

The Treatment of History and Social Memory of Ecuador in Basic Education: Analysis of Curriculum Standards and Their Educational Approach

El tratamiento de la historia y memoria social del Ecuador en la Educación Básica: análisis de los estándares curriculares y su enfoque formativo

Autores:

Samaniego-Sanchez, Catalina Jacqueline
UNIDAD EDUCATIVA OSCAR EFREN REYES
Docente
Baños de Agua Santa – Tungurahua - Ecuador



Katty_s1985@hotmail.com



<https://orcid.org/0009-0000-2118-4484>

López-Hidalgo, Darwin Baldemar
UNIDAD EDUCATIVA OSCAR EFREN REYES
Docente
Baños de Agua Santa – Tungurahua - Ecuador



baldemar.lopez@educacion.gob.ec



<https://orcid.org/0009-0000-3172-4843>

Pilamunga-Freire, Rosario de Aguasanta
UNIDAD EDUCATIVA OSCAR EFREN REYES
Docente
Baños de Agua Santa – Tungurahua - Ecuador



rosariopilamunga@hotmail.com



<https://orcid.org/0009-0008-3131-018X>

Fechas de recepción: 29-MAR-2025 aceptación: 29-ABR-2025 publicación: 30-JUN-2025



<https://orcid.org/0000-0002-8695-5005>

<http://mqrinvestigar.com/>



Resumen

La investigación aquí presentada se centra en el tratamiento de la historia y la memoria social ecuatoriana en la educación básica, a partir del examen crítico de los estándares curriculares vigentes y de la perspectiva formativa que este pone en práctica. Se utiliza un marco teórico de enfoque holístico que desarrolla un marco constructivista, crítico, intercultural y decolonial, y se estudia también cómo se produce el relato histórico escolar, cómo son visibilizadas las memorias o, en cambio, cuándo éstas son silenciadas, o cuáles de ellas llegan a la sala de clases. Se evidencian las mejoras en la inclusión de contenidos orientados a la identidad nacional, la diversidad cultural y la formación ciudadana crítica, pero a la vez se observan las limitaciones en la problematización y la incorporación de hechos históricos complejos, ya la existencia de memorias subalternas que no logran ser plenamente incorporadas en la currículo. La imagen final de esta investigación es que, si bien el currículo nacional ecuatoriano tiene una base teórica amplia, el impacto pedagógico que puede llegar a tener requiere de fortalecer la formación docente, la producción de materiales didácticos contextualizados y de ensanchar los márgenes para la articulación de historia, memoria y participación comunitaria, a fin de construir una educación histórica más plural, inclusiva y reformadora.

Palabras clave: Memoria social; Educación histórica; Currículo intercultural



Abstract

This research focuses on the treatment of Ecuadorian history and social memory in basic education, based on a critical examination of the current curriculum standards and the formative perspective they implement. A holistic theoretical framework is employed, encompassing constructivist, critical, intercultural, and decolonial approaches. The study explores how the historical narrative is constructed in schools, how memories are either made visible or silenced, and which of them reach the classroom. Progress is identified in the inclusion of content related to national identity, cultural diversity, and critical citizenship education; however, limitations persist in the problematization and incorporation of complex historical events, as well as in the full integration of subaltern memories into the curriculum. The final assessment of this research is that, although the Ecuadorian national curriculum has a broad theoretical foundation, its pedagogical impact depends on strengthening teacher training, developing contextualized educational materials, and expanding the scope for articulating history, memory, and community participation, to build a more pluralistic, inclusive, and transformative historical education.

Keywords: Social memory; Historical education; Intercultural curriculum



Introducción

La enseñanza de la historia y la memoria social en la educación básica constituye una pieza clave en la construcción de una ciudadanía crítica y consciente, comprometida con su realidad sociocultural (Iñiguez et al., 2019). En lo que respecta al Ecuador, el abordaje de los contenidos enunciados desde el currículo oficial ha de ir más allá de la mera y simple transmisión de contenidos históricos, para incluir también aquellos relatos que permiten reconocer y hacer visible las distintas voces que integran la identidad nacional (Moreira-Alcivar, 2024).

La historia, en este sentido, deja de ser considerada como un relato por y para la independencia política y personal, ya que el hecho histórico deja de estar vinculado a una sola voz, y comienza a apropiarse de múltiples voces, en un contexto marcado por la diversidad, la diferencia y la búsqueda de la diversidad étnica, territorio y lengua (Mosquera et al., 2024). Es entonces cuando la historia deja de pensarse como relato lineal y homogéneo, para asumirse, como un proceso en permanente transformación, en mutua relación y en permanente reinterpretación y relacionado de forma directa con la memoria social de los pueblos (Ojeda, 2022).

De esa manera, los estándares curriculares del Ministerio de Educación constituyen un instrumento de tipo normativo orientador de la práctica pedagógica, acotando el aprendizaje esperado y determinando los enfoques formativos que nos deben orientar la enseñanza (Ojeda, 2023). Estudiar el tratamiento de la historia y de la memoria social en dichos estándares nos permitirá conocer cómo se construye el relato histórico desde la escuela, qué hechos se priorizan, qué actores sociales se ponen en relieve y qué valores se favorecen en torno a la convivencia, los derechos humanos y la justicia social (Onofre et al., 2024).

La incorporación de la memoria social como uno de los componentes del currículo no solo responde a una cuestión de orden pedagógica sino también a un requerimiento ético y político de reparar, resignificar y valorar aquellas experiencias colectivas históricamente silenciadas o que han estado fuera de la historia (Lascano et al., 2024). De esta manera, la escuela se convierte en un lugar privilegiado para el ejercicio de la memoria, el diálogo intergeneracional y la reconstrucción del tejido social (L. López & Macias, 2020). La presente investigación tiene la intención de realizar un enfoque crítico del enfoque formativo y los contenidos históricos de los estándares curriculares de la Educación Básica en Ecuador, para identificar sus fortalezas, vacíos y defensas para una educación histórica más plural, de inclusión y contextualizada.

Material y métodos



La investigación planteada asumió un enfoque cualitativo, documental de tipo crítico, centrado en el análisis crítico de la propuesta de estándares curriculares oficiales del sistema educativo del Ecuador para la Educación Básica. Para cumplir con el fin de identificar los objetivos de la educación e historia en el área de Estudios Sociales, se ha leído la parte ocupada por la historia y la memoria social y sus contenidos en los estándares del currículo nacional y de esta forma fueron identificadas tanto las arquetipos de historias como las memorias excluidas e incluidas en el currículo nacional.

El corpus de análisis estuvo constituido por los documentos normativos emitidos por el Ministerio de Educación del Ecuador, a saber, el currículo nacional, los estándares de calidad educativa y los textos diseñados para el nivel básico. Tal corpus fue seleccionado por su representatividad institucional y su naturaleza relacionada con la práctica pedagógica del aula. Se incluyeron, también, lecturas teóricas y documentos relevantes que abordaban la pregunta de estudio desde enfoques constructivistas, críticos, interculturales y decoloniales que permitieron realizar un análisis interpretativo contextualizado.

El procedimiento metodológico se articuló a través de una lectura sistemática y comparativa de los textos seleccionados. Se identificaron categorías emergentes acerca de los documentos normativos, los objetivos de aprendizaje, contenidos históricos y los discursos sobre la memoria colectiva. Se llevó a cabo posteriormente un análisis de los textos a partir de la codificación abierta seguido de una categorización axial a partir de la categorización de la constitución que articula las referencias a la pedagogía y sus orientaciones sobre ideas normativas.

