómo estas relaciones de dominación se producen y reproducen, la noción de violencia simbólica juega un papel teórico muy importante, Bourdieu define a la violencia simbólica, como “amortiguada e invisible para sus propias víctimas”, porque se trata de la inculcación inconsciente de categorías mentales y principios de división (subjetivos) que se corresponden con divisiones objetivas, mismas

que organizan los actos de construcción del mundo, en este sentido se trata de una doble dominación.

Es así que los agentes sociales contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina en la medida en que lo estructuran. He aquí nuevamente la noción de habitus es importantísima: permite comprender que en las relaciones de dominación se incorporan principios de sujeción en los agentes y entonces los agentes comprenden de una manera determinada su realidad, se inclinan por ciertas preferencias y por otras no y así son cómplices de su dominación.

1.2.1.1. Eficacia del poder simbólico

Indagar sobre la eficacia del poder simbólico y las “trampas de las luchas de clasificación” para describir y explicar el mundo ha sido el principio central del análisis de Bourdieu, y es también el principal para esta disertación. Se habla de eficacia porque las prácticas desplegadas por actores e instituciones para imponerse en la lucha por la definición del mundo, tienen una intencionalidad, sin utilizar la coerción física. Estas estrategias, individuales o colectivas implican actos sociales capaces de crear realidad, “actos que sólo pueden tener éxito si el significado institucional está garantizado por todo el grupo o por una institución reconocida” (Bourdieu, 2003:120).

Anteriormente ya se había aludido al capital simbólico, a su acumulación, desconocimiento y reconocimiento, queda por explicar lo que Bourdieu llama desconocimiento: “hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que uno no la percibe como tal” (Bourdieu, 2005a:240), esta es la capacidad que tienen los sistemas de sentido y significación para fortalecer las relaciones de opresión. Las formas simbólicas controlan el sentido del orden del mundo y es así como los encasillamientos de carácter político se enmascaran bajo apariencias jurídicas, históricas, educativas, etc. Mientras que por reconocimiento Bourdieu explica que:

es el conjunto de supuestos fundamentales, prerreflexivos, con los que el agente se compromete en el simple hecho de dar al mundo por sentado, de aceptar el mundo como es y encontrarlo natural porque sus mentes están construidas de acuerdo con estructuras cognitivas salidas de las estructuras mismas del mundo. (Bourdieu, 2005a:240)

De acuerdo a lo señalado las representaciones de los agentes permanecen ancladas a la estructura social: los esquemas de conocimiento que los agentes tienen para pensar temas de dominación y pensarse así mismo son los mismos que lo coaccionan. Los

agentes al autorepresentarse y autoubicarse en el mundo, consagran el orden establecido además de reconocerlo como oficial, de tal manera se reproducen agentes con ciertas categorías (“como la dominación los ha hecho”) que se reproducen en las distintas prácticas, y así las relaciones de poder se actualizan constantemente. Las formas simbólicas se distinguen, según sean producidas y apropiadas por un grupo o producidos por un cuerpo de especialistas.

Los principios de perpetuación del orden establecido se quedan en el desconocimiento, es importante aquí señalar una afirmación de Bourdieu y es que “la violencia simbólica no presupone la mediación de un discurso”. No se puede afirmar que el trabajo de construcción simbólica se reduce a una operación estrictamente performativa que orienta y estructura las representaciones del orden social. Son las categorías inculcadas lo que impiden que el mundo social sea percibido como un espacio de conflictos.

La perpetuación del orden establecido, quedará explicado de mejor manera con el término de reproducción. Instituciones como escuela (capital cultural), familia, medios de comunicación, tienen en común la característica de reproducir la arbitrariedad, de la cual no son productores, por ejemplo al respecto del trabajo pedagógico Bourdieu nos dice:

El grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el habitus que produce es transferible, o sea, capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número de campos distintos. (Bourdieu, 1977:74)

Los agentes constituyen la relación de dominación de la que son parte por las disposiciones duraderas y el sentido práctico enraizado (habitus). El habitus como esquema estructurado y estructurante genera en los agentes prácticas que dice tanto de ellos mismo, como de su trayectoria, inclusive de sus probabilidades, por lo que Bourdieu habla del habitus como “anticipación práctica”. Anticipación hecha cuerpo en los agentes, como relación de dominación, ya que hace que, por anticipado, se desechen aquellos comportamientos, lugares, acciones o prácticas que aparecen como opciones; pero no las visualizan como tal para sí mismos.

1.2.1.2. Lenguaje y violencia simbólica

Este apartado es importante pues “Las relaciones lingüísticas son siempre relaciones del poder simbólico a través de las cuales las relaciones de fuerza entre los hablantes y sus respectivos grupos se actualizan de forma transfigurada” (Bourdieu 2005a:208). Para

hablar de lenguaje primero se descartará la mirada que enfoca únicamente la lógica interna del lenguaje de la conocida lingüística pura, pues deja de lado las condiciones sociales y usos prácticos socialmente apropiados. De esta manera se entiende al lenguaje como instrumento de las relaciones de poder, y no sólo como medio de comunicación. De lo que se deriva que más que tratar al lenguaje como un objeto de estudio debería comprendérselo en su propósito práctico.

¿Por qué decir que las relaciones lingüísticas son relaciones de poder simbólico? lo que orienta una respuesta para esta interrogante es que no todos los agentes ocupan iguales posiciones en la distribución de capital, esto hace que en el intercambio lingüístico se encuentre, aunque sea la potencialidad, de un acto de poder. Resulta importante mencionar también al habitus lingüístico, dado que un acto de habla es producto del encuentro entre disposiciones socialmente constituidas que implican una propensión a hablar de cierta forma, sobre determinadas cosas, junto con la competencia por el acto de habla (producción lingüística) y por otro lado de relaciones de fuerza que se imponen como censura específica al respecto de los contenidos (mercado lingüístico).

Esta competencia lingüística se caracteriza entonces por las desigualdades en el mercado de las interacciones diarias. Al igual que en el mercado de los bienes económicos, en el mercado de los bienes lingüísticos, las competencias están monopolizadas por pocos. Como Bourdieu lo dice, esto quizás sea más visible en el campo político, porque se ubica a voceros como agentes que se ajustan en la práctica a “normas de lenguaje” y así, como poseedores de la competencia lingüística, aseguran el monopolio sobre la expresión política legítima.

La capacidad de unos pocos de dar forma a la realidad al generar una determinada visión de mundo remite a la interrogante sobre las relaciones lingüísticas como relaciones de poder simbólico, de manera específica a una pregunta: la eficacia social de las palabras ¿dónde reside? Benveniste explica tal alcance, para ello este autor ha ido más allá de un enfoque basado en las expresiones lingüísticas y lo primero que hace es recordar que “la autoridad le viene al lenguaje desde afuera”.

Para comprender la eficacia social del lenguaje es primordial tener presente el poder delegado, no se tratan de expresiones ilocutorias, ni tampoco de un discurso, como ya se había mencionado, se requiere reconstruir el espacio social en el que son producidas aquellas disposiciones y creencias. Reconstruir el espacio social será importante, para

que de tal manera sea posible acceder a la red de relaciones de poder históricas entre quien habla y sus receptores. Un enfoque genético ofrece las herramientas adecuadas para analizar la unidad de las prácticas humanas porque aborda las relaciones sociales y relaciones de poder simbólico.

1.3. Teoría del Estado

Al respecto del Estado se han realizado un sinnúmero de planteamientos, los estudios han sido varios; pero más limitados han sido los análisis del Estado moderno desde su dimensión simbólica. Pensarlo así parecería contradictorio si se toma en cuenta que al referirse al Estado rápidamente las categorías con las cuales se conectan son instituciones, ministerios, gobierno, es decir se lo piensa con aquello a lo cual se está familiarizado. Bourdieu señala que el hecho de escribir al Estado como –sujeto en las oraciones-, en la forma el “Estado es...”, el “Estado hace” encierra ya un pensamiento de Estado, que lo define en relación a las funciones que realiza.

Conjuntamente con la noción de campo de poder Bourdieu había elaborado la noción de campo burocrático para construir el Estado como marco de la arena de luchas. En el núcleo del campo de poder el Estado pasó a ser re-conceptualizado como campo que domina todos los campos, con ello Bourdieu fue más allá de la visión del Estado como bloque organizativo y enlaza a esta noción luchas y divisiones.

Lo que sugiere Bourdieu es que, aquello que permanece como incuestionable o visto como natural, justamente encierra grandes asuntos para ser indagados, el análisis respecto al Estado enfatiza los efectos que tiene y que están marcados en los agentes (estructuras mentales):

Además, el Estado no existe sólo, ahí fuera, en la forma de burocracias, autoridades y ceremonias, sino que también vive, aquí dentro, indeleblemente grabado en todos nosotros a través de lo que cognitivamente construimos como el mundo social, por lo que nosotros ya accedemos a sus dictados antes de comprometernos a cualquier acto «político». (Wacquant, 2005: 40).

Bourdieu (2014) señala que Estado es el nombre que se le da al principio oculto que puede advertirse en las manifestaciones del orden público (físico) y a la vez simbólico (pp.19), pues como se había enunciado, permanece presente en los agentes a través de esquemas cognitivos de construcción del mundo social.

Son sumamente importantes los instrumentos de historización, para no quedarse con la noción naturalizada de Estado, Bourdieu plantea una revisión a la génesis del Estado, luego usó el término de Elías, sociogénesis. Por medio de los modelos elaborados por historiadores Bourdieu explicó distintas posiciones de los agentes y la postura privilegiada que les dio acceso a la construcción de lo que llamamos Estado. Para encontrar esta vía de emergencia del Estado las indagaciones llegaron hasta aquella forma dinástica, al Estado reducido a la casa del rey, dado que “la lógica de la casa encierra contradicciones que engendran la superación del pensamiento dinástico a Estados impersonales” (Bourdieu, 2014:355).

La lógica del proceso histórico social señalaba la trayectoria de un trabajo social de invención, ruptura y de redefinición en el que se realiza el Estado moderno. Más que definir esta noción, se presenta un largo recorrido hacia la génesis del Estado para tomar distancia, en lo posible, del pensamiento de Estado, es decir de aquellas categorías de percepción que encierran formas de dominación y violencia simbólica:

La génesis del Estado es un proceso durante el cual se opera toda una gama de concentraciones de diferentes formas de recursos: de información, de capital lingüístico. Este proceso de concentración va de la mano de un proceso de desposesión. (...) Donde aparecía lo diverso, lo disperso, lo local, aparece lo único. (Bourdieu, 2014: 142)

El trabajo de análisis de los modelos de la génesis de Estado permite ubicar la postura privilegiada de los agentes que tuvieron acceso al trabajo de invención de lo que llamamos Estado, además del proceso de concentraciones de diferentes capitales para alcanzar un monopolio de lo universal. Al respecto del proceso de concentraciones: En los modelos de la génesis que analiza Bourdieu, es una constante el que se haya considerado como capital estatal, al capital de la fuerza física y capital económico para el mantenimiento de un fisco eficiente. Pero es la concentración de capital simbólico la que explica cómo se atraviesa a los otros capitales y así se vuelve comprensible otra forma de violencia desde el Estado. Lo simbólico viene a ser la forma que adoptan los otros capitales; pero, con la particularidad de que es percibida desde estructuras mentales inculcadas por el Estado que posee medios para imponer y sostener visiones de mundo determinadas.

Al respecto de la postura privilegiada de ciertos agentes: Se trataba de agentes que estaban dotados de recursos necesarios para la administración como son la escritura y el Derecho, ellos eran los legistas y juristas cercanos al rey que tuvieron interés en el funcionamiento del Estado, “(...) los juristas asociados al Estado dinástico se hicieron

paulatinamente un lugar propio y crearon el campo burocrático, es decir, el conjunto de instituciones públicas impersonales dedicadas oficialmente a servir a la ciudadanía” (Wacquant, 2005: 31).

El interés en los servicios públicos hace que hayan “partidarios del Estado”, y que se delimite un campo de poder, entonces donde había una sola persona (rey), aparecen otros agentes con sus propios intereses, que se vuelven adversarios porque también buscan el monopolio legítimo del poder. En esta lucha usaron estrategias que desplazaban al fundamento del poder: el fundamento en el nacimiento, la herencia, la naturaleza fue reemplazado paulatinamente por un fundamento en la competencia, el mérito, los estudios (a lo cual referiremos este análisis) y el derecho.

A este respecto los funcionarios “fueron instrumentos de racionalización del poder” a través de la escritura y el derecho como capital que les permitió imponerse en las luchas del campo de poder. Poseer esos recursos sociales les permitió, como lo señala Bourdieu, producir una teoría del Estado “que pone en acto la cosa pública”.

Bourdieu enuncia que el Estado es una ficción de los juristas, es una invención a través de sus teorías que “construyen realidad”. Como ficción jurídica no se entiende que sea ficticio, al contrario tiene efectos y es colectivamente válido (consenso). De esto se deriva que el Estado existe por los efectos y por la creencia colectiva en su existencia: Los efectos se los puede identificar como acciones de “Estado” que son:

acciones políticas con pretensión de causar efecto en el mundo social. Hay una política reconocida como legítima que capaz no se cuestiona porque nadie plantea la posibilidad de hacerla de otra manera. Estos actos políticos legítimos deben su eficacia a su legitimidad y a la creencia en la existencia del principio que las basa. (Bourdieu, 2014: 24)

Mientras que se trata de creencia colectiva porque el Estado ha pasado a ser una de las invenciones que organiza a los agentes, de esta manera les hace creer que al organizarse de tal manera, harán cosas que no las harían si no estuviesen organizados así. Además, se vincula el sentido de población unificada.

1.3.1. Dimensión simbólica del Estado

Los actos de Estado son acciones autorizadas por medio de una serie de delegaciones que remiten a una comunidad llamada Estado y que los agentes aceptan, pues también asumen que participan de esa comunidad. Las acciones de Estado, por lo tanto, contribuyen no sólo a constituir una “verdad objetiva” sino que producen una “experiencia

dóxica” del mundo social.

Más que un consenso en la creencia colectiva del Estado, se trata de la adhesión o aceptación dóxica del Estado, en ella hay olvido de la historia “amnesia de la génesis”, el Estado entonces pasa a ser reconocido: “La adhesión dóxica es la adhesión más absoluta que puede obtener un orden social puesto que se sitúa más allá incluso de la constitución de la posibilidad de obrar de otro modo” (Bourdieu, 2014:256). La adhesión dóxica resulta del hecho de que el Estado y sus creaciones están en la realidad y grabadas en las mentes mediante intervenciones de Estado, que no se ven pues son producto del “banco central de capital simbólico” que genera una cultura legítima e impone un orden social. Al concentrar este capital simbólico, el Estado concentra también el ejercicio del poder simbólico, del poder que “construye mundo”.

