

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

Ideología y currículo

Limitaciones y sesgos del currículo ecuatoriano sobre la enseñanza de la literatura

Luis Alberto Rengifo Vásquez

Tutor: Édison Marcelo Paredes Buitrón

Quito, 2024

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	
Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia		

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Luis Alberto Rengifo Vásconez, autor de la tesis intitulada *Ideología y currículo: Limitaciones y sesgos del currículo ecuatoriano sobre la enseñanza de la literatura*, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

17 de enero de 2024

Firma:  _____

Resumen

En las últimas décadas se ha evaluado y actualizado el currículo nacional en función de un discurso construido históricamente que justifica las actualizaciones curriculares bajo principios psicológicos y con base a las habilidades requeridas por el mercado de trabajo. Actualmente, la guía curricular constituye un documento orientador de la gestión pedagógica; sin embargo, en su versión definitiva se ha descartado el análisis y valoración del conocimiento que se legitima bajo los Aparatos Ideológicos Estado y que se expresa mediante los componentes curriculares. Es importante analizar críticamente los aspectos de la cultura colectiva que son tomados en cuenta para el ejercicio de transmisión cultural. En la presente investigación se estudia la ideología del currículo de Lengua y Literatura desde dos ámbitos: el currículo prescrito y el currículo en acción. 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 líneas de acción ideológica que influye sobre la representación que los docentes tienen de la enseñanza de la literatura: el enfoque textual pragmático y sensitivo de la guía curricular y el tratamiento negativo de los usos del conflicto que la despolitiza. Ambos responden a las necesidades técnico-administrativas de la economía industrial vigente. .

Palabras clave: ideología, literatura, discurso, currículo, currículo prescrito, currículo en acción, reproducción.

Dedico este trabajo a mi familia.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia: mis padres porque han trabajado arduamente para formarme y me han expresado su apoyo incondicional a lo largo de mi carrera; a mis hermanas quienes siempre han estado para cuidarme y escucharme.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero: Currículo e Ideología	
1. Currículo.....	16
1.1 Currículo, componentes y características.....	16
1.2 El currículo desde la Teoría Crítica.....	16
1.3 Currículo prescrito y currículo en acción.....	17
2. Ideología.....	18
2.1 Ideología: definición y aproximación.....	18
2.2 Aparato Ideológico del Estado.....	20
2.3 Prácticas productivas y relaciones sociales escolares.....	23
2.4 Ideología, educación y criterio estético de la literatura.....	24
Capítulo segundo: Ideología y Currículo de Lengua y Literatura: Análisis y discusión	
1 Metodología.....	27
2 Discusión Ideología y literatura escolarizada.....	30
2.1 Ideología expresada en el siglo XIX: Literatura decimonónica.....	30
2.2 Ideología expresada en el siglo XX: La influencia de Benjamín Carrión.....	32
2.3 Discusión: literatura escolarizada en siglo XIX y siglo XX.....	33
3 Ideología curricular: currículo prescrito y el currículo en acción.....	34
3.1 Ideología curricular: currículo prescrito y literatura escolarizada.....	35
3.1.1 Discursos previos a la reforma de 1996.....	35
3.1.2 Reforma curricular de 1996.....	38
3.1.3 Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica (2010) y Reforma curricular del año 2016	40
3.1.4 La función ideológica del currículo vigente de Lengua y Literatura.....	44
3.1.5 Usos del conflicto en el currículo vigente de Lengua y Literatura.....	46
3.2 Ideología curricular: currículo en acción y literatura escolarizada.....	48
Conclusiones.....	55
Lista de referencias	59

Introducción

El currículo nacional ha sido evaluado y actualizado en los últimos años. Con las últimas reformas y cambios, se han solucionado problemas identificados en torno al aprendizaje del estudiante. En la actualidad, el currículo, que anteriormente se reducía a un programa de estudios, constituye un documento orientador de la práctica de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, en la práctica investigativa, se ha otorgado mayor importancia al proceso de aprendizaje relegando a un segundo plano el asunto del conocimiento que se legitima y se expresa a través de los componentes curriculares. No es suficiente con buscar soluciones al cómo aprende el estudiante, sino analizar y cuestionar con criticidad qué aspectos de la cultura colectiva son prescritos para el ejercicio de transmisión cultural. De esta manera se estudia el componente ideológico curricular, su funcionamiento y sus implicaciones.

Es posible realizar una investigación cuyo enfoque principal es el estudio del currículo desde la línea ideológica. Para este tipo de investigaciones, que articula actores, práctica y formación social, se toma en cuenta las agencias y los escenarios de negociación como fundamento teórico. Lo que se pretende es indagar en la producción social del significado, para lo cual se revisa las principales teorías en las que se inspira el modelo curricular y sus consecuencias en la educación.

Para el presente estudio se ha considerado cómo se consolida la práctica educativa en los procesos de globalización y reformas del Estado que se han construido discursivamente, a nivel nacional, desde hace algunas décadas atrás. Es importante analizar el fenómeno educativo desde los requerimientos de la sociedad-técnico administrativa del neoliberalismo, como parte de una revisión de carácter historicista.

El sistema educativo se define por dos pactos: uno de corte keynesiano a través del cual la política educativa establece un marco de referencia de las habilidades que son necesarias para satisfacer las demandas del mercado, exigidas por la estructura de ocupación del modo de producción capitalista; por otro lado, un pacto socialdemócrata que se enfoca en los derechos educativos. Las políticas educativas que se materializan en políticas curriculares constituyen una reacción a los problemas estructurales de un contexto social inequitativo (Miranda, 2007). La práctica de producir, seleccionar y difundir culturalmente el conocimiento oficial nace en el centro del debate ideológico y político.

Ante esta premisa se explica el por qué el conocimiento oficial se define bajo la visión técnico administrativa que mantiene las condiciones estructurales del proceso de acumulación ampliado de capital y permite la permanencia del modo de producción imperante (Miranda, 2007). Se evidencian dos efectos educativos: por un lado, la inserción de lo educativo al mercado de trabajo en función del valor de su fuerza de trabajo, por otro lado, el ajuste de la escala de evaluación y ocupación al mercado de trabajo (2007, 12).

La lógica de mercado se extiende hacia la esfera educativa y, aún más, hacia la práctica de enseñanza. Existen ciertas habilidades, desarrolladas por los estudiantes que se integran a los códigos de la modernidad capitalista, es decir, aquellas que se dirigen hacia el aumento de la producción y que se ajustan a valores asociados como la calidad, la competitividad y la ciudadanía (Vázquez 2015, 18). El enfoque textual pragmático-sensitivo del currículo de literatura representa la primera forma de desestimación de un componente ideológico capaz de homologar conocimientos, valores y costumbres. Resulta inadecuado reducir la literatura a su dimensión estética — comprendida desde lo sensible— o a su utilidad comunicativa.

La reproducción del conocimiento legitimado se mantiene por acción de la proyección ideológica. La ideología del currículo de Lengua y Literatura se estudia en la presente investigación desde dos ámbitos: las necesidades técnico-administrativas de la actual economía industrial y el tratamiento negativo de los usos del conflicto que la despolitiza.

Finalmente, de acuerdo a la teoría crítica de la praxis, destaco la posibilidad que tiene el docente para cuestionar el acto de legitimación del conocimiento “verdadero” a través del ejercicio de concreción curricular. Como intelectual orgánico es capaz de criticar la “la unidad” en el espacio escolar que deviene de la acción ideológica. El currículo abierto representa una auténtica posibilidad en el terreno ideológico para ejercer una acción política de resistencia y oposición.

Capítulo primero

Currículo e Ideología

1. Currículo

1.1 Currículo, componentes y características

Hamilton y Giggons (citado en Kemmis 1998) afirman que el currículum como término técnico en educación aparece por primera vez en el siglo XVII como parte de la transformación progresiva de la Universidad de Glasgow. Su origen guarda relación con las circunstancias sociales, económicas, históricas y políticas que tienen como eje la Reforma Calvinista Escocesa. Sin embargo, aportes precedentes, ya formaban parte del discurso educativo en construcción, como la dialéctica socrática que buscaba el crecimiento en la virtud de las personas; el escolasticismo que pretendía la conciliación entre el aprendizaje secular y los valores teológicos; el aporte de la congregación jesuita que a través del *ratio studiorum* buscaba conservar el valor teológico del catolicismo frente al crecimiento de la Reforma Protestante; el aporte de Pestalozzi en la concepción del aprendizaje como proceso evolutivo que buscaba personas capaces de crear un nuevo orden social, o de Herbart que sustentaba la conceptualización de lo educativo desde la teoría de la cognición, la cual proponía el uso flexible del saber como valor del crecimiento intelectual. Kemmis (1998) afirma que la pluralidad conceptual del currículo revela la fuerza de la conceptualización analítica de la filosofía sobre la educación. Los elementos de análisis han variado con los cambios sociales y el paso del tiempo, asociando el ejercicio de teorización a diferentes ámbitos de estudio como son los contenidos de enseñanza, la serie estructurada de elementos de resultados de aprendizaje, al proceso de enseñanza y aprendizaje o a los valores de transmisión ocultos (28).

Para Stenhouse, (citado en Kemmis 1998), la problemática permanente de representación del currículo se fundamenta en la relación que existe entre las ideas generadas (teoría) y la práctica curricular. El autor propone agregar una dicotomía alterna: la relación entre educación y formación social (30).

Para mi interés investigativo es importante reconocer el momento histórico en que se establece el pensamiento práctico del currículo o el nacimiento de las teorías técnicas

de enseñanza. Para Lundgren (1983) este acontecimiento tiene lugar desde finales del siglo XVIII hasta inicios del siglo XX con el nacimiento de la educación de masas que parte del principio moderno de educación obligatoria universal. Ya no era suficiente con educar a un grupo selecto bajo condicionantes de clase sino proporcionar una educación elemental para la mayor parte de la población con la finalidad de que sea capaz de satisfacer las demandas sociales y productivas del estado industrial moderno. Tyler es uno de los pioneros en destacar el enfoque técnico del currículo (Kemmis 1998).

1.2 El currículo desde la Teoría Crítica

Desde las teorías tradicionales, las teorías críticas y las teorías poscríticas se ha evaluado la constitución e incidencia del currículo. Por ejemplo, desde la psicología y el pragmatismo, se ha orientado su estudio hacia ámbitos como la utilidad, la eficacia y el rendimiento. No resulta extraño que, ante el predominio del constructivismo psicologizante, la investigación en educación se dirija hacia problemas relacionados con la innovación educativa, el lenguaje del refuerzo o la funcionalidad de metodologías, métodos y técnicas. Para Thomas Popkewitz (2010, 12) el currículo representa ordenanzas de conversión que buscan dar respuesta a “quién es el niño, lo que debería ser, y en lo que se debe diferenciar”. El autor parte de un modelo profético que establece las necesidades de ciudadanía que se espera que los estudiantes cumplan al culmen de su etapa escolar. Esta orientación del currículo, centrada en la persona y, sobre todo, en su proceso de aprendizaje, reduce el conocimiento a la categoría de información estática seleccionada de un archivo cultural.

Durante gran parte del siglo XX predominó el modelo de currículo tradicional de Ralph Tyler caracterizado por su respuesta a cuatro ámbitos básicos: objetivos educacionales de la escuela, experiencias educacionales enfocadas a esos propósitos, organización de esas experiencias y medición de los objetivos planteados (Da Silva 1999, 11). A este modelo se integra el aporte de los objetivos de aprendizaje, del proceso de enseñanza e instrucción y, finalmente, de la evaluación. Esta perspectiva dominante asumirá dos vertientes. Una tecnocrática enfocada en la educación para el trabajo en la vida profesional contemporánea y una progresista que integra a la psicología infantil como eje central en la formación del educando y su desarrollo progresivo.

