



15

UV Universidad
Verdad 87

LECTURAS DISPERSAS, IDENTIDADES FRAGMENTADAS: ¿POR QUÉ LA LITERATURA NACIONAL NO ES OBLIGATORIA EN EL BACHILLERATO ECUATORIANO?

Dispersed readings, fragmented identities: why is national literature not compulsory in Ecuadorian high schools?



Franklin Omar Ordóñez Luna, Universidad del Azuay (Ecuador)
(franklinordonez@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-7911-5243>)

Resumen

El Currículo de Lengua y Literatura en el Bachillerato ecuatoriano es flexible y permite a los docentes y empresas editoriales –estatales o particulares– seleccionar qué leer y cómo leer. Esta investigación tiene como objetivo analizar el canon literario escolar en el BGU del Ecuador, con relación a las obras literarias escritas por ecuatorianos y que deberían ser lecturas obligatorias para estructurar un corpus que represente la identidad de los ecuatorianos. Este trabajo es el resultado de una investigación cualitativa, de alcance interpretativo, que permitió el análisis de la población documental, bajo lineamientos diacrónicos y comparativos y que corresponde a un estudio de caso. En lo que respecta a la composición del canon literario escolar del BGU en el Ecuador, como consecuencia de esta investigación, se advierte que está estructurado por escritores varones, europeos, latinoamericanos y ecuatorianos; es poca la presencia de autoras mujeres y, casi nula, la inclusión de autores de minorías étnicas. El canon literario escolar debe ser flexible, pero en él deben permanecer lecturas obligatorias que permitan a los jóvenes conocerlas, valorarlas y reconocerlas como obras del patrimonio cultural del Ecuador y que fortalezcan su identidad como ecuatorianos.

Abstract

The Ecuadorian high school language and literature curriculum is flexible, allowing teachers and publishing houses—both state-owned and private—to select what to read and how to read it. This research aims to analyze the school literary canon at the Ecuadorian BGU (Unified General High School) in relation to literary works written by Ecuadorian authors that should be required reading to structure a corpus that represents the identity of Ecuadorians. This work is the result of qualitative, interpretive research that allowed for the analysis of the documentary population under diachronic and comparative guidelines and corresponds to a case study. Regarding the composition of the school literary canon at the BGU (Basque Country University) in Ecuador, as a result of this research, it is noted that it is structured by male, European, Latin American, and Ecuadorian writers; there is little presence of female authors, and almost no inclusion of authors from ethnic minorities. The school literary canon should be flexible, but it should include required readings that allow young people to understand, appreciate, and recognize them as works of Ecuador's cultural heritage and that strengthen their identity as Ecuadorians.

Palabras clave

Literatura ecuatoriana, canon, currículo, libros de texto, colecciones escolares, identidad, patrimonio cultural.

Keywords

Ecuadorian literature, canon, curriculum, textbooks, school collections, identity, cultural heritage

1.

Introducción

Al referirnos al bachiller producto de nuestro sistema educativo, la Universidad espera recibir a jóvenes que hayan adquirido las habilidades de lectura y escritura para que se puedan desenvolver de manera óptima. Pero qué sucede si la realidad es que nuestros jóvenes no solo no han desarrollado, de manera acertada, esas habilidades ni tampoco tienen un sentido de pertenencia a su país, identidad y cultura, a través de su literatura.

La identidad cultural se forma a partir de la memoria, las tradiciones, los valores y las experiencias compartidas por un grupo social. La literatura, al narrar historias propias de una comunidad, refleja las formas de pensar, sentir y actuar de los pueblos. Cuando los jóvenes leen obras que representan su cultura —leyendas, mitos, novelas históricas o poesía local—, logran reconocerse en los personajes, en los escenarios y en los conflictos que allí se plantean. Esto fortalece el sentido de pertenencia y les permite valorar su herencia cultural. La literatura brinda herramientas a los jóvenes para reconocerse, valorar sus orígenes y, al mismo tiempo, dialogar con otras culturas. Por ello, es tarea de la sociedad, la escuela y las instituciones culturales promover la lectura de obras que reflejen, tanto la diversidad cultural propia como la universalidad de la experiencia humana.

En este contexto analizaremos cómo está estructurado el canon literario escolar en el Bachillerato General Unificado con relación a las obras literarias escritas por ecuatorianos y que deberían ser lecturas obligatorias para estructurar un corpus que represente la identidad de los ecuatorianos. Entendemos como canon al conjunto

de textos literarios –corpus– que se leen en la escuela y sus modos de leer (Piacenza, 2020). Es importante también “tener en cuenta que los procesos de canonización no solo implican una selección de obras y autores sino también modos de leer que resultan fundantes y muchas veces modélicos, sosteniéndose en el tiempo” (Fernández, 2017, p. 155).