Esta dinámica de poder incluye la violencia simbólica que funciona por medio de la inculcación de categorías mentales con las cuales los efectos de poder resultan imperceptibles y el modo principal de dominación ya no es solamente la coerción abierta y la amenaza, sino las formas de manipulación simbólica, el Estado en la objetividad y subjetividad:

El ascendente del Estado se hace sentir particularmente en el dominio de la producción simbólica: las administraciones públicas y sus representantes son grandes productores de “problemas sociales” que la ciencia social no hace a menudo sino ratificar al retomarlos por su cuenta como problemas sociológicos (investigaciones que se plantean sobre problemas del Estado, pobreza, inmigración, fracaso escolar, etc. más o menos aderezadas científicamente). (Bourdieu, 2002b:2).

Bourdieu afirma que el poder simbólico es capaz de producir efectos reales sin gasto aparente de energía, aparente porque sí habría que llegar a los momentos de transformación de las diferentes especies de capital, estaría el trabajo de eufemización, que afirma la transubstanciación de las relaciones de fuerza, con la lógica de desconocer y reconocer la violencia que ellas encierran. Además, el trabajo de eufemización dice de manera pública aquello que no se decía o no se podía decir, las formas eufemizadas permiten construir una representación de un modo de pensar que oculta un proceso.

Para que esto suceda se lleva a cabo un trabajo social que logra que las cosas aparezcan como legítimas, por naturalización, es decir se oculta el carácter histórico y esto a su vez oculta lo arbitrario. A este trabajo se lo puede referir como un trabajo de eternización a través de formas complejas y como un trabajo de unificación con la

definición de ciertas nociones como se explicará a continuación.

Indagar la dimensión simbólica del Estado permite llegar a instancias en las cuales se vislumbra su tarea de normalización social, a través de la naturalización de un orden del mundo. Naturalización que puede llamarse también legitimación ideológica y que varía según las condiciones sociales de su producción y circulación. La lucha por un modo de definir o de naturalizar en el mundo no cesa, los agentes invierten sus energías en el campo ya que desarrollan un interés específico: *illusio*.

Es posible hablar de los efectos del Estado en torno al sentido que se crea a partir de las nociones de patria, ciudadanía, nación, inclusive del Estado, así por ejemplo, Bourdieu menciona que se ha construido al Estado como un conjunto de personas organizadas, con una frontera: están quienes lo dirigen y la sociedad civil, misma que se manifiesta en el gobierno en el que ella delega el poder de organizar, se trata de una visión “tácitamente democrática”.

1.3.1.1. Lo público, lo oficial y lo universal

Lo público, lo oficial y lo universal permiten caracterizar los actos de Estado, allí radica sus formas de eficacia. Leamos a Bourdieu

[...] este conjunto de instituciones que llamamos el Estado debe teatralizar lo oficial y lo universal, debe crear el espectáculo del respeto público por las verdades públicas, el respeto por las verdades oficiales en las que se presume que la totalidad de la sociedad se reconoce. Debe crear el espectáculo de lo universal, eso sobre lo que todo el mundo en última instancia, eso sobre lo que no puede haber desacuerdo porque se inscribió en el orden social en algún momento del tiempo”. (Bourdieu, 2014:47)

Lo público se entiende como aquello que es presentable a todos, lo colectivo que se opone a lo particular, a lo singular, así también se opone a lo oculto, por ello debe hacerse visible (de manera oficial), Bourdieu emplea aquí la analogía teatral, lo público es lo que está en el escenario, lo que implica un cambio: lo que se representa en el teatro no sucede como tal; la entrada al escenario es la frontera entre lo público y lo privado.

El Estado como monopolio de lo oficial hace circular versiones oficiales, mandatos, reglamentos, etc. Lo oficial está destinado a ser unánimemente reconocido, por ejemplo, en situaciones difíciles en las que el grupo no sabe qué pensar, la única versión es la oficial. Además, oficial “es la idea que el grupo tiene de sí mismo y la idea que cree profesar de sí mismo, la representación [...] que cree dar de sí mismo cuando se

presenta como grupo". (Bourdieu, 2014:74).

En concordancia con esto el universo social debe ajustarse con lo oficial. Sin mostrarse como un punto de vista, dice Bourdieu, fortalece el punto de vista de los demás, para que los agentes continúen creyendo en lo oficial, en la idea de algunos valores inquebrantables. Es posible identificar una competencia lingüística legítima de lo oficial, los poseedores de esta competencia dominan el mercado lingüístico, al hacer algo oficial deben nombrarlo (incluso aquello que permanecía innombrable) y hacerlo público. En la práctica, es aquello que se ajusta a las normas del lenguaje dominante, Bourdieu sugiere pensar en todas las ceremonias de la política oficial: inauguraciones, discursos, debates públicos.

Lo público y oficial implican un efecto de universalización debido a que se tratan de actos realizados en nombre del ideal colectivo y la audiencia es universal, las frases oficiales son destinadas a todos. El efecto de universalización está vinculado al efecto de dominación, porque aunque se traten de cosas arbitrarias, se imponen. Para este efecto de universalización se homogeniza al público, los agentes encargados de hablar no pueden hablar sobre el Estado sin ser comprendidos por todos, por esta razón, esquemas clasificatorios, conceptos y definiciones son inculcados desde la escuela, para dar forma a la realidad al proyectar una determinada representación.

Por otro lado, entre la audiencia de lo público, oficial y universal hay una serie de agentes despojados de la capacidad de hablar en algunos escenarios y que reconocen esta privación "suelen reconocer esta privación a la manera del granjero que explicaba que él nunca hubiera pensado en postularse para alcalde de su pequeño distrito diciendo: ¡Pero si no sé cómo hablar!" (Bourdieu, 2005a:213).

1.3.2. Orden social, pensamiento de Estado

El autor referido se refiere al Estado como una instancia que constituye el mundo social de acuerdo a ciertas estructuras, que parecen doxa, se olvida que no hay nada constitutivo desde siempre y con ello se oculta la lucha entre opuestos. Es importante comprender la lucha por lo simbólico, entre los partidarios de Estado que han elaborado su discurso. Existe un relación entre Estado y ritos de institución, los ritos de institución estructuran no sólo jerarquías sociales, divisiones objetivas en el mundo, división del trabajo legítimo, sino también estructuras mentales, tales como sistemas de valores y

jerarquías de las disciplinas: “el propio Estado estructura el orden social –el empleo de los tiempos, el presupuesto-tiempo, nuestras agendas, toda nuestra vida está estructurada por el Estado- y al mismo tiempo nuestro pensamiento” (Bourdieu, 2014:255). El Estado ejerce el poder de construir la realidad social que pertenece a cada ciudadano:

El pensamiento de Estado no es un metadiscurso sobre el mundo, es constitutivo del mundo social, está inscrito en el mundo social. [...] El Estado es constitutivo del orden social, en todo lo que produce, es parte constituyente, la constituye como es, la hace ser como es. (Bourdieu, 2014:255)

Esta parte constitutiva en la vida de los agentes es desconocida porque al Estado se lo recuerda en formas de “producción sensible”, es decir en el tema de sus funciones. Por lo cual, el Estado como principio de orden público (no solo policía, ejército) descansa en el consentimiento por parte de los agentes. Respetar el orden social implica el respeto a las reglas y normas, así se ata a los agentes al orden establecido. Para confirmar el orden social algo debe estar interiorizado en los agentes, las categorías codificadas desde un “pensamiento de Estado” deben haber sido interiorizadas, así es como se construye la representación legítima del Estado. Hasta el momento se ha explicado que la dimensión simbólica debe su fuerza al hecho de que las relaciones de poder y dominación que allí se expresan se desconocen como tal.

CAPÍTULO II: EL ESTADO EDUCADOR

Para hacer referencia a la construcción de la visión legítima del mundo social resulta importante explicar el campo y capital educativo, porque –la escuela- inculca categorías de percepción y apreciación específicas de Estado. En el primer subcapítulo se enfatiza la relación entre Estado y educación y se explica la dialéctica de la integración y de la dominación. En el subcapítulo dos se exponen los aspectos del Estado ecuatoriano que lo identifican como un Estado educador. Y finalmente, el énfasis en el currículo durante las reformas educativas insiste en la importancia de su estudio en el subcapítulo tres.

2.1. Campo educativo: la dialéctica integración-dominación

En un línea similar a Bourdieu, Régis Debray, al respecto de la dominación simbólica del Estado señala que son los sometidos quienes incorporan principios de sujeción por la adhesión obligatoria a una autoridad vista como natural. Para Debray los estudios que han buscado dar cuenta de la aparición del Estado se remítan necesariamente a señales, emblemas, sellos, escudos de armas “por el hecho de no ser -nada-, para atraer tanto más miradas” (Debray, 2001:59), esto implica una producción, principalmente, de ideas y conceptos que deben transmitirse de tal manera que sean aceptados y aprehendidos.

Si se habla de ideas y conceptos que requieren ser transmitidos, resulta necesario mencionar los modos de socialización para lograrlo. A decir de algunos autores, estos modos de socialización se remiten a los de la familia y la educación, “la educación vista como una forma compleja y formal de socialización, mediante la cual se proporciona a cada nuevo miembro el entrenamiento sistemático que le permite participar de la sociedad moderna” (Zepeda, 2012:32). Sin embargo en el mundo educativo no sólo se hallan elementos que canalizan la integración social, sino también elementos de dominación (Bourdieu lo llama la doble cara del Estado).

Si bien el Estado a través de las instituciones educativas, en sus distintos niveles, integra, también crea condiciones de dominación, porque busca la unificación, para monopolizar diversos capitales. El propio capital cultural del campo educativo es monopolizado por el Estado debido a su finalidad práctica de mantener el orden; entonces a la vez que se integra a los nuevos estudiantes, porque se los forma en distintas competencias, también

se busca construirlos como “sujetos”¹ que se reconozcan como parte de un espacio social unificado² y entonces reproduzcan las ideas oficiales de Estado.

La educación transmite ideas en función de Estado y el Estado se construye en ellas. Las nociones como nación, patria y ciudadano crean la representación del Estado para “ser” visible y audible. Menciona Debray (2001) que “es precisamente porque el Estado en sí mismo es invisible e inaudible que debe hacerse ver y escuchar a cualquier precio. Señalarse a la atención de todos por signos convencionales, observables y tangibles” (p.p. 60).

La escuela entonces, con los ritos de institución y con las nociones enunciadas, genera una disposición (habitus), así surge la representación que se inculca a todos los nuevos y nuevas estudiantes. En esta instancia es pertinente mencionar la enseñanza de la historia (y en muchos casos de la geografía y cívica) como clave para comprender el interés que tiene el Estado por interiorizar en los sujetos ideas únicas que anulen las ideas no estatales, de contrapunto popular. Con la noción de nación, por ejemplo, el Estado inculca la idea de “un espacio social nacional que se construye a la vez que se construye el Estado, que el Estado construye construyéndose” (Bourdieu, 2014:304).

2.1.1. Estado, gran pedagogo

Beatriz Zepeda señala que hay ideas patrocinadas por el Estado e ideas alternativas a nivel popular. Analiza entonces el momento histórico en el que las ideas patrocinadas por el Estado no eran transmitidas de manera oficial porque existía otra institución que también lo hacía, se refería a la Iglesia. Una educación en manos de la Iglesia más que ciudadanos formaría creyentes, por lo tanto agentes de partidos liberales lucharon por la separación Iglesia-Estado, para que el Estado liberal tenga la vía libre para institucionalizar su idea cívica y secular, a través del control de instituciones (Zepeda, 2012: 13-14).

Los ejes ideológicos del Estado liberal se corresponden con un Estado modernizante, que busca la creación de ciudadanos con conciencia nacional, para que las ideas que se difundan sean sólo las de Estado, resultó importante que los niños aprendan la historia de los textos, y además, aprendan sobre temas vinculados con el espacio social “nacional”.

¹ No se usa el término –agente- porque la pretensión de un Estado vertical es reproducir sujetos, sujetados.

² Espacio que además es homogéneo, porque se busca anular “particularismos”, por ejemplo ya no se habla de distintas provincias, sino de provincias que conforman la división administrativa del Estado nacional.

Se constituyó así la educación como instrumento para inculcar conocimientos y valores patrióticos con una fuente no divina, sino histórica: “La libertad de enseñanza había sido un elemento central de la filosofía educativa liberal frente a las fuerzas conservadoras que buscaban emplear, la educación en su beneficio” (Zepeda, 2012: 143).

La idea de Estado y sus nociones próximas son difundidas en las instituciones educativas con las siguientes características: de manera universal (es necesaria la educación gratuita y homogenizante), pública y oficial, lo cual permite conocer también la importancia de los límites geográficos. Leamos: “El Estado está en condiciones de universalizar, dentro de los límites de un territorio, esas categorías de percepción. Según esta lógica una nación es el conjunto de quienes tienen las mismas categorías de percepción y apreciación de Estado” (Bourdieu, 2014:473). Estas categorías son inculcadas a los estudiantes desde su “edad escolar” para que así se generen condiciones sociales de producción de la nación y de lo que puede llamarse una disposición burocrática.

Lo que se busca es que los conocimientos que se transmiten sean codificados desde el pensamiento de Estado. Para contextualizar lo que se ha mencionado, me remito al caso ecuatoriano, desde una aproximación histórica. Milton Luna, historiador ecuatoriano, identifica que la laicidad como filosofía que lucha para que el Estado no asuma doctrinas religiosas determinadas, se consolida con los alcances de la Revolución Alfarista (1895), que proclamó, con la separación Iglesia-Estado, al laicismo como ideología oficial. Se habla entonces de una conciencia nacional por “el cambio radical del eje que debía identificar a la gente que vivía en el país. El nuevo eje ideológico dejó de ser la religión para ser ahora la patria” (Luna, 2010:62).

Se trata de lo que Bourdieu llamó “religión civil”. La educación como dominio del Estado requirió de algunas reformas en los planes y programas (currículos). Se desplazó a los estudios de fe para que la escuela inculque, en las materias de Cívica, Geografía e Historia los referentes de valentía, heroísmo, fervor reunidos en los patriotas de los procesos independentistas, desde allí se vincula la historia ecuatoriana con personajes y héroes.