Para Tomaz da Silva (1999) las teorías críticas y pos-críticas participan de las narrativas de la Modernidad. Se parte del presupuesto de la liberación del sujeto a través

del currículo. Los autores que forman parte de esta narrativa no se limitan a preguntarse sobre el qué sino el por qué se ha legitimado un determinado conocimiento. En el currículo se efectivizan prácticas de significación, prácticas productivas, relaciones sociales, relaciones de poder y aquellas que producen identidades sociales (Da Silva, 1999). Las relaciones sociales se manifiestan a nivel curricular por medio de las luchas que se gestan en el espacio educativo y que buscan alcanzar el predominio cultural o dominar la negociación en torno a las representaciones de los estudiantes, los saberes dominantes y relegados. En el currículo se produce sentido y significados sobre materiales curriculares existentes; es decir, se constituye como un espacio de lucha por la hegemonía discursiva. Por lo tanto, la teoría crítica se remite al entramado social e histórico y encara la doble cuestión de la relación entre educación y sociedad y entre escolarización y Estado, poniendo de manifiesto la relación entre ellos (Kemmis, 1988). Para Walter Feinberg (1983, citado en Kemmis, 1988) la educación, entendida desde la teoría de la reproducción, cumple una función de reproducir el conocimiento compartido (esté o no formalmente articulado), lo que permite mantener la identidad social.

Michael Apple (2008, 57) propone una teoría estructural de la enseñanza que explica cómo se genera el vínculo entre la práctica pedagógica, los planes de estudio escolar y las estructuras sociales externas en el ámbito educativo. Para el autor, el problema del conocimiento es un asunto ideológico, razón por la cual, uno de los puntos de análisis más importantes es reconocer cómo “ciertos aspectos particulares de la cultura colectiva son presentados como conocimiento objetivo y factual para ser transmitidos en el aula” (Apple 2008, 24). De esta forma, se consolida el conocimiento legitimado en un tiempo-histórico concreto.

1.3 Currículo prescrito y currículo en acción

Para Gimeno Sacristán (2007) el currículo debe comprenderse a partir del contexto social. “Es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema educativo es un rasgo entitativo sustancial” (128). El autor considera que el currículo prescrito, para el sistema educativo y para los docentes se define a partir “de sus contenidos, y demás orientaciones relativas a los códigos que lo organizan que obedece a determinaciones [...reguladas] por instancias políticas y administrativas” (131).

Con respecto a la función de las prescripciones y regulaciones curriculares, Sacristán menciona que la “prescripción de mínimos y de directrices curriculares para un

sistema educativo [...] supone un proyecto de cultura común para los miembros de una determinada comunidad” (132). En cuanto a la educación obligatoria, el currículo está asociado a un proyecto unificado de educación nacional.

Toda intención de reforma curricular y su valor respectivo para la práctica educativa contrasta en cómo se materializa en situaciones reales y concretas. El currículo en acción es la expresión final de su valor, ya que toda intención educativa cobra realidad en la puesta en práctica (Sacristán 2007). En la práctica, el currículo adquiere significación independientemente de cualquier declaración de partida; además, se concretiza su valor como plan construido y ordenado bajo diversos esquemas. Desarrollar el sentido desde una lógica práctica nos permite ordenar las funciones que cumple y la forma en cómo se lo operativiza.

De esta forma el estudio del currículo, metodológicamente, puede plantearse como un puente entre la teoría y la acción pues se analizan las determinaciones del sistema curricular y los procesos de deliberación de los actores participantes.

2. Ideología

2.1 Ideología: definición y aproximación

El significado de *ideología* ha sido muy discutido en el ámbito académico. Para Kemmis (1983) un significado del término fue otorgado por Marx, definido como un conjunto de ideas socialmente construidas que operan como una interpretación del mundo y que enmascaran los intereses de la clase dominante. Otro significado queda reflejado en la perspectiva de Mannheim (citado en Kemmis 1983) como un estilo de pensamiento de grupo particular que permite el intercambio de significados. Un tercer significado de ideología se establece a partir de la relación dialéctica entre la conciencia individual y la estructura social considerando los procesos y prácticas sociales. Esta perspectiva reconoce la percepción errónea de lo social (falsa conciencia). Un cuarto significado es la otorgada por Gramsci (citado en Kemmis 1983) y la extrapolación del funcionamiento del término *ideología* hacia esferas de la cultura. Gramsci (citado en Kemmis 1983) presta atención a la reproducción cultural como parte del proceso general de reproducción social.

Para la presente investigación, se considera la conceptualización de ideología propuesta por Gramsci (citado en Larrain 2008) y Althusser (1974). A la ideología se la

debe ver precisamente como el punto en donde se cierra el proceso de significación, donde este queda naturalizado. “El proceso de significación se vuelve ideológico cuando intenta esconder las marcas, las pistas del proceso social en su construcción” (Da Silva 1998, 7). Es importante destacar tres aspectos en la conceptualización propuesta: la tesis de la ideología dominante que asegura el beneficio de una clase o fracción de clase, la existencia de Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) que interpelan a los sujetos hacia la ideología dominante, la cual se traduce en actos y en prácticas, y la posibilidad en el terreno ideológico de una acción política de resistencia y oposición. Para Žižek (1990, 189) son cuatro los principales elementos de la tesis de la Ideología dominante (TID) a la que referimos:

Existe una ideología dominante.

Las clases dominantes se "benefician" de los efectos de la ideología dominante

La ideología dominante incorpora a las clases subordinadas y las hace políticamente pasivas.

Los mecanismos por los que se transmite la ideología deben tener la fuerza suficiente para superar las contradicciones internas de las estructuras de la sociedad capitalista.

Para Louis Althusser (1974, 43) la ideología es una ‘representación’ de la relación imaginaria de los sujetos con su realidad; es decir, la representación imaginaria del mundo. “En la ideología no está representado entonces el sistema de relaciones reales que gobiernan la existencia de los individuos, sino la relación imaginaria de esos individuos con las relaciones reales en que viven” (Althusser 1974, 47). Todo sujeto acepta la representación imaginaria de lo real que proviene desde una externalidad. Asume esas ideas como una especie de creación particular, se siente inspirado, las acepta y actúa según ellas, a pesar de desconocer las condiciones en que se producen. La ideología del sujeto se traduce en actos, en prácticas. “reguladas por rituales materiales definidos, a su vez, por el aparato ideológico material del que proceden las ideas” (51). Desde la TID, la ideología dominante que beneficia a una clase dominante se incorpora a la clase subordinada al crear categorías de pensamiento que definen su imaginario. Esta incorporación no funciona directamente desde la coerción y el uso de la fuerza, sino mediante la interpelación. Toda ideología interpela a los individuos como sujetos concretos. Al interpelar al individuo, al dirigirse particularmente a él, lo convierte en un sujeto que acepta libremente su sujeción” (67). Es importante considerar que para Althusser la ideología no es un epifenómeno de la estructura económica, sin embargo, es indispensable estudiarla en relación con la estructura económica.

Sin tomar distancia completa de la TID, Antonio Gramsci desarrolla el concepto de hegemonía y lo relaciona con el de ideología. El concepto de ideología oscila entre un carácter positivo y uno negativo. Gramsci cuestiona el sentido negativo de ideología; ubica a esta conceptualización en el marco de un pensamiento economicista y reduccionista que considera que las representaciones y las prácticas de los individuos se forman por acción de una estructura objetiva externa asociada a la base económica. Propone, en su lugar, la disyuntiva entre ideologías orgánicas —necesarias a nivel estructural— e ideologías arbitrarias —especulaciones individuales— (Larrain 2008, 107). Las ideologías orgánicas, desde su perspectiva, constituyen “un sistema de ideas, una concepción del mundo que está presente en el arte, en el derecho, en la actividad económica y en todas las manifestaciones de la vida colectiva e individual” (Larrain 2008, 108). La ideología permea en la sociedad porque constituye la base de toda acción y práctica. Larrain (2008) afirma, citando a Gramsci, que la ideología orgánica es el espacio en que los sujetos se desplazan y toman conciencia de su posición de clase frente a la ideología arbitraria que modela el pensamiento desde los intereses de la clase dominante.

2.2 Aparato Ideológico del Estado

Para Althusser (1974, 18) “el Estado (y su existencia dentro de su aparato) sólo tiene sentido en función del poder de Estado” a cargo de una clase o fracciones de clase que persiguen determinados objetivos. En torno al Estado se disputan las luchas políticas de clase. El autor considera importante agregar al carácter represivo del aparato de estado un carácter ideológico.

Recordemos que en la teoría marxista el aparato de Estado (AE) comprende: el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etc., que constituyen lo que llamaremos desde ahora el aparato represivo de Estado. Represivo significa que el aparato de Estado en cuestión “funciona mediante la violencia”, por lo menos en situaciones límite (19).

El autor complementa el concepto al incluir a instituciones distintas y especializadas a las cuales nomina aparatos ideológicos de Estado. En esta categoría se organizan indistintamente instituciones como “AIE¹ religiosos (el sistema de las distintas Iglesias), AIE escolar (el sistema de las distintas ‘Escuelas’, públicas y privadas), AIE

¹ Aparato Ideológico de Estado

familiar AIE jurídico, AIE político (el sistema político del cual forman parte los distintos (partidos), AIE sindical, AIE de información (prensa, radio, T.V., etc.), AIE cultural (literatura, artes, deportes, etc.)” (Althusser 1974, 22).

La pluralidad de los aparatos ideológicos ciertamente no es visible a diferencia de los aparatos represivos. La mayor parte de estos aparatos provienen de un dominio privado. “La diferencia entre ambos radica en que mientras los aparatos represivos funcionan mediante la coerción y solo secundariamente a través de la ideología los aparatos ideológicos funcionan mediante la acción ideológica y solo secundariamente mediante la represión disimulada o simbólica” (24). Los AIE aseguran la reproducción de las condiciones sociales de producción mediante el consentimiento.

Todos los aparatos ideológicos de Estado y sus prácticas, responden a la realización de una ideología (jurídica, religiosa, estética, etc.). Para Althusser (1974) el aparato ideológico de Estado dominante en el modo de producción capitalista es el escolar. Este aparato inculca a los sujetos desde la infancia “habilidades recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)” (1974, 35); algo que actualmente se podría asociar al currículo oculto. En la escuela se aprenden técnicas utilizables o habilidades directamente en los puestos de producción, pero también se aprenden reglas del buen uso: moral, conciencia cívica y profesional fácilmente observable en la división social del trabajo; es decir, a través de la escuela se asegura la reproducción de una fuerza de trabajo calificable y sumisa.

Para Althusser, el Gran Otro ideológico es el Estado, aparato legitimador de conocimiento en dónde se origina la interpelación. Una “exterioridad externa” encargada de naturalizar la ideología. Para el autor, la interpelación funciona como un llamamiento a los sujetos. Los individuos forman pensamientos y evaluaciones dentro de posiciones marcadas por la ideología (Larraín 2000, 154), con la creencia de un escogitamiento libre y voluntario. Desde la perspectiva de la teoría curricular, Kemmis (1983) considera que la burocracia estatal de la educación debe estudiarse como parte del aparato ideológico del Estado; es decir, no solamente intervienen las escuelas sino también las instituciones del Estado que regulan y controlan (departamentos de curriculum, unidades de monitoreo y evaluación, entre otras).

Varios autores siguen la línea althusseriana de reproducción. Bowles y Gintis proponen que la escuela inserta a los jóvenes dentro el modelo económico dominante a través de la correspondencia entre sus relaciones y las de la producción. De esta forma,

la escuela permite perpetuar o reproducir el sistema capitalista, y mantener y reforzar el orden económico y social existente.