En este artículo nos interesa indagar en el canon literario escolar del Bachillerato General Unificado (BGU) del Ecuador, y, a partir de un corpus compuesto por los libros de texto y las colecciones escolares, analizar el contexto ecuatoriano y dilucidar sobre la realidad de qué es lo que leen nuestros jóvenes.

Roberto Retamoso (2021) afirma que la enseñanza de la literatura:

[...]en el nivel Polimodal se orienta hacia la adquisición de saberes y destrezas que permitan un acceso satisfactorio al conocimiento básico de los textos literarios. [hay que hacer énfasis en] una formación teórica y metodológica apropiada que permita un acceso genuino al texto literario. [...] Se trata, en tal sentido, de dilucidar no sólo qué se enseña sino además a quién se enseña y para qué se enseña. De la correcta resolución de esas cuestiones dependerá, como es obvio, la eficacia, la calidad y la felicidad de cualquier política pedagógico-literaria. (p. 284)

La lengua y la literatura en el Bachillerato tienen protagonismo fundamental en la formación integral de los jóvenes. No se trata solo de dominar reglas gramaticales o leer textos, sino de desarrollar competencias comunicativas, pensamiento crítico y sensibilidad cultural. En relación a la lengua los jóvenes deben haber desarrollado una comprensión lectora avanzada, producir diferentes tipos de textos y que los mismos mantengan una buena cohesión y coherencia; deben saber evaluar las fuentes de información, citar correctamente, etc. En lo relacionado a la literatura, deberán tener buen reconocimiento de la literatura nacional, latinoamericana y universal; tener habilidades para la apreciación estética de las obras literarias, también tener las herramientas para poder generar análisis críticos de las obras de arte, incluidas las obras literarias; deben reconocer la relación literatura-sociedad y tener las herramientas para comprender cómo los textos literarios son

instrumentos que reflejan y denuncian los hechos acontecidos en esa sociedad que puede ser la suya u otros contextos; deben saber reconocer la interrelación entre las obras literarias con otras disciplinas, y, reconocer la identidad cultural reflejada en las obras literarias, sobre todo las escritas por autores de su país y, por lo tanto, identificar como ésta -la identidad cultural: social, cultural, etc.- es parte del patrimonio tangible que nos define como cultura y nación.

En la Didáctica de la Literatura, en nuestro país, hemos presenciado su evolución a través de tres modelos perfectamente diferenciados. El modelo historicista hace énfasis en el contexto de la obra, su autor y la época (Bombini, 2015). Además, este enfoque, por su naturaleza, tiende a generar alumnos memoristas, que tenían como misión “recitar de memoria” datos biográficos de los autores, de las épocas y de las corrientes literarias. “La influencia de esta teoría ha orientado el aprendizaje, básicamente repetitivo y memorístico, de los conceptos y de los hechos literarios más relevantes desde los orígenes de la literatura hasta la actualidad” (Altamirano Flores, 2013, p. 229). El modelo estructuralista, por su parte, se centra en la estructura de la obra literaria. Este modelo pudo ser acogido de mejor manera en el ámbito universitario, pero en la escuela –incluido el bachillerato– se centró en la realización de resúmenes y comentarios de obras y textos literarios. Los alumnos se alejaron del memorismo, pero cayeron en la interpretación de los textos que muchas veces era uno solo e indiscutible. El enfoque pragmático-comunicativo se centra en el lector y su recepción de la obra. En este paradigma interesa qué puede aportar el lector a la obra literaria. Este enfoque pone de protagonista al estudiante y su aporte al texto leído.

Estos enfoques de la didáctica de la literatura los hemos visto en la realidad de nuestro país y el currículo actual de Lengua y Literatura (2016), tiene un enfoque comunicativo; pero nos preguntamos si la mayoría de los jóvenes –sobre todo los que asisten a establecimientos públicos– por diferentes circunstancias, sobre todo económicas, no tienen acceso al libro ¿Cómo pueden desarrollar estas competencias lectoras? ¿Cómo pueden desarrollar sus prácticas de lectura y escritura de manera eficiente? ¿Si el acercamiento, lectura y el análisis de las obras literarias refuerzan nuestra identidad

y si algunos jóvenes no tienen acceso al libro cómo consolidan ese sentido de pertenencia a nuestra nación a través de su literatura?

Otros estudios –aunque pocos del caso ecuatoriano– han evidenciado que es mínima la presencia de la literatura ecuatoriana, escrita por ecuatorianos y que reflejen el contexto ecuatoriano (Verdezoto Zuñiga et al., 2025). En lo relacionado al currículo autores como Luis Rengifo Vásconez (2023) menciona que a pesar de que el séptimo objetivo del Currículo de Lengua y Literatura (2026 y en vigencia) es de vital importancia ya que se refiere al acercamiento de los jóvenes a la literatura ecuatoriana para construir un sentido de pertenencia; y a pesar de la apertura del currículo permite a los profesores tener más libertad en el escogimiento de las obras y textos literarios que se leen en las prácticas, se sigue relegando a los autores ecuatorianos y sus textos literarios.