El análisis se llevó a cabo según una lógica hermenéutica, los textos se leyeron con el sentido pedagógico y no sólo en su literalidad normativa. También se buscó la correspondencia con los contenidos propuestos al mismo tiempo que se ponían en diálogo los contenidos previstos con la correspondiente legislación de la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y las obligaciones internacionales en materia de educación para la memoria y derechos humanos. La aproximación permitió obtener demandas con respecto a la propuesta curricular que planteaba una educación histórica plural, crítica e inclusiva.

Marco teórico

Conceptos clave: historia, memoria social, educación histórica y formación ciudadana

En el campo de la educación, historia designa tanto la disciplina de la historia entendida como el estudio solvente del pasado de un modo científico, así como una materia del currículum escolar entendida como el esfuerzo por comprender las transformaciones de las diferentes sociedades y la



identidad cultural (O'Phelan, 2021). La memoria social –la memoria colectiva hace alusión al conjunto de recuerdos comunes que poseen las y los componentes de una comunidad sobre su pasado, del que emergen la identidad y los valores compartidos. La memoria social es entendida por Maurice Halbwachs como un fenómeno de carácter sociológico, diferenciándose de la historia escrita o de lo que se conoce como memoria individual, y contemplándola como una construcción en continuos “flujos de las ideas” que retiene del pasado lo que todavía vive en la conciencia que define a la comunidad (González, 2024).

A diferencia de la memoria histórica (la memoria del pasado escrita por la historia del poder de un modo unitario), la memoria social decanta las experiencias vividas, la oralidad y la pluralidad de las voces en la comunidad (Rubio, 2019). En la práctica de la educación, ello importa reconocer que el recuerdo colectivo (la memoria de las efemérides históricas que son significativas para una sociedad) se verá obligado a coexistir y a veces a tensarse en el hecho con la narrativa histórica académica. La relación entre historia y memoria social en la educación básica prevé, pues, lograr un equilibrio entre la producción de un conocimiento histórico crítico y el reconocimiento de las vivencias y relatos que son la esencia de la identidad comunitaria (García-Vera, 2020).

El concepto de educación histórica se refiere, por un lado, a los métodos didácticos y cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y, por el otro, a la capacidad del estudiante para desarrollar el pensamiento histórico es decir, habilidades que le permiten analizar posibles razones y consecuencias, comparar enfoques distintos, comprobar la procedencia de los documentos que consulta e interpretar la temporalidad (Pagès, 2019). Una educación histórica de calidad debe llevar a cabo el desarrollo de la conciencia histórica entendida como el nivel de capacidad que muestran las nuevas generaciones para dar sentido al presente a partir de su relación con el pasado y proyectarlo hacia el futuro. De igual forma, la educación histórica está muy relacionada con la educación ciudadana (Valdés & Piñón, 2023).

El estudio de la Historia permite al alumnado forjar su identidad cívica, aprender los valores propios de una democracia e incorporar herramientas recomendadas para proseguir su ciudadanía activa. Ciertamente, la enseñanza de la Historia en el ámbito de la educación básica ha tenido como uno de sus objetivos la construcción de la identidad nacional pero también la cohesión social, proporcionando elementos de identidad común que alimentan la memoria colectiva de la nación (Almeyda Hidalgo et al., 2020). Sin embargo, en los últimos años se ha popularizado el hecho de que la formación ciudadana debe ser crítica y plural, que debe tener en cuenta las memorias de la sociedad, y que debe buscar que el alumnado se comprometa con los derechos humanos y la convivencia cívica. La historia, memoria social, educación histórica y formación ciudadana se cruzan y se completan con



un mismo objetivo: el de hacer en la escuela sujetos que tengan conocimientos de la Historia, que sean capaces de reflexionar sobre el pasado y de incorporarlo a su propia identidad, para conseguir así un ejercicio de ciudadanía responsable y crítico (Sánchez, 2020).

Enfoques pedagógicos en la enseñanza de la historia y la memoria

Diversas corrientes educativas y pedagógicas han abordado el tratamiento de la historia y la memoria en las aulas, aportando perspectivas complementarias:

- **Enfoque constructivista:** Desde una perspectiva constructivista, aprender historia no es un acto pasivo de memorización de fechas y nombres, sino que el estudiante es capaz de construir y elaborar su propio conocimiento histórico por medio de la interacción con las fuentes, la indagación y la reflexión (Mancillas-Castillo, 2023). Esta forma de concebir el aprendizaje del pasado se inspira en autores como Piaget, Ausubel o Vygotsky, y establece que el aprendizaje sólo es significativo cuando el alumno puede relacionar los nuevos contenidos presentados con sus propios esquemas representacionales, en vez de recurrir a la repetición y a la memorización mecánica (Otero-Potosi et al., 2023). En la práctica, un profesor de Historia que trabaja desde el constructivismo plantea preguntas problematizadoras, valora el uso de documentos, mapas, testimonios orales y otros recursos para que el alumnado esté en disposición de elaborar interpretaciones del pasado por sí mismo (Moreno-Vera & Monteagudo-Fernández, 2019). Así, la historia escolar deja de ser un contenido determinado para ser el ejercicio de la investigación y del pensamiento crítico, para que cada alumno pueda reconstruir hechos y procesos históricos, dilucidando no sólo qué pasó, sino por qué pasó y cómo sabemos que ha pasado. Este tipo de aprendizaje resulta propicio para trabajar competencias de análisis, comparación y síntesis, bajo un modelo de currículo moderno centrado más en el desarrollo de destrezas que en un mero y aislado contenido (Parreño, 2019).
- **Enfoque crítico:** A raíz de su vinculación con la pedagogía crítica (Paulo Freire, Henry Giroux, etc.,) este modelo entiende la enseñanza de la historia como instrumento de concienciación y emancipación social (Rodríguez, 2023). Más que la simple transmisión de una única versión del pasado, la pedagogía crítica invita a los estudiantes a cuestionar las narrativas históricas oficiales, manifestar las relaciones de poder y de opresión a lo largo del tiempo y conectar los hechos históricos con las problemáticas contemporáneas de su entorno (Picón, 2022). Freire criticaba la educación “bancaria” tradicional, defendía una educación dialogante en la que los educandos se reconociesen como sujetos históricos con capacidad



para transformar la realidad. Aplicado a la historia, ello implica que el aula debe convertirse en un espacio de diálogo sobre las interpretaciones alternativas del pasado, incluyendo aquellas voces silenciadas por la historiografía oficial (las de los grupos subalternos, los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes o de género, por ejemplo) (Duarte, 2020). La pedagogía crítica busca desarrollar en la alumnado una mirada analítica y ética: que no sólo memorice acontecimientos sino que, a la luz de los valores democráticos, evalúe los mismos de acuerdo a principios de justicia social, por ejemplo, al estudiar procesos de colonización, esclavitud o dictadura, se conforma una reflexión sobre las causas estructurales de las relaciones históricas -sus consecuencias humanas, durante el fracaso histórico, la larga historia de reflejar la memoria, la empatía con el pasado y el “nunca más” a las violaciones de derechos humanos (Domínguez-Acevedo, 2019). En ese sentido, la pedagogía crítica que enfoca la historia y la memoria pretende educar a ciudadanos con pensamiento crítico que sean capaces de desnaturalizar las narrativas hegemónicas y comprometerse con la transformación social (Saviani, 2021).