Las relaciones sociales de la educación definen en los estudiantes características como la obediencia, perseverancia, puntualidad, emocionalidad y disciplina, idóneas en el mercado de trabajo del modo de producción capitalista; además, definen un prototipo de jerarquía de trabajo vertical entre directivos, administradores, docentes y estudiantes. Las relaciones sociales de la educación fomentan la competencia, la evaluación y la clasificación meritocrática. La educación distribuye el mercado de trabajo en función de los títulos adquiridos (primaria, secundaria, universidad); es decir, en función de la mano de obra calificada (Bonal 1998).

Frente a un posible determinismo de la función ideológica en el aparato escolar, Apple (1997, 29) considera que la escuela “no es únicamente una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse a una sociedad desigual”. El autor considera que el error de este postulado radica en un punto fundamental: la visión de los estudiantes como receptores pasivos de los mensajes sociales. “Lo que la institución enseña, ya sea a través de los planes de estudios oficiales o del conocimiento más oculto, no se modifica por la cultura de clase, ni por el rechazo de clase (raza, sexo) de los mensajes sociales dominantes” (Apple 1997, 30). En los estudiantes se da la reinterpretación, aceptación parcial o el rechazo de la cultura dominante. Además, el docente puede oponerse a la legitimación estructural del conocimiento desde su práctica evitando fenómenos como la conservación cultural o la pasividad del estudiante frente a los contenidos de enseñanza.

En el análisis de Apple, 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, definiéndolo como conocimiento que debe conservarse y transmitirse” (Apple 1997, 57). La escuela como fuerza activa legitima la ideología dominante y la forma social y económica ligada a ella. Por lo tanto, la preocupación no tiene su origen en la “validación epistemológica del conocimiento incorporado en el currículo. La cuestión no es saber qué conocimiento es verdadero, sino qué conocimiento es considerado verdadero” (Da Silva 1999, 24) y cómo se lo cuestiona. Althusser (1974, 38) acepta la capacidad de los docentes de luchar contra el sistema y las prácticas reproductivas.

En la misma línea de pensamiento, Gramsci propone que la *Hegemonía* que garantiza el dominio de una clase dominante sobre una clase dominada opera sobre todo mediante un liderazgo intelectual y moral y no precisamente mediante la fuerza y la violencia —sociedad política— (Larrain 2007, 109). El autor analiza instituciones como la iglesia o los medios de comunicación a través del cual se produce y reproduce la ideología; sin embargo, presta especial atención a la escuela, un aparato con la capacidad de influir sobre el pensamiento de las masas. “Lo que Gramsci rechaza es la escuela vocacional, la escuela que rebaja las metas educacionales para las clases subordinadas a lo puramente técnico, perpetuando así las diferencias sociales” (Larrain 2007, 119).

En el siguiente apartado se conceptualizará el problema de la diseminación ideológica a través del relacionamiento escolar para entender a la escuela como un espacio de reproducción ideológica pero, al mismo tiempo, como un espacio de construcción de ideologías orgánicas que posibilitan la lucha política de clase.

2.3 Prácticas productivas y relaciones sociales escolares

Uno de los puntos más discutidos, en el ámbito pedagógico, desde la Teoría Crítica, es la relación de autoridad que ejerce el docente sobre el estudiante. Una educación tradicional, autoritaria, no reconoce en los estudiantes modos de ser diferentes o historias particulares, por el contrario, ve en ellos recipientes vacíos que deben ser llenados por la ‘verdad’ y modelados —según la ideología dominante. Paulo Freire (2002) llama a este tipo de educación: *educación bancaria*. En ella, los educandos entran a un estado de inmersión de la conciencia. La pasividad del estudiante permitiría el depósito o la transferencia del conocimiento.

El docente que ejerce su dominio sobre el educando le niega el derecho a usar la palabra. Como menciona Bourdieu (1996), en este tipo de educación los docentes cumplen su rol como agentes encargados de la acción pedagógica violenta y reproductiva al convertirse en meros instrumentos de reproducción de la arbitrariedad cultural. La arbitrariedad cultural es el elemento fundamental de la violencia simbólica, a través de la cual se inculca en los estudiantes los valores y la cultura de una clase particular (64), Pierre Bourdieu (1996) afirma, desde la óptica de las clases, que la eficacia de la comunicación pedagógica está distribuida por distancias desiguales a la cultura escolar y por disposiciones diferentes a reconocerla y adquirirla. El acercamiento entre el estudiante hacia la arbitrariedad cultural está marcado por la distancia real entre la

arbitrariedad cultural impuesta por la acción pedagógica (AP) dominante y la arbitrariedad cultural inculcada por la acción pedagógica familiar reconocida como capital cultural² (72). Más allá de la violencia simbólica ejercida como consecuencia de la acción pedagógica, es importante visibilizar la “verdad” que se transmite mediante el ejercicio escolar. 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. Michael Apple (1997) afirma que en la escuela, como fuerza activa, se da la legitimación de ideologías conectadas a la base económica. En la práctica educativa se generan luchas por el monopolio de los modelos de significación y el predominio de una forma cultural; las cuales se hacen evidentes mediante intermediarios como libros didácticos, directrices organizativas y guía curriculares.

2.4 Ideología, educación y criterio estético de la literatura

Gramsci (1987) analiza la práctica de la transmisión de contenidos desde la filosofía de la praxis. Para el autor, el profesor cumple la función de intelectual orgánico al desempeñar un rol social de dirección política. “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, 16-17).

Para Apple (1997) los intelectuales cumplen la función de extender y otorgar legitimación a los significados y a la práctica reproductiva dominante ya que convierten pasivos a los sujetos y generan cierta “unidad” en el espacio escolar como parte de la acción ideológica. El autor afirma que los educadores están en la disposición de ser considerados intelectuales al estar vinculados a tareas ideológicas a pesar de aceptar la posibilidad de luchar contra ello (29). El profesor actúa como un constructor y organizador que persuade contraria a la idea del filósofo intelectual portador de una única verdad. Para Gramsci la consolidación de una ideología orgánica posibilita la toma de consciencia y la lucha política en contra de la hegemonía dominante. Gramsci destaca el

² Pierre Bourdieu (2003) entiende que el *capital cultural* está relacionado con los niveles de instrucción, grados de formación que implica el desarrollo de capacidades y aptitudes para un mejor desenvolvimiento o mayor eficiencia en el ámbito escolar (por herencia familiar o por adquisición); sin embargo, también se incluye formas de hacer, hábitos, actitudes, modos de pensar, formas de hablar.

rol de los intelectuales en la toma de conciencia, en la construcción de la ideología y en la organización política de clase (Larrain, 116).

Mi criterio estético parte de esta línea de pensamiento. El acercamiento a la obra literaria puede realizarse desde el análisis interno y, al mismo tiempo, integrar el estudio de las condiciones sociales en que nace. Es importante develar los fundamentos reales de las diferencias para reconocer el conflicto o competencia que existe en el mundo entre grupos que persiguen intereses contrarios. El orden social parte de las necesidades ideológicas dominantes. La literatura no está exenta de la función política de develamiento de las diferencias sociales al estar ligada a procesos sociales y económicos. Sartre (1960, 260) cuestiona la sentencia reduccionista “no es más que literatura” y pone énfasis en el destino del arte desde el compromiso político. Actualmente se prescinde del análisis político de la literatura y se ha optado por la línea de estudio posmoderna desde el consumo y el placer. La intención de la presente investigación no es justificar la existencia de un campo de especialización literaria en el entorno escolar pero sí otorgar la importancia que amerita la asignatura en el currículo en torno a la crítica y al análisis como disciplina científica. La literatura no es necesariamente neutral ni se la puede reducir a la aprehensión sensible de la obra. Estudiar el contexto de producción no implica generar una contradicción epistemológica con respecto al análisis interno del texto (Bourdieu 2000, 150), aunque se procure aparentar esta relación como inconciliable (Bourdieu 2003, 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, 36).

Capítulo segundo

Ideología y Currículo de Lengua y Literatura: Análisis y discusión

1 Metodología

La presente investigación es un estudio cualitativo de tipo fenoménico con dos tipos de intervención. Por un lado, tiene un componente documental. Se establece una muestra no probabilística por criterio y conveniencia, tomando como objeto de estudio las directrices prescritas del documento curricular vigente y de las actualizaciones curriculares realizadas en las últimas décadas. Por otro lado, tiene un componente etnográfico ya que pretende comprender cómo los documentos curriculares son interpretados y puestos en acción por el docente. De esta forma se aplica como criterio base al currículo prescrito y al currículo en acción.

Para el desarrollo del proceso investigativo se han utilizado algunas técnicas aplicadas para la recolección de datos; en primer lugar, como parte del primer componente documental, se dio lectura del material bibliográfico base. Las fuentes de información utilizadas son las guías y las actualizaciones curriculares. En segundo lugar, se procedió a registrar el testimonio de los docentes de la asignatura, como expertos en su área del saber. Como parte del segundo componente etnográfico se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada a un grupo de docentes de Lengua y Literatura quienes fueron seleccionados bajo criterios de conveniencia; además de la observación documental que permite registrar como unidades semánticas los textos pedagógicos o documentos de concreción curricular manejados por los docentes respectivamente durante su ejercicio profesional. A partir de esto se elaboraron categorías de estudio.

Para el análisis crítico de datos se utilizó la técnica de interpretación desde la hermenéutica. Se ha visto preciso seleccionar la guía curricular de 2016 y las reformas curriculares de 2010, 1996 y los discursos que la anteceden, en virtud de su homogeneidad. La selección del corpus textual es pertinente en función del requerimiento de la investigación de comprender de qué forma se expresa la ideología en los componentes curriculares y cómo la estructuración del currículo influye en la enseñanza de la literatura. Para la elaboración de la unidad de registro, dentro del proceso de codificación, se consideró el nivel semántico textual tanto para el análisis crítico de

documentos como para el análisis de las entrevistas. Para el proceso de categorización se consideraron las siguientes etiquetas: el objetivo/utilidad de la literatura, la definición de literatura y las destrezas o habilidades que desarrolla la literatura.

El diseño de la investigación, las entrevistas semiestructuradas y la sistematización de los hallazgos siguen parámetros de una investigación cualitativa. Las voces recopiladas corresponden a docentes calificados, actores partícipes del programa curricular vigente. El informante tiene su propio locus por lo que se considera indispensable mantener de forma fidedigna su testimonio. La entrevista semiestructurada busca la fluidez del diálogo para reconocer su perspectiva sobre el proceso curricular en la práctica de aula. Para respaldar el análisis del currículo prescrito se toma como referencia la experiencia relatada, que constituye una narración de lo real.

Como lo afirma Alexis Oviedo (2021) las narrativas se transmiten culturalmente y están limitadas solamente por el nivel de conocimiento que tenga el individuo del tema que trata o por los limitantes provenientes de su entorno social, desde autoridades o colegas. Las narrativas entonces son una versión de la realidad cuya aceptación está gobernada por una convención y la necesidad narrativa antes que por las verificaciones empíricas y los requerimientos lógicos (Connely y Clandinin 1990, citado en Ponce 2021).

Con esto el autor sostiene que a pesar de existir cierto nivel de falsificación en la construcción narrativa, estas son verosímiles, al ser versiones de la realidad y por la legitimidad otorgada en el escogitamiento de su calificación como informante.

De esta forma, al estudio lo enriquece el análisis de los diferentes puntos de vista, testimonios y narrativas, “eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (Sandín y Paz 2003, 121).

Los entrevistados tienen el siguiente perfil:

- Informante 1. Docente de Lengua y Literatura. Lleva en la práctica 14 años interrumpidos, ejerciendo su labor tanto en el subnivel de Básica Superior como en el de Bachillerato en instituciones públicas y privadas.
- Informante 2. Docente de Lengua y Literatura. Lleva en la práctica 5 años interrumpidos, ejerciendo su labor tanto en el subnivel de Básica Superior como en el de Bachillerato. Tiene una especialización en Gestión de la Calidad en Educación.