En el caso de Lengua y Literatura, en el subnivel de bachillerato, a diferencia del currículo de otras asignaturas, las destrezas con criterios de desempeño se encuentran expresadas de forma general y abierta. Existe un marco de selección muy amplio en el criterio “textos más representativos de la literatura ecuatoriana: siglos XIX a XXI”, y es vago el verbo de aprendizaje “ubicar cronológicamente”. Resulta prudente cuestionar qué obras pueden dar cumplimiento al objeto general de la asignatura, planteado como “preferir textos que aproximen al lector al patrimonio cultural literario y favorecer al fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia la producción nacional”, y si la cronología abastece las necesidades de aprendizaje de la asignatura. (Rengifo Vásconez, 2023, p. 9)

Por lo tanto, podemos afirmar que es importante la apertura del currículo, ya que permite a los profesores seleccionar los textos literarios que pueden leer con sus alumnos, pero, por otro lado, nos encontramos que el canon literario personal de los docentes es limitado en relación a los libros que pudieran escoger para leer en el aula, porque, lastimosamente, los profesores no leen; y, por otro lado, y hasta cierto punto este documento debería ofrecer algunas directrices para que los profesores tengan un acompañamiento al momento de seleccionar qué leer en la escuela; este documento oficial debería ofrecer un corpus necesario de

obras literarias ecuatorianas que los alumnos deberían leer obligatoriamente. Un listado de obras literarias imprescindibles, además de democrático, en el que se incluyan obras claves de la literatura ecuatoriana, que refuercen y/o consoliden el criterio de pertenencia del niño y/o joven a su nación.

La flexibilidad del currículo permite adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las características, necesidades y contextos de los estudiantes. En lugar de seguir un modelo rígido y uniforme, la flexibilidad curricular abre espacios para la personalización, la inclusión y la innovación. Además, el currículo flexible, permite la autonomía del docente para seleccionar estrategias, recursos y secuencias didácticas más adecuadas al grupo. También se puede relacionar la escuela con el entorno, incorporar temas locales, culturales, sociales y tecnológicos relevantes para los estudiantes. Se puede impulsar la innovación educativa integrando nuevas metodologías (aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo, uso de TIC, etc.). Se fortalece aprendizajes significativos al conectar el currículo con los intereses personales de los alumnos y con la realidad que viven. Finalmente, y no menos importante, el proceso educativo se puede adaptar a cambios y contextos como transformaciones sociales o avances científicos. En fin, el currículo flexible permite personalizar la enseñanza, garantizar la equidad y mejorar la calidad educativa, sin perder de vista los objetivos generales de la formación.

2.

Metodología

Este estudio se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa de alcance interpretativo, que permitió el análisis de la población documental, bajo lineamientos diacrónicos y comparativos y que corresponde a un estudio de caso. Josefa García y Mirta Giacobbe, (2013) en su libro *Nuevos desafíos en investigación*, afirman que “El investigador

observa e interpreta al mismo tiempo. Se involucra con la población investigada: reconstruye significados situacionales por intersubjetividad. La relación práctica-teoría-práctica es más estrecha que en los diseños cuantitativos. Los conceptos se construyen”. (p. 38). La población documental está estructurada por los libros de texto -Editorial del Estado y Santillana- y colecciones escolares -Libresa y Santillana (Antares y Lo que leo, Zona Roja)-. Esta documentación fue seleccionada desde los años del 2006 al 2018. El proceso de revisión documental de acuerdo a Sergio Gómez Bastar (2012) es fundamental para la investigación cualitativa y el “investigador cuenta con una serie de elementos útiles de donde obtener la información necesaria, veraz y oportuna para realizar su trabajo; de hecho, en el ámbito de la investigación documental, existen diversos espacios especializados en distintas fuentes de información” (p. 44).

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el canon literario escolar en el BGU del Ecuador, con relación a las obras literarias escritas por ecuatorianos y que deberían ser lecturas obligatorias para estructurar un corpus que represente la identidad de los ecuatorianos. Alicia Gurdíán-Fernández (2007) en su libro *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*, plantea que “El proceso de análisis cualitativo, en general, consta de cuatro etapas: la determinación de unidades de análisis, la categorización / codificación, establecer posibles explicaciones o conjetas y la lectura interpretativa de los resultados” (p. 236).

Para el desarrollo de este trabajo nos hemos amparado en el trabajo teórico de investigadores que abordan la didáctica de la lengua y la literatura bajo el enfoque sociocultural, pero sin olvidar los otros enfoques, sobre todo el comunicativo que es el que se evidencia en el Currículo, colecciones escolares y libros de texto, que es nuestra población documental.