- **Enfoque intercultural:** En sociedades de gran diversidad cultural, se vuelve importante una enseñanza de la historia desde un enfoque intercultural. En este sentido, el modelo propone superar la historia hegemónica de la cultura dominante, empezando también a permitir las memorias de los grupos tradicionalmente subalternos (Peña et al., 2024). Así, la docente Catherine Walsh (1998) indica que la interculturalidad en la educación pretende “romper con la historia hegemónica de las culturas dominantes y las subordinadas” y reforzar las identidades, tradicionalmente excluidas, generando en la práctica cotidiana “una convivencia de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (Morales, 2022). En el fondo, eso supone que el currículo de Ciencias Sociales incorpore, por ejemplo, al estudiar la conformación de la nación, las visiones de los pueblos indígenas y afroecuatorianos, además de la historia oficial, y otras miradas (Marolla, 2019). Un modelo intercultural propone que el alumnado, de diferentes contextos culturales, vea sus propias historias en la narración histórica de clase, de este modo se ve reforzada la identidad y autoestima cultural. Paralelamente, también favorece en todo el alumnado una actitud de respeto hacia la diversidad étnica, de género y cultural, contribuyendo a la lucha contra los prejuicios y estereotipos históricos (Wilches, 2024). La enseñanza de la historia desde el modelo intercultural suele utilizar metodologías participativas narraciones orales comunitarias, visitas a museos locales, estudios comparativos de celebraciones y memorias de grupos de tal forma que la historia se viva, como un instrumento de la construcción social

plural (Méndez, 2022). Y, al mismo tiempo, la memoria social de diferentes grupos se añade al relato escolar, de tal forma que acaba llevando a una ciudadanía intercultural, donde la diversidad se construya como riqueza y no como obstáculo (Guillamón et al., 2020).

- **Enfoque decolonial:** El enfoque decolonial que se aplica a la educación histórica, el cual se descentra de la enseñanza eurocéntrica o colonial que ha caracterizado hasta la actualidad la pedagogía escolar, surge a partir del pensamiento contemporáneo latinoamericano, apoyado en las ideas de Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Catherine Walsh, entre otros autores/as, quienes hacen una propuesta de vaciar el sentido eurocéntrico en la cual se quiere fundamentar la enseñanza de las historias latinoamericanas, en donde la forma más clara de constatar el poder de selección y simplificación de esas historias es el propio proceso a través del cual los/as ciudadanos/as y docentes aprenden a enseñar y cuáles son los contenidos que se mantienen en la enseñanza (Sher & Sáez-Rosenkranz, 2023). Este enfoque se pregunta por el hecho de que, aun cuando pueda parecer que podamos hablar de historias desde una perspectiva no colonial, las narrativas que permanecen en el tiempo son las de una historia eurocéntrica, ya que, a todos los niveles, la enseñanza de la historia pueda que sostenga en algunas de las visiones del mundo coloniales, en el caso latinoamericano (donde la historia centrada en Europa, o en las élites que proponen la historia, prevalece aún en la actualidad) o que, por el contrario, construya de nueva forma las propias epistemologías y la experiencia de los pueblos colonizados (Melo & Ribeiro, 2019). Esta aproximación plantea importantes interrogantes: “¿Cómo puede lograrse desmontar la historia colonial que ha ido escribiendo una educación básica a lo largo de tantos años y configurar así un nuevo sujeto histórico capaz de transformar la realidad imperante?”. Desde la perspectiva decolonial se plantea reescribir y reenseñar la historia desde el Sur, visibilizar las resistencias indígenas y afrodescendientes, poner en valor los conocimientos ancestrales y contextualizar los hechos históricos en el marco del sistema-mundo colonial/modernidad. Pedagógicamente implica la crítica al análisis de conceptos como raza, civilización o progreso, que fueron contruidos durante la colonia y que siguen actuando en la historiografía oficial (Asencio et al., 2024). Un currículo decolonial de historia incluiría, por ejemplo la mirada andina o mesoamericana sobre el “encuentro de dos mundos” en 1492 (subrayando la invasión y sus consecuencias demográficas y culturales), o el aporte de las resistencias anticoloniales en forma de levantamientos, más allá de los próceres “criollos” tradicionales (Erazo, 2020). Asimismo enlazaría el pasado colonial con el presente (las desigualdades, la discriminación, el extractivismo), evidenciando la continuidad que

existe entre ambas (Paim & Araújo, 2021). En suma, la pedagogía decolonial de la historia invita a la clase a pensar la historia desde “abajo”, reconociendo la agencia de sujetos históricamente subyugados e invitando a imaginar futuros alternativos, sin las jerarquías heredadas de la época colonial (Nunes & Rodrigues, 2024). Este enfoque coincide con el intercultural y el crítico, pero permite avanzar más allá al poner en tensión las propias bases epistemológicas de la Historia asumida. Impulsa la decolonización del saber histórico para acercarnos, así, a una sociedad más justa y plural (Padilla et al., 2024).

Es necesario aclarar que estos enfoques no son excluyentes sino complementarios de un marco holístico. En la práctica docente, una propuesta innovadora de enseñanza de la historia tiende a integrar constructivistas (aprendizaje activo), críticos (análisis del poder), interculturales (las múltiples voces) y decoloniales (descolonización del currículo), adaptándolos al contexto estudiantil; el objetivo final es que la educación histórica en educación básica sea significativa y transformativa, impactando en la posibilidad de que la educación histórica contribuya a formar a sujetos de entendimiento del pasado, y con empatía hacia la multiplicidad de las memorias sociales, y con habilidades para poder participar en la construcción de una memoria colectiva inclusiva y en una ciudadanía democrática activa.

Referentes internacionales: UNESCO y tendencias globales en educación histórica y de la memoria

A las cuestiones planteadas oportunamente a lo largo de este trabajo de investigación hay que sumar el entorno de falta de acuerdo, en el que existen algunos marcos de referencia y recomendaciones para tratar la historia y la memoria en la educación a nivel internacional. La UNESCO, por ejemplo, desde su creación justo después de la Segunda Guerra Mundial fue sembrando una forma de entender la enseñanza de la historia al servicio de la paz, la comprensión mutua y la erradicación de nuevos conflictos. La UNESCO, en diferentes momentos de la segunda mitad del siglo XX, promovió diversos proyectos de revisión de libros de texto histórico para el mismo propósito: eliminar los prejuicios nacionalistas en las narrativas históricas y conseguir que aquéllas fueran más equilibradas y objetivas entre las diferentes naciones. Se reconocía que la enseñanza de la historia en forma sectaria contribuía en gran medida a avivar conflictos el pasado (Díaz, 2020).

En los años más recientes, la UNESCO ha comenzado a vincular explícitamente la enseñanza y la educación histórica con el diálogo intercultural y la ciudadanía global. El programa de Memoria del Mundo es un buen ejemplo de ello, ya que fue creado con la intención de preservar el patrimonio documental del valor universal. La UNESCO ha indicado que el Registro Memoria del Mundo

constituye un “recurso para la educación transformadora y el diálogo intercultural”, se convierte en un recurso del que se pueden servir los docentes y educadores para ayudar a las generaciones más jóvenes a aprender sobre otras culturas y a consolidar su identidad tratándola desde la historia. La variedad de los materiales que se pueden encontrar en el Registro (películas, poemas épicos, archivos gubernamentales, etc.) pueden dar lugar a experiencias de aprendizajes enriquecedoras, al igual que el uso de herramientas digitales, como también de narrativas que traen la memoria histórica a los estudiantes de una forma significativa (Arboleda, 2022).