- Informante 3. Docente de Lengua y Literatura. Lleva en la práctica 6 años interrumpidos, ejerciendo su labor tanto en el subnivel de Básica Superior como en el de Bachillerato.
- Informante 4. Ha sido docente de Lengua y Literatura tanto en instituciones públicas como privadas. Lleva en la práctica 14 años interrumpidos, ejerciendo su labor tanto en el subnivel de Básica Superior como en el de Bachillerato.

Las preguntas se diseñaron tomando como base la pregunta de investigación.

Posterior a esto, se plantearon preguntas polémicas de acuerdo a los requerimientos investigativos y, finalmente, se plantearon preguntas temáticas o semiestructuradas las cuales formaron parte de la ejecución de las entrevistas.

Pregunta de investigación

¿Cómo se expresa la ideología por medio de los componentes curriculares y cómo la estructuración del currículo influye en la enseñanza de la literatura?

Pregunta problémica N°1

¿Cómo interpretan los actores entrevistados el currículo como un instrumento de transmisión ideológica?

Preguntas temáticas

1. ¿Cuál es la perspectiva de literatura que nos ofrece la guía curricular?
2. ¿Cuál es el objeto y utilidad de la literatura que nos ofrece la guía curricular?
3. ¿Cómo se expresan las destrezas con criterios de desempeño que desarrolla la literatura desde la guía curricular?

Pregunta problémica N°2

1. ¿Cómo interpretan los actores entrevistados la incidencia del currículo en la enseñanza de la Lengua y Literatura?

Pregunta temática

1. ¿De qué forma el currículo incide en la formación del estudiante en torno al aprendizaje de la literatura?

Preguntas semiestructuradas

1. ¿Cuál es la perspectiva que tienes sobre la literatura?
2. ¿Qué sentido le da la guía curricular a la literatura?
3. ¿Cuál es la utilidad de la literatura en el aprendizaje del estudiante según la guía curricular vigente?
4. ¿Cuál es el objetivo de la literatura en el aprendizaje del estudiante según la guía curricular vigente?

5. ¿Qué tipos de destrezas se plantean como “aprendizaje literario” desde la guía curricular?
6. ¿Qué perfil de salida tendría, desde tu opinión, el estudiante en cuanto al aprendizaje de la literatura?

2. Discusión. Ideología y literatura escolarizada

La literatura no está exenta de una función ideológica. Las obras canónicas de la literatura ecuatoriana continúan siendo esenciales en la práctica de enseñanza por su estatus como obras consagradas en el campo literario y por su nivel de influencia política en la alta esfera de la tradición literaria. La literatura es legitimada desde organismos de Estado y convertida en material para el ejercicio de transmisión cultural. No solamente se legitima una obra sino conjuntamente determinados autores, movimientos estéticos, tópicos y retóricas particulares. La historiografía literaria no es de mi particular interés investigativo sino comprender la razón por la cual el conocimiento literario requiere de una valoración crítica al estar dentro de una dimensión ideológica. Tanto en el siglo XIX como en el siglo XX es evidente el mantenimiento de una noción escolarizada de virtud en la literatura amparada en valores educativos: 1) prácticas cooperativamente aceptadas que incorporan valores; 2) sentido común de la tradición ante el que se juzga la calidad de las prácticas; 3) sentido de unidad narrativa de una vida humana, como sustrato de la tradición (MacIntyre, 1981).

2.1 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. Este estudio preliminar será fundamental para el análisis del currículo prescrito y el currículo en acción y su línea reproductiva.

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, 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, 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, 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).

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

La Casa de la Cultura Ecuatoriana tuvo gran protagonismo en el desarrollo del pensamiento en torno al texto literario en nuestro país. Benjamín Carrión, como ideador de esta institución, fue fundamental para llevar a cabo procesos de reforma cultural enfocada en la educación en el siglo XX. El proyecto de Benjamín Carrión (2007, 83) bajo su propia premisa, al referirse a la nación ecuatoriana como “pequeña en territorio y población, pero grande en mensaje y contenidos humanos”, proyectaba, evidentemente, cierto nacionalismo ilustrado impulsado por grupos de artistas e intelectuales. Desde la crítica literaria se pretendía perfilar las figuras ilustres del continente y del país. El inicio del proyecto de la CCE conectaba con el florecimiento de la cultura a nivel regional (B. Carrión 1937, XVIII), con la revolución estética a nivel continental. También se puede caracterizar a Benjamín Carrión como ideador de un renovado panamericanismo (B. Carrión, 1928 19-20). En Cedomil Goic (1973) es posible entrever la misma interpretación de punto de inflexión cerca de los años 30.

En el caso de Ecuador, la Historia de la literatura ecuatoriana de Isaac J. Barrera (1955, 157) describe a la novela desde 1985 hasta la fecha de la publicación de la obra. El periodo se caracteriza por la producción literaria orientada hacia la denuncia, con fuerte carga social. Jorge Icaza y Gonzalo Zaldumbide parecen ser epígonos del período para el autor. Resulta unánime en la crítica interpretar el cambio profundo en la estética. La CCE modeló el pensamiento del siglo XX en torno a la cultura y al texto literario. El arte, del que la literatura es una manifestación, cumple bajo los criterios de Benjamín Carrión la idea de nación. Su discurso se convierte en evidencia del ansiado Estado en ciernes. La literatura mantiene el estatus del siglo XIX, es decir, instrumento de transmisión de valores y buenas costumbres (Lyons 1998), aunque con matices que parten de la necesidad ideológica del período. La CCE, durante las siguientes décadas, gestionó un proyecto editorial enfocado en la difusión de autores ecuatorianos y en la transmisión del pensamiento generado en el país. Hacer material y visible la producción transformó la percepción sobre el libro que se tenía en el sistema educativo.

La literatura ecuatoriana ha formado parte de proyectos ideológicos de la nación. Al mismo tiempo que da forma a la historiografía literaria, también refuerza la

legitimación de grupos consagrados a nivel literario (Bourdieu 1995, 301; Bourdieu 1997).

2.3 Discusión: literatura escolarizada en siglo XIX y siglo XX

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 y a reducir el accionar intelectual forjado históricamente. 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 los grupos canónicos de la literatura ecuatoriana, pero sí evidenciar las diferentes manifestaciones ideológicas en función de la razón instrumental imperante de la época. Un claro ejemplo es 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.

La TID³ explica cómo la escuela y la literatura escolarizada cumplen con gran nivel de efectividad la reproducción de la ideología dominante (Larraín 2000, 129). La literatura escolarizada se sustenta bajo un principio de legitimación. Como se puede revisar en el apartado “Ideología y Literatura escolarizada”, el principio de legitimación reproduce ciertos esquemas de pensamiento que adquieren validez al adherirse a un proyecto imaginario de nación y de consolidación de un modelo productivo base. Este principio permite la construcción ética del pasado y la formación de cierto liderazgo ideológico que interpela a los educandos y asegura su consenso, identificación y adscripción a un proyecto imaginario determinado. Sin embargo, para Žižek (2003, 172) la interpelación nunca puede ser del todo efectiva. La ideología tiene un carácter internamente dialéctico. Los procesos sociales complejos suponen que las ideologías se superponen, compitan, choquen, se ahoguen o se refuercen entre sí.

³ Teoría de la Ideología Dominante

3. Ideología curricular: currículo prescrito y el currículo en acción

Muchos de los ajustes curriculares que se han realizado en Ecuador han sido significativos. Con el paso de los años, se ha reemplazado el sentido de la educación tradicional, reproductiva y acumulativa. Su orientación hacia la transmisión de conocimientos disciplinares se ha ajustado a la demanda de un enfoque integral centrado en el educando. Los ajustes han permitido establecer procesos de comprensión, evaluar la movilidad de los aprendizajes, que se expresan como habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, y conectarlos con las necesidades de la realidad local y regional.

Como se expone en la presente investigación, estos cambios, congruentes con el modelo productivo y el discurso de la época, solucionaron problemas analizados previamente que precarizaron el proceso de aprendizaje de los educandos y que dificultaron la gestión escolar. Sin embargo, es importante señalar que las actualizaciones curriculares tuvieron como centro de estudio el problema del aprendizaje y la innovación, lo cual relegó al conocimiento transmitido a un estado de subordinación y dependencia. Existe un conflicto epistemológico interno eclipsado por la falsa objetividad científica de la asignatura de Lengua y Literatura expresada en el currículo vigente, por el enfoque puramente instrumental, emocional y sensitivo, y por el carácter abierto y flexible de la guía curricular. 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.

Bajo este criterio se propone mi análisis de la ideología del currículo de Lengua y Literatura. Al mismo tiempo que se expone la lógica práctica y discursiva del currículo prescrito y en acción se analizarán los tres componentes base que evidencian la ideología curricular: 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). La práctica de enseñanza se ciñe a la lógica de funcionamiento del aparato ideológico de Estado que incluye a los departamentos de control y regulación escolar. Por esta razón, como parte del análisis del currículo prescrito se han considerado las reformas y proyectos de reforma educativos precedentes a la del 2016. 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 intelectual de la asignatura, tal y como se lo expone y contextualiza en el apartado “Currículo e ideología”. Este enfoque se ha estructurado continuamente a partir de los discursos y consensos que guiaron las reformas curriculares desde la década de los setenta y posterior en los noventa. Para Alexis Oviedo (2021), se ha mantenido la base conceptual de la reforma curricular de 1996 hasta la fecha. Estos son elementos que funcionan como un soporte para el modelo textual pragmático y sensitivo del proceso vigente de enseñanza de la literatura que define la representación imaginaria de los docentes sobre su práctica. Ciertamente, a nivel discursivo, se promueve la cosificación del área del saber en función de la racionalidad instrumental que busca habilidades procedimentales que se ajustan a las necesidades del mercado.

En segundo lugar, en el currículo se despolitiza a la enseñanza de la literatura. Al propender alcanzar una educación “objetiva” y “neutral” se desconsidera el tratamiento de los usos de conflicto de la materia. Pienso que a la estética no se la puede separar de la política, como, ciertamente, se lo expone en el subcapítulo “Ideología, educación y criterio estético de la literatura” por lo cual es limitado suponer que la literatura opera en el plano de lo sensible desde una esencia enteramente neutral. La emoción y el deseo al servicio de la razón instrumental está encaminada en adecuar las posibilidades expresivas en función de la fuerza de trabajo que garantiza el rendimiento de la producción.

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. Esta característica implica un beneficio al evitar en la práctica formas de control y regulación de los contenidos compartidos. El docente desde el ejercicio de concreción curricular está en la posibilidad de contrarrestar la línea discursiva que se ha reproducido históricamente a partir de las reformas políticas, planes y programas, lo cual revela el potencial emancipatorio de la acción docente en la práctica educativa.

3.1 Ideología curricular: currículo prescrito y literatura escolarizada

3.1.1 Discursos previos a la reforma de 1996

En el siguiente apartado explico cómo se construye la ideología curricular a nivel discursivo desde los Aparatos Ideológicos de Estado. La proyección ideológica del enfoque textual pragmático y sensitivo de la literatura ha tomado su tiempo en

consolidarse. Por esta razón, es importante evidenciar el proceso de cambio de acuerdo con las necesidades productivas de la nación. Para Alexis Oviedo (2021) el poder se administra desproporcionadamente desde la política pública la cual codifica e impone intereses particulares. Las reformas y proyectos de reforma gubernamentales no necesariamente parten de una práctica participativa real. Adecuar la educación media para orientarla a la formación tecnológica fue la consigna que dirigió las reformas educativas proyectadas entre los años 1962 y 1973 (Oviedo 2021, .42).