3.

Resultados

Para hacer un estudio pertinente hemos realizado un análisis documental de diferentes dispositivos oficiales y no oficiales que involucran a la literatura ecuatoriana –sus obras y autores- para, a través de sus resultados, argumentar la realidad de este tema. Esos documentos son libros de texto del Ministerio de Educación y los libros de texto de Editorial Santillana. También la Colección: Antares (Libresa) y de Editorial Santillana, su Colección Lo que leo: Zona Roja y sus libros encaminados al público juvenil. El estudio de esta documentación se la hizo entre los años 2016, cuando entra en vigencia el Currículo de Lengua y Literatura y que está en vigencia. Nuestro análisis se cierra en el año 2018.

En relación a los libros de texto:

El libro de texto es un dispositivo válido para el desarrollo de la clase y es un instrumento que, hasta cierto punto, justifica el acceso a la obra literaria para los jóvenes, en el caso de una población de establecimientos educativos fiscales, donde muchos carecen de recursos económicos para comprar obras literarias, aunque este acceso sea a través de fragmentos. Este manual facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque también hay que reconocer que, lastimosamente, para muchos docentes se ha convertido en la herramienta principal y a lo mejor en la única; en otras palabras, del buen o mal uso del libro de texto despende absolutamente del maestro (Molina y Alfaro, 2019).

Michael Apple (1989), citado por María Eugenia Meyer (2021) menciona que:

[...] los libros de texto en tanto establecen en gran medida las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, definen cuál es la auténtica cultura y legitiman qué es lo que debe transmitirse [...] son un tipo de discurso destinado al uso sistemático de

alumnos y docentes, es un instrumento de la praxis educativa, un fragmento de la formación discursiva ideológica. (p. 62)

Mayer (2021) también nos recuerda el concepto de Graciela Carbone (2000) sobre un concepto claro de lo que es un manual o libro de texto como “El manual escolar ha sido siempre un producto cultural intervenido, sometido a regímenes jurídicos de autorización, censura o examen con diferentes registros de rigor, según el tenor de las coyunturas políticas” (p. 17).

Efectivamente, los manuales de texto son depositarios de textos literarios y contenidos académicos y científicos, que, en el caso de los manuales escolares, están estructurados en capsulas informativas y ejercicios, pero también involucran ideologías, sobre todo políticas que representan al Estado y a los que están encargados del poder. Los funcionarios públicos, por lo tanto, en coherencia con su ideología política, escogen quiénes son los autores y los textos literarios que se incluyen en estos dispositivos. Ello ha sido muy comentado y criticado en nuestro país y en otros y se lo ha tomado como un adoctrinamiento político y, en el caso de los autores, a incluir en los mismos a autores que no son los más representativos de la literatura ecuatoriana (Carrión, 2013).

Por otro lado, aunque el Currículo de Lengua y literatura (2016), que está en vigencia, estipula que las empresas editoras, las instituciones educativas y los docentes, al momento de realizar el diseño curricular (planificaciones, libros de texto, colecciones escolares), deben tomar en cuenta la visión de Estado plurinacional e intercultural y que, por lo tanto, se “puede” contextualizar con la inclusión de autores, textos literarios, leyendas, mitos, etc., de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas instituciones educativas, la realidad es otra. Los libros de texto de las editoriales del Estado y Santillana, destinados para el BGU, en primer curso dan prioridad a la Literatura Española, los de segundo curso a autores de Literatura Latinoamericana y los de tercer curso a autores ecuatorianos.

Dentro de los autores ecuatorianos es importante recalcar que la mayoría de este corpus está estructurado por obras literarias, sobre todo de los

géneros narrativo y lírico, escritos por varones y mestizos; los textos escritos por mujeres son pocos y la presencia de escritos por autores indígenas es nula. Los escritores afrodescendientes, tanto en la editorial del Estado como en Editorial Santillana, son incluidos y excluidos sin argumentos. Cuando los incluyen es a través de textos líricos que reflejan las costumbres y tradiciones de la comunidad afro en nuestro país. Los autores que incluyen son: Adalberto Ortiz, Nelson Estupiñán y Antonio Preciado; también a las autoras: Lady Ballesteros de Sosa y Argentina Chiriboga.

Es importante recalcar que en el Ecuador existen autores indígenas cuya obra literaria incluso ha sido reconocida a nivel internacional a través de premios literarios e invitaciones a ferias de libro en otros países. Nos referimos a Yana Lucila Lema, Raquel Antun Tsamaraint, y Gina Maldonado. Si hemos analizado las exclusiones, es importante evidenciar las inclusiones. ¿Cuáles son las obras literarias y los autores ecuatorianos que se incluyen en los libros de texto de las editoriales analizadas?