2.2. Currículo y currículo oculto

Comprender el concepto de currículo es sumamente importante porque para plantear las

reformas educativas, son los nuevos programas educativos los que plantean nuevas exigencias, por lo tanto “constituye mucho más que simple requisito pedagógico” (Zepeda, 2012:187). Para Apple el concepto de currículo encierra elementos tanto políticos como educativos, y permite explicar la institución educativa, desde adentro, más que desde consideraciones globales. Al ver a la institución (cultural) de la enseñanza como fuerza reproductora de una sociedad, es importante analizar el cómo se producen sus efectos. Leamos:

En la escuela se produce una combinación única de cultura de élite y popular. Como institución, la escuela proporciona unas áreas excepcionalmente interesantes, y políticamente y económicamente poderosas, para la investigación de los mecanismos de distribución cultural de una sociedad (Apple,1986:41).

Lo complejo del concepto de currículo radica en que hace referencia a la “selección”, ciertos significados sociales se distribuyen en la escuela mientras que otros se dejan de lado. Como un concepto que remite al control del conocimiento: ¿Qué contenidos enseñar y qué evaluar? frente a tantas visiones, concepciones y posturas. De acuerdo a Apple con el lenguaje del aprendizaje se reduce al estudio de la escuela como lugar de socialización o de logro académico, el nexo político que subyace en la organización y selección del currículo queda oculto.

Es la Sociología del Conocimiento Escolar la que analiza situaciones en las que al plantearse transformaciones en la educación, se acude al currículo. Al englobar un conjunto de objetivos, contenidos, metodología y planificación, el currículo se constituye como una herramienta poderosa que define el tipo de sociedad que se busca, por lo tanto implica relaciones de poder que permanecen en el llamado “currículo oculto”.

El currículo oculto transmite y enseña principios y expectativas sociales, cobran sentido distintas categorías dominantes (conocimiento legitimado) como formas de control social que tienen una implicación en el ámbito extraescolar. Esto sugiere profundizar el tema del currículo para que no sólo sea visto como un tema de funciones intelectuales, sino que “debe ser problematizado de modo que podamos examinar las ideologías sociales y económicas y los significados institucionales que están detrás” (Apple, 1986:66).

Desde otro autor, en este caso latinoamericano, Tenti, obtenemos una precisión más a cerca del currículo respecto al tiempo, el currículo de momento, involucra un conjunto de conocimientos acumulados por la sociedad hasta entonces; pero, los currículos cambian

periódicamente, “No existe un conocimiento escolar entendido como una esencia, como un contenido válido para siempre. En cada momento histórico se enseñan determinadas cosas y no otras, se enfatizan ciertos elementos del saber” (Tenti, 2010:28). Algunas preguntas en torno al currículo están planteadas más allá de la cuestión meramente escolar es por ello que para Tenti las reformas curriculares son “ocasiones extraordinarias”. Ocasiones que permiten conocer agentes que movilizan fuerzas e intereses, esto coincide con un enunciado de Bourdieu:

la menor tentativa de modificar los programas escolares y sobre todo los horarios atribuidos a las diferentes disciplinas chocan casi siempre y en todos lados con resistencias formidables, no es solamente porque intereses corporativos muy poderosos (los de los profesores involucrados, principalmente) están atados al orden escolar establecido, es, también, que las cosas de la cultura, y en particular las divisiones y las jerarquías sociales del Estado que, instituyéndolas a la vez en las cosas y en los espíritus, confiere a un arbitrario cultural todas las apariencias de lo natural. (Bourdieu, 1996: 2)

A lo largo de estos dos capítulos se han establecido las herramientas teóricas, que permitirán desarrollar, en el cuarto capítulo la relación entre “individualidades biológicas estructuradas socialmente y estructuras objetivas heredadas de la historia” con énfasis en el uso que se hace de ciertos conceptos, con la explicación del porqué las diversas trayectorias sociales y formas aprehendidas impiden pensar fuera de cierto límite de temas y problemáticas, la mente humana al estar socialmente estructurada, está socialmente limitada (postulado de Marx), limitada por sistemas de categorías que los agentes deben a su trayectoria, contexto y formación, y que tienen la finalidad de no alterar el orden social que funciona como una inmensa máquina simbólica que ratifica la dominación.

CAPÍTULO III: CURRÍCULO NACIONAL DEL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO, ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Para analizar el vínculo entre el Estado ecuatoriano y el currículo nacional del BGU se requiere no perder de vista la eficacia del poder simbólico del Estado, es decir la violencia simbólica con la inculcación de ciertas nociones a través del currículo educativo para construirse en ellas. Aquí se enfocará la representación del Estado ecuatoriano a partir de la idea de un Estado nacional.

Se ha distribuido el contenido del presente capítulo de la siguiente manera: En el primer subcapítulo se presenta un compendio de los antecedentes históricos importantes del currículo nacional del Bachillerato General Unificado, luego se desarrollará el estudio de los ejes nodales para la elaboración del currículo vigente. Al referirnos en esta disertación al Estado ecuatoriano, es importante presentarlo como lo hacen los contenidos de los libros de Historia, subcapítulo tercero, para así aproximarnos a la imagen de “representación” del Estado y analizar cómo se construye constantemente en ella.

3.1. Antecedentes de la reforma curricular del BGU

De acuerdo al anuncio oficial, la reforma curricular para el bachillerato se habría logrado con la creación y aplicación del Nuevo Bachillerato del Ecuador, el Bachillerato General Unificado (BGU) a partir del año lectivo 2011-2012 por parte del Ministerio de Educación. Anteriormente existía ya la preocupación por el mejoramiento curricular del bachillerato, principalmente porque la historia registra que estos tres años de formación se constituyen como la bisagra hacia oportunidades laborales o la continuación de estudios.

Durante la década de los 80 y 90 fue generalizada la preocupación en torno al bachillerato y los asuntos curriculares por la falta de planificación, incumplimiento de objetivos y disconformidad con los requerimientos sociales; algunos estudios presentaban este cúmulo de problemas sin recibir atención, hasta 1992, año en el que tuvo lugar el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”.

En 1993 durante la Primera Jornada Parlamentaria de Educación y Desarrollo se identificó el problema, sin embargo: “Pese al conjunto de preocupaciones sobre la urgente necesidad de reformar el bachillerato ecuatoriano, la estructura y gestión del mismo se han mantenido intocadas, sin articulaciones necesarias y ahondando la

inequidad social respecto a oportunidades de aprendizaje” (Samaniego, 2008: 229).

Las discusiones y planteamientos en torno al cambio en los lineamientos curriculares para el bachillerato se extendieron por varios años desde la propuesta inicial formulada en 1971. Como resultado quedaron registradas algunas propuestas piloto por parte de colegios experimentales. En el año de 1976 se registró la última reforma curricular, después de ella han existido importantes programas como el Programa de Reforma Curricular del Bachillerato que inició en 1984 y desde 1996 fue aplicado como convenio con el Ministerio de Educación (y Cultura en ese entonces) y numerosos establecimientos educativos con la coordinación del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar y que en algunos casos había sido aplicada por aproximadamente una década.

Ya en el año 2001 se firmó un decreto ejecutivo, aquel que regulaba la reforma del bachillerato. Se trató del marco normativo general para “definirlo, reformarlo y ordenarlo, conjuntamente con el documento “Lineamientos Administrativo Curriculares del Bachillerato en Ecuador” constituían la base a la cual debía regirse su funcionamiento. Con ello, el Ministerio de Educación formuló los grandes parámetros del currículo, es decir, el conjunto de parámetros comunes para el país, dentro de los cuales eran posibles desarrollar iniciativas de formulación de proyectos educativos por parte de los establecimientos, mostrándose así como “flexible” para afirmar el respeto a la diversidad existente y a la participación de agentes.

Sin embargo, consolidar una Agenda de mediano y largo plazo continuaba como un reto, razón por la cual es menester mencionar el año 2006: año en el cual se abrió un espacio para el debate nacional con el propósito de elaborar de manera colectiva el Plan Decenal de Educación, el presidente Alfredo Palacios convocó a una consulta popular, y las ocho políticas planteadas para el periodo 2006-2015 en el mencionado Plan, con la aprobación ciudadana, pasaron a convertirse en políticas de Estado. De esta manera, al institucionalizar el Plan, se contaba ya con un marco de políticas de Estado para la construcción de programas, objetivos y metas.

Con la llegada del nuevo gobierno, se anunció que el Plan Decenal sería el plan educativo de gobierno para los años de su gestión. Esto quedó ratificado en la Constitución de Montecristi. Es importante mencionar dos de sus artículos:

Artículo 261, numeral 6: otorga al gobierno central la competencia exclusiva sobre las políticas de educación.

Artículo 344: El Sistema Nacional de Educación, con la rectoría del Estado ejercida a través de la Autoridad Educativa Nacional, comprende las instituciones, los programas, las políticas, los recursos y los actores del proceso educativo, así como las acciones en los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato³.

Entonces, “el Estado como rector” del Sistema Nacional de Educación, en el año 2009 presentó el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Intercultural, mismo que, según lo indica el Registro Oficial, fue discutido y debatido en el Pleno de la Asamblea: primer debate año 2009 y segundo debate años 2010-2011, hasta que finalmente, en marzo del 2011 se aprobó e instauró la “Ley Orgánica de Educación Intercultural” (LOEI), es decir en el ámbito educativo existe esta ley y la Ley Orgánica de Educación Superior. Uno de los “considerando” para la expedición de la ley fue la aprobación del Plan Decenal. En el año 2012 para complementar los preceptos de la LOEI con la fundamentación técnica educativa correspondiente, fue expedido el Reglamento General a la LOEI.

Con la LOEI se presentó un nuevo panorama: en el artículo 43 el nivel de educación bachillerato recibía una nueva denominación: bachillerato general unificado y el reglamento en su artículo 30 indicaba que todos los estudiantes de bachillerato deben cursar las asignaturas del tronco común, definido en el currículo nacional obligatorio. La malla curricular oficial del bachillerato es definida por el nivel central de la Autoridad Educativa Nacional, Art. 29. Este panorama se traducía como la reforma curricular para el bachillerato: de esta manera “se materializaba el objetivo del Plan Decenal 2006-2015” y a cargo estaba el Ministerio de Educación.

Con ello el proceso de cambio inició, hubo un nuevo modelo de bachillerato y ello implicó un nuevo currículo. La primera diferencia es el tronco común, además el diseño de la malla curricular para el BGU. La Autoridad Educativa Nacional tenía la responsabilidad de encargarse del diseño y de asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional para el BGU (para instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales). De esta manera en julio del 2011 fue expedida la Normativa para la implementación del nuevo currículo del bachillerato que está basada en los principios generales de la educación ecuatoriana enunciados en la LOEI en su Artículo 2, tales como: educación para el cambio, universalidad, equidad e inclusión, educación en valores, enfoque en derechos, educación para la democracia y participación ciudadana.

³ Constitución de la República del Ecuador, 2008

3.1.1. Relación con el antiguo currículo

Dado que los currículos comprenden planes, programas de estudio y metodologías, es importante señalar estos elementos. El currículo anterior estaba dado en función de un modelo de bachillerato en el cual había especializaciones: en ciencias tales como Físico Matemático, Químico Biólogo, Sociales, y técnicas como Contabilidad, Informática, Mecánica, de tal manera que “las asignaturas estaban distribuidas en Cultura General y en las correspondientes a cada especialidad. Las materias de “Cultura General” eran: Literatura, Historia General, Geografía, Economía General y del Ecuador, Cívica, Problemas Filosóficos, Lógica, Psicología, Idioma Extranjero y Educación Física” (Samaniego 2008:237). Y a partir de cuarto curso (hoy primero de bachillerato) los estudiantes elegían la especialidad para sus últimos tres años de educación secundaria.

En el currículo actual se mantiene la división de un bachillerato técnico y de un bachillerato en ciencias; sin embargo, se implementaron “aprendizajes básicos comunes” para todos los bachilleres, lo que pueden elegir los estudiante ya no es su especialidad, sino algunas materias optativas. A este tronco común de asignaturas deben regirse todos los colegios (aunque pueden tramitar por asignaturas adicionales), con esta medida se busca evitar la oferta de programas de estudios distintos.

Al respecto de los planes y programas de estudio en el modelo anterior no se registraba ninguna reformulación importante, las modificaciones de sus contenidos eran casi nulas desde fines de los años setenta. Los estudios y evaluaciones que se realizaban cumplían únicamente la función de supervisar, más no de acompañar el proceso educativo. Además se trataba de un currículo organizado de acuerdo a una concepción pedagógica “en la que el deber del estudiante es recibir la información ofrecida por el docente o el libro de texto y ser capaz de demostrar que la recuerda”⁴.

Al revisar los informes de los estudios que se realizaban en torno al bachillerato vigente hasta el 2011, estos daban cuenta de una situación que era la constante en numerosos establecimientos educativos: no habían estrategias de enseñanza-aprendizaje en términos pedagógicos, los recursos didácticos eran deficientes y ello alejaba a la educación del cumplimiento de los objetivos establecidos.

De esta forma, se ha presentado una breve comparación entre el anterior y el nuevo

⁴ Ministerio de Educación.

currículo que permite evidenciar lo siguiente: el currículo del bachillerato anterior (por especializaciones) constituye el contrapunto del BGU, dentro de él se encuentran las razones que justifican su existencia.

3.2. Nuevo currículo, nuevo modelo de bachillerato: BGU

Enmarcado en los artículos de la LOEI, el nuevo modelo de bachillerato fue catalogado como necesario porque ya se había identificado problemas en el currículo que estuvo vigente hasta el año 2011. La LOEI fue aprobada con 108 votos, por lo que se habló de un consenso en el que se dijo participaron actores como dirigente de sectores educativos, profesores y estudiantes (representantes de la FESE).

Conjuntamente al tema del BGU en la ley se encuentran temas como: Jornada de maestros de 8 horas, 6 en clase y 2 de atención, que los planteles educativos unigénero se vuelvan mixtos, homologación de salarios de los docentes como servidores públicos, lo que garantiza su jubilación, evaluación permanente a los docentes. Mayor calidad de la educación y capacitación continua a los maestros, con lo que se busca atender las demandas del sector educativo. Adicionalmente se prohíben los paros y hablar de política en las aulas.