Dentro de las tendencias globales se pone cada vez más incidencia en educar para la memoria y para los derechos humanos. A raíz de episodios traumáticos de la historia de la humanidad (guerras, genocidios y dictaduras), ha surgido la idea de que la escuela debe educar para la memoria colectiva como forma de garantizar no volver a repetir las atrocidades. Producido esto, la ONU ha declarado, por ejemplo, el Día Internacional de Conmemoración de las Víctimas del Holocausto e invita a todos los sistemas educativos del mundo a que incluyan la enseñanza del Holocausto y otros genocidios, no sólo para recordar a las víctimas, sino para la educación en valores de tolerancia y derechos humanos, a fin de superar formas futuras de odio. Por su parte, la UNESCO ha publicado guías pedagógicas sobre cómo abordar en las aulas los antiguos pasados traumáticos (Sartorello, 2019).

Un ejemplo reciente es la publicación de UNESCO Santiago (OREALC) con recomendaciones para la enseñanza del pasado de la dictadura chilena, en la que se enfatiza el papel de la educación en la reconciliación nacional y en la garantía de no repetición de violaciones de derechos. En esa línea, los marcos internacionales promuevan la “pedagogía de la memoria”: metodologías que invitan a la reflexión crítica sobre los hechos dolorosos del pasado (crímenes del Estado, guerras civiles, etc.) con la dignidad de las víctimas al centro del discurso, y en las que extraer lecciones que favorezcan la democracia y la paz. Este cambio educativo también se interrelaciona con la educación en valores universales –tolerancia, empatía, justicia– y con la educación hacia una ciudadanía global que reconoce la interdependencia de las historias nacionales (Silva, 2021).

Una de las tendencias internacionales en la enseñanza de la historia es la adopción de un enfoque multiperspectivo y también global. La época de la globalización y las migraciones ha dado pie a la incorporación de visiones más mundiales de la historia a los currículos, eliminando el aislamiento del relato estrictamente nacional. Proyectos internacionales (como la UNESCO Commission on the Teaching of History) han insistido en que lo que deben conocer los estudiantes no puede limitarse a la historia nacional, sino que también debe incluir la historia de otras partes del mundo y las conexiones transnacionales (comercio, colonización, guerras mundiales, movimientos sociales globales) (Rivera & Becerra, 2021).



Así mismo se impulsa la multiperspectividad, entendida como la capacidad de analizar los hechos históricos desde una pluralidad de puntos de vista (es decir, cómo un mismo acontecimiento –la independencia, una guerra, etc.– fue sentido por distintos grupos sociales). Esta línea está en la lógica de las orientaciones tanto de la UNESCO como del Consejo de Europa, que desde los años 1990 recomienda la consideración de múltiples relatos en la enseñanza de la historia, de tal forma que se favorezca una comprensión intercultural y una reconciliación de las sociedades postconflicto (Pinochet & Valencia, 2021).

La forma en que se ha tratado la historia y las memorias en la educación básica en América Latina ha pasado por los distintos contextos históricos de la región, entre los que se encuentra la herencia de la colonización o la reciente experiencia de dictaduras, conflictos armados internos o transiciones hacia la democracia. Desde la llamada "tercera ola" de la democratización, que se sitúa en la última década del siglo XX, muchos países de la región pusieron en marcha políticas de educación en memoria histórica con el fin de incluir en el currículo escolar la memoria de las épocas de autoritarismo y de la violencia política para ayudar a difundir una cultura democrática y de derechos humanos (Editor, 2022).

En Argentina, desde el retorno de la democracia en 1983, se instauraron actos y contenidos escolares en torno al Nunca Más (informe de la Comisión de la Verdad) y se ha llegado a conmemorar cada 24 de marzo en los colegios la fecha del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, en relación con las víctimas de la última dictadura; Chile, Uruguay, Paraguay, Brasil y otros países han tenido debates similares sobre cómo enseñar a partir de sus dictaduras del siglo XX; algunos incluyeron unidades didácticas en relación con el terrorismo de Estado, los movimientos de derechos humanos y la reconciliación nacional, y otros lo hicieron de una forma más difusa o polémica, en función de sus propias dinámicas políticas (Azpiroz & Blasco, 2022).

La existencia de un estudio comparativo de currículos de historia de Argentina, Chile y Colombia reveló que los tres países también integran una parte del pasado más o menos reciente en sus programas escolares, en particular en la cuestión de derechos humanos, dictaduras y violencia política, etc.; ese dato pone de manifiesto una tendencia regional a reconocer que la historia "reciente" (la segunda mitad del siglo XX) tiene un lugar en la enseñanza básica, también al margen de la antigua costumbre de terminar los contenidos históricos en la Segunda Guerra Mundial o en la mediación del siglo XX, etc. Este mismo estudio también daba cuenta de un reto importante: en estos mismos currículos la memoria histórica aparece desde el ángulo de la versión oficial del gobierno, sin cuestionar los procesos y fomentando fundamentalmente la idea de "reconciliación nacional"; esto, advierten los autores, reduce las posibilidades de crítica y de reflexión de los alumnos sobre éstos, así

como de desdibujar una participación activa como ciudadanos en la defensa de los derechos humanos (Arboleda, 2023).

Dicho de otro modo, existe un avance en la situación de incluir memorias dolorosas en el seno de la enseñanza; a veces se hace de un modo acrítico y superficial, evitando un debate a propósito de las responsabilidades, las disputas de memoria o las tensiones políticas que las rodean en la actualidad. Esta realidad es la de múltiples países que integran la región donde el consenso del pasado es aún precario: los currículos hacen intentos por mantener un equilibrio entre recordar para no volver a repetir esos hechos sin ahondar en interpretaciones más polémicas que pudieran favorecer divisiones en el aula, etc. (Cushing, 2023).

Además de las memorias de la época de las dictaduras, Latinoamérica ha promovido la incorporación de otras memorias, más antiguas y vinculadas a la identidad indígena y afrodescendiente; el auge de los movimientos indigenistas, afrolatinoamericanos, y algunos pronunciamientos internacionales por ejemplo el Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2015-2024) han ido incrementando la percepción de la necesidad de una decolonización de la enseñanza de la historia. En varios países andinos y centroamericanos, por señalar algunos ejemplos, se han revisado los contenidos de historia hasta intentar conceder un mayor protagonismo a las civilizaciones precolombinas, a la resistencia indígena frente a la conquista, pero también a las contribuciones culturales de los pueblos afro. Esta tendencia fue contundente en Bolivia a partir de la proclamación del Estado Plurinacional en el año 2009, que supuso la modificación de la enseñanza de la historia a partir de una cosmovisión andina (incluyendo la historia del Qullasuyu y la historia de personajes históricos indígenas como Túpac Katari) mediante la enseñanza de la historia nacional desde la perspectiva de la “decolonización” (Hidalgo et al., 2020).