Tanto las editoriales del Estado como Santillana concuerdan con los siguientes autores y obras literarias:

Tabla 1

Textos y autores incluidos por las editoriales del Estado y Santillana

Obra literaria	Autor
Canto a Bolívar	José Joaquín de Olmedo (fragmento)
Quejas	Dolores Veintimilla de Galindo (texto completo)
Las Catilinarias	Juan Montalvo (fragmento)
Un hombre muerto a puntapiés	Pablo Palacio (fragmento)
Poetas modernistas del Ecuador	
El grupo de Guayaquil	

Al tener claro cuáles son los autores incluidos y excluidos de los libros de texto de estas dos editoriales y que se usan como dispositivos en el BGU es importante también identificar cómo se leen estos textos que, en su mayoría, constan a través de fragmentos, excepto que sean textos cortos. Estas editoriales proponen tres momentos para enfrentar los textos: prelectura, lectura y poslectura. La evaluación de los textos se presenta en la poslectura y las dos editoriales incluyen actividades que las hemos dividido en los tres niveles de la lectura: literal, inferencial y crítico. Al ser dispositivos destinados para el BGU, el nivel de lectura más practicado debería ser el crítico, además por la edad de los jóvenes y tomando en cuenta que deben desarrollar competencias, habilidades y destrezas de lectura y escritura para un desenvolvimiento académico óptimo en la universidad, el nivel crítico debería ser el que más se practique, pero en la realidad no es así: los libros de textos de estas editoriales presentan actividades en las que sobresalen las realizadas bajo el nivel de lectura literal, seguidas por el inferencial y en tercer lugar el nivel crítico.

En relación a las colecciones escolares:

Carina Curutchet (2015) al referirse a las colecciones escolares las define como formas discursivas y materiales que contribuyen a modelar las anticipaciones del lector, su modo de interpretación y a crear nuevos públicos. La finalidad de las colecciones literarias destinadas a jóvenes es fortalecer e incrementar el gusto por la lectura literaria, entretenér a los lectores y desarrollar el pensamiento crítico. Algunos países, a través de sus políticas educativas, entregan colecciones escolares a los estudiantes de las escuelas. El objetivo de ello es, sobre todo, promover la lectura en los estudiantes, pero sin olvidar que con la lectura los estudiantes desarrollan competencias lingüísticas, amplían el acceso al conocimiento y educan el gusto estético por la literatura.

Las colecciones escolares para alumnos de bachillerato deben estar pensadas para acompañar el desarrollo académico, crítico y cultural de los estudiantes, entre los 15 y 18 años. Pensando en lo literario, estas colecciones deben ser equilibradas en cuanto a géneros literarios – incluir narrativa,

lírica, ensayo, teatro-. También se debe incluir a los clásicos universales, latinoamericanos y nacionales; literatura contemporánea y juvenil. Una colección escolar de bachillerato debe ser variada, equilibrada y actualizada, con espacio para los clásicos que forman el canon, pero también para textos cercanos a la experiencia de los jóvenes, fomentando tanto el gusto por la lectura como el pensamiento crítico.

Para nuestro estudio nos interesa analizar las dos colecciones destinadas para el público juvenil, que circulan en nuestro país: Colección Antares de Libresa y Lo que leo – Zona Roja (para público juvenil)- de Editorial Santillana. Al revisar los catálogos de estas dos colecciones nos llama la atención la ausencia de mujeres escritoras y de minorías étnicas. Colección Antares, que tiene un número elevado de oferta de libros, incluye sólo siete mujeres (incluimos los géneros lírico, narrativo, épico, teatro y ensayo) y de entre las siete mujeres solo una es ecuatoriana: Alicia Yanes Cossío¹. Editorial Santillana en su catálogo para jóvenes incluye 36 varones y 8 mujeres; las ecuatorianas son: Edna Iturralde, Lucrecia Maldonado, María Fernanda Heredia, María Cristina Aparicio y Listeh Lantigua (las dos últimas autoras la una es colombo ecuatoriana y Lantigua es cubana radicada en Ecuador)². Con relación a los escritores y escritoras afrodescendientes Colección Antares incluye a tres afrodescendientes: Adalberto Ortiz, Antonio Preciado y Nelson Estupiñán. Santillana no incluye a autores afrodescendientes. Ninguna de las dos colecciones incluye a escritores o escritoras indígenas.

