



Educación, ideología y literatura: Incidencia del canon literario ecuatoriano en la guía curricular

Education, Ideology and Literature: Incidence of the Ecuadorian Literary Canon in the Curricular Guide

Luis Alberto Rengifo Vásconez^a  

^a Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia), Quito, Ecuador.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 11 de julio de 2022

Aceptado el 17 de noviembre de 2022

Publicado el 01 de enero de 2023

Palabras clave:

currículo

ideología

campo

canon

ARTICLE INFO

Article history:

Received July 11, 2022

Accepted November 17, 2022

Published January 01, 2023

Keywords:

curriculum

ideology

field

canon

RESUMEN

El currículo nacional ha sido evaluado y actualizado en varias ocasiones con la intención de solucionar problemas identificados en torno al aprendizaje del estudiante. La guía curricular, anteriormente reducida a un programa de estudios, fue convertida en un documento orientador de la gestión pedagógica. Sin embargo, aún se requiere evaluar el asunto del conocimiento legitimado que se expresa a través del currículo. No basta con dar soluciones a cómo aprende el estudiante, sino analizar críticamente qué aspectos de la cultura colectiva han sido considerados en el ejercicio de transmisión cultural. En el presente ensayo se expone el proceso a través del cual se configura la ortodoxia en el campo literario ecuatoriano. Para esto se analiza de forma sucinta el proyecto ideológico y discursivo que se consolidó en dos épocas históricas diferentes en Ecuador. La escuela, como agente reproductor del tejido de discursos en circulación, puede favorecer a la conservación del canon. La reproducción del conocimiento legitimado se mantiene por acción de la proyección ideológica del currículo vigente. La ideología del currículo de Lengua y Literatura se estudia desde dos ámbitos: las necesidades técnico-administrativas de la economía industrial y el tratamiento negativo de los usos del conflicto que la despolitiza.

ABSTRACT

The national curriculum has been evaluated and updated on several occasions to solve problems identified around student learning. Previously reduced to a study program, the curricular guide was converted into a guiding document for pedagogical management. However, it is still necessary to evaluate the issue of legitimated knowledge that is expressed through the curriculum. It is not enough to provide solutions to how the student learns but to critically analyze what aspects of the collective culture have been considered in the exercise of cultural transmission. This essay exposes the process through which orthodoxy is configured in the Ecuadorian literary field. For this, the ideological and discursive project consolidated in Ecuador's two different historical periods is briefly analyzed. The school, as a reproductive agent of the fabric of discourses in circulation, can favor the conservation of the canon. On the other hand, the action of the ideological projection of the current curriculum maintains the reproduction of legitimized knowledge. The ideology of the Language and Literature curriculum is studied from two areas: the technical-administrative needs of the industrial economy and the negative treatment of the uses of the conflict that depoliticizes it.

© 2023 Rengifo Vásconez. CC BY-NC 4.0

Introducción

Al currículo se lo puede entender desde dos tipos de lenguaje. En primer lugar, un lenguaje profético. Thomas Popkewitz (2010, p. 12) menciona que uno de los principales legados de la educación moderna es el entendimiento del currículo como "ordenanzas de conversión" que buscan dar respuesta a "quién es el niño, lo que debería ser, y en lo que se debe diferenciar". Esta perspectiva proviene de nociones relacionadas al puritanismo y a la evangelización protestante, diseños calculados con el fin de salvaguardar las almas de los niños. Actualmente, el currículo cumple una función similar. Existe la creencia

de un modelo de ciudadano funcional, productivo, innovador, comprometido con la sociedad que se espera de los estudiantes al culminar su etapa escolar.

En segundo lugar, al currículo se lo entiende desde la psicología y el pragmatismo. A la educación se la comprende en términos de utilidad, eficacia y rendimiento. Por esta razón, no resulta extraño que a la investigación en educación se la direcciona hacia problemas relacionados con la innovación educativa centrada en el aprendizaje, hacia el lenguaje del refuerzo o la retroalimentación, hacia la valoración de metodologías y técnicas funcionales en el aula, etc.

Estudiar el currículo desde los lenguajes mencionados resulta adecuado pero insuficiente. Un estudio del currí-

culo también debe, necesariamente, abordar el asunto del conocimiento legítimo y la forma en que se crean y recrean los significados particulares. No solo es importante conocer cómo un estudiante puede adquirir de mejor forma las destrezas de pensamiento imprescindibles para acoplarse al modelo de ciudadano ideal, sino por qué ciertos aspectos particulares de la cultura colectiva han sido presentados como conocimiento objetivo y factual para ser transmitidos en el aula (Apple, 2008, p. 24).

Michael Apple entiende que el problema del conocimiento educativo no se trata solamente de un asunto analítico, técnico o psicológico. Es sobre todo un estudio de la ideología, es decir, del conocimiento legitimado en un tiempo histórico concreto. La educación puede llegar a ser innovadora a través de la implementación de técnicas, métodos e instrumentos pedagógicos funcionales, pero conservadora en cuanto a los modelos de transmisión cultural. Este problema guarda relación con la tendencia actual a reducir la materia de la educación a un asunto de la psicología y a creer falsamente que el conocimiento es un artefacto neutral que no requiere necesariamente de una valoración (p. 27).

Cabe resaltar que estudiar la dimensión ideológica del currículo no consiste en la búsqueda de una conspiración accionada de forma deliberada por las clases dominantes para garantizar su ejercicio de poder en la educación. Por el contrario, la ideología funciona de forma independiente a la subjetividad de los individuos. Los individuos forman sus creencias dentro de posiciones marcadas por la ideología (Larraín, 2007, p. 124); esta, por tanto, es un sistema objetivo de representaciones, practicado por los seres humanos a pesar de su desconocimiento (p. 125). La ideología no es la falsa conciencia impuesta por una economía, sino “parte de una cultura vivida, resultado de unas condiciones materiales de las acciones personales de la vida diaria” (Apple, 1997, p. 43).

En el presente ensayo se considera que el conocimiento no es un artefacto neutral; al contrario, se define bajo aspectos particulares de la cultura colectiva y se transmite a través de agentes de la tradición selectiva y la incorporación cultural. En las siguientes páginas se ha tomado como objeto de estudio al currículo vigente de la asignatura de Lengua y Literatura. Este examen no consiste en evaluar comparativamente los factores con el producto mediante el análisis de las puntuaciones, del alcance de las destrezas con criterios de desempeño o del dominio del material escolar. Evaluar desde un criterio menos técnico requiere examinar la “calidad” de la experiencia curricular indagando en el origen del conocimiento legitimado y en la “naturaleza ética de las relaciones implicadas en la interacción” (Apple, 2008, p. 56). Michael Apple manifiesta que en la escuela como fuerza activa se legitiman ideologías y las formas económicas y sociales ligadas a ella. La escuela “ayuda a mantener el privilegio de algunos modos culturales tomando la estructura y el contenido de la cultura y el conocimiento de los grupos poderosos, y definiéndolos como conocimiento que debe conservarse y transmitirse” (Apple, 1997, p. 57).