Para dar cumplimiento al principio de “mejorar la calidad de la educación” se diseñó el nuevo currículo nacional. Considerado oportuno, frente al anterior que generaba “un océano de conocimientos, con poca profundidad”, además incorpora materias nuevas orientadas a que los jóvenes sean -mejores ciudadanos-. De tal manera se buscó “favorecer un proceso integral de enseñanza-aprendizaje en el cual se alcancen los tres niveles conocimientos, procedimientos y actitudes”. (MinEduc, 2011:41)

Se trató de una reforma curricular que implicó cambios en los aspectos metodológicos, pedagógicos y también de contenidos, que se dio a conocer simultáneamente con su aplicación. Se construyó un nuevo currículo y con ello en nuestro país se anunció el nuevo modelo de bachillerato, que pasó a llamarse Bachillerato General Unificado porque hay un tronco común de asignaturas que ofrece ciertos aprendizajes “básicos comunes” establecidos como obligatorios para todos los estudiantes. Es decir se buscó la transformación de la educación; pero a través de la aplicación de una ley y su reglamento, una de las finalidades que plante el BGU es:

la formación de jóvenes poseedores de valores humanos inspirados en el Buen Vivir, entendido como un proyecto amplio, que pretende construir colectivamente un nuevo régimen de desarrollo, una sociedad realmente democrática, fortificada en valores de libertad, igualdad, equidad, incluyente y respetuosa de la vida. La declaración constitucional del Buen Vivir es un proceso que está en construcción, por lo que es importante que a través de la educación se forme una sociedad que se movilice para impulsarlo. (MinEduc, 2011:6)

En el quinto capítulo de la LOEI quedó establecida la estructura del Sistema Nacional de Educación: existen el Sistema Nacional de Educación y también el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que incluyen además de acciones, las modalidades, programas y políticas para los niveles inicial, básico y bachillerato que deben estar articulados.

3.2.1. Lineamientos curriculares

Con la finalidad de que los estudiantes alcancen los aprendizajes necesarios en cada asignatura del tronco común se han establecido los lineamientos curriculares que determinen los enfoques de las asignaturas y las metas a alcanzar por cada área. Con base en ellos los establecimientos pueden optar por los programas educativos de tal manera que se dé cumplimiento a los lineamientos establecidos.

De manera general el cambio que se registró con el BGU fue el establecimiento de asignaturas de un tronco común, cada asignatura tiene bloques curriculares y cada uno plantea destrezas en torno a un eje curricular. Se debe considerar que el modelo de bachillerato general unificado incluye bachillerato en ciencias, bachillerato técnico y bachillerato internacional, además está el bachillerato complementario a la formación del BGU, en el que se encuentra el bachillerato artístico y el bachillerato técnico productivo, las asignaturas que forman el tronco común son:

Primero de bachillerato	Segundo de bachillerato	Tercero de bachillerato
Idioma Extranjero (5)* Desarrollo del Pensamiento Filosófico (4) Historia y Ciencias Sociales (4) Lengua y Literatura (4) Educación Artística (2) Educación Física (2) Informática Aplicada a la Educación (2) Física (4) Matemática (4) Química (4)	Idioma Extranjero (5) Historia y Ciencias Sociales (4) Lengua y Literatura (4) Educación para la ciudadanía (4) Educación Artística (2) Educación Física (2) Física-Química (4) Biología (4) Matemática (4) Emprendimiento y Gestión (2)	Idioma Extranjero (5) Lengua y Literatura (4) Matemática (4) Emprendimiento y Gestión (2) Educación para la ciudadanía (4) Educación Física (2)

Elaboración propia
 Fuente: Ministerio de Educación

En el tercer año los estudiantes deberán tomar como asignatura complementaria obligatoria Investigación, además 12 períodos semanales (3 asignaturas) de materias optativas para el Bachillerato en Ciencias, pueden elegir entre: Matemática Superior, Biología Superior, Química Superior, Economía, Psicología, Lengua y Cultura Ancestral, Artes Plásticas, Apreciación musical, Problemas del Mundo Contemporáneo, Redacción Creativa, Lectura Crítica de Mensajes, Segunda Lengua Extranjera, Corrientes Filosóficas, Sociología, Teatro, Patrimonio Cultural, Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Para el Bachillerato Técnico además de las asignaturas del tronco común se deben cumplir con 25 períodos académicos de la especificación del área técnica que pueden ser: Agropecuarios, Industriales, de Servicios y Polivalentes están también el Bachillerato Técnico en Deportes y Técnico Artístico, cada una tiene una figura profesional cursada, por ejemplo Bachiller Técnico Industrial en Mecatrónica (preparación con direccionamiento hacia las nuevas tecnologías).

Hay instituciones que continúan en la búsqueda de ser autorizadas por la Organización de Bachillerato Internacional (BI) para un bachillerato que cumpla con los estándares internacionales, mismos que se diferencian de los currículos nacionales por el abordaje profundo de temáticas. El BI trata de una propuesta “pedagógica-educativa que busca preparar a los jóvenes bachilleres para vivir en el mundo globalizado e interconectado de este siglo XXI; busca que los estudiantes reconozcan y comprendan esta realidad y tengan destrezas y conocimientos para afrontar este reto” (Ministerio de Educación). No sólo el establecimiento de este modelo debe ser autorizado para el BI, también los estudiantes deben cumplir requisitos, el Ministerio de Educación los señala en estos términos: “requisitos que abordan el plano humano y actitudinal fundamentalmente, además de tener un desempeño académico previo destacado y avalado por la institución educativa de la cual procede”.

Por otro lado, al respecto del Bachillerato complementario se puede mencionar sus dos formaciones: artístico y técnico productivo, este último es importante porque implica un año extra. Fue incluido en la LOEI como una nueva oferta formativa, consta en la página oficial del Ministerio de Educación como una opción más de bachillerato, aunque recién se la hizo pública como un “proyecto en fase de difusión” que se aplicará en el 2016. La finalidad es que después de completar el bachillerato técnico los estudiantes adquirieran habilidades técnicas en el sector productivo, se informó que está previsto suscribir convenios para que “los estudiantes acudan a las empresas a trabajar en calidad de

aprendices, lo que implica el pago de al menos el 80% del salario básico” (MinEduc, 2015).

3.2.2. Últimos años de educación en el bachillerato

Tras un año de educación inicial y 10 de educación básica, inician los tres años de bachillerato, que son sumamente importantes dado que le otorga a los estudiantes el título que, potencialmente, les permite continuar con años de educación superior o trabajar (o ambas ocupaciones a la vez); sin embargo ocurren problemas que no se desarrollarán aquí, como la falta de oportunidades de empleo y restricciones en el ingreso a las universidades.

Al respecto de los ejes temáticos que anteriormente se impartían en materias como Historia y Geografía, Cívica, Realidad Nacional se puede señalar los siguientes: Ecuador: un país multiétnico y pluriétnico, el territorio del Ecuador, la nación ecuatoriana, Nación, Estado y Patria, símbolos patrios, los recursos naturales y turísticos, diversidad de religión y pensamiento, identidad, democracia y ciudadanía, organismos del Estado, participación ciudadana, Ecuador en el Sistema Internacional, para así hablar de lo que sería un proyecto nacional (renovado).

En el nuevo currículo las asignaturas más cercanas que pueden incluir entre sus bloques temáticos lo antes mencionado serían Historia y Ciencias Sociales correspondiente a primer y segundo año de bachillerato, y Educación para la ciudadanía 1 (segundo) y Educación para la ciudadanía 2 correspondiente a tercero de bachillerato. Por este motivo resulta necesario revisar los contenidos del área de Estudios Sociales y Ciencias Sociales y también revisar la malla curricular de Educación General Básica, que también fue actualizada.

De acuerdo al artículo 22 de la LOEI la Autoridad Educativa Nacional es la encargada de, entre otras competencias, formular e implementar el currículo nacional obligatorio en todos los niveles. En el año 2014 mediante acuerdo ministerial se oficializó la nueva malla curricular para educación básica con su correspondiente carga horaria que ya había sido planteada en el año 2010. En el acuerdo se dispuso la aplicación obligatoria de esta malla curricular en el año lectivo 2014-2015 en todas las instituciones del país que oferten este nivel:

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES DE CLASE POR ASIGNATURA									
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	7mo	8vo	9no	10mo
Lengua y Literatura	25	12	12	9	9	9	9	6	6	6
Matemática		8	8	7	7	7	7	6	6	6
Entorno Natural y Social		5	5	-	-	-	-	-	-	-
Ciencias Naturales		-	-	5	5	5	5	4	4	4
Estudios Sociales		-	-	4	4	4	4	4	4	4
Educación Estética	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación Física	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lengua Extranjera		-	-	-	-	-	-	5	5	5
Clubes		3	3	3	3	3	3	3	3	3

Elaboración propia
Fuente: Ministerio de Educación

La revisión a los lineamientos curriculares establecidos en los documentos de “Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (EGB) año 2010” permite identificar los contenidos que se incluyen en el nivel de Educación General Básica, repartidos en los bloques de estudio descritos a continuación⁵:

Entorno Natural y Social:

Primero: Comprensión del mundo natural y cultural se abordan temas correspondientes a los bloques de Naturaleza y yo, Mis nuevos amigos y yo, Mi familia y yo, Mi comunidad y yo, Mi país y yo, para esto último se subraya que es importante que los niños conozcan al Ecuador como país mega diverso y que a través de actividades, visitas a distintos lugares del país los “reconozcan como parte de la identidad nacional”.

Segundo: La enseñanza debe girar entorno a temas correspondientes a Mi familia, Mi vecindad, Mi escuela, Los seres vivos, Soy un ser vivo. Vivimos juntos, en este tema se acentúa la importancia de convivir con otras personas y que pueden ser de diferentes culturas y capacidades, “se busca desarrollar el sentimiento de pertenencia a un grupo”.

Tercero: “Necesitamos de los seres vivos”, “Los alimentos”, “Mi ciudad, mi pueblo”, “Parroquias, cantones, provincias”, “Mi país” para trabajar temas de tal manera que “comiencen a formar su conciencia de identidad ecuatoriana” además del tema del

⁵ Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación para el área de Entorno Natural y Social y Estudios Sociales, 2010

sentimiento de pertenencia al país. Conjuntamente se debe cubrir el tema de “Los símbolos de los ecuatorianos” que represen a la Patria, tema importante para identificar “las normas de respeto que se les debe guardar”

Estudios Sociales:

Cuarto: “El mundo en el que vivimos”, “La tierra ecuatoriana”, se presenta las regiones del país y se las caracteriza, “La gente ecuatoriana” en este bloque se busca cubrir el tema de unidad en la diversidad: “nuestra Patria es una sola”, “Soy ciudadano o ciudadana” de subrayar la idea de que todos somos parte de Ecuador y por ello somos ciudadanos ecuatorianos y ciudadanas ecuatorianas, con derechos y obligaciones, se describe también las funciones de las autoridades para servir a la comunidad. “Mi provincia” además de escribirla, se toma en cuenta la importancia de conocer su historia y problemas demográficos, finalmente en la “Organización de mi provincia” se busca conocer los cantones, la organización y funciones de las autoridades de la provincia y se plantea soluciones para el mejoramiento de las condiciones de vida.

Quinto: “El mundo nuestra casa común” con ello se busca fomentar valores de conservación, “Continente y océanos” se busca cubrir temas para vincular las acciones humanas con las condiciones de vida, por el tema de explotación de recursos. “La población del mundo” direccionado al tema de ¿a mayor población, más explotación?, “Los problemas del mundo” desde un enfoque hacia temas ambientales. “América Latina, nuestra Región”, “Subregiones y países de América Latina” en estos bloques se tratan temas para una identificación con la región junto con la identificación de problemas propios de la región.

Sexto: Historia del Ecuador I “Época Aborígen”, “Colonial e Independencia” El objetivo de este bloque es: “Comprender la identidad ecuatoriana”. Se estudia el origen de los primeros pobladores de América, su organización social y producción económica. A continuación se estudia las culturas aborígenes en el territorio del actual Ecuador, el Imperio Inca, la irrupción de los conquistadores españoles en Andinoamérica Ecuatorial. Una nueva realidad cultural, los mestizos, la organización colonial y finalmente en el plan de estudios consta el proceso independentista y la etapa colombiana.

Séptimo: Historia del Ecuador II “Época Republicana”. Se inicia con el relato de la fundación del Ecuador, la diversidad de los habitantes del nuevo Estado, de manera general se busca reconocer que “Ecuador es un país con sus raíces e historia”. Su

estudio entonces comprende los años desde su establecimiento hasta nuestros días.

Octavo: “Realidad Actual del Ecuador”: Se busca caracterizar la vida económica del país por sectores, su organización social, desarrollo económico, necesidades de la sociedad, “interiorizar deberes y derechos ciudadanos concernientes a niños, niñas y adolescentes”, estudio de manifestaciones culturales y finalmente estudio del tema de la democracia en el Ecuador, para fortalecerla.

Noveno: “Historia Latinoamericana y Mundial” El contenido correspondiente a este grado es: Describir el proceso histórico de la humanidad, para lo cual se plantea la profundización de conocimientos de las grandes culturas que se desarrollaron en América. El encuentro del Viejo y el Nuevo Mundo, la formación de los imperios coloniales, se busca también identificar los proceso independentistas latinoamericanos. Para establecer problemas pasados y actuales está el bloque sobre los rasgos fundamentales de los estados-nación de la región y finalmente se analiza su desarrollo en el escenario mundial, que subraya la articulación al capitalismo.

Décimo: “Latinoamérica y el Mundo Contemporáneo”. En el último año de educación básica se busca incorporar conocimientos al respecto de la situación del mundo en el siglo XX, con referencia a sus problemas actuales. Se estudia algunos aspectos de las guerras mundiales, enfrentamientos para analizar su influencia en América Latina y Ecuador, caracterizar las diferencias económicas y desigualdades sociales en la región. Estudiar problemas como la migración, identificar causas y consecuencias, y finalmente identificar conflictos de actualidad para entender su incidencia en nuestro país.

Con base en estos conocimientos, en el nivel de educación básica, se busca alcanzar los siguientes objetivos⁶: “Los jóvenes serán ciudadanos capaces de:

- Convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional.
- Sentirse orgullosos de ser ecuatorianos, valorar la identidad cultural nacional, los símbolos y valores que caracterizan a la sociedad ecuatoriana.
- Disfrutar de la lectura y leer de una manera crítica y creativa.
- Solucionar problemas de la vida cotidiana a partir de la aplicación de lo comprendido en las disciplinas del currículo.
- Producir textos que reflejen su comprensión del Ecuador y el mundo contemporáneo a través de su conocimiento de las disciplinas del currículo”.

De acuerdo a lo que establece la LOEI los objetivos de la educación general básica

⁶ Ministerio de Educación

deben guardar relación con el bachillerato general unificado y estos a su vez con la educación superior. Se espera que nuestro país cuente con bachilleres capaces de⁷:

Conocer y valorar su historia y su realidad sociocultural. Investigar sobre su identidad, historia y ámbito sociocultural. Actuar como ciudadano responsable. Regirse por principios éticos-morales, que le permitan ser un buen ciudadano o ciudadana: cumpliendo con sus deberes, respetando y haciendo respetar sus derechos, además de guiarse por los principios de respeto (a las personas y al medio ambiente), reconociendo la interculturalidad, la democracia, la paz, la igualdad, la tolerancia, la inclusión, el pluralismo (social y cultural), la responsabilidad, la disciplina, la iniciativa, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, el liderazgo, el compromiso social y el esfuerzo.