Las obras literarias incluidas contienen paratextos que permiten al joven tener una lectura más activa y dinámica; dentro de estos los más usados por las dos colecciones son las notas al pie de página, datos biográficos de los autores y actividades de poslectura. Pero estas actividades, en el caso de Colección Antares, son poco atractivas, consignas de preguntas abiertas de enfoque comunicativo que las vemos en la colección desde sus primeros ejemplares de esta colección. Las dos colecciones concuerdan al incluir obras literarias y autores ecuatorianos que los podemos llamar clásicos de la

literatura de este país: *Un hombre muerto a puntapiés* de Pablo Palacio, *A la costa* de Luis A. Martínez y *Los Sangurimas* de José de la Cuadra. Mientras Colección Antares nos presenta un catálogo amplio de la literatura ecuatoriana e incluye a autores y libros como *Canto a Bolívar* de José Joaquín de Olmedo, *Huasipungo* de Jorge Icaza, *Boletín y elegía de las mitas* de César Dávila Andrade, etc., (un total de 200 títulos hasta el año 2019), el catálogo de Santillana es reducido e incluye a pocos autores ecuatorianos y da espacio para la literatura de autoayuda y superación personal.

4.

Discusión

Bárbara Fierro (2014) asegura que la literatura es un medio para establecer la memoria y reafirmar el ser nacional; bajo esta premisa y tomando en cuenta que, efectivamente, los lectores / ciudadanos nos leemos, reconocemos, identificamos y fortalecemos nuestra identidad cultural, social y hasta étnica en las obras literarias que leemos, sería absurdo no reconocer el valor e importancia de la literatura en la formación de la identidad nacional, sobre todo en niños y jóvenes que, a través de las palabras, el lenguaje y la literatura, consolidan su condición de ciudadanos de un territorio, país y continente.

El propósito de consolidar la identidad nacional en nuestros niños y jóvenes debe ser un propósito fundamental tanto del Estado como de los profesores, y en este objetivo se debe trabajar desde el nivel inicial. Pero, de acuerdo al estudio realizado por María Belén Carvajal y Marcia Moreno (2023) se encuentran con la “novedad” de que el momento de que los profesores de educación inicial de las zonas rurales -en este caso de una escuela de la provincia de Morona Santiago- al buscar cuentos infantiles no consiguieron textos literarios que reflejen el contexto de los niños de la zona y los profesores

¹ Las otras autoras son: Ana Frank, Harriet Stowe, Jane Austen, Emily Bronte, Mary Shelley y Clarice Lispector.

² Las otras autoras son: Sara Bertrand, Susan E. Hinton y Mary Shelley.

se vean obligados a leer cuentos infantiles de autores extranjeros; ello conlleva a una ruptura de la identidad propia del niño y a una apropiación cultural extranjera. Esta realidad es el reflejo de la realidad ecuatoriana y ello nos debe generar el cuestionamiento de que somos un país pluricultural y pluriétnico que nos evidenciamos de muchas maneras (Constitución, historia, antropología, tradiciones, mitos, leyendas, genotipo, etc.) pero al momento que queremos reconocernos en nuestra literatura, ésta no existe, la desconocemos o no tenemos acceso a ella.

¿Cómo legitimar estas obras que se mantienen al margen de la escuela y del canon literario escolar? Sencillo, hay que incluirlas en el currículo bajo el listado de corpus de obras, deben ser incluidas en los libros de texto -o manuales- y en las colecciones escolares. Es la única forma de normalizar el acceso a nuestra gran literatura en la escuela. Pero también debemos estar atentos a la manera cómo son leídas. No proponemos un corpus de libros y que los chicos los lean bajo metodologías descontextualizadas. Se debe garantizar prácticas de lectura y escritura en las que se evidencie, sobre todo, el nivel crítico de la lectura. Que los chicos a partir de un razonamiento crítico y fundamentado en la realidad social de nuestro país, ciudad, comunidad, valore el texto literario y lo contextualice. Descartamos metodologías arcaicas y proponemos actividades que atraigan al chico al libro: debates, actividades de intertextualidad con el cine, la historia, la antropología, la sociología, la psicología; generar cortometrajes, comics, etc. Solo escribiendo nuestras propias narrativas podemos reconocernos e identificarnos como parte de un colectivo.

Si existe una perspectiva a tener en cuenta a la hora de postular una reinvención posible de la enseñanza de la lengua y la literatura, es aquella que jerarquiza una nueva mirada sobre los sujetos destinatarios de la educación. Una mirada que los rescata no como sujetos universales poseedores de unas competencias que los vuelven eficaces a la hora de adquirir conocimientos o de poner en juego unas habilidades cognitivas esperables en todos, sino como sujetos en su singularidad, esto es, en aquello que los conforma como sujetos sociales y culturales de la experiencia de leer y escribir. [...] Demás está decir que el acceso a la cultura escrita es clave en los procesos

de socialización e inclusión social, más allá de que reconozcamos que nuevos medios, tecnologías y lenguajes están a disposición y forman parte de la vida de ciertos circuitos de jóvenes y son fuentes constantes y eficaces para la transmisión de información y para la producción de experiencias culturales específicas. (Bombini, 2006, p. 23)