En la Síntesis del Plan Ecuatoriano de Educación a cargo del Departamento Integral de Educación del Ministerio de Educación Pública, publicado en el año de 1967, se menciona que para impulsar el nuevo Plan General de Desarrollo Económico y Social que integra diferentes reformas administrativas, operativas e institucionales se demanda mano de obra calificada para la ejecución de programas sectoriales. El Plan pone mucho énfasis en fomentar el crecimiento de la clase media productiva. En el apartado Expansión de la Educación Media se menciona: “Limitar prudencialmente la creación de nuevos Colegios de Humanidades Modernas y, en cambio, auspiciar el fomento de establecimientos de Educación Media para carreras técnicas como la Agropecuaria, Artes Industriales, etc. Posteriormente se menciona que la “técnica es el mejor instrumento para llegar a la cultura pura”. (26). El objetivo del Plan es extender la esfera educativa buscando la obligatoriedad y universalidad de la enseñanza media (educación de masas). En conclusión, la reforma buscaría generar mano de obra calificada y adaptada a los cambios técnicos-económicos.

En 1960 se publica la Reforma al Plan de Estudios para Colegios de Humanidades Modernas en la cual es posible evidenciar la lógica reformativa a nivel de los planes de estudio. Mediante resolución ministerial se decretó realizar ciertas modificaciones que obedecen a necesidades pedagógicas y que fueron avaladas por Congresos Científicos.

Los requerimientos científicos de la hora en que vivimos imponen la necesidad de robustecer la enseñanza de las Ciencias Exactas y Físico Químicas que con su desenvolvimiento y progreso han determinado la iniciación de una era de la que el país no puede excluirse. Que es indispensable proporcionar a los estudiantes de Bachillerato en Humanidades Modernas a más de los conocimientos teórico científico ciertas habilidades prácticas que les proporcionen posibilidades de trabajo, sobre todo en los casos de quienes no terminen el ciclo secundario (4).

A pesar del discurso técnico-económico inaugural y en construcción, ciertamente aún no hay razones suficientes para considerar que la enseñanza de la literatura asuma esa proyección ideológica en el plan de estudios. Por ejemplo, con respecto al objetivo de

la asignatura en el nivel de cuarto curso se menciona la importancia de avanzar en la formación estética y literaria mediante el análisis de la obra. Por lo tanto, aún se percibe el acercamiento a una estética del libro, algo que contrasta con la actual proyección ideológica de la asignatura, que busca a través de sus componentes curriculares resultados calculables sobre el mundo empírico.

En el Plan de Estudios se pone énfasis en la tesis expresada en la Resolución Ministerial del 20 de septiembre de 1955, la cual menciona que la formación del sentido crítico de la literatura y el uso correcto del idioma, requiere a más del estudio teórico el contacto con los textos de otros autores y con el ejercicio personal de escritura. Se explica, además, que “el contacto con otros autores” permite impulsar el ámbito de composición que el estudiante puede descubrir en compañía de su profesor. La finalidad es formar en tres aspectos “captación de criterios artísticos, de fecundación y de ejercitación” y garantizar que el estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje. De esta forma, la asignatura aún provee de un enfoque conceptual de la literatura a pesar de la dinámica de transformación ideológico y estructural a nivel curricular e institucional.

En 1978 se adoptan las especializaciones de Físico-matemáticas, Químico-Biológicas y Sociales tal y como se menciona en el Plan y Programa del Ciclo Diversificado del Bachillerato en Humanidades publicado en marzo del mismo año. En la presentación se especifica la necesidad de actualizar los programas que fueron elaborados a raíz de la implementación de la Reforma Educativa de 1964. La causa planteada es el acelerado ritmo de cambio del mundo, sobre todo, con lo relacionado a los adelantos de ciencia y tecnología moderna. Los cambios, como se estipula en la guía, se centran en incorporar el mínimo de habilidades, hábitos, conocimientos y destrezas indispensables para lograr la unidad cultural del país y sintetizar el conocimiento de la realidad estudiantil con miras a la formación del hombre que requiere el país. El Ministerio buscó, con esta actualización, que la educación impartida constituya una respuesta positiva a las exigencias de la sociedad y a las aspiraciones de desarrollo nacional. Las ciencias exactas empiezan a ser las pioneras en ajustarse al enfoque técnico administrativo inaugural del Estado.

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, 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, 45)

3.1.2 Reforma curricular de 1996

En 1996, Ecuador desarrolla la primera Reforma Curricular Consensuada para la mejora de la calidad educativa, apoyada por la UNICEF y la UNESCO. 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, congruente con los principios psicológicos aportados por Ralph Tyler (Kemmis 1998). 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, 25).

Para Alexis Oviedo (2021) la reforma se presentó como una respuesta a las recomendaciones del Consenso de Washington. Su intención consistió en integrar la lógica neoliberal de la economía-política dominante de la época a la educación nacional (Torres, en Oviedo, 2021). El proceso de reforma se sostuvo predominantemente bajo líneas instrumentales, tecnológicas y administrativas. Para 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 Latinoamérica, un ejemplo fue la sesión conjunta de ministros de Educación realizada en Quito en 1991, que llevó el nombre de Proyecto

Principal de la Educación para América Latina y el Caribe PROMEDLAC IV (Calvas, en Oviedo 2021). Los compromisos ministeriales generados se enfocaron en el desarrollo educativo desde la democratización política y los procesos de transformación productiva. La educación, por lo tanto, seguía siendo entendida como una actividad productiva y rentable para el Estado. La consigna principal de la actualización educativa fue responder “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, 185).

Con respecto a la reforma, se empieza a afianzar la lógica técnico-administrativa de la sociedad industrial avanzada en el Ecuador que había cobrado vigor durante la década de los 60. Con la reforma curricular de 1996 la asignatura de Lengua y Literatura se acopla finalmente a las exigencias del mercado laboral y a las necesidades operativas del Estado. Desde los Aparatos Ideológicos de Estado se empieza a construir el discurso ideológico de la literatura ligado al enfoque textual-pragmático y sensitivo.

Como primer punto, el nombre de la asignatura, Lenguaje y Comunicación, tuvo su origen en el auge de la comunicación y la informática. Se consideró necesario incluir a las tecnologías emergentes como parte de los procesos comunicativos y lingüísticos. Además, se pensó que para generar la enseñanza activa del lenguaje era preciso subordinar los contenidos teóricos a la práctica con el objetivo de lograr que los estudiantes dominen un conjunto amplio de medios expresivos que les permitan comprender la vida simbólica en la cual están inmersos y expresar su mundo interior. Se entiende, por tanto, que los alumnos al culmen de su proceso escolar dominarán los lenguajes de la publicidad, de los medios de información, de la cultura, de la técnica y del arte. (Consejo Nacional del Ecuador 1996, 24).

Como segundo punto, se agregó el enfoque textual-pragmático de la literatura al enfoque instrumental y aplicado del uso del lenguaje. Se considera por primera vez elementos de importancia estética como es el placer y el goce en la práctica de lectura y en la apreciación de la producción literaria extranjera y nacional. Como tercer punto, se agrega al currículo componentes como los objetivos, bloques curriculares y macrodestrezas conformadas por aprendizajes determinados. Los objetivos se distribuyeron 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 (Consejo Nacional del Ecuador, 1996).

Los cuatro bloques curriculares diseñados fueron Pragmática, Semántica, Fonología y Morfosintaxis. La metodología base se centró en el aprendizaje del código de la lengua para su aplicación en contextos comunicativos de uso relevante; además, de la interpretación de diferentes tipos de mensajes según su función comunicativa.

Los objetivos planteados relacionados con la literatura tenían como finalidad de aprendizaje el reconocimiento de los elementos del goce, la creatividad y la espontaneidad. En cuanto a las destrezas y los bloques curriculares no se consideró la literatura como un género independiente y, por ende, se la excluyó de los conceptos base, las relaciones lingüísticas, las estructuras y las normas.

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 con 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. Estos ajustes siguieron la lógica interna de la proyección ideológica técnico administrativa que se construía con el paso de los años.

3.1.3 Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica (2010) y Reforma curricular del año 2016

El reforzamiento de la proyección ideológica de la lógica técnico-administrativa en la práctica educativa se da con la Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica del año 2010 y con la Reforma curricular realizada el año 2016. Los Aparatos Ideológicos de Estado interpelan, mediante estas reformas, a los sujetos a cargo del ejercicio de transmisión cultural a fortalecer el enfoque textual pragmático y sensitivo de la asignatura. En el proceso de enseñanza de la asignatura se fija el requerimiento productivo de desarrollar habilidades procedimentales y emocionales.

Para Miguel Ángel Herrera y María Gladys Cochancela (2020, 365) el principal objetivo de las últimas reformas curriculares fue transformar el sistema tradicional de enseñanza que se reducía a una práctica formal de transmisión de contenidos. Los ajustes se extienden de las propuestas de aprendizaje hacia los materiales curriculares y didácticos (Rengifo, 2022)

Para Johnny Morquecho y Karen Castro (citado en MINEDUC 2016), el reajuste curricular permitiría otorgar flexibilidad y apertura a las exigencias producidas por la sociedad actual. Los cambios más representativos son la estructuración de las áreas por subniveles (Elemental, Media, Superior y Bachillerato), organización de los bloques curriculares por criterios epistemológicos, didácticos y pedagógicos y el ordenamiento curricular alrededor de objetivos por subnivel (3).

Con la presentación de la propuesta “Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica” (MINEDUC, 2010), cambiaron las proyecciones sociales, científicas y pedagógicas del currículo. Entre los ajustes más importantes están la especificación de las habilidades y conocimiento por año y área de conocimiento; la incorporación de orientaciones metodológicas enfocadas a fortalecer el desempeño profesional docente; la formulación de indicadores de evaluación estructurados para comprobar el alcance de los aprendizajes y verificar el logro de los objetivos inicialmente propuestos. Finalmente, el fortalecimiento de la educación para la ciudadanía desde los presupuestos del Buen Vivir, programa político y económico impulsado por el gobierno de turno (Rengifo, 2023).

Las reformas han permitido articular los diferentes niveles y concretar los contenidos de enseñanza para el nivel correspondiente. De igual forma, se agrega la etiqueta "criterios de desempeño" al término "destreza", con la intención de precisar el

nivel de complejidad y valorar sistemáticamente los conocimientos alcanzados. En el año 2016, con la actualización se implementaron habilidades procedimentales y actitudinales para reemplazar a las de tipo memorístico. De acuerdo al pensamiento de César Coll, los cambios responden a la necesidad práctica del currículo que permite reemplazar la lógica esencialmente acumulativa por la lógica de la selección de dosificación de aprendizajes que requieren los estudiantes y que se ajustan a las necesidades comunitarias 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, citado en Herrera & Cochancela 2020, 15). Las destrezas con criterios de desempeño están orientadas a definir las expectativas existentes sobre la capacidad de movilización de los aprendizajes. El cambio ha permitido evitar la continuidad de un sistema centrado en el aspecto cognitivo. En el caso del nivel de Bachillerato, se crearon bloques curriculares conectados a los bloques curriculares de los demás niveles y subniveles con el objetivo de dar continuidad al proceso de cumplimiento de destrezas esenciales hasta la finalización de la etapa escolar (MINEDUC, 2016). En razón de esto, se dio solución al problema existente sobre la desvinculación entre el Bachillerato con el resto de niveles y, por lo tanto, el desajuste en torno a los componentes curriculares.

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, 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 reforzó su carácter de tipo textual-pragmático (74), ya que se buscó la aplicabilidad de las habilidades 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 ideológico 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 al bloque de 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 tiende a ser más abierto en comparación con su versión precedente, lo cual da apertura a los docentes en su margen de acción (Rengifo, 2023).

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 lingüística. 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 conceptual-histórica de homologar valores, costumbres y creencias. Resulta inadecuado reducirla a su dimensión 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 (Rengifo, 2023).

3.1.4 La función ideológica del currículo vigente de Lengua y Literatura

El enfoque ideológico del programa curricular para Lengua y Literatura es comunicativo y procedimental en consonancia con la intención expresada en los documentos para la Actualización y Fortalecimiento Curricular de 2010. El currículo informa que su intención no es lograr que los estudiantes sean lingüistas expertos con la capacidad de conceptualizar sino personas competentes en el uso de la lengua oral y escrita para la comunicación. Como expresa la guía curricular, la selección de los contenidos toma en cuenta la diferencia entre el nivel Básico y Bachillerato de acuerdo a la psicología del aprendizaje y a la didáctica de la lengua.