Estoy convencido de que los ajustes que se han realizado en Ecuador a nivel curricular con el paso del tiempo han sido significativos, ya que han transformado el sentido de la educación, al reemplazar el enfoque caduco

de un aprendizaje de tipo tradicional, reproductivo, acumulativo, memorístico y estrictamente orientado hacia la transmisión de conocimientos de forma disciplinar, por un enfoque integral, centrado en el educando, capaz de establecer procesos reales de comprensión, de evaluar la movilidad de los aprendizajes — expresados como habilidades de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal — y de vincularlos con la realidad local y las necesidades de la contemporaneidad. Estos cambios, como se expone en el desarrollo de este trabajo, han dado solución a problemas que agravaron la gestión escolar y precarizaron el proceso de aprendizaje de los educandos.

Sin embargo, según mi punto de vista, las actualizaciones curriculares se centraron enteramente en el asunto del aprendizaje y la innovación, y relegaron el conocimiento a un estado de subordinación. La aparente objetividad científica de la asignatura de Lengua y Literatura expresada en el currículo vigente, su enfoque puramente sensitivo, emocional e instrumental, y el carácter abierto y flexible ocultan el conflicto epistemológico interno. Por esta razón resulta pertinente un análisis centrado en los contenidos curriculares legitimados que permita entender cuál ha sido la relación entre la escuela y la literatura y, de esta manera, evaluar si resulta pertinente una reestructuración curricular. El estudio del currículo que se realiza parte de la teoría estructural de la enseñanza propuesta por Michael Apple (2008, p. 57), que busca comprender los vínculos existentes entre la práctica pedagógica, los planes de estudio escolares y las estructuras sociales externas que influyen sobre la educación.

Bajo esta línea de pensamiento se realizará el análisis de la ideología del currículo de Lengua y Literatura. Para ello considero importante estudiar tres aspectos esenciales. En primer lugar, la enseñanza de la literatura en la escuela se circunscribe hoy a los requerimientos sociales y globales técnico-administrativos de la actual economía industrial avanzada (Apple, 1997). El enfoque textual-pragmático y sensitivo de la literatura — existente en razón de los ajustes del currículo nacional — invisibiliza su función histórico-ideológica en nuestro país y oculta el trasfondo ideológico, tal y como se lo expone y contextualiza en el apartado “Nación, literatura y educación”. Este enfoque se ha estructurado continuamente a partir de los discursos y consensos que guiaron las reformas curriculares desde la década de 1970 y posteriormente en los 90. Para Alexis Oviedo (2021), se ha mantenido la base conceptual de la reforma curricular de 1996 hasta la fecha. Por lo tanto, se analizan los elementos clave de las reformas que funcionaron como un soporte para el modelo textual pragmático y sensitivo del proceso vigente de enseñanza de la literatura.

En segundo lugar, se despolitiza a la enseñanza de la literatura en la escuela, al despreciar en el currículo el tratamiento de los usos de conflicto de la materia en aras de una educación “objetiva” y “neutral”. Considero que a la estética no se la puede separar de la política, por lo cual es limitado suponer que la literatura es enteramente neutral o puede reducirse al plano de lo sensible. En el apartado “Discusión” propongo mi criterio sobre la estética literaria en consonancia con la práctica de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la generalidad expresada en las destrezas con criterios de desempeño de la asignatura, propia de

un currículo abierto, da apertura a los docentes para seleccionar contenidos durante el ejercicio de concreción curricular. Si bien esto puede implicar un beneficio al evitar en la práctica formas de control y regulación de los contenidos compartidos, es necesario evaluar cuáles son las categorías de percepción y apreciación que rigen la selección de contenidos y que definen en gran medida lo considerado legítimo en literatura para la transmisión escolar. La educación puede llegar a ser transformadora pero conservadora en cuanto a los contenidos de transmisión cultural.

Antecedentes

Se han realizado varias investigaciones cuyo enfoque principal es el estudio del currículo desde la línea ideológica. Renato Gazmuri (2013), por ejemplo, parte de la idea de que el currículo chileno para historia y ciencias sociales regula la experiencia compartida por los estudiantes en la sociedad e influye en su conciencia histórica y ciudadana. Los actores sociales definen el currículo en un marco de diálogo y discusión. Por esta razón, desde su línea de estudio, no se desprestigia la relevancia de la influencia ideológica de la guía curricular. Tiene gran importancia la primera parte de la investigación, en la que el autor responde a la forma en que se crea el currículo desde la práctica de la negociación. Para la recolección de información, considera los campos de procedencia de los actores, las agencias y los escenarios de negociación; como fundamento teórico, toma las aportaciones teóricas de Michael Apple sobre el proceso de transmisión ideológica, de Igor Godson sobre la realización del currículo como construcción histórico-social, y de Basil Bernstein desde la teoría de los campos. En el presente estudio no se considera conveniente la línea epistemológica de Michael Schiro y su concepto de ideología como la visión del mundo que encarna un sistema de creencias de una persona o grupo de personas. Aquí se ha considerado importante el uso negativo del concepto de ideología, no su variante integrada.

José Penalva (2008) analiza el currículo desde el principio de la significatividad en su artículo académico "Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto: Consecuencias educativas". Este modelo se basa en el aprendizaje dialogado y participativo de Bruner, así como en el constructivismo psicologizante de Coll y Onrubia. El concepto constructivista de enseñanza es importante, pues parte del hecho de que se establece un contrato entre educando y educador. El protagonismo del estudiante es el punto clave de este planteamiento curricular; el educador es quien se adapta al ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes, razón por la cual se exige la maleabilidad en la planificación y en los procedimientos. Esto implica que lo importante en esta teoría de la enseñanza son los procedimientos y los métodos, y no los contenidos. Otro aspecto esencial de este modelo de evaluación es la concepción epistemológica del conocimiento, que ahora viene a definirse desde la diversidad: un alumno no sabe "más o menos", sino que sabe "de una manera o de otra".

En segundo lugar —y es lo que se considera relevante para el análisis propuesto—, el autor estudia el currículo desde la producción social del significado, a través del

cual revisa las principales teorías en las que se inspira este modelo curricular y sus consecuencias educativas. Se menciona que la principal corriente que desarrolla este modelo es la teoría crítica. Al estudiar la producción de conocimiento, se pone énfasis en los procesos mediante los cuales se concretan los saberes para el ejercicio de transmisión escolar. Penalva (2008) se cuestiona qué tipo de "conocimiento" es aquel del que se dice que debe ser construido. Para el autor, desde esta línea de pensamiento, el conocimiento es relativo, la verdad es contingente y el proceso pedagógico pierde su carácter objetivo.