Nos interesa fortalecer la identidad ecuatoriana a partir de la literatura escrita por sus escritores. Nos interesa también acercarnos a la realidad del Estado Pluricultural, bilingüe e incluir los discursos literarios de las minorías, puesto que algunos han sido relegados (afrodescendientes) y en otros casos “invisibilizados” (indígenas a los cuales nunca se los ha incluido en los libros de texto y solamente, en los últimos años, editoriales internacionales, los están incluyendo en colecciones escolares). ¿Será que nuestros indígenas recién recuperaron la palabra y ahora la están convirtiendo en herramienta bilingüe de justicia, pero también de amor, ternura y denuncia? La literatura forma la memoria colectiva y contribuye a que los ciudadanos piensen como nación, identificándose con las raíces, conquistas, luchas y anhelos. La literatura nacional promueve la reflexión sobre la realidad social. Los escritores denuncian injusticias, cuestionan estructuras de poder y son la voz de los que callan. Leer estas obras no solo sensibiliza al lector, sino que también lo invita a comprometerse con la transformación de su entorno. Así, la literatura se convierte en una herramienta de conciencia y cambio. Leer la literatura nacional es un deber ya que fortalece el sentido de pertenencia y la construcción de una ciudadanía consciente. Apostar por ella es apostar por la memoria, la identidad y el futuro de la nación.

Tomando en cuenta este contexto es importante, por lo tanto, tener un corpus de obras literarias que deberían ser leídas de manera obligatoria en el BGU del Ecuador. Un grupo de obras que sean clave y, como sostiene Sergio Mansilla, (2006), nos sirvan para reconocer nuestra identidad, ya que ellas no solo la registran -a la identidad- sino que también la construyen y fijan. Al referirnos a los libros de texto -o manuales- y las colecciones escolares analizadas podemos afirmar que los textos y las actividades que se adjuntan son actividades que no apuntan a la resolución de problemas, la metacognición o el pensamiento crítico. Estas actividades tienen un enfoque conductista más que significativo. Tal como

ya se han realizado análisis de manuales escolares de lengua y literatura por autores de otros países, Andrea Fernández (2021), desde Argentina, afirma que los manuales “apuntan a la memorización y a la aplicación pasiva y mecanicista de las categorías; esto se visualizó, entre otros aspectos, en los verbos utilizados para enunciar las consignas, algunos de ellos son: identificar, reconocer, aplicar, explicar, buscar información, clasificar” (p. 88).

Del análisis documental que hemos realizado identificamos una sola obra que consta en todos los libros de texto y en las colecciones escolares: *Un hombre muerto a puntapiés* de Pablo Palacio. Y cómo no reconocer el gran valor de esta obra, pero nos hace falta reconocernos e identificarnos – a la gran mayoría de ecuatorianos – como mestizos y para ello necesitamos leer obras capitales como *Huasipungo* y *Boletín y elegía de las mitas*, identificarnos como montubios y necesitamos leer *Los Sangurimas* y la obra de Los que se van, necesitamos identificarnos como afrodescendientes y por lo tanto leer *Juyungo* y la poesía de Antonio Preciado, Argentina Chiriboga, Yenny Nazareno, etc., necesitamos reconocernos indígenas a través de la poesía de Yana Lucila Lema, Gladys Potosí, Ariruma Kowii, etc. Pero a más de un corpus heterogéneo de obras literarias y autores necesitamos que estas obras literarias sean leídas de manera adecuada, hay que hacer énfasis en el nivel crítico de la lectura y a través de actividades de lectura y escritura consolidar, en algunos casos y despertar -en otros casos-, el nivel de conciencia -pertenencia- a este territorio pluriétnico y pluricultural. Necesitamos que los docentes sean lectores y entre su canon literario personal -y de paso al oficial- sepan escoger qué se lee dentro y fuera del aula y cómo se lee.

En el bachillerato se debe dar prioridad al nivel inferencial y crítico de la lectura; pero, lastimosamente del análisis documental realizado nos damos cuenta que se le sigue dando importancia al nivel literal que se centra en entender lo que el texto dice directamente, sin interpretaciones ni inferencias. El desarrollo del nivel inferencial y crítico de la lectura en el bachillerato es clave para formar estudiantes capaces de comprender, analizar y transformar la información, de manera consciente y argumentada. El nivel inferencial de la lectura en los alumnos del BGU les permite profundizar en el análisis de textos literarios, científicos o históricos,

formular hipótesis y anticipar ideas y conectar ideas, dentro y fuera del texto. El nivel crítico, por su parte, permite al joven: cuestionar el contenido del texto, evaluar argumentos y evidencias, reconocer sesgos ideológicos, culturales o intencionales, emitir juicios personales fundamentados y comparar lo leído, con otras fuentes o puntos de vista.