En cuanto a la Educación General Básica Superior, los bloques curriculares Escritura, Lectura y Comunicación integran destrezas relacionadas con el uso de las TIC con el objetivo de mejorar las capacidades de expresión. Con respecto al bloque de Literatura se menciona que es importante la conciencia de la lengua escrita como vehículo de producción, transmisión y conservación de la cultura. Los ejes que definen a este bloque son “Literatura en contexto” y “Escritura creativa”. De esta forma se hace visible el enfoque comunicativo expresado al inicio del documento. Además, se propone la perspectiva de la intención literaria:

1) Como disfrute y placer en juegos de palabras, adivinanzas, amorfinos, trabalenguas, etc.; 2) como representación de la cultura o culturas y motivo de actitud estética; 3) como diferentes formas de la manifestación humana, y 4) como testimonio en los cuales se reconocen tendencias o movimientos históricos. (MINEDUC, 2016)

Con respecto al bloque 1 de Lengua y Cultura, la guía esclarece que la lengua escrita no es una competencia sino que adquiere valor en su uso, que permite adquirir el conocimiento de una comunidad determinada, lo que favorece la interacción en ventaja de nuestro contexto plurinacional. Existe una relación entre el bloque 1 y el bloque 2, Comunicación oral, ya que implica el reconocimiento de otras personas o culturas en contextos comunicativos reales. En torno al bloque 3, se alude al déficit de lectura existente, que puede limitar el entendimiento de procesos prácticos cotidianos como “leer un cheque o llenar un formulario en una institución pública” (MINEDUC 2016, 50). Sin embargo, se recalca la importancia de desarrollar competencias lectoras desde los tres niveles de lectura: inferencia, literal y crítico. Cabe resaltar que el bloque está diseñando para la búsqueda y discriminación de información en la web (MINEDUC 2016, 52).

Con respecto a la última macrodestreza “Escritura”, la guía expresa al respecto la importancia del dominio del código para expresarlo en situaciones diversas de socialización. “Dicho de otro modo, la escritura no es solo una aptitud, competencia, técnica o habilidad para manejar símbolos, sino una práctica social dirigida a conseguir objetivos personales o grupales, en contextos determinados” (MINEDUC 2016, 54). Finalmente, en el bloque 5, Literatura, en el apartado de “Literatura en contexto”, se menciona que no se pretende formar “lectores especializados” (18) sino generar un proceso de lectura lúdica y atractiva. Según la guía curricular, el placer por la lectura debe reemplazar a una lectura de corte formal sustentada en el análisis de los elementos internos o externos. “El estudio de la literatura, entonces, debe ser visto como una instancia que promueva y potencie la sensibilidad estética, la imaginación, el pensamiento simbólico, la memoria y las macrodestrezas lingüísticas” (MINEDUC 2016, 56).

Se plantea que para el nivel de Bachillerato los estudiantes posean un hábito lector, además, estén en la capacidad de diferenciar los géneros literarios y conectar las lecturas propuestas con la tradición nacional y mundial. Finalmente, propone que “es importante considerar criterios como la periodicidad cronológica, la tradición literaria y la representatividad cultural y geográfica” (MINEDUC 2016, 57).

En el segundo apartado de Literatura, “Escritura creativa” se refuerza la idea de utilizar la escritura como vehículo de expresión.

Así, es importante resaltar que esta dimensión no responde a criterios de tipología textual, pues no se lee un cuento de terror para escribir un cuento de terror. En relación a esta dimensión, se lee en la perspectiva de comprender un texto literario, apropiarse de él y recrearlo de manera lúdica, desde la experiencia personal, en relación con el contexto cultural propio y de otros entornos (MINEDUC 2016, 57).

Es importante destacar cómo se minimiza la apreciación formal de la obra y el género para el proceso de escritura. Considero que la semántica de la obra es congruente con el estilo de escritura; sin embargo, aparentemente, desde la guía curricular solo se requiere compromiso, “afecto, sentimiento y sueños” (MINEDUC 2016, 57). De esta forma, a nivel curricular se consolida la segunda línea ideológica sustentada en el enfoque sensitivo de la literatura. La emoción y el deseo se integran al código de los modelos productivos.

Los objetivos curriculares que respaldan el discurso construido de lo literario, su lógica de funcionamiento y aprendizaje son:

O.LL.4.8. Escribir relatos y textos narrativos, expositivos, instructivos, descriptivos, explicativos y conversacionales, adecuados a una situación comunicativa determinada; emplear los recursos de las TIC como medios de comunicación, aprendizaje y expresión del pensamiento.

O.LL.4.9. Utilizar los recursos que ofrecen las TIC para desarrollar actividades de escritura literaria y no literaria en colaboración con los demás, en una variedad de entornos y medios digitales.

O.LL.4.10. Aplicar los conocimientos lingüísticos y explorar algunos recursos estilísticos en los procesos de composición y revisión de textos escritos para lograr claridad, precisión y cohesión.

O.LL.4.11. Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la Literatura.

O.LL.4.12. Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética del lenguaje. (MINEDUC, 2016)

En los objetivos planteados, a diferencia del análisis textual que lo precede, proponen un alcance en los aprendizajes desde un ámbito de especialización como “explorar algunos recursos estilísticos en los procesos de composición y revisión de textos”, “realizar interpretaciones personales en función de los elementos que ofrecen los textos literarios” o “explorar la función estética del lenguaje”; sin embargo, esta aclaración resulta imprecisa y poco congruente con el resto de los componentes curriculares.

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

Para Apple (2008, 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 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 nivel 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 objetivo general de la asignatura planteado como “preferir textos que aproximen al lector al patrimonio cultural literario y favorecer al fortalecimiento 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, 117), “en lugar de considerar el conflicto (...) como las fuerzas impulsoras básicas de la sociedad, parece una suposición básica la de que el conflicto entre los grupos de personas es (...) inherentemente malo, y que deberíamos esforzarnos por eliminarlo dentro del marco institucional establecido”. El resultado es aún peor: para Apple (116), la objetividad “vulgar” que se comparte en la escuela puede llevar a menudo a una desvinculación de la praxis política y el compromiso inherente. 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.

3.2 Ideología curricular: currículo en acción y literatura escolarizada

Para Espinoza (2020) el currículo, desde el primer nivel de concreción, busca definir y delimitar los componentes curriculares para homogeneizar el quehacer docente: objetivos, destrezas, criterios, indicadores de evaluación y estándares de aprendizaje desde la máxima autoridad nacional educativa. Con respecto al segundo nivel de concreción, los actores educativos, docentes, directivos desagregan, afinan y aumentan los diferentes elementos de los componentes curriculares considerando su contexto y situación particular. El tercer nivel está relacionado con el currículo en acción, con la práctica diaria en el aula. La permeabilidad y ajuste del currículo busca asegurar el aprendizaje del estudiante a través del libre escogimiento de contenidos y metodologías.

Dentro del currículo en acción es posible identificar la proyección ideológica que incide sobre la representación que los docentes tienen con respecto a la literatura, la cual se integra al enfoque textual pragmático y sensitivo de la asignatura y al tratamiento negativo de los usos de conflicto.

En torno a la definición de la literatura los informantes respondieron:

La literatura es una manifestación del arte sobre la vida de los estudiantes, es decir, que los estudiantes pueden aprender a sensibilizarse, humanizarse a partir de la lectura de un texto, independientemente de su género. (Informante 3, entrevista personal, 2023)

La literatura es un vehículo importantísimo para que los estudiantes, sobre todo, desarrollen mucha conexión con la emocionalidad y lo que ellos esperan de cómo percibir el mundo, porque yo creo que mientras más palabras se tenga de mejor manera se experimenta el mundo y es como que un efecto dominó, entonces se empieza a conocer mucho más lo que le está rodeando, empieza a experimentar de una manera mucho más personal, lo lleva a redescubrir la experiencia desde una perspectiva muy personal y, creo que eso también es muy necesario para formarse como persona. Entonces la literatura, en ese sentido, ayuda que podamos tener palabras para entender lo que nos pasa y lo que hay alrededor de nosotros. (Informante 2, entrevista personal, 2023)

Yo siempre he considerado que la literatura es un arte. Aparte de arte es también ciencia. La literatura te permite a ti reflexionar, liberar, criticar, opinar y vivir mundos alternativos. Algo que no todas las materias, no todas las profesiones tienen esa opción. Siempre es bueno admirar a algún escritor, porque los escritores, a través de sus páginas de sus letras crean mundos ficcionales. La literatura tiene un alto potencial de creación. El libro, yo considero también que un libro y la literatura es una oportunidad de liberar. La literatura te da la oportunidad de liberarte, de liberar esto que tienes ahí. (Informante 1, entrevista personal, 2023)

La literatura tiende a ser bastante subjetiva. Como docente lo que buscas es que tus estudiantes adquieran ciertas destrezas con respecto a los textos; como es mejorar su nivel de comprensión y en un sentido en el cómo lo sienten, cómo lo perciben. A lo largo de 12 años de carrera pude encontrarme con diversos estudiantes que pertenecen a distintos sectores sociales. En el colegio público, por ejemplo, vas a encontrar perspectivas diferentes de un texto. En el caso de Huasipungo de Jorge Icaza. En el colegio Juan Pío Montufar leímos este texto en tercero de bachillerato. Los estudiantes tuvieron una perspectiva general muy sentida. Muchos se sintieron identificados con los personajes y con tópicos como el dolor del oprimido, la explotación y la injusticia social. Fue muy diferente en el Colegio (se anula el nombre por confidencialidad). Me encontré con perspectivas de aceptación porque ellos se ven representados, de cierta forma, con los opresores. Entonces la literatura se convierte en un vehículo de reflexión, de cuestionamiento y también de autocrítica. Así que la literatura desarrolla estas habilidades aparte de que obviamente te brinda destrezas de escritura, de gramática y todo lo demás. Personalmente, me gusta proponer espacios autorreflexión, el leer entre líneas, de diálogo sobre lo que nos está diciendo el autor. Y también nos lleva a argumentar, un proceso que se convierten en ocasiones en disruptivo. La materia está hecha para romper los esquemas. (Informante 4, entrevista personal, 2023)

De los testimonios podemos encontrar aspectos en común de acuerdo a las categorías de estudio. En primer lugar, la literatura nos permite sensibilizarnos sobre el mundo ya que opera, mediado por el lenguaje, sobre la percepción de los personas con algún aspecto de lo real. En segundo lugar, la literatura permite la conexión con la emocionalidad individual, lo que posibilita la formación como persona y la creación de vínculos sólidos con los demás. En la entrevista, se registró el potencial expiatorio de la literatura, al contar con la capacidad de liberar emociones y pensamientos a través del ejercicio introspectivo propio de la lectura. En tercer lugar, se ubica a la literatura como una manifestación artística y como una ciencia que exige un conocimiento cognitivo y contextual. Los informantes mencionan que lo ideal para el proceso de aprendizaje es la

comprensión textual que maneje las inferencias, el análisis y la reflexión crítica. En cuarto lugar, la literatura desarrolla el pensamiento crítico y la autocrítica; la cual se da a través de ejercicios de argumentación trabajados por medio del texto. Finalmente se plantea a la literatura como una vía de escape hacia mundos ficcionales recreados.

Es importante destacar que la perspectiva de los informantes no disiente de la interpretación de la literatura que propone la guía curricular y que se ajusta a los intereses de la aprehensión sensible de la obra. Sin embargo, hay un énfasis, en particular, a politizar a la literatura mediante el ejercicio lector crítico, algo que contrasta con el enfoque ideológico de la despolitización, el cual se sustenta en la búsqueda de la neutralidad científica y en la práctica comunicativa, propia del enfoque textual pragmático. A pesar de que los informantes son conscientes de la nulidad política de las destrezas curriculares no proponen un cuestionamiento firme y fundamentado; por el contrario, otorgan un valor considerable al enfoque pragmático y sensitivo.