En las últimas décadas también se han publicado artículos académicos que tratan el asunto de la educación en el marco de la lógica vigente del neoliberalismo que limita el contexto ideológico. Para Guillermo Miranda (2007, p. 14), el sistema educativo se define bajo dos criterios: un pacto keynesiano a través del cual la política educativa se direcciona a establecer un marco referencial de las capacidades y competencias que permitan atender las demandas del mercado requeridas por la estructura ocupacional del capitalismo regulado, y un pacto socialdemócrata enfocado en el derecho a la educación. El autor analiza las políticas curriculares en la dimensión de las reformas y en el contexto de la crisis de legitimación. Para él, las tendencias y motivaciones de las políticas educativas —y por ende de las políticas curriculares— se definen como una reacción a los problemas estructurales de legitimación de una sociedad que invalida las premisas igualitarias (p. 10).

En efecto, en el centro del debate ideológico y político que surge a partir de la crisis de acumulación de capital y la necesidad de reestructurar los aparatos ideológicos y sus prácticas está el de la producción, selección y difusión cultural del conocimiento (oficial) acorde con las necesidades derivadas de la reestructuración del capital. (p. 11)

Ante esta premisa se explica la razón por la cual el conocimiento se rige desde la lógica técnico-administrativa que permite mantener las condiciones estructurales del proceso de acumulación ampliado de capital (p. 11). Se trata de dos efectos vinculantes en torno a lo educativo: por un lado, la integración del sistema educativo al mercado de trabajo, en materia de formación/calificación de la fuerza de trabajo; por otro, el ajuste de la escala de evaluación y ocupación al mercado de trabajo (p. 12).

Para ubicar adecuadamente el contexto histórico del currículo en el cual se reproduce la ideología, resulta importante considerar estudios que contextualizan los diferentes ajustes y reformas educativas a partir de los requerimientos de la sociedad-técnico administrativa del neoliberalismo, en una revisión historicista del fenómeno educativo. López y Flores (2006), por ejemplo, analizan el problema de la calidad educativa en Latinoamérica en las últimas décadas, tomando en cuenta las directrices desarrolladas por el Banco Interamericano de Desarrollo y la Universidad de Harvard. Héctor Monarca (2020) estudia las prácticas educativas en los procesos de globalización y reformas del Estado. Por su parte, María Vázquez (2015, p. 18) analiza para América Latina la descentralización administrativa, el enfoque de la práctica educativa dirigida hacia el desarrollo de habilidades integradas a los códigos de la modernidad capitalista —es decir, direccionadas hacia el aumento de la producción; se destacan así comportamientos esperados en los estudiantes, como calidad, competitividad y ciu-

dadanía— y la evaluación progresiva por parte del Estado de los resultados para comprobar el cumplimiento de los estándares de calidad educativa (desempeños medibles y adaptados al mercado laboral).

Estos estudios son esenciales para comprender de qué forma se expresa la lógica educativa de mercado sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. El enfoque textual pragmático del currículo de literatura representa la primera forma de desestimación de esta como proyecto ideológico en la escuela, al ignorar su capacidad histórica de homologar valores, costumbres y creencias. Resulta inadecuado reducir a la literatura a su dimensión estética —comprendida desde lo sensible— o utilidad comunicativa.

Finalmente, para el entendimiento de la relación entre literatura y currículo es importante considerar la percepción crítica de la literatura en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para este punto se ha tomado como referencia a autores como Analía Gerbaudo (2021), quien rescata desde su línea de estudio las posibilidades para acceder a un texto literario y sitúa a la enseñanza de la literatura en el contexto actual, influido por los requerimientos del mercado; y Alexis Rojas (2006), quien analiza la dinámica pedagógica desde el proceso pragmático entre maestro, estudiante y texto de lectura, y pone énfasis en el desarrollo de la sensibilidad e inteligibilidad. También destacan en esta área de investigación los aportes de Sergio Mansilla (2003) y Teresa Colomer (2010), con sendas reflexiones sobre el lenguaje, la literatura, el conocimiento y la enseñanza de la literatura en el marco de las reformas educacionales.

Nación, literatura y educación

La literatura posee grandes niveles de incidencia ideológica. En nuestro país, desde la época republicana ha estado ligada a los procesos sociales, económicos y políticos de la nación. Ciertamente, no sería apropiado dejar pasar obras canónicas de la literatura ecuatoriana en el ejercicio de enseñanza escolar por su alta tradición o nivel de consagración.

A continuación expongo de forma ilustrativa cómo un conocimiento literario —autores, movimientos estéticos literarios, tópicos, retóricas particulares...— puede legitimarse desde organismos de Estado y servir de base para la transmisión cultural escolar. No es parte del objetivo del presente ensayo analizar la historiografía literaria o el campo literario desde la fundación de la república. El interés investigativo es distinguir críticamente la dinámica de legitimación de la literatura y comprender que no se debe desvalorizar el conocimiento literario al anular en el ámbito de la enseñanza su dimensión ideológica.

Ideología expresada en el siglo XIX: Literatura decimonónica

A continuación expongo de forma sucinta la razón por la cual tanto la literatura decimonónica como la literatura del realismo social se consagraron institucionalmente al participar activamente dentro un proyecto ideológico de Estado que se extrapoló hacia los sistemas educativos nacionales. En primera instancia, la literatura decimonónica formó parte de un proyecto imaginario de nación que buscó consolidar valores cívicos y fundacionales. Luego, parte de la literatura del siglo XX se institucionalizó al pertenecer a un proyecto ideológico de reconstrucción de la nación en el ámbito cultural, impulsado desde la recién inaugurada

Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE). Esto resulta esencial para comprender cómo ni la educación ni la literatura funcionaron desde una esencia neutral, sino que operaron desde su adhesión a los procesos hegemónicos que garantizaron el consenso social en momentos históricos concretos.

El proyecto de nación imaginada en Ecuador empezó con la legitimación política, histórica, cultural e intelectual del orden republicano. Al ser un proyecto de corte nacionalista, cimentó simbólicamente ideales de comunión e identidad sobre la educación, al igual que el discurso cívico patriótico. Considero que la “nación” es una imposición posible por la relación que existe entre pasado, presente y futuro, como consecuencia de las modalidades narrativas que dan forma a los relatos nacionales (Cardona, 2009).

La literatura decimonónica ecuatoriana, inscrita en el proyecto decimonónico de nación imaginada, inicialmente liberal, asumió desde un principio un papel protagónico, al participar en la recreación de marcos narrativos que dieron forma a la experiencia pretérita de la nación ecuatoriana y que funcionaron desde un ámbito instrumental, didáctico y moralizador. César Carrión (2020) advierte esta problemática en la literatura ecuatoriana del siglo XIX, al considerar que la constitución política y cultural de la nación se debió en parte a la expresión nacionalista y conservadora de las novelas escritas entre 1863 y 1893, que tuvieron la función de representar simbólicamente a una nación en crecimiento.