Para que los objetivos correspondientes al área de Entorno natural y Social y de Estudios Sociales de la Educación General Básica guarden relación con los objetivos del BGU del área de Ciencias Sociales las asignaturas que crean ese vínculo son: “Historia y Ciencias Sociales 1 y 2” (primero y segundo año de bachillerato)” y “Educación para la ciudadanía 1 y 2” (segundo y tercer año de bachillerato):

Historia y Ciencias Sociales 1 y 2: Se considera a la Historia como saber clave que se interrelaciona con otras disciplinas de tal manera que permite una aproximación amplia e “integral” a la realidad social e histórica para fomentar así el respeto a lo diverso, a distintos pensamientos, cosmovisiones y saberes. Para lo cual la cobertura de contenidos no es suficiente, se propone procesos de indagación, análisis y reflexión, que den lugar a “actitudes críticas y creativas” para el planteamiento de posibles soluciones.

El programa de la asignatura ha sido diseñado de tal manera que la implementación de los elementos planteados durante los dos años sea viable con herramientas pedagógicas, temáticas y de evaluación, con un eje curricular del área: “Comprender los procesos históricos y sociales de la historia del mundo y del período republicano del Ecuador, desde una perspectiva multicausal, en sus dimensiones antropológicas, económicas, políticas, sociológicas y geográficas” (MinEduc, 2011:5).

Además los temas están atravesados por ejes transversales relacionados con aspectos considerados “indispensables para el fortalecimiento de la identidad” y son: interculturalidad, valores democráticos para asumir el rol de ciudadanía crítica, activa y responsable, cultura para la paz, cuidado ambiental.

Historia y Ciencias Sociales 1: Los contenidos que se abordarán en esta asignatura son:

⁷ Ibid.

Importancia de la revolución neolítica, el mundo antiguo, el medioevo, configuración del mundo moderno, conflicto y cambio social en el mundo contemporáneo. Historia y Ciencias Sociales 2: De acuerdo al objeto de estudio de esta disertación mayor importancia tiene esta asignatura porque abarca los temas de la formación del Estado ecuatoriano y su proyecto nacional, se estudian los siguientes contenidos:

1.- Recordando nuestras raíces:

a) Hitos del pasado aborígen (12000 a. C.-1534)

b) Herencia colonial (1534-1822).

2.- Ideales de libertad y surgimiento de las nuevas repúblicas en América Latina:

Independencia y unidad colombiana (1809-1830).

3.- Formación del Estado ecuatoriano (1830-1895):

a) Conformación del Estado ecuatoriano (1830-1859).

b) Consolidación y desestabilización del Estado oligárquico terrateniente (1860-1895).

4.- Tendencias liberales en Ecuador (1895-1960).

5.- Ecuador inmerso en las reorientaciones políticas y económicas del mundo.

6.- Nuevas regiones geopolíticas en el orden mundial del siglo XXI.

Educación para la ciudadanía 1 y 2^º: De acuerdo a los lineamientos curriculares de estas asignaturas correspondientes a segundo y tercero de bachillerato, respectivamente, se trata de una educación en valores, para la democracia y para la participación, “promueve la inserción creativa y dinámica de las personas dentro de una sociedad democrática, ampliándoles la posibilidad de asumir a plenitud sus derechos y obligaciones” (MinEduc, 2011b:3).

Como educación en valores: Se considera que la escuela educa en valores, “siempre lo hizo y siempre lo hará”. En estos lineamientos curriculares se instaura la importancia del tipo de educación en valores que se dé, la opción elegida en el currículo del BGU es una educación que permita canalizar la formación de personas, que incorporen y construyan de manera autónoma los valores y las normas. Además que aprendan a respetar opciones diferentes, que tengan una mejor convivencia y abran espacios de diálogo. Todo esto con el objetivo de servir en la construcción de una sociedad “más justa, democrática y pluralista”. Se ofrece herramientas para que los estudiantes analicen, argumenten a favor y en contra sobre el sentido de las normas, leyes e instituciones, deberes y responsabilidades, principios y procedimientos de la democracia.

⁸ Lineamientos curriculares para Educación para la Ciudadanía 1 y 2.

Como educación para la democracia: Los lineamientos curriculares plantean que se conozca y valore el funcionamiento y los dispositivos del sistema democrático ecuatoriano, para lo cual se promueve la comprensión de la democracia no solo como una forma de gobierno sino como un modo de vivir, con énfasis en la participación activa de los ciudadanos. Participar, en este sentido implica actuar conjuntamente con el fin de llevar a cabo un proyecto común. La democracia como se la concibe en los lineamientos, descansa sobre prácticas socio-políticas de confianza en el ciudadano y entre los ciudadanos, no hacia los dirigentes políticos, en otros términos se trata de que “la democracia es confianza en la responsabilidad de la ciudadanía” (MinEduc).

Como educación para la participación: Su tarea principal es la preparación en el ejercicio de la ciudadanía al ofrecer herramientas que colaboren con la construcción de criterios para la participación en la esfera pública caracterizada por ser autónoma, creativa y responsable. El término –participar- es entendido como “ser parte” y “ser reconocido” y además “ejercer poder”, un poder que sea compartido, responsable y colectivo, esta última característica plantea que un “nosotros” ha construido poder y lo ejerce. Desde este enfoque se promueve la participación de los estudiantes en las instituciones educativas con el espacio curricular denominado Participación Estudiantil. Al empoderar a los adolescentes se busca contrarrestar el desinterés de lo público, de la vida en común.

Educación para la ciudadanía 1: Los contenidos que se abordarán en esta asignatura son: La convivencia y el conflicto, La cuestión de los valores, Las normas, El poder, La autoridad, La democracia como forma de gobierno y como forma de vida. Educación para la ciudadanía 2: En esta asignatura se trata lo siguiente: Los derechos y las responsabilidades, La igualdad y la diversidad, Derechos y garantías constitucionales, La política y la participación, La construcción de la ciudadanía, Estado, ciudadanía y nacionalidad, El régimen del buen vivir, un proyecto de nación.

3.3. Estado ecuatoriano en el currículo

La observación empírica desarrollada a nivel del currículo nacional del BGU y del currículo que le precede, permite establecer la relación entre ambos con las asignaturas de: Historia y Ciencias Sociales 1 y 2 y Educación para la Ciudadanía 1 y 2. Como ya se había explicado, no basta una revisión al currículo nacional del BGU, es necesario revisar el currículo de EGB porque se busca comprender el proceso de creación de la representación del Estado.

3.3.1. Conocimiento inculcado, afirmación

Hay elementos que se buscan inculcar en los estudiantes desde una edad temprana y que están direccionados a afirmar la representación del Estado, como lo demuestra el eje de las asignaturas de Entorno Natural y Social en el diseño curricular: “Comprender el mundo donde vivo y la identidad ecuatoriana”⁹ en función de este eje se han dispuesto bloques curriculares orientados a que las/os estudiantes descubran y comprendan su medio y se desarrollen personal y socialmente: identidad local y ecuatoriana y unidad en la diversidad, para establecer nexos de pertenencia a una comunidad al establecer una referencialidad a la cual los estudiantes se remitan:

Con el fortalecimiento de la relación entre el estudiante y sus nuevos compañeros se consolida la idea de grupo, de esta manera se busca que cada estudiante se identifique como un miembro más. Seguidamente se presenta a la familia como “el grupo de personas relacionadas por un vínculo que puede ser de consanguinidad o afinidad, enmarcadas en la convivencia y dependencia mutua, se subraya la relación de protección y seguridad que existe dentro de la familia” (MinEduc, 2011). El estudiante observa el lugar que ocupa en la familia y así se marca el sentido de pertenencia y de identificación con ella. A continuación estudian su vivienda y en dónde está ubicada para explicar el vecindario y la importancia de su contribución con el mismo.

Hasta el momento, la aproximación al entorno inmediato: familia, escuela y barrio ha cimentado la idea de *pertenencia* a un grupo. Seguidamente se introduce el tema de “mi comunidad, mi país”, lo sustancial de este bloque es que el niño aprenda que hay una *comunidad* fuera de la familia que le otorga una identidad, de carácter “nacional”. En la comunidad se encuentran lugares patrimoniales, flora y fauna y manifestaciones culturales propias de las distintas unidades administrativas que la conforman, el conjunto de estos conocimientos tienen el objetivo de afianzar la formación de su *identidad* como ciudadanos ecuatorianos (ciudadano, no como individuo universal, mas bien como miembro de un Estado nación).

Pero no sólo se busca desarrollar el sentido, sino también el *sentimiento* de pertenencia: sentir la pertenencia a un país de la misma manera que a la familia. Se trata entonces de que la representación del Estado ecuatoriano se interiorice para que así los estudiantes se “reconozcan” como ecuatorianos y ecuatorianas, por vínculos afectivos que parten del

⁹ Eje curricular determinado por el Ministerio de Educación.

participar de un mismo territorio, de una misma historia y de una gran diversidad social y cultural que se manifiesta en costumbres, tradiciones y formas de vida. Para el tema de identidad y unidad en la diversidad se transmite que hay diferencias en cuanto a lengua, modos de vida, creencias y capacidades, pero elementos como los símbolos patrios son la “representación que une a los ecuatorianos”.

Hasta aquí, es posible derivar también la idea de inculcación para que “el estudiante pueda contar lo que sabe”, ese conjunto de información es primordial para afirmar la idea de Estado porque: “Información y creencia están ligadas. El Estado debe recibir y emitir información, (...) el hacer creer esta preso de un hacer saber y recíprocamente” (Debray, 2001:62-63). Por ejemplo, los estudiantes deben conocer las festividades del calendario cívico, relatar el motivo de su conmemoración para entonces participar en ellas, respetarlas y valorarlas. Simultáneamente se plantea como relevante el reconocimiento de los estudiantes como ciudadanos, con derechos, responsabilidades y compromisos que deben aceptar, respetar y practicar pues han sido establecidos por el grupo para integrarse al mismo.

En cuanto a las responsabilidades y cumplimiento de normas se percibe un tinte valorativo ya que se inculca el respeto a las diferencias, la tolerancia, la colaboración, cooperación, cuidado hacia los espacios públicos y símbolos patrios por el significado de sus elementos, es decir de esta manera se introduce una base normativa como norte de las acciones de los “ciudadanos”:

“el docente debe saber que una cosa es el plano normativo que se concreta en los preceptos legales (constitución, leyes de educación, reglamentos, etc.) y otro es el plano de lo que efectivamente acontece en cuanto a la intervención efectiva del Estado, a través de sus aparatos de gobierno (ministerios, secretarías de educación, etc.) en los procesos y prácticas educativas” (Tenti, 2010:22).

Terminado el tercer grado con Entorno Natural y Social se da paso al conjunto de Estudios Sociales que culminarán en décimo. Y que de acuerdo al documento de Actualización y Fortalecimiento de la EGB 2010, el objetivo a cumplirse es brindar la orientación requerida para desarrollar la identificación con Ecuador y el reconocimiento de los valores de la democracia, educación social y cívica para nutrir la conciencia de patria. Se distribuyen los componentes de aprendizaje, con la atención en la enmienda del error que ubicaron en el currículo anterior: Historia, Geografía y Cívica como una sola asignatura.

De cuarto a quinto: Los bloques curriculares inician con el acercamiento a América Latina sus habitantes y subregiones, seguido de la visión inicial de elementos geográficos del Ecuador y del mundo, con énfasis en la población ecuatoriana, su distribución étnica y etaria, que busca cubrir el tema de unidad en la diversidad: “Nuestra Patria es una sola”, se subraya la idea de que todos somos parte de Ecuador y por ello somos ciudadanos ecuatorianos y ciudadanas ecuatorianas.

De sexto a octavo: De sexto a séptimo el tema principal ha sido la Historia del Ecuador, asumiendo la periodización formulada por la obra Nueva Historia del Ecuador, mientras que en octavo año el estudio se aproxima a la realidad actual del Ecuador. El punto de inicio, en sexto, es la “Época Aborígen, Colonial e Independencia” que presenta el origen de los primeros pobladores de América, su organización social y producción económica. Así también las culturas aborígenes en el territorio del actual Ecuador, el tema del Imperio Inca, la irrupción de los conquistadores españoles en Andinoamérica Ecuatorial, la organización colonial, para dar cuenta de una nueva realidad cultural: los mestizos. Finalmente, en el plan de estudios consta el proceso independentista y la etapa colombiana. En séptimo: Historia del Ecuador II “Época Republicana” inicia su estudio con el relato de la fundación del Ecuador, la diversidad de los habitantes del nuevo Estado, y de manera general, abarca “sus raíces e historia”, desde su establecimiento hasta nuestros días, explicado con la periodización tradicional a partir de periodos presidenciales (por ejemplo: gobierno de García Moreno: garcianismo). A diferencia del currículo anterior, con la actualización se busca interpretar el desarrollo de los contenidos como “procesos estructurales, de actores colectivos”, no como una historia definida por los individuos protagonistas, para lo cual se han “desechado” las biografías de los presidentes.

El currículo de Octavo: “Realidad Actual del Ecuador” busca caracterizar aspectos socioeconómicos y políticos del presente, para lo cual la referencia es el estudio (ya cubierto) de la Geografía e Historia y asuntos de Cívica. La temática a abordar son: la organización social, desarrollo económico, necesidades de la sociedad, aspectos de género, el tema de deberes y derechos ciudadanos concernientes a niños, niñas y adolescentes, Constitución de la República, democracia en el Ecuador, ¿qué hacer para fortalecerla? Además la naturaleza del gobierno, gobiernos seccionales, las funciones del Estado, fuerza pública, Estado al “servicio de la gente” y la naturaleza de la política.

Finalmente, Noveno y Décimo son grados en los que no nos detendremos dado que sus

contenidos no se inscriben en esta dimensión del Estado ecuatoriano, sino que abordan temas de Historia Universal. Ahora, queda pendiente la revisión a los lineamientos curriculares correspondientes al BGU, que reafirman la representación del Estado.