Con respecto a la segunda y tercera pregunta sobre la función y utilidad de la literatura en la guía curricular, es posible decir que existe una perspectiva disconforme con el modo en que se la trata y se la percibe. En primer lugar, a pesar de la autonomía otorgada a la disciplina, desde la última actualización, se considera que su estructuración es limitada, cumpliendo una función complementaria al resto de los bloques curriculares y a los objetivos que se persigue como asignatura. Las destrezas con criterios de desempeño, que representan el conocimiento compartido, están planteadas de forma amplia y general, lo que implica un nivel relativamente bajo de especialización. En consecuencia, la literatura posee un carácter instrumental y técnico enfocado en fortalecer habilidades comunicativas en entornos sociales y a desarrollar la sensibilidad del estudiante con el texto; sin embargo, este problema se identifica sobre todo en el Bachillerato, nivel que no abastece las necesidades de la asignatura al centrarse en la cronología y en la periodicidad.

En el Bachillerato se limita a aprender qué vivió tal persona, que escribió, por qué lo hizo. Ya todo muy prescriptivo, que es algo con lo que enseñabas desde el siglo XIX, lo que evidentemente tiene sus desventajas, además de que hace de la clase algo limitadísimo, destrezas mucho más técnicas y mucho menos de formación o propiamente humanísticas. Es decir, el currículo estaría mejor planteado en la Básica que en el Bachillerato desde las destrezas con criterios de desempeño.

Sobre todo con los fines que yo muy personalmente como profesor busco en mi clase, porque a fin de cuentas también hay profesores y escuelas que lo hacen de una manera diferente. Entonces, claro que el currículo de bachillerato es como muy funcional para poder hacer tal o cual como cosa de comunicación, muy efectiva o eficiente. Pero yo creo que en lo que es la literatura, que es lo que para mí es el centro de la clase, si es

increíblemente limitado y me parece muy inadecuado para eso (Informante 2, entrevista personal, 2023)

En Básica Superior, la guía tiene un carácter más exploratorio al proponer el acercamiento a los textos literarios desde las especificidades de los géneros. De esta forma se aprecia más la necesidad consensuada de la literatura de "ser intermediario entre la realidad y la persona". Por lo tanto, es posible aseverar que mientras más se fortalece el componente instrumental de la asignatura más se reduce su componente humanista direccionado al conocimiento de las relaciones humanas y sociales en una época histórica concreta. Como lo expresan los informantes, el carácter abierto del currículo genera amplitud de selección de contenidos para el ejercicio de transmisión escolar.

Los informantes consideran que no representa un problema el enfoque sensitivo de la literatura en la guía curricular, sino la ambigüedad de su valor intrínseco en el proceso de aprendizaje y la imprecisión con respecto a la utilidad de la asignatura. Considero que el problema real, en esta generalización, radica en la falta de consenso sobre este tema, Aún persiste la idea de que la utilidad de la asignatura está relacionada al dominio de la lengua o a la capacidad de expresión emocional dirigida a procesos de escritura creativa, sin tener, necesariamente, una base formal de estudio sobre estilo literario y códigos de narración. Esa idea sobre la utilidad de la literatura, a pesar de ser cuestionada por los docentes, es aceptada en la práctica como respuesta a la interpelación ideológica mediada desde los aparatos ideológicos de Estado.

Los estudiantes cuestionan mucho el para qué me va a hacer bien en la vida. Si solo es literatura, solo tengo que escribir y leer y poner alguna cosa cursi. Lo importante es entender hasta dónde vas a desarrollar tu habilidad. Por ejemplo, escribir mediante el uso adecuado de conectores o el uso apropiado de signos de puntuación para un ensayo o desarrollar habilidades argumentativas. Entonces, el hecho de la guía debería ser más cercano y no en términos en que solo el profesor comprenda, porque si tú le pones de plano lo que te está dando la guía curricular, ningún estudiante te va a comprender, y se va a aburrir. Por lo tanto, su aprendizaje pasará a ser un objeto mecánico.

Entonces sí, necesitamos acercarnos a esta guía en términos más amables para que nuestros estudiantes sepan qué esperamos de ellos y qué realmente les es útil.

La Lengua y la Literatura se consagra como la herramienta para que los estudiantes manifiesten cómo se sienten, qué piensan, qué opinan desde su propio punto de vista (...), la materia te permite consagrar esta empatía literaria, la expresión oral, el conocimiento literario, la reflexión crítica y de paso a la escritura creativa. De esta manera, los estudiantes son conscientes de que esta asignatura es necesaria, es elemental y que se puede transportar a otras materias como matemáticas para realizar informes y cosas varias de *Science, humanities*, etcétera (Informante 4, entrevista personal, 2023)

Desde la línea de estudio que se sustenta en la aprehensión sensible de la obra literaria y que varios de los informantes consienten, es imposible reconocer las luchas simbólicas que se dan por la legitimidad en torno al área de saber, al menos a nivel discursivo, lo que conlleva directamente a la desestimación del componente conceptual de la literatura. Un currículo más concreto y crítico con respecto al conocimiento que proponga como aprendizaje “relacionar”, “conocer”, “integrar”, “contextualizar”, “analizar”, “criticar” puede ser una respuesta acertada para otorgar una representación adecuada de la naturaleza de los conflictos, la cual se evidencia a través del conocimiento y crítica de las diferentes manifestaciones retóricas, políticas y sociales.

De igual forma, considero que un buen libro puede ser una práctica terapéutica o de encuentro personal. Finalmente, de la literatura, se aprende el contexto social, emocional y espiritual. Para resumir, la utilidad de la literatura sería el conocimiento de la memoria histórica, cultural, social y espiritual, también opera en un plano terapéutico y emocional y, por último, permite que las personas puedan identificarse con algún aspecto del texto como parte de su sensibilidad hacia la obra. (Informante 1, entrevista personal, 2023)

Claramente, es un camino muy duro porque vamos a tomar un poco románticamente esta idea, como despertar la sensibilidad poética. Esa sensibilidad que se va descubriendo de a poco cuando uno lee. Es un logro muy grande porque a uno le cambia la manera en la que ve la vida y el momento en que eso le llega a tal persona, depende mucho de cómo sea su proceso. Yo creo que el papel de un profesor en la clase es proporcionarle varias oportunidades o lugares donde pueda descubrir este tipo de textos que pueden ayudarlo a entrar en contacto con la literatura.

Ahora lo complicado de eso es que instrumentalizar la literatura también tiene sus desventajas o sus despropósitos, pero yo creo que en todo caso, si los fines son como justamente de formación, educativos, creo que estaría muy bien y creo que es muy provechoso en ese sentido y útil la literatura para enseñar.

Sí, yo creo que como está planteado la Básica Superior está súper bien, porque ahí se satisfacen esas necesidades que son más de mediación, de divulgación, de apropiación de la literatura. Pero claro, en el Bachillerato habría que repensarlo desde una perspectiva mucho más técnica, porque a fin de cuentas, no puedes acceder enteramente a un texto si no tienes las herramientas narratológicas estructurales, de semiótica, inclusive, para desarmar ese mecanismo de precisión, que es un texto literario. Entonces yo creo que tal vez la especialización estaría mucho mejor orientada en el Bachillerato (Informante 2, entrevista personal, 2023)

Con respecto al perfil de salida del estudiante, los informantes coinciden en que el conocimiento de la asignatura es limitado al centrarse en la cronología y en la periodicidad. También aceptan que el requerimiento curricular es potenciar las habilidades de escritura y comunicación, en razón de la destreza imprescindible *LL.4.5.6* y *LL.4.5.7* que proponen recrear textos literarios leídos o escuchados desde la experiencia personal y mediante el uso de las TIC.

Yo creo que tiene que ver con esto de ubicar cronológicamente los movimientos artísticos literarios que se han dado en el Mundo. Sin embargo, también tiene que ver con el reconocimiento de las características del movimiento literario, el espíritu de la época, las características del texto en sí. Esto viene de la mano de la destreza imprescindible sobre recrear textos literarios mediante el uso de las TIC. Eso es lo que se espera a nivel curricular (Informante 3, entrevista personal, 2023)

Qué complicada pregunta. O sea, por mi experiencia, no creo que podría responderla enteramente, pero puedo especular un poco. Yo creo que esto genera como un malentendido en la literatura, en los estudiantes a nivel general, porque yo no puedo hablar por mis estudiantes, pero yo cuando salí del colegio tenía una noción muy clara de cómo entender la literatura, sabía que no bastaba con tener un conocimiento de una lista de autores, de resúmenes y de fechas, sino que eso era completamente auxiliar. No era lo esencial. Pero yo sí intuyo que en la mayoría de colegios, el resultado es que hay estudiantes que entienden que la clase de literatura sirve para aprender a escribir y escribir un poco de forma pomposa. (Informante 2, entrevista personal, 2023)

El perfil de salida está dirigido a reconocer el valor de la obra. El estudiante también desarrolla su propia riqueza cultural y se da cuenta de cómo afecta a la sociedad el reflejo de él mismo y el impacto que va a tener sus habilidades de comunicación. Tienen que ser, pues, mucho más fuertes al salir del colegio. Creo que la mayoría se vuelve más seguro de sí mismo si la materia ha llegado a él como tiene que ser, independientemente de si es una persona introvertida.

Se busca que potencie sus habilidades de comunicación para hablar con claridad y coherencia, me parece que es suficiente y que la materia hizo su efecto.

Y quizás para mí y esto es un perfil de salida tanto en curricular nacional como en el extranjero, la empatía y la comprensión humana a través de los textos que va más allá de entender los símbolos, las figuras literarias. (Informante 4, entrevista personal, 2023)

Una consecuencia de la perspectiva cronológica de la literatura es la imposición de una distancia real entre el libro y el estudiante. La literatura se ubica en un territorio exploratorio de autores, sin elementos que permitan entenderla de cerca y criticarla. Desde mi punto de vista, el conservadurismo cultural es un efecto producido por la solemnidad que se otorga al texto, sobre todo, a aquellos consagrados dentro de un campo literario con su propia lógica de funcionamiento.

Por el lado de la formación literatura, son estudiantes que tienen más bien, como mucho respeto por el texto literario, lo tienen esa perspectiva canónica, tan alejada de la realidad nacional. Lo vuelve algo inútil, que solamente hay que admirarle de lejos y que no hay que entenderla de ninguna manera. Hace obsoleto el texto literario que es algo vivo y hacer una pésima elección porque hay textos muy emocionantes, pero si nos mantenemos en un canon aburridísimo, que es lo que se propone desde currículo, implícitamente es imposible (Informante 2, entrevista personal, 2023)

Los docentes aceptan el perfil de salida a nivel curricular desde la asignatura de Lengua y Literatura a pesar de cuestionarlo. Consideran importante la implementación de

destrezas que aseguren la valoración crítica de la obra literaria mediante el análisis estructural, formal e inclusive semiótico, algo que difiere de su línea discursiva. El perfil de salida coincide con la visión del marco de habilidades en el mercado de trabajo actual que busca el pragmatismo comunicacional o ciertas habilidades mínimas de lectura. Además, comparten la percepción de la apreciación del libro desde la emocionalidad.

El perfil de salida está enfocado a lo mismo que el estudiante pueda comprender un texto que puede identificar temas, personajes, tramas de elementos literarios, toda la parte teórica como tal, analizar literariamente el texto, técnicas utilizadas por los autores, la escritura creativa, la crítica, el leer entre líneas que te decía formular opiniones, el conocimiento literario. La apreciación estética y este es súper importante porque no hay un conocimiento real sobre el deleite de leer. (Informante 4, entrevista personal, 2023)

El perfil de salida todavía es muy bajo, para mí lo es porque sería genial que cuando vayan los jóvenes a la universidad dominen destrezas de lectura.