La educación, en estrecha relación con la literatura, también fue partícipe del proyecto inaugural de nación a través de la formación cívica y mediante modelos de “catecismo político” que permitieron legitimar la dominación sociopolítica de élites renovadas y cuya pretensión principal fue instruir a gran parte de la población, incluyendo a aquellos sectores sociales excluidos del modelo de ciudadanía republicana (Terán, 2015, p. 26). Para García y sus colaboradores (2001), los sistemas escolares funcionaron como agentes de transmisión de los valores nacionales. La virtud republicana —liberal o católica garciana— fue aplicada como un valor incuestionable en la construcción de los sistemas educativos nacionales (Bustos, 2017, p. 88) y en la búsqueda por materializar la utopía de integración nacional.

Considerar la trayectoria histórica del proyecto de nación en el siglo XIX nos posibilita identificar el trasfondo ideológico. Desde la línea de pensamiento althusseriana, se puede entender a la escuela y a la literatura escolarizada decimonónica como auténticos aparatos ideológicos (Larraín, 2007, p. 129), con un gran nivel de efectividad en su función reproductiva dentro del proyecto imaginario de nación. A lo largo del siglo, estos aparatos ideológicos consolidaron el ordenamiento social y la construcción de una memoria colectiva a través de narrativas constituidas por valores, sensibilidades y tendencias estéticas marcadas; además, crearon sujetos portadores de significados, interpelados por la ideología, capaces de adscribirse, identificarse y participar del proyecto imaginario de nación (Bustos, 2017).

Ideología expresada en el siglo XX: La influencia de Benjamín Carrión

La CCE es un actor notable en el desarrollo del pensamiento en torno al texto literario en nuestro país. Es im-

portante estudiar, por tanto, lo fundamental de Benjamín Carrión, ideador de esta institución, y ver cuáles podrían ser sus repercusiones en la educación del siglo XX. Podemos, en líneas muy generales, sostener el proyecto de Benjamín Carrión (2007, p. 83) bajo su propia premisa, al referirse a la nación ecuatoriana como “pequeña en territorio y población, pero grande en mensaje y contenidos humanos”. Se trataba de un nacionalismo ilustrado, de alguna manera, que debía asentarse en el poder de los artistas del país. El optimismo de Benjamín Carrión era evidente en su labor de crítica literaria, que se esmeró por perfilar las figuras ilustres del continente y del país. Sostenía así que el momento en que se gestaba el proyecto de la CCE correspondía al florecimiento de la cultura del continente entero (B. Carrión, 1937, p. XVIII). Podríamos definirlo como ideador también de un renovado panamericanismo (B. Carrión, 1928, pp. 19-20).

El afianzamiento de las artes en el país se alineaba bien con la revolución estética a nivel continental. Puede verse la misma interpretación de punto de inflexión cerca de los años 30: así, por ejemplo, en Cedomil Goic (1973) —quien justo en esta época marca la distinción entre la novela latinoamericana moderna y la contemporánea— o en la lectura de Valencia (1977) sobre el modernismo y sus limitaciones, hasta que surgen voces como la de Vallejo, que renuevan el panorama. En Ecuador, la monumental *Historia de la literatura ecuatoriana* de Isaac J. Barrera (1955, p. 157) describe a la novela desde 1895 hasta la fecha de su publicación como una obra orientada a la denuncia, con fuerte carga social. Ha de mencionarse que, en esta obra, Jorge Icaza y Gonzalo Zaldumbide parecen ser epígonos del período para el autor. Sea todo lo señalado evidencia de cómo es unánime en la crítica interpretar que esta fase fue testigo de un cambio profundo en la estética, que, como veremos, influye en el modo en que la CCE construyó el pensamiento del siglo XX en torno al texto literario y su relación con la cultura.

Entonces, queda por considerar cómo influye la institución que tanto toma del pensamiento de Carrión en la valoración del texto literario. En primer lugar, debe mencionarse que el arte, del que necesariamente la literatura es una manifestación, cumple un papel fundamental en la idea de nación de Benjamín Carrión. Se trata de una evidencia de la madurez (ansiada, por cierto) de un Estado joven. Por tanto, la literatura mantiene vigente el estatus del que goza desde el siglo XIX, es decir, instrumento de educación y símbolo de buenas costumbres (Lyons, 1998), aunque resignificado y adaptado a las necesidades ideológicas del período. La CCE emprendió en las siguientes décadas un ambicioso proyecto editorial, del que es evidencia su extenso catálogo, que se enfocó en editar a autores ecuatorianos y en difundir el pensamiento generado en el país. De cierta forma, volver material y visible la producción transformó la percepción sobre el libro que se tenía en el sistema educativo.

Discusión

De lo expuesto en el apartado anterior, es posible afirmar que a la literatura ecuatoriana se la ha involucrado en proyectos ideológicos de nación. De esta forma, no solo se construye la historiografía literaria, sino que también se definen los espacios de legitimación de los gru-

pos consagrados a nivel literario (Bourdieu, 1995, p. 301; Bourdieu, 1997). La escuela, como agente reproductor del tejido de discursos en circulación, imparte el conocimiento legitimado a través del ejercicio de transmisión cultural. Considero que resulta difícil descartar de la ortodoxia literaria a la literatura decimonónica y a la literatura del realismo social, una vez analizada su importancia histórica. El currículo actual, tal y como está estructurado, tiende a minimizar los espacios de lucha simbólica. Por el momento, no es de mi interés investigativo demostrar cómo se genera el fenómeno del conservadurismo cultural al considerar que la escuela puede consagrar parcialmente a los grupos canónicos de la literatura ecuatoriana, pero sí evidenciar el tratamiento negativo de los usos del conflicto en la asignatura en razón de la expresión de parsimonia y objetividad que ubica a los contenidos curriculares en un estado de neutralidad científica, lo cual resulta congruente con el direccionamiento de las reformas curriculares orientadas desde el modelo productivo.

Criterio estético

Todo docente cumple una función de transmisor de contenidos. Gramsci, desde la filosofía de la praxis, considera al profesor como un intelectual orgánico, filósofo individual que cumple la función de unidad social, es decir, una función de dirección política. Para el italiano, el hombre es esencialmente político, puesto que en la actividad para transformar y dirigir conscientemente a los demás hombres realiza su humanidad, su naturaleza humana (Carnoy, 1985, pp. 16-17). Siguiendo esta línea, Apple (1997) menciona que una de las principales tareas de los “intelectuales” es extender y legitimar los significados y la práctica ideológica dominantes, intentando silenciar a las personas y crear la unidad en el espacio de la ideología. “Tanto si lo aceptamos como si no, los educadores están en disposición de ser llamados ‘intelectuales’ y, además, no están separados de estas tareas ideológicas (aunque muchos de ellos puedan luchar contra ello, desde luego)” (Apple, 1997, p. 29). El profesor no es un portador de una verdad única, sino que se inserta en la vida práctica como constructor organizador constantemente persuasivo.

Desde esta línea de pensamiento parte mi criterio estético. Una obra literaria debe necesariamente estudiarse mediante un análisis interno sin dejar de lado las condiciones sociales en que nace. Desde el ámbito escolar es importante develar los fundamentos reales de las diferencias para hallar en el mundo un lugar de conflicto o competencia entre grupos con intereses antagónicos, y no un orden social; de esto no está exenta la literatura, claramente ligada a los procesos sociales, económicos y políticos. Sartre (1960, p. 260) pone énfasis en el destino del arte al cuestionar la sentencia reduccionista “No es más que literatura”. La literatura debe adquirir una función política y universal diferente a las tendencias posmodernas relacionadas con el consumo y el placer.