Estos dos niveles de la lectura van a aportar al estudiante la conformación de un pensamiento autónomo y reflexivo, fortalecer la argumentación oral y escrita y desarrollar la conciencia ciudadana frente a los medios y discursos. Además, en el BGU se le debe dar al joven las herramientas (competencias, habilidades y destrezas) suficientes y necesarias para un óptimo desenvolvimiento en su carrera universitaria, además de fortalecer su pensamiento científico, la participación ciudadana y el desarrollo del juicio propio. Un estudiante que domina la lectura inferencial y crítica no se queda en la superficie de los textos, es menos manipulable ante la información, puede investigar, debatir y tomar decisiones con base en evidencia.

5.

Conclusión

El Ecuador es un país con un amplio repertorio en producción literaria; pero hemos consolidado un corpus que consideramos justo y necesario -obligatorio de ser leído en el BGU- y que estamos seguros que este, acompañado de actividades de escritura en las que se haga énfasis en el nivel crítico, permitirá una reflexión más profunda. Los jóvenes podrán cuestionarse y comprender de mejor manera la realidad; ir más allá del entrenamiento y comprensión literal de la obra y generar una perspectiva analítica, interpretar los significados ocultos, contextos culturales, ideologías y valores que poseen todas las obras sugeridas. Leer implica reconocer las tensiones sociales, políticas y

culturales que contienen las obras. La lectura permite la preservación de la memoria personal y colectiva; a través de ella los jóvenes conocen y reconocen los procesos sociales, políticos y culturales que dieron forma al Ecuador como nación. La lectura de la literatura nacional se convierte en un acto de resistencia y reafirmación de la soberanía cultural, además servirá para cuestionar, reinterpretar y resignificar el patrimonio cultural, para que no permanezca estático.

Referencias

- Altamirano Flores, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, 227 - 244. <///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-ElContagioDeLaLiteratura-4773387.pdf>
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (2015). *Los arrabales de la literatura*. Miño y Dávila Editores.
- Carrión, E. (2012, 29 de Noviembre). Ernesto Carrión: mi escritura es desobediencia constructiva. *El Telégrafo*. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/cultura/7/ernesto-carrion-mi-escritura-es-desobediencia-constructiva>
- Carvajal, M. y. (2023). Cuentos infantiles e identidad cultural en niños de educación inicial. *Revista Kilkana Sociales*, 7(2), 7 - 22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9367133>
- Curutchet, C. (2015). Las colecciones escolares y las prácticas de lectura literaria de poesía en las aulas. La propuesta de la colección Leer y Crear de Colihue. *Catalejos*, 1, 56 - 69. http://humadocmdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/673/Curutchet_Catalejos%20%283%29.pdf?sequence=1
- Fernández, A. (2021). Lengua, literatura, enseñanza y propuestas editoriales para la escuela secundaria: obstáculos e interrogantes. En A. Gerbaudo, *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. (pp. 81 - 95). EdicionesUNL.
- Fernández, G. (2017). Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político. *Catalejos*, 2(4), 152 - 172. <http://fh.mdp.edu.ar/revisas/index.php/catalejos/article/view/2101/2303>
- Fierro, B. (2014). Literatura e identidad, va-
mos comunicantes contra la desmemoria. *Revista Amauta*(25), 39 - 49. <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/download/113/201/3740?inline=1>
- García, J. y. (2013). *Nuevos desafíos en investigación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Gómez Bastar, S. (2012). *Metología de la investigación*. Red Tercer Milenio.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección IDER.
- Mansilla, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios Filológicos*(41), 131 - 143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173414185010>
- Meyer, M. E. (2021). Intervención didáctica: cómo los manuales de la escuela secundaria “leen” la última dictadura militar. En A. Gerbaudo, *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 59 - 80). Santa Fe / Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Ministerio de Educación. (2016). *Curículo de Lengua y Literatura*. Ministerio de Educación.
- Molina, S. y. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *REIFOP*, 179 - 197. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/332021>
- Piacenza, P. (2020). Saberes de lo literario y enseñanza de la literatura. *Educación en contexto*, VI(Especial), 104 - 123. <https://educacionen-contexto.net/journal/index.php/una/article/view/142/262>
- Rengifo Vásconez, L. (2023). Educación, ideología y literatura: Incidencia del canon literario ecuatoriano en la guía curricular. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 1 - 10. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rae/v6n1/2631-2816-rae-6-01-e204.pdf>
- Retamoso, R. (2021). La enseñanza de la literatura: proyecciones actuales de un viejo debate. En A. Gerbaudo, *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. (pp. 279 - 284). Ediciones UNL.

Verdezoto Zuñiga, A., Tixilema, A., Chazo, N., Guamán, G., Aguirre, J., & Paguay, M. (2025). La literatura ecuatoriana contemporánea como herramienta pedagógica en el aula. *REG Revista Multidisciplinaria*, 4(2), 1021 – 1023. <https://revis-tareg.com/index.php/1/article/view/133>