Lamentablemente la realidad en nuestro país es que hay jóvenes que no leen. Por eso, hay muchos jóvenes que al llegar a las carreras universitarias se encuentran con un choque cultural. Pues al no al leer en el colegio, en la Universidad, tú sabes que ya vienen textos técnicos, textos que son académicos propios de su carrera, y muchos jóvenes no los comprende. Si ellos no entienden los textos que están leyendo, ¿qué clase de profesionales estamos formando? Todos deben leer en los diferentes espacios de formación universitaria y tener un nivel de comprensión real. Considero que este es un factor que influye en el fenómeno de deserción escolar en la universidad. A nosotros todavía nos falta un camino muy grande de recorrer. (Informante 1, entrevista personal, 2023)

Finalmente, el testimonio de los docentes revela la posibilidad inherente del currículo vigente para cuestionar, reformar, construir, resignificar el conocimiento que se ha legitimado con el paso de los años. Cómo lo expone Espinoza (2010, 10) es importante contar con docentes que tomen decisiones sobre el diseño del currículo para poder contextualizar a su realidad educativa y a sus necesidades propias de conocimientos disminuyendo las relaciones de autoridad y normativización. El docente como intelectual orgánico desempeña un rol social de dirección política. En su función se reafirma la capacidad de transformar y dirigir conscientemente a los demás.

Conclusiones

1. El currículo ha sido actualizado en varias ocasiones. Las reformas realizadas, se han centrado, desde un punto de vista técnico o psicológico, en el proceso de aprendizaje del educando. El criterio base de actualización ha sido cambiar la percepción del currículo entendido como un instrumento gestor de aprendizajes de tipo cognitivo. Por esta razón, las últimas reformas han incluido componentes como indicadores de evaluación, criterios de evaluación, objetivos, destrezas con criterios de desempeño, etc.
2. La literatura no está exenta de su función ideológica reproductiva. Es evidente la proyección curricular que mantiene la línea ideológica técnico-administrativa reproducida por el Aparato Ideológico de Estado que influye sobre la representación que los docentes tienen de la literatura escolarizada y su función textual pragmática y sensitiva. Es importante destacar que en el Aparato Ideológico de Estado se incluye a los departamentos de currículum y a las unidades de monitoreo que se ajustan a los requerimientos económicos de la época, y que se han consolidado con el paso del tiempo por medio de los proyectos de reforma curricular.
3. Se ha estudiado a la ideología en la relación a la estructura económica sin caer en la visión determinista de entenderla como un epifenómeno del modo de producción. La ideología interpela a las personas. En la escuela define la representación de la relación imaginaria de los sujetos con las relaciones reales. Esto no implica la negación de la posibilidad de una toma de conciencia que permita cuestionar la forma en la que un conocimiento se plantea como verdadero y legítimo. Tanto los estudiantes como los docentes están en la posibilidad de la reinterpretación, aceptación parcial o rechazo del contenido curricular. Es posible cuestionar a la escuela vocacional que persigue, desde un enfoque técnico, las aspiraciones del Estado dentro del modelo productivo vigente.
4. La visión técnico administrativa mantiene las condiciones estructurales del proceso de acumulación ampliado de capital. Por esta razón existe una necesidad prolongada por parte del Estado de insertar a la educación al mercado de trabajo vigente.

5. El carácter técnico-administrativo de la actual economía industrial avanzada definió el enfoque textual pragmático de la literatura a nivel curricular y redujo al área de saber a una disciplina instrumental cuyo fin principal es desarrollar destrezas comunicacionales para el correcto desenvolvimiento en entornos sociales y profesionales. Además, la literatura fue resignificada en función de los requerimientos de la época: la creatividad y el goce estético. Se agrega el tratamiento negativo de los usos de conflicto que pretende alcanzar “la objetividad científica” en el área de conocimiento ocultando su función política y las luchas simbólicas inherentes en su proceso de legitimación. Tal y como está planteado el currículo, la literatura solo podría estudiarse desde los criterios del género, la utilidad comunicacional, la cronología y el goce subjetivo. El enfoque pragmático y hedonista de la asignatura es limitado para su abordaje curricular.
6. Desde 1960, como lo reflejan los respectivos programas curriculares y reformas, ya era notorio el discurso técnico y económico imperante en la educación que la consideraba importante en los procesos de transformación productiva. La educación, por lo tanto, pasó a ser una actividad productiva y rentable para el Estado indispensable para el desarrollo nacional. Sin embargo, es desde 1996 cuando empieza a hacerse evidente el carácter pragmático, utilitario y sensitivo de la literatura desde la propuesta curricular.
7. Como se plantea desde la línea discursiva curricular, la intención no es lograr que los estudiantes sean lingüistas expertos con la capacidad de conceptualizar sino personas competentes en el uso de la lengua oral y escrita para la comunicación. El nombre de la asignatura, Lenguaje y Comunicación, tuvo su origen en el auge de la comunicación y la informática como una respuesta a la necesidad de incluir en los procesos de aprendizaje a las tecnologías emergentes. Además, se consideró necesaria la enseñanza activa del lenguaje al procurar que al finalizar el ciclo escolar los estudiantes obtengan los medios expresivos necesarios para comunicar ideas en espacios de relacionamiento.
8. La literatura se convierte en canónica al consagrarse a nivel nacional y trascender por medio de sus anatemáticos estratégicos y discursos marcados. 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 al ámbito educativo mediante la gestión cultural o la participación politizada de sus escritores. El estudio cronológico del currículo aleja a los estudiantes del

entendimiento de la literatura. La periodicidad impone un respeto por el texto y el autor más no un acercamiento a la obra desde el análisis interno que posibilite una crítica constructiva. La cronología obedece al principio predominante de la percepción disciplinar: el tratamiento negativo de los usos de conflicto y la búsqueda de la neutralidad científica.

9. Además de “ubicar” (tal y cómo se expresa en la destreza), es necesario “entender”, “criticar”, “relacionar”, “conocer”, “integrar”, “contextualizar” a los textos literarios. Es importante no desestimar conceptualmente de la literatura. El currículo abierto otorga la posibilidad al docente de cuestionar el conocimiento que se legitima discursivamente. La flexibilidad en la práctica de concreción, posible en un currículo abierto constituye un primer intento para actualizar los contenidos y la práctica de enseñanza.

Lista de referencias

- Althusser, Louis. 1974. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Apple, Michael. 2008. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- . *Educación y poder*. 1997. Buenos Aires: Paidós.
- Barrera, Isaac. 1953. *Historia de la literatura ecuatoriana, vol. 4*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana. <https://bit.ly/3tTkMWC>
- Bourdieu, Pierre. 1995. *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama. <https://bit.ly/3OqbT06>
- . 1997. *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, <https://bit.ly/3tRFcza>
- . 2000. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa. <https://bit.ly/3XnkSDe>
- . 2003. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI. <https://bit.ly/3tRDbcV>
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Distribuciones Santamara.
- Bonal, Xavier. 1998. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bustos, Guillermo. 2017. *El culto a la nación: Escritura de la historia y rituales de la memoria en Ecuador, 1870-1950*. UASB-E / México: Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3ExhsVQ>
- Cardona, Patricia. 2009. “Nación y narración: La escritura de la historia en la segunda mitad del siglo XIX colombiano”. *Coherencia* 7(12): 161-179. <https://bit.ly/3AAVNej>
- Carrión, César. 2020. *Las máscaras de la patria: Las novelas ecuatorianas del siglo XIX como relato del surgimiento de la nación (1855-1893)*. Quito: UASB-E / La Caracola, <https://stanford.io/3i59Dit>
- Carrión, Benjamín. 2007. *Pensamiento fundamental. Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura*. <https://bit.ly/3tQuQzv>

- . 1928. *Los creadores de la Nueva América: José Vasconcelos, Manuel Ugarte, F. García Calderón, Alcides Arguedas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería. <https://bit.ly/3OrL3EF>
- . 1937. *Índice de la poesía ecuatoriana contemporánea*. Chile: Ercilla. <https://bit.ly/3XzOLR0>
- Chacón, Humberto. 2013. “Educación y participación social y políticas públicas en Ecuador: Entre el capitalismo cognitivo y el socialismo del siglo XXI”. En *Participación ciudadana, políticas públicas y educación*, editado por Milton Luna, 181-194. Quito: Contrato Social por la Educación en Ecuador. <https://bit.ly/3ErCPYP>
- Consejo Nacional del Ecuador. 1996. *Reforma curricular para la educación básica. Consejo Nacional del Ecuador*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- Da Silva, Tomaz. 1999. *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- . 1998. “Cultura y Currículum como prácticas de significación”. *Revista de Estudios del Currículum* 1 (1): 59-76.
- Espinosa, Cristina. 2020. *Del currículo obligatorio a la planificación de aula*. Quito: Universidad Andina.
- Freire, Paulo. 2002. *Pedagogía del oprimido*, 54 Ed., Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- García, J., Valle, J., & Ossenbach, G. 2001 Génesis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos. OEI. <https://bit.ly/3Oqj20l>
- Gramsci, Antonio. 1987. *Educación y sociedad*. Lima: Tarea.
- Herrera, Miguel., & Cochancela, María. (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>
- Kemmis, Stephen. 1988. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Larraín, Jorge. 2007. *El concepto de ideología, vol. 2. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. Santiago de Chile: LOM Ediciones. <https://bit.ly/3GC49WM>
- Lundgren. 1983. U.P. *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*, Deakin University, Vic.

- Lyons, Martyn. 1998. "Los nuevos lectores del siglo XIX: Mujeres, niños, obreros". En *Historia de la lectura en el mundo occidental*, editado por Guglielmo Cavallo y Rogier Chartier, 473-517. España: Taurus. <https://bit.ly/3hTrwki>
- MacIntyre, Alasdair. 1984. *Tras la virtud*. España: Editorial Crítica.
- MINEDUC. 2010. *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*. Quito: 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, Guillermo. 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>
- Oviedo, Alexis. *Las reformas curriculares a la educación básica ecuatoriana en la década de los 90: Testimonios*. Quito: Corporación Editora Nacional, 2021. <https://bit.ly/3GzRWBR>
- Popkewitz, Thomas. 2010. "Estudios curriculares y la historia del presente". Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1): 355-370. <https://bit.ly/3U0efUm>
- Rengifo, Luis. 2023 "Educación, ideología y literatura: Incidencia del canon literario ecuatoriano en la guía curricular". *Revista Andina de Educación*. 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.5>
- Sacristán, Gimeno. 2007. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sandín, Estaban y M^a Paz. 2003 *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Samaniego, Juan. 2008. "Currículo y pedagogía del bachillerato en el Ecuador". En *Desafíos para la educación en el Ecuador: Calidad y equidad* editada por Carlos Arcos y Beny Espinosa. 227-274. Ecuador: FLACSO. <https://bit.ly/3ExmfXt>
- Sarlo, Beatriz. 1991. "Literatura e historia". *Boletín de Historia Social Europea*, 3: 25-36 <https://bit.ly/3VgP0OW>

- Sartre, Jean Paul. *Escritos sobre literatura, vol. 1*. Madrid: Alianza Tres Losada, 1960
<https://bit.ly/3uHC1dF>
- Terán Rosemarie. 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. *Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo (TERCE)* 2013. Administración Nacional de Educación Pública. <https://bit.ly/3ESLifa>
- Ministerio de Educación Pública. 1967. *Síntesis del Plan Ecuatoriano de Educación. Departamento de Planeamiento Integral de Educación*. Quito: Ministerio de Educación Pública.
- Vázquez, Gabriela. 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>
- Zizek, Slavoj. 1990. *Ideología, un mapa de la cuestión*. México: Fondo de Cultura Económica,