No es mi intención justificar la existencia en el espacio escolar de un campo de especialización literaria, pero sí darle importancia en el currículo a la crítica y al análisis de la literatura como una disciplina científica —no necesariamente neutral—, sin reducirla a su aprehensión sensible. Estudiar el contexto de producción no implica generar una contradicción epistemológica con respecto al

análisis interno del texto (Bourdieu, 2000, p. 150), aunque se procure aparentar esta relación como inconciliable (Bourdieu, 2003, p. 162). Como parte de un análisis interno, es posible estudiar los tópicos de un imaginario colectivo, las estrategias formales, la afirmación o ruptura de los géneros, la retórica de las imágenes que llevan a generar lecturas e interpretaciones de una cultura, los perfiles de un período, “formas en que los actores sociales vivieron en su presente en relación con la moral, el poder, el trabajo, la trascendencia, las transgresiones, los cambios” (Sarlo, 1991, p. 36).

Estado del currículo actual

Para Miguel Ángel Herrera y María Gladys Cochancela (2020, p. 365), el currículo ha pasado por reformas significativas que han tenido la intención de reemplazar a un sistema tradicional de enseñanza, basado en la transmisión de contenidos, por uno diferente, con propuestas de aprendizaje, materiales curriculares y didácticos complementarios.

Con la reforma curricular de la educación básica del año 1996 se añadieron por primera vez a las diferentes disciplinas ejes transversales como la práctica de valores, el desarrollo de la inteligencia, la interculturalidad y la educación ambiental, que fueron retomadas en actualizaciones posteriores. Además, se integraron objetivos, destrezas, contenidos y recomendaciones metodológicas generales. Es importante considerar que a los aprendizajes, a partir de esta actualización, se los empezó a entender desde el criterio de destreza, que el mismo instructivo define como “saber hacer” o “capacidad que la persona puede aplicar o utilizar de manera autónoma, cuando la situación lo requiere” (Consejo Nacional del Ecuador, 1996, p. 25)

En 1990, el Gobierno de turno decidió realizar un estudio sobre el currículo del ciclo diversificado. Se revelaron varios problemas en torno a la estructuración del subnivel de bachillerato, como la reiteración de los planes de estudio y su desarticulación de la realidad económica, la inexistencia de una planificación adecuada del ciclo, el incumplimiento de planes de estudio, entre otros (Rivera, en Samaniego, 2008). La orientación curricular basada en la oferta educativa anterior a las reformas estuvo orientada hacia el servicio de la economía y el progreso material. Por lo tanto, los ajustes realizados de forma progresiva en torno al bachillerato se direccionaron a la promoción, en los adolescentes, de conocimientos, capacidades y habilidades fundados en la capacidad de aprender para enfrentar el mundo del trabajo y los requerimientos de la sociedad contemporánea, considerando las demandas del mercado laboral. Samaniego (2008) revela que la oferta de bachillerato aún mantenía problemas relacionados a la gestión pedagógica en el interior de los establecimientos. Los programas no se renovaron e incluso mantuvieron estrategias autoritarias, verticales y transmisoras de educación. El programa de bachillerato no contaba con estándares de calidad ni con un sistema nacional de medición de logros. Se distribuyeron textos y manuales desactualizados y pedagógicamente pobres que atentaron con el desarrollo de destrezas. Además, no existía una adecuada articulación del subnivel con la educación básica, un problema que no sería solucionado enteramente hasta el año 2016.

Con la presentación de la propuesta *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica* (MINEDUC, 2010), se renovó el currículo en sus proyecciones sociales, científicas y pedagógicas. Algunos de los cambios realizados fueron especificar las habilidades y conocimientos por área y por año; ofrecer orientaciones metodológicas para fortalecer el desempeño profesional docente; formular indicadores de evaluación para comprobar los aprendizajes y verificar el cumplimiento de los objetivos; y, finalmente, fortalecer la formación de la ciudadanía para el Buen Vivir, programa político-económico impulsado desde el Estado. Mediante estas reformas se lograrían articular los diferentes niveles y precisar los contenidos de enseñanza recomendados para cada nivel y organizados metódicamente. Además, es importante mencionar que se añade “criterios de desempeño” al término *destreza* con el objetivo de establecer el nivel de complejidad y valorar de forma secuenciada y sistemática los conocimientos adquiridos.

En la actualización del currículo realizada en el año 2016 se incluyeron habilidades procedimentales y actitudinales que complementaron a las de tipo cognitivo-memorístico. Estos cambios se ajustan al pensamiento de César Coll sobre la función e intención práctica del currículo, a través de la cual la lógica esencialmente acumulativa fue sustituida por una lógica de selección y dosificación de aprendizajes necesarios para los alumnos y ajustados a las nuevas necesidades comunitarias, locales y regionales. “Los contenidos y competencias identificados como básicos con el fin de justificar su presencia en el currículo escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos” (Coll, en Herrera & Cochancela, 2020, p. 15). Los criterios de desempeño “están orientados a delimitar las expectativas sobre la capacidad de movilización del conocimiento adquirido que los estudiantes desarrollan” (p. 378). Este cambio ha permitido evitar dar continuidad a un sistema basado en aprendizajes de tipo memorístico. Para el nivel de bachillerato se determinaron los mismos bloques curriculares utilizados desde el subnivel de preparatoria, lo cual permitió continuar con el proceso de desarrollo de destrezas en cada año escolar hasta su finalización (MINEDUC, 2016). De esta forma se ofreció una solución al problema detectado con anterioridad, relacionado a la desvinculación existente entre el bachillerato y, por un lado, el resto de subniveles y, por otro, los objetivos generales de área.

Enfoque técnico-administrativo de la literatura

Discursos previos a la reforma de 1996

Las reformas y los proyectos de reforma son iniciativas llevadas a cabo por los Gobiernos a escala nacional o regional. Para Alexis Oviedo (2021), la política pública, desde los documentos estatales, codifica e impone los intereses de aquellos que desproporcionadamente administran el poder, razón por la cual no se conciben desde dimensiones participativas reales. Según el autor, la reforma de 1962 se proyecta hasta el año 1973 y tiene como principal consigna adecuar la educación media para orientarla a la formación tecnológica (Oviedo, 2021, p. 42). En 1980

se abrió el debate pedagógico nacional del Ministerio de Educación y Cultura que determinó la división entre bachillerato básico y diversificado.