3.3.2. Una imagen de representación, reafirmación

El currículo ha sido configurado de tal manera que transmita una mirada de mundo respecto a lo que se conoce como “Estado ecuatoriano”. La representación que se ha creado afirma la existencia del “Estado” porque para sentirse parte de un Estado, los estudiantes deben haber interiorizado primero la idea de una comunidad que les da identidad. Una vez que ha sido interiorizada la idea de comunidad los contenidos del currículo reafirman su existencia y al relatar su historia se la conecta con hechos reales. Por esta razón la historia del Estado ecuatoriano es contada desde los “Padres fundadores del Estado” “Constructores del Estado Nacional”, con énfasis en héroes nacionales, periodos presidenciales, el tema de los elementos constitucionales de un proyecto nacional y personajes notables que con sus aportes y esfuerzo han ido “forjando la Nación”.

De acuerdo al análisis de esta disertación tal cuestión permite rastrear la manera cómo, desde la eficacia simbólica, se canalizan las formas para hacer creer en una representación, impensable de otra manera. En los bloques curriculares de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales está presente la periodización formulada por la obra Nueva Historia del Ecuador, pero también es posible mencionar algunos elementos de la obra de Jorge Salvador Lara en “Breve historia Contemporánea del Ecuador” que consolidan la visión de gestación y desarrollo del Estado y la identidad nacional porque “cumplir la Vocación Nacional es la exigencia de la Historia”. Leamos a Lara:

“El análisis de la historia del Ecuador conduce necesariamente a sintetizar el destino, la vocación nacional de nuestra comunidad en estas tres palabras: fe, libertad, cultura. Una acción política, gubernamental o ciudadana, que no las sepa servir atenta contra el futuro de la patria y debe ser rectificadas” (Lara: 382)

Entonces, la reafirmación de la representación de Estado es posible debido a la manera como se presenta su historia, en términos de -formación del Estado Nación-. Una revisión al Estado ecuatoriano desde obras que abordan –su génesis- da como resultado otro panorama en el cual nociones como “nación” y “patria” no se toman como naturales, sino que se cuestionan, a tal punto que se llega a ubicar un trasfondo ideológico que subyace y que trastocaría las ideas que encontramos como ejes que modulan el diseño curricular.

Tal es el caso de “Ecuador, una nación en ciernes”¹⁰ y “La cuadratura del círculo: cuatro ensayos sobre la cultura ecuatoriana”¹¹, en esta última encontramos ensayos, como el de Iván Carvajal que recalca los discursos políticos de “lo ecuatoriano” y las narrativas históricas como construcciones de “intelectuales de izquierda” que buscaron legitimar a la nación mediante herramientas utilizadas para obtener más adeptos a los poderes oligárquicos. Por su parte, las páginas de -Ecuador, una nación en ciernes- proponen analizar la cuestión nacional, las formas históricas que ha adoptado y el complejo proceso político del Ecuador.

Revelan que en procesos como la fundación del Estado no hay un orden integrador sino— pluralidad de tiempos- es decir ritmos en los procesos, porque los cambios en los elementos económicos no fueron simultáneos con los políticos, culturales ni sociales. En este sentido el Ecuador como una formación nacional no tiene un momento fundacional. Además los autores identifican dos Estados, Estado terrateniente (colonial) y Estado burgués (integracionista) que permiten cuestionar el estado nacional al que se veía como ya construido. Además a diferencia de la visión de una comunidad, plantean que hay comunidades: económica, cultural e idiomática.

¹⁰ Propuesta de los autores Rafael Quintero y Érika Sylva

¹¹ Colectivo: Fernando Albán, Cristina Burneo, Santiago Cevallos e Iván Carvajal.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DEL “ESTADO” EN LA SUBJETIVIDAD

Este es el capítulo analítico del currículo nacional del BGU, en el cual se tomará en cuenta: 1) Los actos de Estado, del cual es producto el nuevo currículo y modelo de bachillerato 2) la creación de la representación del Estado, que ha sido afirmada y reafirmada para de tal manera ser interiorizada en los agentes, a través de las asignaturas de Ciencias Sociales que enfatizan nociones específicas. 3) El habitus de buenos ciudadanos y demás efectos de Estado que se explican desde la dominación simbólica, a la luz de los aportes teóricos de Bourdieu, Debray, Apple, Tenti y de los aportes de Nussbaum.

4.1. Actos de Estado

En esta disertación la aproximación a la educación permite comprender que se trata de una institución entendida en la diferencia de un Estado impersonal y el Estado dinástico, porque ya no se trata de tomar en cuenta a una élite, por el apellido, que remitiría a los lazos de sangre, o la herencia, como aquello dado desde el nacimiento, sino que el fundamento del poder es la educación, que se recibe como un don por parte del Estado (Bourdieu) a través de la educación pública, por ello la educación debe ser una cuestión de Estado. En nuestro país, cuando la ideología dominante que se reproducía era la de la Iglesia, llegando a consagrar al país, oficialmente, al Sagrado Corazón de Jesús, los liberales lucharon para alcanzar reformas para una educación laica.

Con la laicidad el Estado ecuatoriano acumuló capital simbólico, “monopolio para garantizar su dominación sobre los miembros de las configuraciones políticas nacionales/estatales” (Tenti, 2010:21). Se constituye como monopolio del capital simbólico porque mientras se reconoce a los contenidos curriculares como dados y se desconoce la violencia que se ejerce con ellos, se produce una “creencia colectiva” que instaura el orden de la vida social.

Entonces la forma cómo se maneja la educación representa un importante foco de atención, es necesario remitirnos hasta la aprobación de la LOEI y su publicación en el Registro Oficial, es decir hasta el decreto de la aplicación de un nuevo currículo nacional y su consecuente modelo de bachillerato, que fue presentado como importante por su propósito:

“ofrecer una mejor educación para todos los jóvenes ecuatorianos. El triple objetivo de este bachillerato es preparar a los estudiantes para la vida y la participación en una sociedad democrática, para sus estudios post-secundarios y para el mundo laboral y del emprendimiento”¹²

El que se busque la transformación de la educación en el Ecuador a través de un decreto hizo que el interés se desplace hacia un acto de Estado, tal decreto pudo o no ser aceptado, de igual manera los distintos agentes hubiesen aceptado la “comunidad ilusoria” (Estado) al reconocer los mismos principios universales. De esta manera el “Estado” está presente en la génesis y funcionamiento del subcampo curricular. Pese a que los agentes involucrados son estudiantes, profesores y padres de familia, las relaciones objetivas en este subcampo dan cuenta de la fuerza que tiene el Ministerio de Educación y su instancia inmediata la Autoridad Educativa Nacional, que formula los parámetros del currículo, comunes para todo el país. También se encarga de seleccionar qué es lo que se enseñará y se encarga de revisar los textos educativos que hayan sido elegidos por las autoridades de los planteles que no reciben libros gratuitos, para entonces otorgarles la certificación curricular durante tres años, lo cual da cuenta de su conexión con competencias jurídicas.

La Autoridad Educativa Nacional se ha consolidado como institución del sector educativo encargada de una acción política autorizada. Al tratarse de un asunto de orden público (dimensión física), se manifiesta un asunto que va desde el Estado hacia la ciudadanía. Lo cual permite confirmar que las instituciones y sus agentes son “producto” y además “productores” del Estado.

Al respecto del decreto en referencia es posible señalar una dimensión universal: el currículo para el bachillerato es “nacional” se entiende que su función última es descartar la enseñanza de contenidos distintos a los del Estado. En este sentido el currículo nacional es “garante del orden” por ende no puede alterarse, lo único que se permite es adaptar la malla curricular, es decir las instituciones educativas tienen la posibilidad de “proponer” el complemento del currículo, con ciertas especificidades, para ello deben presentar proyectos, con base en el enfoque del currículo, y enviarlos a las direcciones distritales para que se emita un informe técnico que las subsecretarías metropolitanas deben revisar para su resolución.

En el decreto entonces se encuentran diferentes dimensiones. Al crearse el espectáculo

¹² Programa de formación continua al magisterio fiscal pág. 6.

de lo universal, oficial y público se acentúa la “creencia colectiva” ya que de esta manera se tiene algo de que hablar, el anuncio del nuevo modelo del bachillerato significó el ejercicio legítimo del poder, y con ello, como lo diría Debray, el “Estado” se hace ver y escuchar, pronto se transmitió a través de los medios de comunicación información al respecto. Además los funcionarios enfatizaban que el decreto se trató de una acción que cumple con el artículo 46 de la Constitución “*La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado*”.

4.1.1. Subcampo curricular

Ahora bien, es importante indagar en el subcampo curricular propiamente dicho, porque el capital cultural que se transmite en las aulas se ha constituido como capital simbólico de los “constructores” del Estado. La representación que el Estado crea a través de la disposición de asignaturas no hace sino dar cuenta de los efectos de la ficción de Estado, que para constituirse constituye nociones tales como territorio, nación, patria, ciudadano, que deben ser interiorizadas y para ello requieren ser transmitidas.

Esto remite a la manipulación de la percepción, para que las estructuras cognitivas se ajusten con las estructuras sociales. Por medio de los bloques de estudio y los ejes de aprendizaje de las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales se inculcan esquemas cognitivos, categorías, principios de percepción, apreciación y representación que construyen el sentido del orden del mundo, para estructurar el habitus de los estudiantes como –ciudadanos ecuatorianos-. La representación que el Estado crea, está contenida en los lineamientos curriculares, de esta manera el Estado entrelaza una red ideológica y plasma una visión de mundo.

Para que todos aprehendan las nociones en las que el Estado se constituye, debe existir una lengua que todos compartan, la violencia simbólica se ejerce desde la imposición de una lengua nacional y oficial. En el Ecuador el castellano es la lengua oficial, pese a que se conoce que hay más nacionalidades que hablan otras distintas. En los currículos el idioma extra que se enseña es el inglés, y no se elige enseñar otro de los idiomas considerados en la Constitución (2008) como oficiales de relación intercultural: kichwa y shuar. Las competencias de lectura, expresión oral y escrita que adquirirán los estudiantes están enmarcadas en la lengua oficial, en este sentido el habitus favorece a la construcción de la identidad en los agentes. El Himno Nacional,

uno de los símbolos nacionales es cantado en el idioma oficial, “Un Himno Nacional solo tiene sentido cantado en la lengua igualmente nacional, (...) los -cantantes- terminan aceptando los códigos para incorporarse al estado-nación, se trata de la operación interna a la aceptación” (Grüner, 2009:28-29).

Como acción consecuente con la proclamación constitucional del Ecuador como “Estado intercultural y plurinacional”¹³, en el caso de nuestro país, también por decreto, se dispuso incluir en la programación diaria de los canales de televisión, radios y sistemas de audio y video por suscripción, un “video oficial” y el Himno Nacional del Ecuador en los idiomas castellano y kichwa en dos horarios¹⁴, sin embargo esto causó reacciones porque versiones del Himno, como la adaptación en shuar no se la reconoce en ese decreto oficial, los principios de interculturalidad y plurinacionalidad dan lugar a cuestionamientos, porque mas bien esto da cuenta de un Estado homogenizante. El cantar a la Patria en los actos oficiales y adoptar una postura específica están incluidos en los ritos de institución, pero además implican estructuras mentales, tales como sistemas de valores para no sólo cantar, sino cantar con fervor cívico.

El ejercicio de la violencia simbólica también se evidencia en las jerarquías entre disciplinas, en este nuevo currículo, las bases en las cuales debe sustentarse la formación educativa son: guiar hacia los avances de la tecnología y canalizar prácticas que los convierta en buenos ciudadanos. Pero la violencia de Estado está presente también en el empleo de tiempos, al determinar fechas del calendario escolar, y anticipar o extender períodos. En el reglamento de la LOEI se definen los subniveles de la Educación Inicial en los que la oferta educativa focaliza a menores de 5 años, así se adelanta su “integración”. Mientras que se extiende un año, con el bachillerato complementario, por la propuesta de que los estudiantes sean retribuidos económicamente si permanecen durante un año más como parte del sector productivo, de lo cual se puede deducir que hay una gran probabilidad de que una cantidad considerable de estudiantes del bachillerato técnico accedan a esa opción.

4.2. CURRÍCULO OCULTO

En el caso de la distribución de los bloques temáticos del currículo se observa cómo las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía van de la

¹³ Constitución de la República del Ecuador, 2008

¹⁴ Resolución 014-SUPERCOM-2014 emitida por la Superintendencia de Comunicación e Información para los medios privados, públicos y comunitarios publicada en el Registro Oficial en febrero del año 2014.

mano, mientras que la primera permite conocer distintas etapas de formación del Estado, la segunda es una preparación o inducción para una mejor convivencia en base a valores como la responsabilidad social frente al Estado.

La Historia que se enseña con base a los lineamientos curriculares presenta una imagen del Estado ecuatoriano indiscutible pues se basa en la certeza alrededor de su construcción y consolidación. En este sentido nos referimos a la eternalización, como resultado de la operación estatal de legitimación y naturalización, las certezas que se han creado pueden desmontarse con la revisión histórica, un aspecto importante que se recalca es que la Historia en el currículo anterior incluía biografías de Presidentes de la República, como si se trataran de figuras constructoras de Estado, como si se trataran de genios, sin tomar en cuenta el ámbito social, la coyuntura que dio lugar a situaciones y relaciones sociales. Entonces cómo cuestionar al Estado ecuatoriano, si se conoce su proceso, se ubica cronológicamente los hechos significativos y a sus diferentes constructores o artífices, lo que se hace es relatar una historia –elegida- para la enseñanza de sus raíces.

4.2.1. Percepción en torno al Estado

El Estado requiere de categorías mentales específicas porque se constituye en ellas, el currículo nacional del BGU tiene la asignatura de Historia y Ciencias Sociales 1 y 2 y Educación para la ciudadanía 1 y 2, las asignaturas que las preceden son Entorno Natural y Social y Estudios Sociales; se ha insistido en la idea de que la representación del Estado se afirma y reafirma mediante los ejes de aprendizaje distribuidos en los bloques curriculares de estudio. Desde los primeros años se muestra como evidente todo lo inculcado, para fortalecer así la creencia en la existencia del Estado: si se habla de que la comunidad (Estado) provee a los ciudadanos servicios, resulta viable que los estudiantes ubiquen qué servicios y entonces confirmen lo enunciado.

A continuación resulta importante conocer si las ideas que se transmiten han sido interiorizadas, para lo cual se observa las respuestas de 25 estudiantes¹⁵ del bachillerato general unificado de diferentes instituciones educativas, para conocer su percepción del Estado.

¹⁵ Pregunta realizada a 25 estudiantes del BGU, a través de la herramienta virtual “surveymonkey”: <https://es.surveymonkey.com/r/ZFDF5JB>



Elaboración propia

Con base en el gráfico es posible afirmar que sólo un estudiante responde que el Estado es una construcción social, la mayoría responde que el Estado es “la organización social, política y económica”, y que es el gobierno, ambas son definiciones del Estado que Bourdieu (2014) identifica como definiciones que se yuxtaponen: Estado 1: en el sentido del aparato burocrático y Estado 2: el gobierno (pp.51).