En Perú ha sido incluida la historia de la violencia interna (1980-2000) incluyendo a todas las víctimas incluyendo muchas quechua-hablantes rurales y enfatizando la importancia de la diversidad cultural para una paz duradera. En Colombia las iniciativas educativas en desarrollo en pleno proceso de paz han de estar vinculadas entre la memoria del conflicto armado y la educación para la ciudadanía y la paz, signadas por el uso de materiales del Centro Nacional de Memoria Histórica. Todas estas iniciativas suponen que Latinoamérica piensa la memoria histórica como un recuerdo no solo de un pasado dictatorial, sino como un ámbito más amplio que abarca memorias correspondientes a injusticias históricas estructurales (colonialismo, racismo, exclusión de las minorías) y la reivindicación de identidades negadas (Gómez, 2022).

La propuesta de un enfoque intercultural y decolonial, del que ya hemos hablado, presenta una fuerte vigencia en Latinoamérica dado el carácter multiétnico de sus países: la educación intercultural



bilingüe (que se lleva a cabo en Ecuador, Perú, Guatemala y en otros lugares para muy diversos pueblos originarios), las Cátedras de Estudios Afrodescendientes, incluidas en los currículos de Brasil, son formas de concebir las políticas educativas que en su contenido permiten el reconocimiento de la pluralidad de memorias e historias: la legislación educativa de muchos países también contempla este tipo de enfoques (Ruiz & Mellado-Moreno, 2022).

La Constitución de Ecuador (2008) define al país como intercultural y plurinacional obligando a una educación respetuosa de la diversidad cultural; la Reforma Educativa de México del 2022 previó un currículo de historia desde el enfoque humanista y pluricultural, con la intención de sumar las narrativas de todos los grupos sociales y el recordatorio de la necesidad de contar historia desde el reconocimiento de todos los grupos sociales. Estas transformaciones forman parte de un nuevo ciclo educativo de ámbito regional que concibe la enseñanza de la historia y la memoria como un recurso para consolidar la democracia (a través de la memoria frente a las amenazas de las democracias y la concepción de la posición de los derechos) y para curar las relaciones interculturales (a través del reconocimiento del otro como forma de retribuir las deudas históricas) (Rodríguez & Suco, 2021).

En definitiva, en América Latina las políticas curriculares en torno a la historia y la memoria social han tenido un recorrido oscilante de avances (incorporación de contenidos relativos a la memoria histórica, enfoque centrado en los derechos humanos, pluralidad cultural) y también de aspectos en los que hay que seguir trabajando, como el riesgo del oficialismo acrítico, resistencias políticas o la falta de la formación del profesorado en torno a estos temas. A pesar de ello, la tendencia general va hacia la consolidación de la educación histórica con la conciencia social: cada vez son más los planes de asignaturas de Ciencias Sociales de la región que incluyen entre los objetivos la formación de una conciencia histórica y ciudadana crítica, la enseñanza de la historia reciente en relación con la no repetición de la violencia y el valor de la memoria colectiva como constitutiva de la identidad latinoamericana. Académicos y académicas como Elizabeth Jelin han subrayado así la función de la escuela en la transmisión de la memoria colectiva, advirtiendo que la transmisión debe ser reflexiva y no dogmática, para que así las nuevas generaciones se apropien del pasado de forma relevante y actúen como sujetos de memoria en sus comunidades. Esta reflexión teórica va calando en la práctica: ya vemos en muchas aulas latinoamericanas proyectos de los estudiantes o las estudiantes investigando la historia local, recopilando el testimonio de sus abuelos o abuelas sobre dictaduras o guerras, visitando museos de la memoria, como parte de su proceso de aprendizaje. Todo ello deja entrever que la memoria social se va constituyendo en un eje pedagógico legitimado en la región, complementando a la historia académica tradicional en la tarea de formar ciudadanos informados y comprometidos (Cushing, 2023).



Marco normativo y curricular del Ecuador para la enseñanza de la historia y la memoria social

En una primera aproximación nos encontramos con un posicionamiento de la historia y la memoria social en la Educación Básica en el Ecuador que está enmarcado por la Constitución, la Ley de Educación y el currículo nacional oficial. Concretamente, la Constitución de 2008 establece que la educación ecuatoriana debe ser intercultural, inclusiva y orientada al respeto a la diversidad cultural y la identidad nacional, a la formación de una conciencia social crítica y a la formación en valores democráticos. Este mandato constitucional irrumpe en la Ley Orgánica de la Educación Intercultural (LOEI desde el 2011), la cual establece entre los fines de la educación la promoción y conocimiento de la valoración de la herencia cultural del país, la ciudadanía y el respeto de los derechos humanos. La LOEI y su reglamento van en la misma dirección y constituyen un modelo educativo que articula los saberes ancestrales y la ciencia actual, visibilizando la intención de colonializar e interculturalizar el currículo (J. López et al., 2021).

En lo que se refiere al currículo nacional de Educación General Básica (EGB) el área que comprende la enseñanza de la historia es Estudios sociales (que abarca historia, geografía, formación cívica y nociones económicas/sociales). Este currículo de Estudios sociales se actualizó de manera importante en 2010 y después en 2016, bajo lineamientos que reflejan las tendencias de las que hemos hablado. En el diseño curricular vigente aparecen, en los objetivos de aprendizaje, explícitamente planteadas las relaciones entre historia, memoria e identidad. Así, en el subnivel correspondiente a lo que en América latina se considera la Educación Básica Superior (entre un mínimo de 8º grado a 10º de EGB, es decir, para alumnos y alumnas con una edad aproximada entre los 12 y los 14 años), se considera como objetivo: “desarrollar una visión general de diferentes procesos históricos de la humanidad desde sus orígenes hasta el siglo XX, especialmente la evolución de los pueblos aborígenes de América, la conquista y colonización de América Latina, su independencia y la vida republicana, en un contexto de imperios coloniales e imperialismos, para determinar su aportación dentro del marco histórico mundial en que se enmarca”. Decimos que este objetivo (O.CS.4.2.) tiene un claro sesgo decolonial, pues estando en el primer lugar de las prioridades está el estudio de los pueblos originarios americanos, el proceso colonial y la inserción de la América Latina en dinámicas globales de imperialismo, se estimula en el alumnado la reflexión sobre su lugar en la historia mundial (Aguirre, 2019).

En la misma línea, otros objetivos se orientan hacia la forma a una formación ciudadana crítica; así, por ejemplo, el objetivo O.CS.4.6. se detiene en: “comprender la naturaleza de la democracia, la ciudadanía y los movimientos sociales, ... el papel de la Constitución y la estructura del Estado



ecuatoriano, para estimular una práctica ciudadana crítica y comprometida” y el objetivo O.CS.4.7. presenta: “propiciar la construcción de un Ecuador justo e intercultural, desde el respeto a las diversidades en un gran proyecto de unidad nacional, excluyendo toda discriminación social” con un claro enfoque hacia la construcción del lugar de una memoria social inclusiva. En este último objetivo, también se hace un guiño hacia la interculturalidad como eje formativo, en el que la escuela debe enseñar a valorar la diversidad étnica y cultural dentro de la unidad nacional, uno de los principios de una memoria social inclusiva (Perino, 2022).

El currículo de Estudios Sociales en el Ecuador está estructurado en tres bloques temáticos: Historia e Identidad; Seres humanos en el espacio (Geografía) y Convivencia (Ciudadanía). El bloque Historia e Identidad incluye contenido estrictamente histórico, con el objeto de “construir una identidad cultural” a partir del conocimiento del hecho de los orígenes históricos del Ecuador, formar una democracia justa y estudiar la historia de América Latina. Eso se percibe en unidades que abarcan la prehistoria y las primeras civilizaciones (para ofrecer una visión amplia de la historia humana), las etapas de la época aborígen, la colonia, la independencia y la historia republicana del Ecuador y la historia de América Latina en el siglo XX (Díez & Román, 2020).

En cada una de estas unidades, se intentará incorporar visiones locales y plurales: por ejemplo, en la unidad correspondiente a la Colonia, además de atender a los hechos políticos y económicos de carácter general, el currículo propone estudiar la resistencia indígena, los cambios de la cultura material andina y la aportación afrodescendiente (esclavizados traídos al actual Ecuador) a la sociedad colonial. La misma lógica se extiende a las unidades de enseñanza de la Independencia, que al lado del estudio de personajes de la gesta como Sucre o Simón Bolívar, abordan las tensiones sociales internas (indígenas, mestizos y criollos) y los impactos para las distintas regiones. Cabe mencionar además que el Ministerio de Educación hizo unos libros de texto oficiales y unas guías docentes suficientes con ese currículo, y esos textos que incluyen espacios de “Sabías que...?” donde se describen aspectos de las naciones indígenas, personajes de la historia, las memorias locales, etc. Como forma de dotar la narrativa histórica nacional de pluralidad (Castillo & Bautista-Cerro, 2020). El bloque de Convivencia no solo integra contenidos de la formación ciudadana, de la historia del pensamiento político (por ejemplo, presenta a los alumnos y alumnas conceptos como democracia, estado, constitución en función de la historia del Ecuador) y de la memoria cívica. Desde la infancia (Educación General Básica elemental), los niños y las niñas aprenden símbolos patrios, fechas cívicas y relatos históricos fundamentales (como la fundación de Quito, momentos clave de la gesta de Abdón Calderón). Esa narratividad, por consiguiente, es lo que popularmente se denomina memoria histórica nacional tradicional y en el momento en que los alumnos y las alumnas van ascendiendo las escalas,

esos contenidos se van profundizando a medida que el proceso educativo se hace más analítico; en Básica Superior, el tipo de enseñanza de la historia nacional continúa con debates como el boom bananero, las dictaduras militares en Ecuador durante la década de 1970, el conflicto bélico con el Perú y su resolución de paz en 1998, hasta la Asamblea Constituyente de 2008. Todo esto se ajusta, no solo a la cronología sino a reflexionar sobre cómo viven los acontecimientos en la memoria social ecuatoriana. Por ejemplo, en las clases se discute sobre la existencia de monumentos o de conmemoraciones (la celebración del 9 de octubre en Guayaquil, el Museo de la Memoria de la gente detenida en el contexto de la desaparición forzada, etc.), enlazando todo lo que se ha aprendido de la historia con la memoria vivida en la comunidad (Saquichagua et al., 2022).

Desde el punto de vista normativo, Ecuador también tiene establecidos Estándares de Calidad Educativa, y otros documentos de política donde se hace referencia a estos contenidos. Los estándares de Ciencias Sociales (publicados por el Ministerio de Educación) establecen que, a la finalización de la básica, un estudiante debe “comprender los procesos históricos y culturales que han conformado la identidad nacional e intercultural del Ecuador” y “manejar de manera crítica la memoria social, reconociendo los logros y aprendizajes del pasado para poder vivir en la vida democrática” (texto procedente de los estándares oficiales). Con la misma base normativa, el Currículo del Bachillerato General Unificado (educación secundaria) poseía la asignatura Historia y Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía, en la que se desarrollan elementos de la historia mundial del siglo XX-XXI, el análisis de la memoria histórica (como por ejemplo la memoria del Holocausto en contextos mundiales, la memoria de las dictaduras del Cono Sur en contextos latinoamericanos) así como participación juvenil en proyectos de servicio comunitario vinculados a la memoria local (Saquichagua & Carchi, 2020).

Un elemento normativo concreto de Ecuador fue reconocer transversalmente en todos los ámbitos los ejes de la interculturalidad y los derechos. Esto significó que aún en clases ajenas al área de Social (Lengua, Arte, Matemática, etc.) el profesorado debe intentar incluir calibraciones a la diversidad cultural y a la historia local. Por ejemplo, en ejercicios de lengua se podrían utilizar textos sobre leyendas históricas de diferentes etnias de Ecuador; en plástica se promueve conocer el arte precolombino y colonial como parte del patrimonio histórico. Dichas orientaciones provienen de la LOEI y del Plan Nacional del Buen Vivir de hace unos años, un Plan de educación contextualizado en la construcción de una sociedad basada en el *sumak kawsay* (filosofía kichwa del “buen vivir”) y en la memoria cultural (Pérez et al., 2023).

Discusión

La revisión de los estándares del currículo de los Estudios Sociales de la Educación Básica del Ecuador pone de manifiesto una tendencia importante en la inclusión de contenidos históricos relacionados de forma intercultural, decolonial y que busca una formación ciudadana crítica. Desde una perspectiva más amplia, se observa compatibilidad con la tendencia de los documentos internacionales, a partir de la UNESCO, en relación con el uso de la historia como un recurso para fomentar la democracia, la paz y los derechos humanos. Esta tendencia se deja ver, bien a partir de la intención que expresa el currículo ecuatoriano de formar al estudiantado como un sujeto nacional consciente, proclive al respeto por la diversidad cultural y capaz de una ciudadanía pensante y activa, bien en la proclama por la diversidad que manifiestan los medios digitales en los que se muestran los elementos curriculares ecuatorianos.

No obstante, al poner en contraste los principios pedagógicos propuestos por el currículo con el diseño y la profundidad de los contenidos curriculares, se observan algunas dificultades en la implementación. En particular, si bien los estándares favorecen la inclusión de memorias colectivas numerosas, en el tronco estructural somos más capaces de detectar una narración histórica centrada en grandes acontecimientos nacionales y en figuras heroicas (fenómeno que parece tener hayan diputados como y con pequeños espacios hacia las voces subalternas y en las memorias periféricas), lo que puede generar la reproducción de una visión lineal y jerárquico del pasado en lugar de una apropiación plural y crítica del pasado. Tal como hemos observado en diversos espacios, los textos del currículo también admiten aspectos relativos al pasado próximo, y fenómenos sociales contemporáneos, y se encuentran tratados o en general vinculados por aspectos del contexto del propio estudiante, cuando la mayoría de ellos también derivan en un cierto aspecto de superficialidad desde los aspectos de su propia contextualización.

La escasa profundidad en la problematización de hechos que son considerados de gran importancia en la historia, como pueden ser las dictaduras militares, los conflictos territoriales o la violencia estructural, evita que en la práctica académica se logren forjar en los estudiantes una verdadera conciencia histórica anclada en una ética de la memoria y en el compromiso social de la ciudadanía. Y, además, cuando la escasa profundidad en la problematización de estos hechos se conjuga con la escasa capacitación que la formación del profesorado tiene en didácticas activas de trabajo de la memoria social, la existencia de lecciones de enseñanza proveniente de materiales didácticos muy escasos que se podría decir que son consensuados, el contexto de la enseñanza supone, pues, una limitación casi absoluta en la formación de la memoria social por parte de los estudiantes.

A nivel metodológico el currículo nacional ecuatoriano es un reflejo importando del constructivismo y de la pedagogía crítica que adaptan e influyen de manera decisiva el área de la historia, sin embargo la aplicación del currículo en las aulas dependerá inevitablemente mucho de las condiciones de aula, de la formación del profesorado y de la flexibilidad que existe para adaptar los contenidos al contexto cultural y territorial de cada comunidad. De este modo también el trabajo de la enseñanza de la historia y la memoria social en Educación Básica necesitará ser potenciado con unos espacios de enseñanza que se dirigen a estrategias pedagógicas que hagan girar en torno a la participación de los estudiantes, la investigación de la historia local y el diálogo intergeneracional, que les permitieran un aprendizaje más situado y significativo.

Aunque se ha dotado en torno al currículo ecuatoriano una serie de cuestiones teóricas que se armonizan con los principios que se han consensuado en el marco internacional, y que se han acordado en el marco latinoamericano sobre los contenidos de historia y memoria social, la concreción pedagógica también está limitada por cuestiones estructurales y didácticas. En consecuencia, habrá necesidad de seguir revisando, continuando y profundizando en los estándares del currículo, pero también de impulsar las políticas de formación del profesorado y producción de materiales didácticos que propicien el trabajo de la historia. En resumen, se podrán comentar cuestiones como: una educación de la historia crítica y transformadora, una educación de la historia inclusiva: en definitiva una educación básica que potencie la construcción de una ciudadanía democrática, intercultural y comprometida en la construcción de la memoria colectiva de forma plural, justa y democrática.

Conclusiones

El tratamiento de la historia y la memoria social en la Educación Básica ecuatoriana nos evidencia una intencionalidad curricular en la formación de una ciudadanía crítica, intercultural y comprometida con los valores democráticos. De sus estándares oficiales podemos evidenciar que hay grandes avances en la construcción de marcos conceptuales que se ajustan a los enfoques constructivista, crítico, intercultural y decolonial que se materializan, a su vez, tanto a las exigencias de la realidad nacional como a las recomendaciones internacionales sobre la educación de la memoria y derechos humanos.

Si bien hay avances, también existen dificultades en la puesta en práctica pedagógica de dichos lineamientos. La presencia de narrativas históricas tradicionales centradas en héroes y cronologías oficiales impide mostrar una visión plural del pasado. A su vez, la escasa problematización de los hechos históricos delicados y la poca relación con las memorias locales determinan en buena medida



la potencia formativa de los contenidos históricos en el aula, lo que neutraliza la capacidad del alumnado para generar una conciencia histórica activa y contextualizada de la realidad que observa. Se pone de manifiesto que hay que fortalecer la formación de los docentes en metodologías que mezclen historia y memoria social desde un enfoque crítico y participativo. La puesta en práctica de estrategias didácticas que procuren analizar fuentes documentales, que trabajen con testimonios y que den cabida a las memorias silenciadas contribuiría a ampliar el proceso de enseñanza-aprendizaje, afianzando la empatía histórica y la reflexión ética.

Además, resulta indispensable también la elaboración de materiales didácticos diversos y contextualizados, de manera que ayude a los docentes a investigar los contenidos del currículo de forma más profundizada y culturalmente pertinente, hecho que tiene gran importancia en un país plurinacional como es el Ecuador, en el que la educación tiene que dar cuenta de la riqueza de las experiencias históricas de los pueblos y nacionalidades que lo conforman.

Por último, se concluye que el currículo nacional tiene una buena base teórica para llegar a una educación histórica transformadora, pero su viabilidad dependerá de la unión que se establezca entre políticas públicas, práctica docente y participación comunitaria. Promover una enseñanza de la historia que recupere la memoria social desde una mirada crítica y plural favorecerá el afianzamiento de procesos educativos comprometidos con la justicia, la equidad y el proceso colectivo de construcción de la identidad nacional.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, G. M. V. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Almeyda Hidalgo, L., Jiménez, M. S., Almeyda Hidalgo, L., & Jiménez, M. S. (2020). Teaching the history and conceptions of citizenship in the practices of teachers in training. *Sophia Austral*, 26, 179-197. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200179>
- Arboleda, J. C. (2022). Currículo y Didactología. *Revista Boletín Redipe*, 11(11), Article 11. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i11.1903>
- Arboleda, J. C. (2023). Educación, ética y resultado de investigación. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), Article 9. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i9.1998>
- Asencio, E. L. F., Vilca, C. S. H., & la Cruz, F. O. de. (2024). Enseñanza histórica desde la pedagogía decolonial. Una crítica al qué se enseña en el Perú. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32, e0244350. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204350>

Azpiroz, A., & Blasco, M. E. (2022). Introducción al Tema Central n° 14: Investigar colecciones, museos y prácticas de la museística. Reflexiones e instrumentos para la discusión colectiva. *Claves. Revista de Historia*, 8(14), Article 14. <https://doi.org/10.25032/crh.v8i14.1>

Castillo, R. G. C., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), Article 1. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Cushing, I. (2023). Una perspectiva raciolingüística desde el Reino Unido. *Journal of Sociolinguistics*, 27(5), 478-482. <https://doi.org/10.1111/josl.12637>

Díaz, J. A. R. (2020). Bases de la institucionalización de la ciencia en América Latina en la Guerra Fría: Entre la política y la cooperación internacional. *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, 7, Article 7. <https://doi.org/10.25185/7.3>

Díez, J. G., & Román, J. C. B. (2020). ¿“Imperio inca” o Tahuantinsuyo? La singularidad histórica andina en los currículos y textos escolares ecuatorianos. *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, 28(1), Article 1. <https://doi.org/10.34096/mace.v28i1.8382>

Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), Article 1. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>

Duarte, M. I. H. (2020). Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, Article 52. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10628>

Editor, C. editor C. (2022). Por una historia intelectual de las izquierdas: *Políticas de la Memoria*, 22, Article 22. <https://doi.org/10.47195/22.778>

Erazo, R. C. B. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial ...una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), Article 24. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>

García-Vera, N. O. (2020). Educación, memoria histórica y escuela. Contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 79, Article 79. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>

Gómez, D. A. (2022). Enseñanza de las ciencias sociales en América Latina. Políticas públicas y emergencia de la memoria. *Plumilla Educativa*, 30(2), Article 2. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4627.2022>

González, M. D. S. (2024). El Papel de la Educación en la Construcción Social de la Memoria. *Revista Senderos Pedagógicos*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.53995/rsp.v16i1.1537>

Guillamón, N. C., Puche, S. M., & Molina, J. O. (2020). Identificación del alumnado de Educación Primaria con las narrativas históricas locales y nacionales. Estudio de caso en un contexto



multicultural. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.7203/dces.38.13491>

Hidalgo, A. A. R., Zuñiga, F. C. D., & Marolla-Gajardo, J. (2020). Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, Article 7. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.133>

Iñiguez, J. E. M., Tobón, S., & Ramírez, E. L. (2019). Currículo: Un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), Article 18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200

Lascano, W. A. Z., Córdova, P. A. S., Ruiz, C. V. L., Quintanilla, J. R. M., & Jarrín, E. N. M. (2024). Plan de Estudio y Enfoque Socioformativo en Educación General Básica Superior y Bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), Article 3. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12738

López, J., Maurera, S., Serrano, V., & Yaguana, Y. (2021). La inclusión educativa en la escuela ecuatoriana, una reflexión desde lo normativo hasta la experiencia escolar. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, 6(E1), Article E1. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3398>

López, L., & Macias, M. (2020). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Currículo, memoria y educación. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), Article 5-2. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.235>

Mancillas-Castillo, I. (2023). Modelos Educativos para la Enseñanza de Historia en Educación Básica. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 126-131. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.385>

Marolla, J. (2019). La difícil tarea de la interculturalidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. *El Futuro del Pasado*, 10, 159-186. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.006>

Melo, A. de, & Ribeiro, D. (2019). EUROCENTRISMO E CURRÍCULO: APONTAMENTOS PARA UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NÃO EUROCÊNTRICA E DECOLONIAL. *Revista e-Curriculum*, 17(4), 1781-1807. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>

Méndez, J. M. (2022). Aportes para la revisión curricular desde la perspectiva intercultural. *Cuestiones de Filosofía*, 8(31), Article 31. <https://doi.org/10.19053/01235095.v8.n31.2022.14373>

Morales, J. J. (2022). Interculturalidad en la Educación: Paradigmas y propuestas desde una perspectiva crítica. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, 18, Article 18. <https://doi.org/10.70833/rseisa18item367>



Moreira-Alcivar, E. F. (2024). La enseñanza de la historia y la educación intercultural en Ecuador.

Código Científico Revista de Investigación, 5(2), Article 2.

<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/549>

Moreno-Vera, J. R., & Monteagudo-Fernández, J. (2019). *Temas controvertidos en el aula*. Editum.

Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2763>

Mosquera, L. V. V., Vélez, J. E. V., Pilligua, N. J. A., & Guzmán, G. M. P. (2024). Estrategias

Creativas para el Aprendizaje de la Historia en Estudiantes de Educación General Básica. *Revista*

Social Fronteriza, 4(3), Article 3. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(3\)293](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)293)

Nunes, S. A., & Rodrigues, R. de O. (2024). A América Latina na sala de aula: Reflexões sobre uma experiência de ensino no Colégio de Aplicação/UFRGS a partir da abordagem decolonial e integrada.

#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, 13(2).

<https://doi.org/10.35819/tear.v13.n2.a7452>

Ojeda, M. G. C. (2022). Reformas curriculares en el área de Ciencias Sociales de la Educación Básica

Superior en Ecuador. *Sociedad & Tecnología*, 5(3), Article 3. <https://doi.org/10.51247/st.v5i3.262>

Ojeda, M. G. C. (2023). Enseñanza de la historia nacional ecuatoriana e identidad cívica. *Portal de*

la Ciencia, 4(3), Article 3. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i3.429>

Onofre, J. M. J., Pilco, R. M. J., Villacis, S. G. P., & Mora, M. O. F. (2024). Inclusión de la Historia

y Cultura Afroecuatoriana en el Currículo de Estudios Sociales en las Escuelas Ecuatorianas. *Ciencia*

Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), Article 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10726

O'Phelan, F. P. (2021). Maniqueísmo, memoria e historia oficial: Algunos aportes para repensar la

formación ciudadana en el Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(15), Article 15.

<https://doi.org/10.34236/rpie.v13i15.340>

Otero-Potosi, S. A., Nuñez-Silva, G. B., Valencia, C. E. S., & Castillo, D. F. P. (2023). El proceso de

enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo. *Revista Latinoamericana*

Ogmios, 3(7), Article 7. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.063>

Padilla, M. O., Domínguez, D. M. O., Sierra, D. J., & Zwierewicz, M. (2024). Enfoque

epistemológico decolonial y las pedagogías modernas. *Educación y Humanismo*, 26(47), Article 47.

<https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6901>

Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del*

Pasado, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>



- Paim, E. A., & Araújo, H. M. M. (2021). O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou o epistemicídio no ensino de História. *Intellèctus*, 20(1), Article 1. <https://doi.org/10.12957/intellectus.2021.60983>
- Parreño, C. M. T. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Peña, G. del R. M., Granda, S. A. C., Romero, A. N. R., & Jumbo, F. C. E. (2024). Reto hacia una Educación Intercultural en las Aulas. *Reincisol*, 3(5), Article 5. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)236-265](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)236-265)
- Pérez, M. B. M., Pérez, C. M. M., León, M. E. L., & Saltos, C. V. P. (2023). Currículo Nacional Ecuatoriano: Una mirada histórica desde la docencia. *Tesla Revista Científica*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e136>
- Perino, E. (2022). La educación intercultural bilingüe en Ecuador: Historia, discursos y prácticas cotidianas. En *Latin America Research Commons*. Latin America Research Commons. <https://doi.org/10.25154/book9>
- Picón, P. E. C. (2022). El enfoque crítico del currículo: Una alternativa de transformación social. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(3), Article 3. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1619>
- Pinochet, S., & Valencia, L. (2021). Una Nueva etapa. *Nuevas Dimensiones*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.38>
- Rivera, E. R. E., & Becerra, S. F. C. (2021). Experiencias educativas en el contexto universitario latinoamericano, María Lourdes Piñero Martín, Francis Carolina González Pérez, Elba Francisca Ávila Perozo, Barquisimeto: UPEL IPB, 2021. 362 p. *Dialogia*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.5585/38.2021.20073>
- Rodríguez, J. G. A., & Suco, L. M. Q. (2021). La interculturalidad en el Ecuador: Un análisis crítico de sus fundamentos, aportes y desafíos en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), Article 6. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1219
- Rodriguez, Y. (2023). Reflexiones sobre la pedagogía crítica y su currículo. *Impetus*, 17(2). <https://doi.org/10.22579/20114680.844>
- Rubio, D. H. (2019). Mémoires, enseignement de l’histoire et démocratisation dans les institutions éducatives de Buenos Aires et Bogotá. *Spécificités*, 13(2), 102-115. <https://doi.org/10.3917/spec.013.0102>

Ruiz, S. A., & Mellado-Moreno, P. C. (2022). La construcción de la memoria democrática y la transmisión de su relato a través de la educación. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.53645/revprop.v5i2.89>

Sánchez, D. G. (2020). La enseñanza de los estudios sociales en la era de la calidad educativa. *Perspectivas.*, 20, Article 20. <https://doi.org/10.15359/rp.20.2>

Saquichagua, F. F. Q., & Carchi, N. M. M. (2020). Currículo y justicia social: Un abordaje desde la interculturalidad. *Ciencia e Interculturalidad*, 27(02), Article 02. <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10427>

Saquichagua, F. F. Q., Guamán, M. E. V., Jimbo, S. P. S., & Sinche, P. A. M. (2022). ¿Qué es interculturalidad? Reflexiones en el contexto ecuatoriano a partir de las voces y visiones de los docentes. *Killkana Social*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v6i1.1024>

Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 28, Article 28. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2596>

Saviani, D. (2021). Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: Aproximações e distanciamentos. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 13(3), Article 3. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.47177>

Sher, B. R., & Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621>

Silva, M. (2021). OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de uma pedagogía decolonial. Santa Marta/Colômbia, Universidad del Magdalena, 2018. *EccoS – Revista Científica*, 58, Article 58. <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.19819>

Valdés, L. B., & Piñón, F. A. P. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>

Wilches, J. C. P. (2024). Interculturalidad: Un cambio de perspectiva en la educación. *Acción y Reflexión Educativa*, 49, Article 49. <https://doi.org/10.48204/j.are.n49.a4591>



Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.