En la sesión inaugural del seminario y taller de revisión y elaboración de los planes y programas de estudio, realizada el 8 de septiembre de 1980, el doctor Galo García Feraud, ministro de Educación y Cultura, proclamó que era necesario reconocer el aporte de la educación primaria y secundaria al desarrollo económico y a la práctica social. Además, planteó en su discurso integrar los objetivos del sistema del nivel con los del ciclo de bachillerato diversificado, y adaptarlos a las condiciones del desarrollo económico y social del país (Ministerio de Educación y Cultura, 1980, p. 11). Con respecto al programa de humanidades modernas del ciclo diversificado, lo planteó como una alternativa de educación integral para los estudios superiores y para el trabajo productivo. En 1983 se crearon la Ley del Libro, el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio y nuevos planes y programas de educación primaria y secundaria, así como el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica, guiado por el carácter de discurso de reforma precedente (Oviedo, 2021, p. 45)

Reforma curricular de 1996

La reforma de 1996 respondió desde lo educativo a las recomendaciones del Consenso de Washington, y buscó que la propuesta educativa se adaptara a la concepción económico-política dominante de la época: el neoliberalismo (Torres, en Oviedo, 2021). Los procesos de reforma se configuraron con base en líneas tecnocráticas y administrativas. Para Alexis Oviedo (2021), en la actualidad se mantiene la base conceptual de la reforma de 1996: las líneas estratégicas parten de la conferencia internacional "Educación para todos" y sus similares, realizadas en diferentes partes del mundo. En el caso de Latinoamérica, los puntos de inicio serían la Reunión de Ministros de Educación realizada en Quito en 1991 —en la que se firmó la Declaración de Quito— y la Reunión del Proyecto Principal de la Educación para América Latina y el Caribe PROMEDLAC IV, realizada ese mismo año (Calvas, en Oviedo, 2021).

Los compromisos ministeriales se enfocaron en establecer una etapa de desarrollo educativo sustentada en los procesos de transformación productiva y democratización política. Continuaba la lógica propia, al ver la educación no como un servicio o un derecho, sino más bien como una actividad económica, un emprendimiento, una empresa. Una de las consignas en que se fundamentó la actualización fue

lograr que el sistema educativo ecuatoriano responda a las exigencias del desarrollo nacional y mundial, a la realidad económica, social y cultural del país, y [...] elevar la calidad del mismo, tanto por su integralidad, continuidad y permanencia, cuanto por sus contenidos socialmente útiles. (Consejo Nacional de Educación, en Chacón, 2013, p. 185)

Se ejecutaron varios cambios en el currículo, en los cuales ya se puede evidenciar la influencia de la lógica técnico-administrativa de la sociedad industrial avanzada en Ecuador. En primer lugar, se pensó el nombre de la asignatura a partir del auge de la comunicación y la informática. Las tecnologías emergentes fueron tomadas como parte de los procesos lingüísticos y comunicativos.

Para sistematizar la enseñanza activa del lenguaje, es preciso que el maestro subordine los contenidos teóricos a la práctica. Así, los alumnos llegarán a dominar un conjunto de medios expresivos con los cuales podrán operar en las dos direcciones: expresión de su mundo interior y comprensión de la vida simbólica en la cual están inmersos. Se entiende, por tanto, que los alumnos se familiarizarán con los lenguajes de la publicidad, de los medios de información, de la cultura, de la técnica y del arte. (Consejo Nacional del Ecuador, 1996, p. 24)

En segundo lugar, al enfoque instrumental y aplicado del uso del lenguaje se añadió el enfoque textual-pragmático de la literatura. Así, se consideran por primera vez los elementos del placer y el goce estético en la práctica de lectura y en la apreciación de la producción literaria extranjera y nacional.

En tercer lugar, al currículo se añadieron objetivos y aprendizajes organizados según las macrodestrezas y los bloques curriculares. A los objetivos se los clasificó y especificó según su eje de acción. Al primer eje, "formación humanística y científica", se añadió el criterio de uso del lenguaje como un medio de participación democrática en la vida social y en el trabajo. Al eje "comprensión crítica" se añadió el criterio de entender y responder a los mensajes transmitidos a través de diferentes medios. Al eje "expresión creativa" se añadió el criterio de uso del lenguaje en la expresión, la comunicación y el entretenimiento. Los bloques curriculares considerados fueron pragmática, semántica, fonología y morfosintaxis.

La orientación metodológica aplicada consistió en dominar el código de la lengua y aplicar los conocimientos en contextos comunicativos relevantes, además de en adquirir las competencias de pensamiento crítico necesarias para interpretar mensajes de diferente tipo. A las distintas especificaciones de los objetivos relacionados a la literatura solamente se añadieron los elementos del goce, la espontaneidad y la creatividad; en cuanto a las destrezas y los bloques curriculares, no se abordó a la literatura como género, y apenas se la menciona dentro de los conceptos, relaciones, estructuras y normas.

Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica (2010) y reforma curricular (2016)

En abril de 2011, entró en vigencia a nivel nacional la propuesta *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*. Uno de los cambios implicó sustituir el nombre de la asignatura Lenguaje y Comunicación por Lengua y Literatura. Según el análisis del informe TERCE (Unesco, 2013, p. 74), esto permitió respetar la identidad propia de cada disciplina. Por un lado, a la enseñanza de la lengua se la enfocó desde la capacidad de producir y comprender eficazmente mensajes lingüísticos en diferentes situaciones comunicativas, a partir del trabajo sobre las macrodestrezas escuchar, hablar, leer y escribir. Por otro lado, a la literatura se la concibió desde su dimensión puramente ficcional, emocional y estética, separada de la comunicación en la cual se instrumentaliza el lenguaje. Una de las intenciones para empezar a trabajar por bloques curriculares fue separar a los textos literarios de los no literarios, diferenciando la situación comunicativa que caracteriza a cada uno. Con la nueva propuesta de actualización, el enfoque del currículo en Lengua y Literatura empezó a ser de tipo textual-pragmático (p. 74), ya que se buscó la aplicabilidad de las ha-

bilidades en contextos sociales relevantes y particulares, a diferencia del enfoque transmisivo y acumulativo de aprendizajes.

En torno a la literatura, en la actualización curricular del año 2016 se implementaron cinco bloques curriculares que integran destrezas con criterios de desempeño agrupadas según su ámbito de aprendizaje: lengua y cultura, comunicación oral y escrita, escritura, lectura y literatura. La distribución entre los bloques es equitativa. La literatura es tratada como un componente de la asignatura desde sus propias especificidades. En el currículo se la libera, al dotarla de un espacio único en la revisión curricular. Por lo tanto, se la valora como área autónoma de conocimiento al reconocer en el estudio de las obras literarias las especificidades del género, la tradición y la cultura.

El enfoque textual pragmático se conserva en la actualización curricular. En los objetivos se expresan las competencias que se buscan desarrollar. Por ejemplo, en lo relacionado a la lengua escrita, se valora su nivel de aplicabilidad en contextos relevantes. En cuanto a la comunicación oral, se toma en cuenta la capacidad de vincular al hablante en contextos comunicativos formales e informales. En lo que se refiere a la literatura, se menciona la importancia de examinar textos literarios de la tradición nacional y mundial, y ponerlos en diálogo con la historia y la cultura. Es determinante el objetivo general séptimo de la asignatura, en el que se expresa de forma enfática la importancia de acercarse al patrimonio literario ecuatoriano para construir un sentido de pertenencia. Además, el currículo es más abierto en comparación con su precedente, lo cual da apertura a los docentes en su margen de acción.