El hecho de que los bloques de estudio de las asignaturas en referencia, transmiten ideas en las cuales el sujeto de la oración es –Estado-, hace que se reproduzcan enunciados como el “Estado garantiza”, el “Estado tiene un quinto poder que es la ciudadanía”, o “El Estado ecuatoriano se consolida en la época de la Revolución Ciudadana”. Al hacer referencia al habitus de los estudiantes (percepción), vemos que los esquemas generativos a partir de los cuales se percibe al Estado guardan relación con una necesidad administrativa, a la cual se busca que se ensamblen los estudiantes. Hay respuestas que señalan que el Estado se trata de una *organización* que les proporciona un marco jurídico, servicios y hacen alusión a la pertenencia a una comunidad que les da identidad, porque es lo que se ha inculcado:

“las leyes del Estado deben cumplirse para tener un país de paz”

“organización política que vela por el bien común”

“organización social a la cual pertenecemos”

“donde encontramos nuestras costumbres y tradiciones, lo que posee cada país, lo autóctono, lo nuestro”.

El hecho de que estas respuestas reflejan lo que los estudiantes han asimilado en sus

mentos a través de los “niveles de explicación que se pueden complejizar de manera dosificada a medida que avanzan los bloques temáticos” (Actualización Curricular, 2010. EESS) permite afirmar que se ha logrado una “aceptación acrítica” por la eficacia simbólica del Estado: la representación en la cual se constituye, es interiorizada y aceptada porque puede evidenciarse y además porque incluye una descripción en términos “deseables”.

4.2.2. Reproducción de la estrategia de jerarquización colonial

Los ejes de aprendizaje del currículo nacional del BGU también crean categorizaciones sociales de Estado, a continuación se presentan una categorización social y otra educativa. En los textos escolares de Historia está presente “la pirámide” como representación de la estructura social de la sociedad colonial, que da cuenta de la pertenencia al grupo definida de acuerdo al fenotipo. Este principio colonial se reproduce e incluso se ha “institucionalizado” cuando los términos que se incluyeron en el último censo poblacional (acción de Estado) implicaron la auto identificación según la cultura y costumbres, codificada con “categorías estatales sociodemográficas” como: mestiza, montubia, afroecuatoriana, indígena y “blanca”, y lo que se mencionaba es que el “Censo revela que los ecuatorianos aceptan sus orígenes étnicos”¹⁶. Lo cual permite asegurar que el principio de la colonia permanece vigente.

Con base a estos datos se publicó los resultados del “análisis estadístico”, a decir de Bourdieu, las estadísticas están vinculadas al Estado porque producen clasificaciones sociales, en este sentido las estadísticas del INEC en el 2010 señalan que: El 71,99% de la población se autoidentificó como mestiza, el 7,4% como montubia, el 7,2% como afroecuatoriana, el 7% como indígena y el 6,1% como blanca. Como principios de división permiten identificar grupos minoritarios “(...) la producción de identidad social legítima, esto quiere decir que aunque alguien no esté de acuerdo con estas identidades, tiene que poseer una.” (Bourdieu, 2014:23) Estos datos le resultan necesarios al “Estado” porque los instrumentaliza y entonces se reproduce en los contenidos educativos la idea de que existe una –minoría- a la cual el Estado buscará incluir.

Pero estas categorías -estatales- no son incuestionables, la historia social nos proporciona herramientas para explicar que constituyeron una estrategia colonial, pero que aún se mantiene vigente, de acuerdo a James Lockhart, el proceso que se inició a

¹⁶ Titular de la noticia en El Telégrafo, Primer diario público del Ecuador con fecha 12 OCT 2011.

partir de 1492 implicó estructuras que provenían de dos grupos totalmente distintos. La sociedad corporativa identificó a la república de españoles y república de indios que correspondía a la política social como reflejo de una situación que la Corona estableció, sin embargo, con el pasar del tiempo dicha división entre repúblicas pasó a ser cada vez más artificial, por el proceso de mestizaje.

El Imperio Español impuso un sistema de castas que clasificaba a las personas en: blanca o española, indígena y negra, el uso de términos como casta o raza hacía referencia a significaciones sociales. Pero, para el caso de Quito hubo otros factores que dificultaban una comprensión socio racial: el tema legal, la distribución en zonas urbanas y rurales, movilidad social, es decir se complejizaba cada vez más, las fronteras raciales se tornaban cada vez más borrosas. Había una serie de -castas- íntimamente ligadas al aspecto fenotípico y conjuntamente con él, un carácter discriminatorio que estuvo presente en las distintas esferas de la sociedad colonial, esto hizo que el principio de movilidad social ascendente (aunque no el único) estuviese presente, habían estrategias para alcanzar un sitio superior, por evitar el pago de tributos, trabajo excesivo, etc. En la época colonial, después de un tiempo se tornaba casi imposibles distinguir las castas existentes.

La organización social de la época colonial (aparte de que en principio es un enunciado sumamente abarcativo) suele estar siempre relacionado con la forma piramidal de españoles, criollos, indígenas y negros, con criterios fenotípicos; sin embargo se debe subrayar que no sólo hubo un proceso de miscegenación biológica, sino socio cultural, lo cual hace que las consideraciones que se tomen en cuenta para una aproximación, no sean fenotípicos, ni de razas, como en un momento fue formulado, el tema es más amplio. Términos como estamento, status, sí son más próximos y son estos criterios los que desmontan una simple presentación en forma de pirámide y desmontan también la estrategia que se continúa reproduciendo en la actualidad al usar tales categorías de "auto identificación" que reproducen formas de dominación estatal, de carácter racista.

4.2.3. Estado innovador, ¿y el pensamiento crítico?

Otra de las categorizaciones que se crean es la que corresponde a la del rendimiento académico vinculado al bachillerato técnico, cuya formación le atribuye a los estudiantes, competencias con las cuales pueden elegir carreras de -tecnología e innovación-. El problema de la hiperespecialización en la secundaria fue una de las justificaciones que se

proporcionó frente al decreto de un nuevo currículo nacional; sin embargo la división entre el bachillerato en ciencias y bachillerato técnico se mantiene, lo que lleva a pensar que fue otra la razón vinculada a aspectos sustanciales del currículo. Sucede que las prácticas erigidas a través de los lineamientos curriculares se constituyen como formas de violencia simbólica en la medida en que, mientras el discurso oficial enuncia que la educación del bachillerato busca fomentar la imaginación y creatividad para que los estudiantes sean críticos, capaces de generar propuestas, lo que se busca es la construcción de “sujetos” que sean buenos ciudadanos, esto se traduce como cumplidores de la ley, obedientes y como ciudadanos que contribuyan con los objetivos del PNBV, con ello, que estén direccionados a metas económicas.

Como lo mencionaba Apple, los currículos definen el tipo de sociedad que se busca. La transformación de la matriz productiva como uno de los objetivos nacionales ha implicado un proceso que demandó la coordinación de esfuerzos por parte del Estado, de esta manera con la expedición del Código Orgánico de la Producción, Comercio e Inversiones, se produjo en diciembre del 2010 un marco para desarrollar actividades productivas donde el Estado no solamente provea incentivos fiscales necesarios para iniciativas de sectores productivos, sino también elementos que potencien su desarrollo, entre ellos la Educación. Lo que se había planteado es que “la transformación del sistema de educación superior es fundamental para la transformación productiva” (Senplades 2012).

En tal sentido, para dicha transformación que se pretende, es importante lo que sucede en las aulas de la Educación General Básica y que se fortalece con planes y programas del BGU. El nuevo currículo nacional suprimió asignaturas como Historia, Geografía, Realidad Nacional y ubicaba “emprendimiento y gestión 1 y 2”, además tuvieron mayor énfasis los bachilleratos técnico y complementario, porque además de las destrezas, se buscaba desarrollar competencias pre profesionales. Esto nos conduce a afirmar que la supresión e incorporación de asignaturas específicas promueve una formación técnica. Martha C. Nussbaum ha abordado esta problemática y observa que se trata de una crisis que no se constituye como tal en la atención de muchas personas:

“se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos” (Nussbaum, 2010:20).

En nuestra sociedad esta formación técnica/tecnológica es requerida para alcanzar el “Buen Vivir” que busca un cambio de matriz productiva. Por esta razón el eje esencial de la educación es también el “Buen Vivir” entendido como “el proceso educativo que contempla la preparación de futuros ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país” (MinEduc.) Conocimientos que se traducen como *técnicos* y valores de una *ciudadanía responsable*, aunque estos últimos terminan por alejarse de las metas de educación que conducen al “cultivo de la humanidad” (Nusbaum 2003).

Es a partir de los planes y programas del BGU que se busca fomentar el pensamiento de que el “cambio de la matriz productiva, concebida como una forma distinta de producir y consumir, llevará al país de una fase de dependencia de los recursos limitados (finitos) a una de recursos ilimitados (infinitos), como son la ciencia, la tecnología y el conocimiento” (PNBV, 2013-2017). En este sentido se genera la apreciación del “poder transformador” que tienen la ciencia y la tecnología”, y las prácticas quedan direccionadas hacia “cubrir las necesidades de la sociedad” a través del desarrollo de destrezas, habilidades y competencias pre profesionales *tecnológicas* por parte de ciudadanos *emprendedores*, con *liderazgo*. La percepción es que las asignaturas como gerencia y emprendimiento, Educación para la ciudadanía y las asignaturas técnicas les provee a los estudiantes herramientas para articularse a este cambio, hacia una sociedad de conocimiento e innovación.

Además, con la propuesta del bachillerato técnico productivo se crea una ventana de oportunidad, ya que los estudiantes pueden incorporarse a un sector productivo y ser remunerados, es decir sujeta a esta propuesta está la posibilidad de -trabajar-. En un panorama de crisis económica y de problemas como el desempleo de la población joven, una propuesta como esta permite predecir un escenario: un considerable número de estudiantes la acogerán.

En este sentido estamos frente a un -Estado emprendedor- para el florecimiento de una cultura de innovación¹⁷ que crea clasificaciones, porque en el caso de los estudiantes que continuarán con los estudios universitarios deben someterse a exámenes, cuyos resultados determinan los cupos a los “mejores” puntuados, quienes pasan a formar parte del GAR, grupo de alto rendimiento académico. Los méritos académicos hacen que el Estado los premie. Al formar parte de este grupo pueden ingresar a las innovadoras carreras, he aquí se entiende la armonía que deben guardar los objetivos de la educación

¹⁷ Por Héctor Rodríguez, Gerente de Yachay en el discurso “Inicia el boom del conocimiento en Ecuador”

inicial, básica y superior, un grupo seleccionado de personas con liderazgo, emprendedoras, con formación técnica se constituyen como estudiantes potenciales de Yachay, cuya educación los capacita para la “creación” de nuevos productos, se convertirán entonces en quienes tienen la responsabilidad de cambiar un país. Sin duda la preferencia por carreras de ciencia y tecnología se interioriza. Sin embargo, si hay emprendedores, líderes, un grupo de alto rendimiento, estudiantes que contribuyen con el desarrollo del país cabe preguntarse qué sucede con las personas que no entran en este círculo.

De igual manera si la ciencia, tecnología e innovación adquieren gran primacía, qué sucede con las asignaturas de Ciencias Sociales, Filosofía y posteriormente con las carreras de Humanidades, como vemos en el currículo nacional algunas de estas asignaturas quedan desplazadas. Nussbaum (2010) explica esto como la crisis mundial en materia de educación y señala que el aspecto humanístico está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta (pp.21).

4.3. Frontera sociedad-Estado

Un aspecto relevante que falta señalar en este capítulo es que dentro del currículo nacional se explican nociones derivadas del Estado tales como patria, nación y ciudadanía, dispuestas como contenidos de los ejes de aprendizaje del currículo. En la asignatura de Educación para la ciudadanía 1 y 2 los bloques temáticos subrayan la noción de ciudadanía y le atribuyen una característica socio-jurídica, vinculada al tema de normas, derechos, responsabilidades y “virtudes ciudadanas” que tienen en común estar descritos en la Constitución como el marco normativo de las acciones.

Es posible aproximarse a una dimensión de “nacionalización” con respecto a la inculcación de esta asignatura pues a través de ella se busca interiorizar valores que eviten la desestabilización del orden público. Quienes lo hacen, serán sancionados frente al “daño social” que pueden ocasionar. Además, la operación simbólica de universalización en el currículo es un trabajo en el que y por el que la noción de Estado nos recuerda que: hay una “sociedad civil”, “ciudadanía” o “pueblo”¹⁸ y el Estado dirigido por un “jefe de Estado” que tiene el poder de “organizarlo”, se establece así una frontera

¹⁸ Es importante señalar que no se indica que estas nociones son equivalentes, sino que se hace referencia a ellas como si se tratase de una, para dar cuenta de la percepción de esa “frontera”.

a la que se remite cada vez con un contenido jurídico. De la frontera sociedad - Estado nace la concepción que transmite el currículo, la de una sociedad democrática, no solo como forma de gobierno, sino como -forma de vida- que implica la necesidad de una ciudadanía activa, de compromiso cívico y de asuntos relacionados con el bien común. Los lineamientos de Educación para la Ciudadanía 1 por ejemplo se refieren a la legalidad de la ciudadanía a través de la definición de un conjunto de derechos que son portados por quienes pertenecen a un Estado (pp. 6).

Los valores que se transmiten corresponden a las categorías de los derechos humanos y se intenta que los estudiantes se apropien de ellos. Lo que se plantea como nuevo es el tema de que la ciudadanía activa se habilita en espacios de participación, en dichos espacios los estudiantes se conectan con problemas sociales, es así que los estudiantes deben preparar una clase con temas de ciudadanía y exponerlos a otros estudiantes de Educación General Básica, con la idea de reproducir lo que también han aprendido, desde un enfoque de liderazgo.

Entonces se busca crear una “cultura de la democracia” para lo cual la educación resulta importante, no solo por las enseñanzas como integración de nuevos conocimientos, sino que brinda estrategias como la participación de los estudiantes (en su formación como ciudadanos activos) para que “aprendan actuando” al vincular nueva información sobre los problemas por resolver y al sentir su pertenencia a lo público. Es importante que se considere esta práctica de participación ciudadana como forma posible, que evidencia nuevos medio de participación política. Finalmente, cabe señalar que el tema de ciudadanía y participación es parte del contenido curricular porque incluye criterios requeridos para la preparación de buenos ciudadanos que contribuyan “con su patria”.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas se ha buscado dar respuestas a las preguntas formuladas: ¿cómo se afirma y reafirma la representación del Estado mediante los ejes de aprendizaje del currículo? Y ¿cómo el Estado se representa en la subjetividad? Vinculadas al objetivo general de la disertación que fue analizar cómo el Estado crea una imagen de “representación” y se construye constantemente en ella, a través de los ejes de aprendizajes de las asignaturas de Ciencias Sociales que determinan la percepción sobre cómo se ordena y organiza el mundo. Analizar lo que implica la dimensión simbólica del Estado se ha convertido en el eje de esta disertación, en este sentido, nociones como poder simbólico, dominación simbólica, violencia simbólica y eficacia simbólica dieron luz a este análisis.