Entiendo que uno de los logros alcanzados desde la primera actualización curricular fue dotar de suficiente autonomía a la literatura como asignatura, distinguiendo sus fines de los de la comunicación y la lengua. Es decir, la literatura como rama de conocimiento dejó, en cierto modo, de ser un instrumento del aprendizaje del código de la lengua. Sin embargo, considero que el enfoque textual pragmático representa la primera forma de desestimación de la literatura como proyecto ideológico en la escuela, al ignorar su capacidad histórica de homologar valores, costumbres y creencias. Resulta inadecuado reducirla a su dimensión estética o comunicativa. El entendimiento de la literatura desde el placer y la sensibilidad hacia el texto literario ecuatoriano implica evitar cualquier tipo de análisis o crítica de la obra o del autor que se comparte durante la práctica de enseñanza-aprendizaje, además de ocultar los conflictos inherentes en el campo de estudio.

Usos del conflicto y currículo abierto en el currículo vigente de 2016

Para Apple (2008, p. 118), en la escuela se reproduce una perspectiva irreal y esencialmente conservadora de la utilidad del conflicto. En la selección de los contenidos de enseñanza se ocultan las luchas intelectuales e interpersonales al interior de los grupos. En su lugar, se expresa a la disciplina científica estrictamente como un dominio de conocimiento. En el caso de la literatura, los únicos niveles aceptados de validez son el placer y la creatividad. De esta forma, las destrezas con criterios de

desempeño imprescindibles establecidas en el subnivel de bachillerato son:

- LL.5.5.1. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura de Grecia y Roma, y examinar críticamente las bases de la cultura occidental.
- LL.5.5.2. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura latinoamericana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en los procesos de reconocimiento y visibilización de la heterogeneidad cultural.
- LL.5.5.3. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura ecuatoriana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en la construcción de una cultura diversa y plural.
- LL.5.5.4. Recrear los textos literarios leídos desde la experiencia personal, mediante la adaptación de diversos recursos literarios (MINEDUC, 2016).

Las destrezas con criterios de desempeño imprescindibles establecidas en el subnivel de básica superior son:

- LL.4.5.1. Interpretar un texto literario desde las características del género al que pertenece.
- LL.4.5.2. Debatir críticamente la interpretación de un texto literario basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto.
- LL.4.5.3. Elegir lecturas basándose en preferencias personales de autor, género, estilo, temas y contextos socioculturales, con el manejo de diversos soportes.
- LL.4.5.4. Componer textos creativos que adapten o combinen diversas estructuras y recursos literarios.
- LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras.
- LL.4.5.6. Recrear textos literarios leídos o escuchados con el uso colaborativo de diversos medios y recursos de las TIC.
- LL.4.5.7. Recrear textos literarios leídos o escuchados desde la experiencia personal, adaptando diversos recursos literarios (MINEDUC, 2016).

Es notoria la articulación temática, metodológica y estructural entre ambos subniveles. En el caso de la básica superior se prescinde de una especificación de los contenidos curriculares. Se da apertura a la selección y búsqueda de textos desde el tema, el género y el contexto, como se evidencia en las destrezas LL.4.5.1 y LL.4.5.3. En la destreza LL.4.5.2 se prioriza el aporte crítico del estudiante sobre el texto trabajado. En las destrezas LL.4.5.4, LL.4.5.5, LL.4.5.6 y LL.4.5.7 se manifiesta el enfoque textual-pragmático y sensitivo de la asignatura, al gestionar procesos de comprensión desde la escritura creativa y la adaptación de textos de lectura a formatos de escritura, por medio de las TIC.

En el caso de Lengua y Literatura, en el subnivel de bachillerato, a diferencia del currículo de otras asignaturas, las destrezas con criterios de desempeño se encuentran expresadas de forma general y abierta. Existe un marco de selección muy amplio en el criterio "textos más representativos de la literatura ecuatoriana: siglos XIX a XXI", y es vago el verbo de aprendizaje "ubicar cronológicamente". Resulta prudente cuestionar qué obras pueden dar cumplimiento al objeto general de la asignatura, planteado como "preferir textos que aproximen al lector al patrimonio cultural literario y favorecer al fortaleci-

miento del sentido de pertenencia hacia la producción nacional", y si la cronología abastece las necesidades de aprendizaje de la asignatura.

Es importante evidenciar y separar la tradición literaria de las nuevas creaciones en el marco de la producción nacional. Al mismo tiempo, es importante conocer y cuestionar los factores reales que posibilitan las variaciones poéticas. Como manifiesta Michael Apple (2008, p. 117),

en lugar de considerar el conflicto y la contradicción como las "fuerzas impulsoras" básicas de la sociedad, parece una suposición básica la de que el conflicto entre los grupos de personas es fundamental e inherentemente malo, y que deberíamos esforzarnos por eliminarlo dentro del marco institucional establecido.

El resultado es aún peor: para Apple (p. 116), la objetividad "vulgar" que se exhibe y enseña en la escuela puede llevar a menudo a una separación del compromiso político. El estudiante recibe una mala representación de la naturaleza de los conflictos. Al igual que la ciencia, la literatura no procede de acuerdo con un criterio básico de consenso ni por necesidad acumulativa, sino por las diferentes manifestaciones retóricas, políticas y sociales en el interior de un campo en el que se disputa la lucha por la legitimidad.

Conclusiones

En ambas épocas ejemplificadas, la trascendencia de los movimientos literarios se dio en razón de su participación en grandes proyectos ideológicos de nación que se extrapolaron hacia diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. La flexibilidad en la práctica de concreción, posible en un currículo abierto, no es garantía de actualización de los contenidos de enseñanza.

El currículo ha sido actualizado con el paso del tiempo. Anteriormente, se lo entendía como un programa de estudios para desarrollar destrezas cognitivas, es decir, un instrumento para generar aprendizajes de tipo acumulativo o memorístico. Las reformas realizadas han considerado significativamente, desde un punto de vista técnico o psicológico, el proceso de aprendizaje del educando, razón por la cual se han incorporado componentes esenciales como indicadores, criterios, objetivos, etc. Sin embargo, aún hay varios aspectos por analizar en torno al conocimiento legitimado que se expresa a través de las destrezas con criterios de desempeño.