Para referirnos al Estado es importante que se considere el piso complejo en el que se ubican quienes lo investigan, principalmente porque el Estado aparece en las formas inconcientes, al estar interiorizado en las estructuras mentales que incluyen clasificaciones, percepciones y apreciaciones del mundo social, es decir hay un pensamiento de Estado, producto de que históricamente han existido agentes sociales que han monopolizado el capital cultural.

A la vez que se afirma que el Estado es una ficción, se reconoce sus efectos, dado que para volverse audible y visible ha buscado disintos capitales que le eran importantes acumular, el capital cultural ha recibido particular atención en ese análisis. El Estado está construyéndose en la medida que se construyen las nociones que los sustentan, para que los agentes crean en su existencia. Existencia que se explica a través de una representación única, que busca ser transmitida y reproducida, la herramienta socializadora o la institución de reproducción es la escuela, porque a partir de la edad escolar, también definida por el Estado, se inculcan tanto la representación como las ideas y formulaciones de Estado, de una manera universal, oficial y pública.

Hay agentes sociales que históricamente han monopolizado la escritura, el Derecho, y así han desarrollado teorías del Estado, Bourdieu los denomina partidarios del Estado, en el caso de nuestro país las élites partidarias del Estado han monopolizado el capital cultural y entonces se encargan del diseño de los contenidos curriculares. Los bloques temáticos y ejes de enseñanza canalizan un modelo de competencias en función del Estado, por ello, para asegurar en gran medida que la educación transmita la visión del Estado

modernizante, fue necesaria la separación Iglesia-Estado, 1895.

El Estado modernizante se entiende a partir de conceptos meramente operacionales: el currículo nacional del Bachillerato General Unificado para explicar al Estado, en las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales y Educación para la ciudadanía 1 y 2 utilizan, en los diferentes bloques temáticos, términos de carácter jurídico pues les resultan eficaces: Constitución, deberes, derechos, leyes, instituciones, decretos, normas. De tal forma las definiciones operacionales permiten evaluar las ideas no observables en términos del mundo real, y además en términos deseables.

Durante este ejercicio el Estado remite a aspectos legítimos, y entonces adquieren importancia las nociones de nación, patria y ciudadano, como nociones anexas y cardinales del Estado: La representación del Estado, remite al territorio, a la cultura, a la pertenencia e identidad porque busca interiorizar la existencia de una “nación de ciudadanos” cuya evocación sea histórica. A la nación se la explica como una comunidad dentro de los límites geográficos del Estado, mientras que los ciudadanos son reconocidos, no por propiedades como la sangre, sino que son reconocidos como tal en la Carta Magna, además se busca fomentar valores patrios, desde un sentido de pertenencia, para contar así con ciudadanos que sirvan a su patria, a través del servicio militar, por ejemplo.

En los planes y programas del currículo se decide qué enseñar, razón por la cual la representación del Estado ecuatoriano que se reproduce sigue una lógica de afirmación y reafirmación. Se afirma a partir de la inculcación de la idea de una comunidad a la que pertenecemos y nos brinda una identidad, por lo cual es importante el conocimiento de su geografía, historia, costumbres y manifestaciones culturales. Y su representación se reafirma 1) al narrar su historia: construcción y consolidación como referencia al momento de hablar del Estado ecuatoriano y 2) al enunciar los deberes que se deben cumplir con el Estado que da, garantiza y provee.

Justamente esta es su eficacia simbólica, el desconocimiento de su dialéctica: Lo que debe ser de conocimiento público es que la educación es un deber de Estado, con este enunciado se asume la función de canalizar recursos, con una razón de Estado, según la cual se busca brindar una educación de acceso universal y de calidad en sus diferentes niveles. Todo esto justificaría la existencia de una organización encargada del interés general, que brinda servicios y que cumple con un papel “filantrópico” e “integrador”

(Bourdieu); pero permanece oculta la otra cara del Estado, la de una ficción con efectos de disciplina y dominación y que permite explicar algunos hechos sociales de actualidad:

El Estado se manifiesta en el orden público, en las categorizaciones sociales que se asumen como evidentes y la violencia simbólica que se desconoce, opera de la siguiente manera: La educación pública es homogenizante, pero a su vez crea clasificaciones a nivel social y educativo. Social, en el tema de auto identificación que sostiene aún un criterio fenotípico como se mencionó en el tercer capítulo, y que ha llegado a institucionalizarse: censo nacional de población y vivienda 2010. Educativo, porque mientras se identifica un grupo de alto rendimiento académico es porque debe existir uno que sea de bajo rendimiento. Además mientras la versión oficial afirma que el currículo nacional transmite conocimientos para una formación íntegra, se suprimen asignaturas de carácter social (humanidades) y el currículo termina por ser instrumentalizado, para manipular la inclinación de los estudiantes a preferir las carreras –de ciencia y tecnología, lo cual concuerda con el interés por sumar “ciudadanos” a un proyecto de cambio e innovación, y dejar de lado asignaturas de reflexión.

Entonces se percibe que mayor importancia, por su “contribución al desarrollo”, tienen los estudiantes con una formación en tecnologías, una formación académica útil que potencia su capacidad de crear, y que coincide con características de buenos ciudadanos, líderes y emprendedores. Mientras que se busca reducir la capacidad de pensamiento y espíritu crítico de los agentes, así se escolta al Estado sin uso de la violencia física. Así se generan ciertas prácticas y se anulan otras (habitus). Se incluye en la enseñanza enunciados como “soy ciudadana ecuatoriana, soy ciudadano ecuatoriano”, “soy ciudadana/o responsable” este es un tema de identidad desde el Estado, entendido desde la identificación, porque se interioriza la imagen de los agentes sobre sí mismos, como ciudadanos, ese “ser ciudadano” se puede explicar como un significante amo, al cual los estudiantes terminan identificándose y esto determina su existencia como “sujetos”.

Otra forma de violencia simbólica se evidencia cuando se enuncia que la educación inicial incorpora a las niñas y los niños para brindarles estimulación temprana y que el Bachillerato técnico complementario ha sido creado para que los estudiantes practiquen lo aprendido; sin embargo, se desconoce que hay un ordenamiento del tiempo de un Estado vertical: los periodos de iniciación y de culminación de la formación escolar se han modificado por decreto.

Igualmente, otro punto importante es hacer referencia a la otra cara del Estado respecto a la integración: la dominación. Para el Estado la educación es la forma unificadora que le garantiza la formación y reproducción de “ciudadanos” en masa. Estos ciudadanos en formación reciben enseñanzas, con un “alcance elitista”, pues los títulos que entregan las instituciones educativas (y que se remiten al Estado) son potencialmente los dispositivos de ascenso social.

La creación de “ciudadanos” se traduce en sumar, en añadir a más sujetos a los intereses de los partidarios de Estado, para asegurarlo se han cerrado planteles que marcan particularidades. Los actos de Estado terminan por deslegitimar otras formas de acción y otras ideas. Entonces hay una contradicción entre la identidad oficial y los principios de un Estado plurinacional e intercultural como “revalorización de la cultura”, porque se busca difundir aquello que exalte valores correspondientes a la nacionalidad ecuatoriana (monocultural, mononacional) cuando existen 14 nacionalidades. Además mientras se busca construir la participación social como se lo hace, a través del Quinto Poder, hay una intención que consiste en encauzar las fuerzas sociales espontáneas para aminorar su fuerza, y en lugar de que se trate de la contestación social, pasa a ser un elemento de legitimación integrado (sumido) en el aparato burocrático.

La dimensión simbólica del Estado explica el porqué no hay la necesidad constante de dar órdenes, ya el orden está en la mente, pero no se lo percibe fácilmente como tal, porque de forma concomitante a lo que se dice e inculca está lo que se muestra como evidente. El Estado codifica y mientras la propaganda y currículo oficial claman grandes cosas sucede otras situaciones que se desconocen, se puede mencionar también que mientras la representación de “Estado” busca captar el interés de los agentes, se ejerce la violencia simbólica que genera desinterés en torno a temas de reflexión sobre el Estado, sobre -por qué el Estado y no otra forma-.

Finalmente, queda de fondo la agencia que se rescata, los estudiantes vistos como agentes pueden plantearse otras formas como la autoeducación, interesarse por las contradicciones vigentes en la educación, recurrir a la formación en humanidades o incluso hay jóvenes que se han desvinculado de estos temas y son indiferentes (Aunque no por eso quedan fuera del alcance de los efectos de la eficacia simbólica).

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P., & Passeron J. C. (1977). *La Reproducción: elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1996). *Espíritus de Estado*. Buenos Aires:
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu P. (2001). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Ed. Akal.
- Bourdieu, P. (2002). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Language & Symblic Power*, 105-159, 163-220. Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.
- Bourdieu, P., & Wacquant L. (2005a). *Una invitación a la sociología reflexiva* (1a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P., Champagne, P., Christin, O., Eyal, G., Poupeau, F., Wacquant, L. (2005b). *El Misterio del Ministerio* (1a ed.), 23-71, 159-179. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Bourdieu P. (2010). *La eficacia simbólica, religión y política* (1a ed.). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bourdieu P. (2014). *Sobre el Estado: Cursos en el Collège de France* (P. González, P, Trad.). Barcelona: Editorial Anagrama. (Obra original publicada en 2012).
- Butler J. & Chakravorty G. (2009). *¿Quién le canta al estado-nación?: lenguaje, política, pertenencia* (1a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Colectivo: Albán, F., Burneo, C., Cevallos, S., & Carvajal, I. (2006). *La cuadratura del círculo: cuatro ensayos sobre la cultura ecuatoriana*. Quito: Ediciones Corporación Cultural Orogenia.
- Debray, R. (1995). *El Estado Seductor, las revoluciones mediológicas del poder*. Buenos Aires: Manantial.
- Luna, M. (2011). Educación, proyecto nacional, identidades y desafíos. En Ayala, M. Ed. *El Crimen de El Ejido 28 de enero de 1912*. (pp. 49-56). Ecuador: Corporación Editora Nacional, Universidad Andina Simón Bolívar, Grupo el Comercio.
- Nussbaum, Martha (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (J. Pailaya, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, Martha (2001). *Sin fines de lucro*. (M. V. Rodil Trad.). Buenos Aires: Katz Editores.
- Tenti, E. (2010). *Sociología de la educación* (1a ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Quintero, R. & Sylva E. (2013). *Ecuador, una nación en ciernes*. Quito: Abya Yala.
- Samaniego, J. (2008). *Currículo y pedagogía del bachillerato en el Ecuador*. Quito: FLACSO.
- Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)* (1a ed.). México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Netgrafía

- Constitución de la República del Ecuador.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural
- Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación para el área de Entorno Natural y Social y Estudios Sociales, 2010
- Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica. (2010). *Estudios Sociales: Primero, Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto, Sexto, Séptimo, Octavo, Noveno y Décimo*, Ecuador: Ministerio de educación (MinEduc).
- Ministerio de educación: <http://educacion.gob.ec>
- Ministerio de educación. *Bachillerato General Unificado*. Recuperado desde: <http://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado>
- Ministerio de educación. *Educación General Básica*. Recuperado desde: <http://educacion.gob.ec/educacion-general-basica>
- Lineamientos curriculares de Ciudadanía para la Educación 1
- Lineamientos curriculares de Ciudadanía para la Educación 2
- Lineamientos curriculares de Historia y Ciencias Sociales 1
- Lineamientos curriculares de Historia y Ciencias Sociales 2
- INEC: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec>
- Calderone, M. (2004). *Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu*. Artículo publicado en "La Trama de la Comunicación" Vol. 9, Rosario: UNR Editora.
- Centro de estudios e investigación en Psicoanálisis. (2012). *Seminario: La última enseñanza de Lacan*. Recuperado desde: <http://www.centrolacaniano.cl/biblioteca/psicoanalisis-en-extension/>"el-inconciente-lacaniano-en-la-sesion-analitica-el-discurso-del-inconsciente"-silvia-macri/
- Senplades. (2012). *Folleto informativo. ransformación de la Matriz Productiva Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano*. Recuperado desde: http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/matriz_productiva_WEBtodo.pdf

Anexo 1

Respuestas de estudiantes a la pregunta planteada:

1. "Estado es una organización en las que se dictan leyes que deben ser cumplidas para que tengamos un país en paz".
2. "Es una organización de funcionarios".
3. "Una organización política conformada por gobiernos".
4. "Una organización política que vela por el bien común".
5. "Es la organización social a la cual pertenecemos".
6. "El Estado es la comunidad política que define nuestra identidad".
7. "Es una forma de organización social que puede ser económica o política".
8. "Es una organización social política y económica completamente constituida que tienen el poder y deber de organizar la vida comunitaria de un país en un territorio determinado".
9. "Es una organización social que lo conforma un conjunto de instituciones que tiene el poder de regular la vida comunitaria".
10. "Organización política y social común de un territorio y órganos de gobierno propios que es soberana e independiente políticamente de otras comunidades".
11. "Organización que se rige a un gobierno y está sujeto a obligaciones y derechos dentro de un determinado territorio".
12. "Que sirve para organizar".
13. "Es algo político que se refiere a una forma de organización social y económica".
14. "Es el Gobierno, donde encontramos autoridades como el presidente".
15. "Es el Gobierno mismo".
16. "Es una comunidad social con una política en común".
17. "Es una parte esencial del gobierno que toma decisiones en favor del pueblo".
18. "Una comunidad con una organización y un objetivo específico".
19. "Estado es un espacio vital para un conjunto de personas con límites, el cual tiene soberanía y propias leyes que lo regulan".
20. "Que se encarga de las leyes".
21. "El Estado es la construcción social de los estamentos o instituciones que rigen en un territorio determinado".
22. "El Estado es el país donde vivimos y habitamos, es decir donde encontramos nuestras costumbres y tradiciones, lo que posee cada país, lo autóctono, lo nuestro".
23. "Territorio en el cual está formado por la sociedad".
24. "El estado es el gobierno que conformamos todos".
25. "Clase o condición de cada persona".