Al estudiar la ideología del currículo se identificaron algunos problemas en torno al conocimiento legitimado en la asignatura de Lengua y Literatura. Por un lado, el carácter técnico-administrativo de la actual economía industrial avanzada redujo al lenguaje y a la comunicación a disciplinas instrumentales capaces de desarrollar destrezas comunicacionales para el buen desenvolvimiento social. Esto se debe al enfoque textual-pragmático. Por otro lado, la literatura fue separada y resignificada en función de sus propias características evaluadas: el goce estético y la creatividad. A esto se añade el tratamiento negativo de los usos del conflicto, que busca aparentar objetividad científica en el área del conocimiento ocultando las disputas simbólicas inherentes. Tal y como está planteado el currículo, la literatura solo podría estudiarse desde la cronología, las especificidades del género, la caracterización de las variaciones poéticas, el goce subjetivo... El enfoque textual-pragmático y hedonista de la asignatura en el pro-

ceso de enseñanza es limitado. Además de "ubicar" (tal y cómo se expresa en la destreza), es importante "entender", "criticar", "relacionar", "conocer", "integrar", "contextualizar" a los textos literarios más representativos. Es posible que solamente así se puedan identificar las luchas simbólicas que se dan por la legitimidad. Es importante no desestimar conceptualmente a la literatura. Un currículo más concreto y crítico con respecto al conocimiento que el que actualmente se encuentra legitimado puede ser un buen punto de partida.

Referencias

- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Paidós. <https://bit.ly/3tOQZht>
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal. <https://bit.ly/3ES1nvd>
- Barrera, I. (1955). *Historia de la literatura ecuatoriana, vol. 4*. Casa de la Cultura Ecuatoriana. <https://bit.ly/3fTkMWC>
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama. <https://bit.ly/3OqbT06>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. <https://bit.ly/3tRFcza>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa. <https://bit.ly/3XnkSDe>
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3tRDbcV>
- Bustos, G. (2017). *El culto a la nación: Escritura de la historia y rituales de la memoria en Ecuador, 1870-1950*. UASB-E / Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3ExhsVQ>
- Cardona, P. (2009). Nación y narración: La escritura de la historia en la segunda mitad del siglo XIX colombiano. *Co-herencia*, 7(12), 161-179. <https://bit.ly/3AAVNj>
- Carnoy, M. (1985). Educación, economía y Estado. *Educación y Sociedad*, 3, 7-51. <https://bit.ly/3ADSSBz>
- Carrión, B. (1928). *Los creadores de la Nueva América: José Vasconcelos, Manuel Ugarte, F. García Calderón, Alcides Arguedas*. Sociedad General Española de Librería. <https://bit.ly/3OrL3EF>
- Carrión, B. (1937). *Índice de la poesía ecuatoriana contemporánea*. Ercilla. <https://bit.ly/3XzOLR0>
- Carrión, B. (2007). *Pensamiento fundamental*. Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura. <https://bit.ly/3tQuQzv>
- Carrión, C. (2020). *Las máscaras de la patria: Las novelas ecuatorianas del siglo XIX como relato del surgimiento de la nación (1855-1893)*. UASB-E / La Caracola. <https://stanford.io/3i59Dit>
- Chacón, H. (2013). Educación y participación social y políticas públicas en Ecuador: Entre el capitalismo cognitivo y el socialismo del siglo XXI. En M. Luna (ed.), *Participación ciudadana, políticas públicas y educación* (pp. 181-194). Contrato Social por la Educación en Ecuador / OEI. <https://bit.ly/3ErCPYP>
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://bit.ly/3hTyi9K>
- Consejo Nacional del Ecuador. (1996). *Reforma curricular para la educación básica*. Consejo Nacional del Ecuador.
- García, J., Valle, J., & Ossenbach, G. (2001). *Génesis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. OEI. <https://bit.ly/3Oqj20l>

- Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículo chileno de Historia y Ciencias Sociales* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://bit.ly/3Errkk1>
- Gerbaudo, A (2021). *Ni dioses ni bichos: Profesores de literatura, currículum y mercado*. Universidad Nacional del Litoral. <https://bit.ly/3TYTit1>
- Goic, C. (1973). Brevísima relación de la historia de la novela hispanoamericana. En *La novela hispanoamericana: Descubrimiento e invención de América* (pp. 9-52). Ediciones Universitarias de Valparaíso. <https://bit.ly/3gyItQG>
- Herrera, M., & Cochancela, M. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Científica*, 5(15), 362-383. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>
- Larraín, J. (2007). *El concepto de ideología, vol. 2. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. LOM Ediciones. <https://bit.ly/3GC49WM>
- López, S., & Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <https://bit.ly/3GDeMjc>
- Lyons, M. (1998). Los nuevos lectores del siglo XIX: Mujeres, niños, obreros. En G. Cavallo y R. Chartier (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 473-517). Taurus. <https://bit.ly/3hTrwki>
- Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación: Hacia una epistemología crítica de la literatura*. Cuarto Propio. <https://bit.ly/3GCx111>
- MINEDUC (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*. MINEDUC.
- MINEDUC (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. MINEDUC. <https://bit.ly/3XrdEy0>
- Ministerio de Educación y Cultura. (1980). *Proyectos de reforma curricular: Taller nacional para la revisión y elaboración de planes de estudio*. Ministerio de Educación y Cultura. <https://bit.ly/3UWT0Ew>
- Miranda, G. (2007). Política curricular, crisis de legitimación y hegemonía neoliberal: Una visión desde la sociología de la educación crítica. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, 1(115), 13-34. <https://bit.ly/3VmNlaB>
- Monarca, H. (2020). Sistemas de evaluación: Disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (ed.), *Evaluaciones externas: Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 12-36). Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/3Bvagec>
- Oviedo, A. (2021). *Las reformas curriculares a la educación básica ecuatoriana en la década de los 90: Testimonios*. Corporación Editora Nacional. <https://bit.ly/3GzRWBR>
- Penalva, J. (2008). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto: Consecuencias educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3). <https://bit.ly/3Gz4HNj>
- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 355-370. <https://bit.ly/3U0efUm>
- Rojas, A. (2006). La enseñanza de la literatura: ¿Un proceso dialógico? *Educere*, 10(35), 645-650. <https://bit.ly/3VbtCo>
- Samaniego, J. (2008). Currículo y pedagogía del bachillerato en el Ecuador. En C. Arcos y B. Espinosa (coords.), *Desafíos para la educación en el Ecuador: Calidad y equidad* (pp. 227-274). FLACSO Ecuador. <https://bit.ly/3ExmfXt>
- Sarlo, B. (1991) Literatura e historia. *Boletín de Historia Social Europea*, 3, 25-36. <https://bit.ly/3VgP0OW>
- Sartre, J. (1960). *Escritos sobre literatura, vol. 1*. Alianza Tres Losada. <https://bit.ly/3uHC1dF>
- Terán, R. (2015). *La escolarización de la vida: El esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. <https://bit.ly/3UZxS0k>
- Unesco (2013). Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo (TERCE) 2013. *Administración Nacional de Educación Pública*. <https://bit.ly/3ESLlfa>
- Valencia, Hernando. (1977). La mayoría de edad. En C. Fernández Moreno (coord.), *América Latina en su literatura* (pp. 121-138). Siglo XXI / Unesco. <https://bit.ly/3Gza0fH>
- Vázquez, M. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93-124. <https://bit.ly/3ADaZro>

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses.