

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



Desarrollo de la experiencia estética y la lectura literaria desde estrategias centradas en el lector

Propuesta Didáctica para Tercer Año Medio

Trabajo de Titulación para optar al
Grado de Licenciada en Educación y al
Título de Profesora de Castellano

Profesora Guía: Ana María Riveros S.

Alumna: Bettina Neumann V.

Valparaíso, julio de 2020

1. Introducción.....	3
2. Identificación y justificación del problema.....	4
3. Estado del arte.....	9
4. Marco Teórico.....	17
4.1 Los enfoques comunicativo y sociocultural de enseñanza literaria.....	18
4.2 La interpretación literaria en el currículum escolar.....	21
4.3 La lectura literaria.....	22
4.4 La experiencia estética.....	24
4.5 La estética de la recepción.....	25
5. Caracterización de la propuesta didáctica.....	26
6. Secuencias didácticas.....	33
7. Conclusiones y proyecciones.....	50
8. Referencias bibliográficas.....	51

1. Introducción

La experiencia estética es mencionada como un elemento de gran importancia en las Bases Curriculares y Programas de Estudio para 3° y 4° Medio (2020), tanto en los Objetivos de Aprendizaje como en el desarrollo de las actividades sugeridas. A pesar de estar en el centro de la unidad, es entendida como una mera consecuencia de los recursos literarios, y no como una oportunidad epistemológica. El presente trabajo tiene como propósito esclarecer el término, usado con ambigüedad en los documentos ministeriales, para una mayor comprensión y manejo a cabalidad para docentes y estudiantes en el contexto de la comprensión e interpretación literaria. Para esto, propone el diseño de actividades adecuadas para la génesis y valoración del efecto estético a través de estrategias de enseñanza de la literatura en las que actúe como centro de la propuesta didáctica. La secuencia didáctica se sitúa el nivel de 3° Medio y gira en torno al eje de Lectura. Se desarrolla en la Unidad 1: “Literatura y efecto estético” (MINEDUC, 2020, p. 37), cuando se propone la experiencia estética como elemento de “uso” didáctico. Es precisamente la noción de “utilidad” la que entra en tensión en el presente trabajo, puesto que se proponen acciones didácticas en función a una concepción distinta del efecto estético.

El presente informe se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se expone y contextualiza la problemática identificada en las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio (2020) y, específicamente, en el Programa de Estudio de 3° Medio (2020). Después, se presenta una visión crítica del estado del arte a través del análisis de las propuestas didácticas más recientes de la enseñanza de la lectura literaria con un énfasis en la experiencia estética. A continuación, se presenta el marco teórico que explica los conceptos en torno a los que gira la investigación. Luego, sigue la caracterización de la propuesta didáctica en respuesta a la problemática inicial, junto con los objetivos de aprendizaje sugeridos, su progresión y los materiales didácticos. La realización de los objetivos de aprendizaje es presentada en la secuencia didáctica. El trabajo finaliza con las conclusiones y proyecciones de la investigación, y termina indicando las referencias bibliográficas utilizadas.

2. Identificación y justificación del problema

La problemática se enmarca en la Unidad 1, “Literatura y efecto estético” (MINEDUC, 2020, p. 37) del programa de estudio de Lengua y Literatura para 3° Medio. La unidad se compone de cuatro actividades de seis horas pedagógicas cada una. Todas se rigen por los Objetivos de Aprendizaje (OA) 2, 6 y 8:

OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:

- Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.
- Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.
- Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).
- Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas. (MINEDUC, 2020, P. 37)

A continuación, se presenta el propósito de la unidad:

En esta unidad se propone que los estudiantes lean para evaluar y reflexionar, mediante el diálogo con otros, sobre el efecto estético que produce en ellos la lectura de diversas obras literarias. Para esto, comprenderán cómo analizar los recursos lingüísticos y no lingüísticos que sustentan las diversas interpretaciones que se ponen en común. Para guiar el análisis y la reflexión, se proponen las siguientes preguntas: ¿cómo se relaciona una obra literaria con mi experiencia personal?, ¿cómo se puede explicar que una obra literaria tenga distintos efectos en los lectores?, ¿cómo contribuye el intercambio de ideas y puntos de vista a comprender las obras literarias? (MINEDUC, 2020, p. 37)

La unidad 1 se propone, específicamente, “que los estudiantes lean para evaluar y reflexionar, mediante el diálogo con otros, sobre el efecto estético que produce en ellos la lectura de diversas obras literarias”. Se evidencia la ambición por un análisis crítico de la experiencia estética, pero para esto se toma por sentado que la experiencia estética ha tomado lugar y que se tiene una comprensión cabal de esta. Esto se evidencia en la segunda actividad de la Unidad 1, centrada en el Objetivo de Aprendizaje 2, en la que se propone “reflexionar acerca del impacto que puede generar en el lector una obra literaria, y cómo ese efecto se relaciona con los recursos escogidos por el autor. Para ello leerán primero *El cuervo* de Edgar Allan Poe, y un fragmento de *Método de la composición o Filosofía de la composición*, ensayo escrito por el mismo autor, donde explica cómo elaboró el texto literario” (MINEDUC, 2020, p. 50). Para la lectura del primer texto, se proponen estrategias antes de la lectura (“Prepárate para la lectura: el docente presenta el vocabulario de las palabras clave para la comprensión del texto”, p. 51), durante la lectura (“anotan al margen las preguntas y reflexiones que nacen de su lectura”, p. 51) y posterior a ella (“el docente propone una serie de preguntas para orientar la experiencia de lectura, centrándose en los efectos que el texto genere en ellos; por ejemplo: ¿Cuál es el tema de la obra y cómo se desarrolla?”, p. 51). Inmediatamente después, tras la lectura del texto no literario de Poe, se propone que los estudiantes realicen “una síntesis de las lecturas explicando cómo los recursos y las técnicas literarias empleadas por el autor inciden en el efecto estético de la obra, utilizan citas textuales para respaldar las ideas centrales” (p. 60). A partir de las estrategias mencionadas, se confirma el cuidado que se le ha dado al siguiente punto del OA 2 (“Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas”), el “cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido” (MINEDUC, 2020, p. 50). El otro punto que conforma el OA 2, “Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano”, es tratado por medio de las siguientes preguntas posteriores a la lectura:

¿Qué relaciones podemos establecer entre el contexto de producción de la obra y el texto?

- ¿Qué experiencias tenemos respecto del tema que plantea?
- ¿Qué visión del ser humano plantea?
- ¿Qué reacción provoca en mí la lectura de este texto?
- ¿Con qué emociones asocio el texto leído?

- ¿Cómo se relaciona mi reacción frente a la obra con mi experiencia?
- ¿Qué aspectos específicos de la obra son lo que me provocan reacciones?
- ¿Por qué un texto puede generar diversas reacciones en los lectores?
- ¿Cómo logra un texto generar efectos en los lectores? (MINEDUC, 2020, P. 51)

Con estas preguntas, se indica que podría comenzar a tratarse el “efecto estético” de los textos. A partir de este tratamiento del efecto estético, surge la pregunta: ¿son equivalentes el efecto estético y la reacción emocional? Ciertamente, son términos utilizados con ambigüedad en esta actividad. Pareciera que, debido a este uso, el efecto estético es reducido a un goce o a una entretención. Hay indicaciones de una posible comprensión más amplia del término “estética” (puesto que las respuestas emocionales contemplan estados distintos al mero placer) pero tampoco hay claridad sobre el término. Además, se instala la pregunta de si el concepto ha sido tratado en clases de Filosofía, lo que podría respaldar su uso. Además, preguntas como “¿cómo logra un texto generar efectos en los lectores?”, insertas inmediatamente después de la lectura, indica una urgencia por explicar los mecanismos literarios en función de sus efectos inmediatos. Para la tercera actividad, el propósito vuelve a estar en la identificación de recursos literarios y la argumentación:

Se espera que los estudiantes dialoguen en torno al cuento *No oyes ladrar los perros* del escritor mexicano Juan Rulfo (1918- 1986), y centren la discusión en el efecto estético que genera en cada uno de ellos el cuento, identificando cómo la obra se relaciona con sus experiencias y qué recursos utilizó el autor para generar ese efecto (MINEDUC, 2020, p. 62).

Para esta actividad, se propone una lectura plenaria del texto con un posterior diálogo argumentativo, metodología que puede resultar muy estimulante para el curso. Sin embargo, los indicadores sugeridos para evaluar a los estudiantes siguen la misma línea de la experiencia estética como medio para un fin, la identificación de los recursos literarios: “Describen el efecto estético producido por el uso de determinados recursos en la obra literaria”, “Explican su experiencia de lectura a partir del efecto estético que les produjo la obra y la conexión de esta con su mundo personal como lector” (MINEDUC, 2020, p. 66).

En sí, no es necesariamente errado proceder de la manera descrita en las actividades anteriores, pero resulta problemático que el efecto estético, estando en el centro de la unidad, sea entendido como una mera consecuencia de recursos literarios bien utilizados, cuando ofrece otras posibilidades epistemológicas que no son aprovechadas en las actividades.

En relación a la justificación de la importancia del efecto estético, el Programa de Estudio de 4° Medio (que sigue la línea didáctica del Programa de Estudio de 3° Medio) indica en la sección “Recursos y Sitios Web” (MINEDUC, 2020, p. 70) dos textos, un *paper* sobre el efecto estético en los adolescentes, junto a dos artículos más; uno de la UNICEF sobre el adultocentrismo y otro proveniente de la revista española *Ser Padres*, titulado “Libros para enganchar a la lectura a tu hijo adolescente” (MINEDUC, 2020, p. 84). Todos los artículos son indicados por medio de *links* virtuales. En el artículo científico citado por el programa de estudios (“El efecto estético de la literatura en los alumnos adolescentes” de Ricardo-María Jiménez Yáñez), se defiende lo siguiente:

Para que los adolescentes lleguen a captar el sentido de las obras leídas, proponemos la lectura de obras literarias que atraigan la imaginación y con las que los alumnos disfruten (Nubiola, 1999, 77-78). Queremos que nuestros alumnos sean lectores, y no simples leedores, como apuntó Salinas. Para este poeta los leedores son «los estudiantes en víspera de examen, el profesor que toma notas, el ama de casa que sigue una receta, quien emplea su tiempo en los periódicos, es decir, aquellos que leen buscando información, guiados por la utilidad». Por el contrario, para Pedro Salinas, el lector «lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estarse con él horas y horas lo mismo que se quedaría con la amada» (1983: 186). La lectura por placer de obras literarias facilitará que el alumno adolescente se adentre en la vida intelectual y le ayudará a ser mejor (Jiménez Yáñez, 2014, p. 9).

Este texto, que actúa como una “justificación académica” de lo propuesto en la Actividad 4, deja entrever la idea que motoriza las acciones de las tareas de lectura. Efectivamente, la selección de textos ha sido reunida pensando en los intereses de los estudiantes, lo cual resulta muy acertado al momento de la motivación. Sin embargo, el artículo no nos permite profundizar en cómo la estética contribuye a la formación del hábito lector, ni cuál sería el “efecto estético” del que se habla en las instrucciones. Nuevamente, no hay claridad, lo que constituye el problema; y el discernimiento y la evaluación de las oportunidades reflexivas de la estética será nuestra respuesta.

El eje en torno al que se trabajará esta problemática es el de “Lectura”, debido a que el problema señalado es, concretamente, conceptual, pero debe visualizarse cómo este se proyecta o se hace presente en las actividades de aula y evaluativas que ofrece el currículum. La introducción del término “estética” en esta unidad tendrá consecuencias en el desarrollo de todas las unidades que le siguen en el Programa de Estudio de 3° Medio, empezando con la segunda, “Elaborar y comunicar interpretaciones literarias” (MINEDUC, 2020, p. 78).

Resulta importante destacar que, una vez introducido el término “efecto estético”, este no vuelve a ser tratado con la misma profundidad en la siguiente unidad (de hecho, no pasa de una mención), lo que resulta extraño si consideramos que se avanza de la comprensión de textos literarios a la interpretación de estos. Además, se debe considerar que la experiencia estética no es exclusiva de la lectura, sino que también está presente en la escritura. El concepto es introducido para después ser prácticamente ignorado.

De acuerdo con el uso del concepto en las preguntas de la Actividad 4, se le relaciona con el aspecto perlocutivo de un texto, específicamente con el efecto emocional. Sin embargo, como Monges Nicolau nos indica en el prólogo a la *Teoría de la interpretación* de Paul Ricoeur (2006) responde a esta concepción con lo siguiente:

En un principio, [Ricoeur] remite a la crítica literaria positivista del siglo XIX, que hizo una distinción entre la denotación y la connotación: sólo la denotación era cognitiva y por ende, constituía el objeto del cuestionamiento semántico; la connotación era considerada extrasemántica porque abarcaba evocaciones emotivas y no tenía un valor cognitivo. A continuación, le niega validez a esta postura y sostiene que la metáfora viva tiene un valor que no es meramente emotivo, puesto que crea un nuevo sentido y nos dice algo nuevo sobre la realidad (Ricoeur, 2006, p.10).

El núcleo de la propuesta de solución estará en la profundización en el impacto de la experiencia estética en la construcción personal de significados durante la lectura. Para esto, es necesaria una exploración de estrategias de enseñanza de la literatura que tienen la experiencia estética en su centro, no al margen. A lo largo de este trabajo, se pretende distinguir entre el efecto estético y otros efectos de índole emocional que se confunden en el programa de estudio. Carritt (1983) describe la definición problemática de la experiencia estética, cuyo esclarecimiento es tarea de este trabajo, de la siguiente manera:

Las experiencias estéticas parecen ser el resultado de percepciones sensibles o de imágenes sensibles, todas poseedoras de algún significado. Existen, sin embargo, experiencias que poseen tales características pero que no pueden ser consideradas como estéticas. ¿Podríamos decir qué clase de significado será necesario para que puedan merecer ese nombre? (p.39).

Algunos de los problemas de la estética residen en que “esta no puede establecer un criterio o reglas para la creación o apreciación de la obra de arte” y que “no puede alterar directamente nuestras experiencias estéticas. Sólo nos ayudará a entenderlas” (Carritt, 1983,

p. 11). Por esto, se pretende hacer uso de las posibilidades de comprensión que la estética ofrece, más que solo tildarla como un “efecto” o reacción.

Propuesta de solución

Se propone una solución en dos pasos:

- 1) la profundización en el término, asegurando una mayor comprensión y manejo para docentes y estudiantes en el contexto de la comprensión e interpretación literaria.
- 2) el diseño de actividades más adecuadas para la génesis y valoración del “efecto estético” a través de estrategias de enseñanza de la literatura en las que actúe como centro de la propuesta didáctica.

Estas medidas tienen como objetivo incidir positivamente en la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes, y al estar directamente ligada a la interpretación literaria, también en la producción. El propósito principal es contribuir al proceso de aprendizaje a través de herramientas conceptuales (y prácticas en el caso de las actividades) que sean útiles para la comprensión y el uso de conceptos que beneficiarán tanto a docentes como al estudiantado.

La identificación y propuesta de solución al problema es relevante porque beneficia no solamente al programa de estudio de 4° Medio de Formación General, sino que contribuye también a asignaturas en la formación diferenciada como es el caso del Taller de Literatura. La experiencia estética constituye una parte vital de la comprensión e interpretación literaria. En vistas de la importancia que se le ha dado al fomento del hábito lector, por ejemplo en campañas gubernamentales, resulta esencial un cuidado y uso informado de los elementos que juegan un rol en la construcción de este hábito.

3. Estado del arte

Criterios de búsqueda

Los criterios de búsqueda se establecieron de forma temática, intentando determinar el panorama más reciente de las propuestas didácticas que pretenden contribuir a la enseñanza de la lectura literaria. Sin embargo, se considera que nos encontramos con una nueva definición de esta. La lectura literaria es definida, en ocasiones, como la adquisición del

hábito lector, la comprensión de textos literarios, el goce de leer, el encuentro emocional con los textos literarios o todas las anteriores. Por lo tanto, en este trabajo se consideran con especial cuidado las distintas definiciones que pudiesen existir del concepto de la lectura literaria en cada uno de los textos que componen el estado del arte. De acuerdo con la problemática que se ha formulado respecto al Programa de Estudios de 3° Medio (MINEDUC, 2020), la presente selección de textos ha querido concentrarse en artículos, experiencias pedagógicas y materiales didácticos que aborden la noción de “estética” como eje central en su propuesta. Además, todas las actividades pedagógicas han de centrarse en la mejora de la enseñanza de la lectura literaria, específicamente. Estos criterios fueron determinantes para el trabajo de cobertura del estado del arte, con el objetivo de encontrar actividades pedagógicas pertinentes en relación con la solución planteada. De esta manera se pretende esclarecer, junto con el significado que se le da en el ámbito, algunas de las siguientes preguntas: ¿Qué roles ha jugado la “experiencia estética” en otros proyectos didácticos de índole literaria? ¿La noción de efecto estético se ha abordado con el mismo nivel de ambigüedad que los conceptos de placer y goce estético en otras propuestas? Su uso en estos trabajos podría contribuir a una desambiguación. Finalmente, ¿de qué manera, en otros trabajos la experiencia estética esté siendo considerada en profundidad y con resultados fructíferos para la lectura literaria en un sentido didáctico?

Revisión y justificación de recursos

No son muchas las estrategias didácticas que abordan la lectura literaria desde la perspectiva del desarrollo del efecto estético para clases de literatura. Prácticamente, en todos los artículos que se desarrollan en pos del fomento del hábito lector se menciona la importancia de este, pero también se hace notar lo esquivo del concepto, en tanto, la experiencia estética es esencial si se está pensando en la adquisición del hábito de la lectura extensiva, pero el mayor desafío para su comprensión consiste en el halo de misterio que conlleva. Solamente indicar que el hábito lector es importante no soluciona la falta de estrategias efectivas para crearlo. En la mayoría de las propuestas didácticas, el enfoque está en la “comprensión literaria”, y que sólo alude al aspecto “cognitivo” de una obra literaria. Además, suele suceder que se homologan los conceptos de explicación con el de interpretación literaria, cuando

debiese existir una clara distinción. Altamirano (2016) describe muy bien el tratamiento problemático del tema por parte de algunos autores:

los profesores de literatura, siguiendo los manuales de didáctica de la literatura basada en las teorías literarias (Cassany, 1998; Lomas, 1999; González, 2001; Mendoza, 2003; Garrido, 2004; Prado, 2004; Abril, 2004; López y Fernández, 2005; Vivante, 2006; Leibbrandt, 2008; Martín, 2009), profesan la enseñanza de la literatura; es decir, enseñan el conocimiento sobre la literatura. Por consiguiente, propician en sus estudiantes el análisis de textos y la acumulación de la información sobre los contextos literarios. Enseñan la lectura “eferente”, en la que la atención del lector “está centrada en averiguar qué debe hacer al terminar la lectura” (Rosenblatt, 1996). Concentran su preocupación didáctica en entrenar a los estudiantes en el análisis literario. Pero “[l]a finalidad del análisis de las obras en la escuela no debería seguir siendo ilustrar los conceptos que acaba de introducir tal o cual lingüística, tal o cual teórico de la literatura [...] Su labor debería ser permitirnos acceder a su sentido” (Todorov, 2009, pp. 98-99) (p.158).

Altamirano afirma que sólo el “contagio” del entusiasmo por la literatura podrá llegar a ser una comunicación auténtica de su importancia, específicamente a través del *modelado estético*, actividad pedagógica cuyo objetivo es comunicar un genuino entusiasmo docente a través de los siguientes procedimientos didácticos: la introducción de información relevante; la presentación del modelo literario eficaz (la representación “espectacular” del texto literario); la producción de la comunicación literaria; la valoración y el reforzamiento de las habilidades literarias (Altamirano, 2016).

En su estudio, Altamirano se centra sobre todo en la “presentación del modelo literario eficaz”. A lo largo del texto, las demás propuestas no son realmente novedosas; propuestas como la debida introducción a la temática, el mantener un discurso dialógico a lo largo de la clase y el integrar actividades que refuercen la valoración de las habilidades literarias (Altamirano, 2016, p. 159). Tampoco se indica una variedad generosa de actividades para ponerlas en acción. Sin embargo, la idea de “presentación del modelo literario eficaz” recaba en un aspecto que es, a pesar de su simpleza, probablemente el elemento más importante al momento de enseñar la lectura literaria: el entusiasmo y goce del mismo docente: “La actuación literaria del profesor, a través de la lectura oral, o la recitación, o la declamación, o la narración, etc., debe ser la materialización del disfrute de la recepción del texto literario ante los estudiantes. Esto significa que el maestro debe vibrar con la literatura al leerla, recitarla o comentarla, y debe saber transmitir esa emoción literaria a sus alumnos”

(Altamirano, 2016, p. 163). El entusiasmo debe ser genuino porque, generalmente, los estudiantes saben distinguir bien entre la emoción auténtica y la falta de esta. Por lo mismo, la impostación no logrará enmascarar una falta de afecto por la lectura literaria. La estrategia de la “presentación del modelo literario eficaz” tiene como objetivo comunicar de manera efectiva esa pasión, por lo que se proponen estrategias de recitación como la lectura dramatizada en voz alta, el comentario acertado del texto. El estudio no pasa a describir de manera exacta cómo proceder exactamente para lograr estas acciones (recitación, comentario, comunicación literaria), pero aporta al destacar la indispensabilidad del entusiasmo para el logro del “contagio literario”. En síntesis, se estima que vuelve a echar luz sobre algo tan sencillo que había comenzado a perderse entre tantos artículos obsesionados con estrategias de pre-, durante- y post-lectura, que tienen más posibilidades de abrumar que motivar a quién no haya descubierto la lectura literaria para sí mismo aún.

Por otro lado, García-Dussán (2016) ilustra mediante un ejemplo concreto de trabajo interpretativo a través del personaje de Rebeca Buendía, personaje de *100 años de soledad* de Gabriel García Márquez, que la actividad de la interpretación literaria es un trabajo que necesita de la conexión entre varios textos literarios como estrategia. En su propuesta didáctica, se ensayan “las digresiones en el caso del personaje Rebeca [...] apoyados en los principios metódicos sugeridos por Barthes, quien propone que todo texto debe ser analizado a la luz de una teoría liberadora del significante; y en Larrosa, para quien la lectura literaria instala una experiencia imaginativa transformadora” (García-Dussán, 2016, p.141). De este modo, la propuesta didáctica del autor contribuye a un enriquecimiento no sólo en torno a conocimientos literarios fácticos, sino respecto a la elaboración de conexiones y significantes culturales en el lector. La propuesta didáctica pasa por una variedad de indagaciones en la historia del personaje, y a través del mito del judío errante, la tradición cristiana y la ambigüedad literaria de la figura femenina en Occidente, se evidencia que “Rebeca resulta ser un significante aparentemente inocente, pero la detención en su compleja red de contrariedades nos ha llevado a bordear un ingente misterio y nos ha obligado a entrar y salir de la obra para desentrañar el Texto” (García-Dussán, 2016, p. 152). La propuesta didáctica comprueba esto por medio de la demostración práctica, mediante el ejemplo del personaje de Rebeca.

El autor logra comunicar cómo el trabajo interpretativo puede no concluir en la confirmación de una hipótesis exacta, pero que el proceso asociado al camino interpretativo enriquece al estudiante en otros aspectos. Esto constituye la exploración de la experiencia estética como estrategia pedagógica¹, puesto que:

el asunto entre ojo y ojo del lector se convierte en un intento de explicar o ha resultado un experimento comunicativo entredicho; vale decir, una torpeza que apenas crea aproximaciones, destellos e intuiciones, tras la decisión de traspasar los límites mismos del lenguaje (Wittgenstein) (García-Dussán, 2016, p. 152).

Sin embargo, en el mismo artículo el autor da a entender la riqueza y potencial del “efecto estético” en los estudiantes de la asignatura de lenguaje, precisamente al recabar en su esquiva definición:

la experiencia estética aparece como el efecto de un ejercicio que forma lectores iniciados, quienes toman conciencia sobre la capacidad figurativa e indexical de la lengua, los mantiene en un sutil nerviosismo y lo instiga a buscar una materia constituyente escondida o misteriosa con la cual trabajar conjeturalmente. El premio es un cierto alivio o distensión, producto de la ratificación de la existencia de una gnóstica o de una mística que alerta sobre la arbitrariedad de la cadena significativa, generando así la posibilidad de romper el silencio con el ofrecimiento de hipótesis de sentido que intentan dar solución a los secretos textuales, y que quedan como evidencia de una lectura que impacta y transforma. (p. 153)

Otra estrategia que se destaca en el estado del arte es la estrategia del *Trampolín Afectivo e Imaginario*, propuesta por Jolibert, Sraiki y Herbeaux (1997). El “trampolín” activa el imaginario con una “situación de arranque”, que:

puede ser de naturaleza bien diversa (acontecimientos de la vida de la clase o de la escuela, actividades artísticas o corporales, noticias de actualidad, fragmento musical, cuadro, afiche, frases inductoras, palabra o asociación de palabras con fuerte connotación...) va a servir de gatillador [...] Se trata de activar el imaginario provocándolo mediante incitaciones: los *trampolines*, para suscitar emociones y provocar imágenes (Jolibert et al, 1997, p. 58).

¹ Al respecto, el autor señala lo siguiente: “Pese a que las deducciones anteriores y su tesis resultante pueden llegar a ser abstractas y engorrosas, creemos que se pueden concretar y ejemplificar en beneficio de un piloto exploratorio que se pueda aterrizar en las aulas de lengua castellana. Así pues, tomaremos un punto actancial de la obra magna de Gabriel García Márquez y su compleja trama; a saber: el personaje de Rebeca Buendía, como ilustración de cómo se puede liberar un significante, romper el silencio y actuar en beneficio de una intuición que se convierte en una mística o una gnóstica” (García-Dussán, 2016, p. 149).

Esta estrategia, a pesar de no ser de las propuestas didácticas más recientes, es una de las más adecuadas en relación con nuestra problemática, puesto que el estímulo hace más receptivo al estudiante ante el desarrollo de la experiencia estética. También el lector puede llegar a acentuar su experiencia, pues en el estudio se proponen intercambios e interacciones como estrategia tras la activación afectiva e imaginativa, al “socializar los hallazgos como microtrampolines que reactivan los imaginarios individuales” (p. 59). La propuesta didáctica se fundamenta en la idea de fortalecer la experiencia estética por medio de otros estímulos relacionados con la forma o el contenido de los materiales y aprendizajes de clase. Los escenarios de “trampolín” que podrían contemplar un desplazamiento de la sala de clases abren varias posibilidades, como la visita a un acuario al momento de leer el cuento “Axolotl” de Julio Cortázar, experiencia que actúa como “trampolín” para desarrollar en los alumnos una aproximación a los temas del texto y una experiencia de orden estética. El propósito es fortalecer el nexo entre espacio y el texto, pues es muy distinto aludir a la mirada extraña de los anfibios que vivir la experiencia de estar frente a ella. En nuestro país, lo anterior podría corresponder, por ejemplo, a realizar una visita al Museo de la Memoria y leer juntos un texto que aborde temáticas asociadas a la persecución política durante el periodo de dictadura militar. Un “trampolín” de carácter visual podría ser observar fotografías de pueblos del sur de Chile antes de comenzar a leer la poesía lírica de Jorge Teillier, entre otros posibles ejemplos. A diferencia de otras estrategias de “pre-lectura”, como la mera contextualización de los textos, los “trampolines” constituyen en sí mismos mediadores de experiencias estéticas, por lo que al relacionarlos con los textos, pueden generar una experiencia todavía más significativa para los estudiantes. A diferencia de otros trabajos didácticos que hacen referencia a la importancia de la experiencia estética en la lectura, la propuesta de Jolibert et al. no se encuentra determinada por disponer la lectura solamente al servicio de una comprensión de los contenidos de un texto o el manejo de los recursos literarios. García-Dussán señala, precisamente, que la experiencia estética puede darse en el lector a modo, incluso, de una torpeza “que apenas crea aproximaciones, destellos e intuiciones” (2016, p. 152). Por lo mismo, pensarla como un medio para un fin significa ignorar que la experiencia estética puede ser, en sí misma, la chispa para el pensamiento autónomo. En este sentido, la experiencia estética constituye una vivencia sumamente íntima y su consecuencia en lo profundo de una persona puede lograr un efecto maravilloso: una sincera curiosidad y, desde

mi punto de vista, hacer emanar en el lector las siguientes preguntas: ¿Qué me ha hecho sentir así? ¿Por qué estoy perplejo? Este tipo de preguntas pueden ayudarnos a identificar los mecanismos literarios que estarían en funcionamiento para lograrlo (tal como se propone, pero no se logra en el reciente Programa de Estudio de 3° Medio), pero no es lo único que ofrecen. La lectura literaria constituye una experiencia valiosa en sí misma, debido a que conlleva al desarrollo de un diálogo interno y de un cuestionamiento significativo a partir del contacto con el mundo ficcional.

Por último, en el Texto del Estudiante de Lengua y Literatura para 3° Medio (Dueñas et al., 2020, p. 60), tiene lugar una estrategia didáctica en la cual, tras la lectura de un poema de Mario Benedetti, la única alusión a la experiencia estética es la pregunta número 3.3: “¿Qué emociones o ideas te genera al leer?” (p. 62). Las otras interrogantes son de tipo explicativo: “¿Qué connota la idea de «salvarse» en el poema? Explica apoyando con versos que respalden tu interpretación” (p. 62). Con ello, situación similar a lo acontecido en las actividades que nos permitieron determinar el problema de la presente investigación en el Programa de Estudio de 3° Medio (MINEDUC, 2020), se evidencia en los documentos ministeriales cierto grado de consciencia en torno a que los textos literarios producen experiencias estéticas, no obstante, lo anterior no es abordado en profundidad, pues en las actividades de clases no se propone el desarrollo de una conversación o discusión al respecto. La última pregunta a través de la cual se busca abordar lo anterior es la número 5: ¿por qué creen que el poeta escoge estos recursos? ¿qué consigue con ellos en el lector?” (Dueñas et al., 2020, p. 60). Es decir, el efecto estético es mencionado en el Texto del Estudiante sólo en relación con la supuesta utilidad que tendría cada recurso literario en la construcción del mensaje verbal. La noción de misterio estético presentada por García Dussán, (2016, p. 152) hace alusión a sus múltiples posibilidades didácticas, aspecto en el que se profundizará posteriormente, en el apartado del marco teórico.

De este modo, en torno a las actividades pedagógicas planteadas, observamos que algunas de las estrategias que nos aportan en el desarrollo de una posible solución de la problemática identificada es comprender que parte de los aspectos centrales de la denominada experiencia estética residen en que ésta no puede ser explicada satisfactoriamente, sobre todo si se le define en relación con un propósito de orden cognitivo de un texto literario, como suele

sucedan con gran parte de las estrategias didácticas diseñadas para fortalecer la comprensión lectora de textos literarios. La imposibilidad de su aclaración total está en que la experiencia estética no puede ser transferida a otro, debe vivirse. Paul Ricoeur nos recuerda esto cuando afirma que “lo experimentado por una persona no puede ser transferido íntegramente a alguien más” (2006, p. 30). Sin embargo, es de interés del presente trabajo dilucidar la experiencia estética para lograr comunicarla por medio de un proceso didáctico. En palabras de Ricoeur: “Aquí está el milagro. La experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido, se hace público. La comunicación [...] es la superación de la no comunicabilidad radical de la experiencia vivida tal como lo fue” (2006, p. 30).

Precisamente, debido a la naturaleza misteriosa del efecto estético, como indica García-Dussán, no hay una gran cantidad de textos dedicados a la experiencia estética como elemento central en la enseñanza de la literatura. Sin embargo, existen estrategias de lectura literaria levantadas por autores del enfoque sociocultural como la siguiente:

En este recorrido proponemos trabajar la relación entre literatura y explicación partiendo de los relatos policiales argentinos incluidos en la antología *Con tinta y sangre*. Cuentos policiales de los “Libros ilustrados” y el texto fundador del género “Los crímenes de la calle Morgue” de Edgar Allan Poe que aparece en su antología. Los cruces con otros textos quieren poner en evidencia otras maneras posibles de explicación: jugar con algunas certezas, ponerlas en duda, problematizar la relación entre la construcción lógica y los hechos, pensar en los límites de la explicación cuando los significados más evidentes se nos rebelan. [...] Haber sido o no protagonistas de esos hechos, testigos involuntarios, haberlos provocado o haberlos descubierto por casualidad, hará que las visiones sean diferentes. Aparecerán en este recorrido de lectura y en las escrituras de ficción que se proponen, diferentes modos de mirar los hechos, de organizarlos, para llegar a contarlos o a explicarlos a otros – los mismos personajes del cuento, los lectores–, para sorprenderlos o para elidir o dejar en el misterio aquello que se quiere ocultar (Cuesta, Frugoni y Labeur (2007), p. 22).

Al indicar la importancia de “jugar con algunas certezas, ponerlas en duda, problematizar la relación entre la construcción lógica y los hechos”, observamos que el foco no está puesto en la identificación de recursos literarios, sino en un análisis más libre y dialógico a partir de la experiencia de lectura. El enfoque de las estrategias presentadas por los autores pone al lector y su experiencia en el centro, más a cargo de su propia lectura. Los autores advierten que esto puede resultar, inicialmente, desconcertante:

quizás, al principio, cada profesor viva una sensación extraña, por momentos incómoda, cuando intente leer junto con sus alumnos, en voz alta o silenciosamente y trabajar a partir de las propias lecturas de los alumnos. Esa sensación quizás radica en pensar que no estamos enseñando nada cuando leemos juntos, en que habría un tiempo que se pierde, o en que habilitar las voces de los alumnos significa dejarlas allí resonando sin comentario alguno de nuestra parte que tranquilice acerca de lo que está bien o lo que está mal. Pensamos que una vez que ese camino empiece a ser recorrido la incomodidad irá desapareciendo. Y este momento coincidirá con el momento de ver cuánto pueden decir y producir los alumnos frente a los textos (Cuesta et al., 2007, p. 5).

La experiencia estética contribuye en el proceso de lectura del niño o joven, a pesar de que no estamos seguros cómo aquello se expresa en el íntimo espacio vivencial de los propios estudiantes. Es posible que del efecto estético nazca una curiosidad, un “secreto” a partir del cual comenzar la búsqueda de lo literario. Son propuestas como las de Cuesta, Frugoni y Labeur (2007) las que proponen actividades menos constreñidas que permiten que la experiencia estética pueda desenvolverse con más libertad. Como menciona Cruz Calvo (2010), “las indeterminaciones, silencios, espacios vacíos del texto son el lugar que ocupa el lector/a, allí se realiza su trabajo de comprensión e interpretación” (p. 140). Es a través del efecto estético que nos llegamos a plantear actualmente la tarea del lector. A pesar de lo críptico de ese instante, debido a su “no comunicabilidad radical” (Ricouer, 2006, p. 30), la experiencia estética constituye también un momento de revelación, el instante en que se manifiesta una incógnita. La revisión y el análisis crítico del estado del arte nos ha permitido afirmar que el docente tiene la responsabilidad de colocar énfasis en este aspecto y promover su desarrollo en los jóvenes lectores.

4. Marco teórico

Este apartado del trabajo define los enfoques y conceptos teóricos que son usados tanto en el planteamiento del problema como para realizar la propuesta de solución didáctica de esta. En las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio propuestas por el MINEDUC (2019), el enfoque de la asignatura es el comunicativo y cultural (p. 87), sobre cuyo fundamento teórico se indaga en este capítulo, aun cuando la propuesta final de este trabajo se apoyará en los planteamientos teórico-metodológicos propios del enfoque sociocultural. Se describirá, además, la definición del eje de Lectura en las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio (2019), en el que se identifica la tensión entre lo que se propone aprender y lo que realmente se

trabaja en las actividades sugeridas. Puesto que el núcleo de nuestra problemática dice relación con una imprecisión conceptual (y las consecuencias práctico-didácticas a partir de esta), se propone definir y esclarecer términos tales como *lectura literaria*, *experiencia estética*, *misterio estético* y *estética de la recepción*. De esta manera, se profundiza en los trabajos teóricos que dan cuenta del nexo entre lectura y estética.

4.1 Los enfoques comunicativo y sociocultural de enseñanza literaria

El enfoque propuesto por el MINEDUC en sus Bases Curriculares para 3° y 4° Medio (2019) para la asignatura de Lengua y Literatura es el comunicativo-cultural (p. 87). Sin embargo, de acuerdo con el panorama científico actual en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, no existe un enfoque que acuñe esta nominación a partir de los estudios en el área. El enfoque planteado por el MINEDUC no alude, por ende, a todos los paradigmas actuales que abordan la enseñanza de la literatura como, por ejemplo, el enfoque sociocultural, a pesar de llamarse de forma similar (“comunicativo y cultural”). Sí abarca parte del enfoque comunicativo, siendo la “interpretación literaria” uno de los principales conceptos “que sustentan tanto la asignatura del Plan Común de Formación General *Lengua y Literatura*, como las asignaturas de profundización del Plan de Formación Diferenciada Humanístico-Científica” (p. 87). En la definición del concepto, se mencionan los elementos literarios estudiados, evidentemente ligado al enfoque comunicativo:

Este enfoque busca fomentar el desarrollo de las habilidades requeridas para los ciudadanos del siglo XXI, particularmente en torno a la comunicación y la colaboración, pues la interpretación de obras requiere que los jóvenes sostengan discusiones literarias, formulen interpretaciones fundadas sobre lo leído, contrasten dichas interpretaciones con los pares y discutan las perspectivas propuestas, entre otras actividades que implican la formación de comunidades de lectores que comparten, argumentan y aprenden juntos. (p. 87).

De esta manera, las Bases Curriculares para 3° y 4° Medio (2019) afirman la prioridad del aspecto comunicativo en su elaboración. No obstante, ambos enfoques, tanto el comunicativo como el sociocultural, no figuran en el currículum citados como sustento teórico. Al respecto, nos centraremos en los lineamientos centrales propios del enfoque comunicativo, acuñado en el currículum escolar, y en el enfoque sociocultural de enseñanza de la literatura para ampliar los objetivos propuestos por el enfoque del MINEDUC.

El enfoque comunicativo es definido por Cassany, Luna y Sanz (2003) como una metodología en la que el objetivo fundamental

no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales; etc. (p. 86).

El enfoque comunicativo tiene en su centro la funcionalidad pragmática y lingüística de la comunicación. Cassany, Luna y Sanz (2003) indican que el enfoque comunicativo concibe el lenguaje como una actividad humana, lo que explica su carácter pragmático guiado por propósitos comunicativos. Por esto, en este enfoque se presta especial atención a la enseñanza de la competencia comunicativa:

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967), para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día (Cassany et al., 2003, p. 85).

Las Bases Curriculares para 7° Básico a 2° Medio (MINEDUC, 2015) también conciben la competencia comunicativa como la habilidad nuclear. El documento lo justifica de la siguiente manera:

el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante. (MINEDUC, 2015, p. 33).

Con esto, se pone énfasis en que la finalidad última del lenguaje es el desarrollo de las destrezas necesarias para la convivencia y, por lo tanto, comunicación humana. Su material de trabajo son los textos y discursos contextualizados, no las unidades lingüísticas inferiores que las componen², según la situación y estructura comunicacional humana. Para ello, se

² Estas también son estudiadas, pero no como objeto principal; es decir, según cómo contribuyen a la conformación del texto o discurso mayor.

trabaja con los contenidos culturales pertinentes para darle el sentido a los textos y discursos en cuestión (Cassany, 1999, p. 4). El enfoque de las Bases Curriculares del MINEDUC (2019) comparte la aproximación pragmática al proponerse la “función en la construcción de identidades personales y sociales” (p. 87) para la asignatura de Lengua y Literatura.

Del enfoque cultural, por otro lado, se afirma que “destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias” (MINEDUC, 2019, p. 87). El MINEDUC enfatiza en la importancia el carácter cultural de la enseñanza de la literatura en la medida en que es beneficiosa para el encuentro intercultural, puesto que el conocimiento literario y comunicativo de otras comunidades nos acercaría a estas. En el ámbito de la didáctica de la literatura como disciplina, el enfoque sociocultural, por su parte, propone un aspecto elemental en común, en tanto

Se trata de pensar la lectura como forma de participación de la sociedad y la cultura. Así la define en parte de Certeau cuando nos advierte sobre la enorme simplificación que supone considerar a la lectura como un mero consumo pasivo: los lectores no repiten siempre los discursos dominantes sobre la sociedad y sobre lo real (Cuesta, Frugoni y Labeur, 2007, p. 5)

De esta manera, se establece que el aspecto social del enfoque sociocultural entiende la lectura crítica como una forma de participación ciudadana. La habilidad lectora es entendida como un elemento de poder político en el sentido que constituye una herramienta para desenvolverse en comunidad, si coexiste críticamente con los múltiples discursos que conforman una sociedad. El enfoque sociocultural se propone exponer a los lectores a esa diversidad de discursos al integrar

las teorías sociológicas de la literatura, de los estudios culturales, de la etnografía como referencias teóricas ricas a la hora de dar cuenta de procesos sociales de lectura entendidos no como meras competencias, habilidades o procedimientos concebidos desde cierta representación homogeneizante de raíz cognitivista de lo que son las tareas del lector y del escritor, sino como marcos que expliquen los complejos procesos de apropiación que distintos sujetos y grupos sociales desarrollan en instituciones determinadas (Bombini, 2019, p. 295).

Ambos enfoques, a pesar de coincidir en sus propósitos con el enfoque del MINEDUC, presentan diferencias importantes al momento de orientar la enseñanza de la habilidad de interpretación literaria, asunto sobre el que profundizaremos a continuación. La diferencia

principal en relación con la propuesta de este trabajo radica en que el enfoque comunicativo y cultural, a pesar de declarar que dispone el énfasis en la comprensión de la literatura, entiende esta y su enseñanza principalmente como una oportunidad para ejercitar las habilidades lingüísticas y comunicativas, propósito final del paradigma de orden comunicativo. Desde el currículum escolar actual, la enseñanza de la literatura desde la perspectiva cultural está supeditada finalmente a los objetivos de la educación lingüística de orden comunicativo.

4.2 La interpretación literaria en el currículum escolar

A pesar de que el enfoque de la asignatura trasciende el desarrollo de las habilidades propuestos como ejes, nuestra problemática se ubica, específicamente, en el eje de Lectura. El eje de Lectura del currículum nacional

concibe la lectura como interpretación de los textos. Se considera que el lector o la lectora utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado. Es decir, en la comprensión se conjugan tanto las habilidades como los conocimientos que tiene el individuo, ya que estos permiten a la lectora o el lector establecer las conexiones (entre el texto y sus conocimientos, entre el texto y la cultura, entre el texto y otros textos, etcétera) necesarias para construir el significado del texto (Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio, MINEDUC, 2015, p. 34).

Este eje abarca, entre otras habilidades, la interpretación literaria y lectura crítica (Bases Curriculares 3° y 4° Medio, MINEDUC, 2019, p. 91). El currículum entiende la interpretación literaria de la siguiente manera:

La formulación de interpretaciones que exploran en los efectos estéticos producidos por obras literarias, y en los diálogos que estas sostienen con otras obras y con otros referentes de la cultura del arte. De este modo, los estudiantes elaboran interpretaciones que consideren los recursos literarios de las obras, sus relaciones intertextuales y las relaciones con el mundo personal del lector, enfatizando la interacción emocional entre el lector y el texto (MINEDUC, 2019, p. 87).

Este enfoque busca, además, “fomentar el desarrollo de las habilidades requeridas para el siglo XXI, particularmente en torno a la comunicación y la colaboración” (MINEDUC, 2019, p. 87) por medio de “actividades que implican la formación de comunidades de lectores que comparten, argumentan y aprenden juntos” (MINEDUC, 2019, p. 87). Se enfatiza en la comprensión de la literatura como objeto que opera de manera plural en la comunicación humana al trascender culturas y creando puentes para el establecimiento de contacto entre

distintas comunidades y su colaboración. En otras palabras, en torno a la habilidad de interpretación literaria se sostiene, además, que “las obras literarias, mediante la ficción, proponen formas de ver, entender y explorar el mundo, y también establecen relaciones con otros referentes culturales y artísticos” (MINEDUC, 2019, p. 87). Según lo establecido por el currículum, este es su aspecto más importante; el valor de la comunicación, lo que se adecua pertinentemente al foco general de la asignatura, el enfoque comunicativo y cultural.

Junto con el propósito comunicativo de la interpretación literaria, se visualiza por desarrollar en los estudiantes un interés por “interpretaciones que exploran en los efectos estéticos” (MINEDUC, 2019, p. 87). Sin embargo, no se evidencia un mayor esclarecimiento en torno al significado del “efecto estético” en torno a la habilidad de interpretación literaria, tal como tampoco se profundiza en “la interacción emocional entre el lector y el texto” (p. 87), citado anteriormente. En las Bases Curriculares (2019) predomina el desarrollo de las habilidades lingüísticas para la comprensión de textos, literarios y no-literarios, lo que se evidencia, asimismo en las actividades propuestas. Al respecto, Mansilla (2003) advierte el riesgo de

reducir el estudio del idioma materno (y el estudio de las humanidades las cuales, como sabemos, se fundan esencialmente en el idioma materno) a un estudio del lenguaje en su dimensión puramente instrumental, con fines pragmático-comunicativos, relegando al cajón de los trastos viejos el estudio de las obras maestras de la literatura y de sus efectos epistemológicos, ideológicos (en un sentido político) y estéticos en la representación y conformación de lo que llamamos realidad (p. 14).

4.3 La lectura literaria

La lectura, más allá de su sentido más convencional, entendido este como la decodificación de grafemas para, levantar significados, abarca la activación de la imaginación a partir de lo indicado y sugerido por un texto. Cruz Calvo (2019) establece el carácter interactivo y dialógico de la lectura cuando afirma que “leer literatura es relacionarme a través de un texto con otra conciencia” (Cruz Calvo, 2010, p. 140). En este punto, la “conciencia” de un libro es entendida como la carga semántica del texto. En comunión con esta misma idea es que Borges afirma que “toda mi vida modifica el libro que estoy leyendo”³ (cit. en Block de Behar, 1994, p. 36). La lectura literaria constituye, por ende, una apropiación de los contenidos de un texto literario, pero “no tiene nada que ver con cualquier tipo de apelación

³ Block de Behar indica que esto fue pronunciado por Borges en una conferencia sobre la cábala en Montevideo, el 14 de diciembre de 1981.

de persona a persona. Más bien es algo cercano a lo que Hans-Georg Gadamer llama una *fusión de horizontes* (*Horizontverschmelzung*): el horizonte del mundo del lector se fusiona con el horizonte del mundo del escritor, y la idealidad del texto es el eslabón mediador en este proceso de fusión de horizontes” como apunta Ricoeur (2006, p. 104). Al respecto, Martínez y Murillo (2013) refieren lo siguiente en torno a este proceso:

Queda establecido también que la literatura tiene un carácter estético, que no debe entenderse como activismo lúdico, placer por placer o práctica etérea, sino como práctica donde la experiencia sensible, la creatividad, imaginación y el intelecto se articulan para producir efectos que conduzcan a la formación y transformación del individuo (p. 192).

Sería ingenuo afirmar que toda lectura literaria es transformativa, sin embargo, Martínez y Murillo indican correctamente que es un espacio de posibilidad para esto. La lectura literaria puede ser placer, pero desafío a la vez: “las grandes obras literarias son angustias conquistadas y no una liberación de esas angustias” (Bloom, 2006, p. 49). La lectura literaria, debido a la compleja relación entre dos conciencias, (lector y texto), se asocia por ende a la libertad por su carácter inabordable:

no es razonable esperar una ciencia de la lectura, una semiología de la lectura, a menos que podamos concebir que llegue un día en que sea posible – contradicción en los términos – una ciencia de la inagotabilidad, del desplazamiento infinito: la lectura es precisamente esa energía, esa acción que captará en ese texto, en ese libro, exactamente aquello “que no se deja abarcar por las categorías de la Poética”, la lectura, en suma, sería la hemorragia permanente por la que la estructura – paciente y útilmente descrita por el Análisis estructural – se escurriría, se abriría, se perdería, conforme en este aspecto a todo sistema lógico, que nada puede, en definitiva, cerrar; y dejaría intacto lo que es necesario llamar el movimiento del individuo y la historia: la lectura sería precisamente el lugar en el que la estructura se trastorna (Barthes, 1994, p. 49).

En consecuencia, la lectura literaria es una exploración del sentido de un texto literario fuera de toda regla impuesta, lo que equivale al trastorno de la estructura indicado por Barthes. Por lo tanto, la lectura literaria se encuentra en permanente tensión frente a múltiples imposiciones como es el caso de la formación del hábito lector como medio para un fin, esto es, leer literatura como actividad subordinada a los objetivos propios del enfoque comunicativo, lo que implica que cierta libertad literaria se coarta cuando se utiliza como medio para un fin. En palabras de Lisa Block de Behar, “quizás pueda concederse al lector de Kant el derecho de reivindicar la famosa fórmula 'Zweckmäßigkeit ohne Zweck' e

interpretar aquí el reconocimiento de la propiedad estética específica como una distinta 'finalidad sin fin'. El juego de palabras -inevitable- vale en todos sus sentidos" (1994, p. 53).

4.4 La experiencia estética

La estética, en su origen de filosófico, tiene en su centro una ciencia del conocimiento (considerando su complejidad epistemológica, o sea, de las formas de conocer) de los sentidos (Becker et al, 2008, p. 37). Es una exploración de aquello que conmueve los sentidos: la belleza o la fealdad; y, por lo tanto, también son de interés sus condiciones de producción y recepción. Principalmente, la estética se propone entender mejor la *experiencia estética*, que denomina el instante en el que un sujeto hace contacto con el objeto responsable de la afectación de sus sentidos. En ese contacto, la reacción al objeto estético puede ser multiforme: puede ser fascinación, rechazo o admiración. Carritt (1983) indica que "se ha afirmado que la experiencia estética es un 'conocimiento sensible', considerado a veces inferior y a veces superior a la razón" (1983, p.13). La estética intenta dar cuenta de un proceso de causa y consecuencia involuntaria; ese instante en que no podemos evitar reaccionar de cierta manera a algo que trastoca nuestra sensibilidad. Por esto, "la estética no puede alterar directamente nuestras experiencias estéticas. Sólo nos ayudará a entenderlas" (11). La experiencia estética deviene en un juicio estético, puesto que asociaremos un valor a nuestra reacción frente al objeto desencadenante de nuestra experiencia. José Ferrater Mora (1981) expone las características más importantes del juicio estético en su *Diccionario de Filosofía*:

El juicio estético es, pues, por lo pronto, un juicio de valor, distinto, por consiguiente, no sólo de los juicios de existencia sino también de los demás juicios axiológicos, pero mientras en éstos hay satisfacción de un deseo o correspondencia con la voluntad moral, en la adecuación de lo bello con el sujeto, esto es, en el juicio estético por el cual encontramos algo bello, no hay satisfacción, sino agrado desinteresado. El desinterés caracteriza la actitud estética en el mismo sentido en que el juego es la actividad puramente desinteresada, la complacencia sin finalidad útil o moral. Por eso lo estético es independiente y no puede estar al servicio de fines ajenos a él; es, en sus propias palabras, *finalidad sin fin*. Lo bello no es reconocido objetivamente como un valor absoluto, sino que tiene sólo relación con el sujeto; el hecho de las distintas contradictorias apreciaciones sobre lo bello no es, sin embargo, el producto de esta necesaria referencia a la subjetividad, sino el hecho de que la actitud del sujeto sea siempre plena y puramente desinteresada, dedicada a la contemplación. La prioridad del juicio estético requiere, a pesar de su referencia al sujeto, el desprendimiento en este de cuanto sea ajeno al desinterés y a la finalidad sin fin. (p. 1032)

Junto con la característica de ser un fin en sí mismo, otro aspecto esencial de la experiencia estética es su carácter enigmático. La experiencia estética es, en parte, algo impenetrable porque responde a indicadores que tienen un origen extrínseco (cultural o social) pero se alimenta también de la individualidad de la vida de quien la experimenta. La imposibilidad de una explicación exacta de cómo actúa la experiencia estética en cada uno de nosotros es lo que constituye su misterio. Cruz Calvo (2010) indica que es en “las indeterminaciones, silencios, espacios vacíos del texto [...] el lugar que ocupa el lector/a, allí se realiza su trabajo de comprensión e interpretación.” (p. 140). Cruz Calvo aboga por esa exploración de los silencios en los textos, el “secreto textual” en otras palabras. Resulta difícil definir en palabras el enigma no verbal de la experiencia estética. En palabras de George Steiner (1986):

Vivimos en el acto del discurso. Pero no deberíamos asumir que la matriz verbal es la única en la que las articulaciones y conductas de la mente son concebibles. Existen modos de realidad intelectual y sensorial que no están fundadas en el lenguaje, sino en otras energías comunicativas como el ícono o la nota musical. Existen acciones del espíritu enraizadas en el silencio. Es difícil hablar de estas, pues ¿cómo puede el habla transmitir la forma y vitalidad del silencio? Pero puedo citar ejemplos de aquello a lo que me refiero⁴ (p. 12).

El presente trabajo se propone valorar la experiencia estética de la lectura tanto en su expresión verbalizada como silenciosa. Es a partir de esta propuesta que se observa la posibilidad de aprendizaje del enigma o la duda, puesto que se puede orientar hacia la curiosidad, que tiene el valor de ser un interés genuino. El enigma indiscutiblemente constituye parte importante de la experiencia estética. Borges menciona ese misterio y la reacción humana de la siguiente manera en uno de sus ensayos:

La música, los estados de felicidad, la mitología, las caras trabajadas por el tiempo, ciertos crepúsculos y ciertos lugares, quieren decirnos algo, o algo dijeron que no hubiéramos debido perder, o están por decir algo; esta inminencia de una revelación, que no se produce, es, quizá, el hecho estético (Borges, 2017, p. 355).

4.5 La estética de la recepción

La estética de la recepción es una teoría literaria cuyo propósito es “comprender, a partir de su efecto y recepción, la historia de un arte como proceso de comunicación entre autor y

⁴ La traducción es nuestra.

público, pasado y presente”⁵ (Jauss, 1991, p. 20). Según esta escuela, “la escuela de Constanza”, conformada principalmente por Iser, Jauss e Ingarden, (Becker, Hummel y Sander, 2008, p. 20), el potencial del texto literario es revelado recién en el procesamiento histórico y de recepción. Su carácter plurivalente, en otras palabras, solo llega a su máxima capacidad en el proceso de experiencia del lector; “el sentido de las obras literarias se concreta [...] en el acto de lectura” (Becker, Hummel y Sander, 2008, p. 244). Roman Ingarden planteó que la estética de la recepción tiene en su centro

las distintas lecturas que otorgan una existencia determinada a la obra permitiendo hacer distintas interpretaciones y comprensiones de ella en cada lectura; aunque esta fuera siempre parcial a causa de la complejidad estructural de la obra y de las mismas condiciones del acto de leer, el lector se mostraba así como base interpretativa y de creación del sentido del texto literario (Valles Calatrava y Álamo Felices, 2002, p. 136).

La estética de la recepción tiene al lector como “base interpretativa”, y Block de Behar dice al respecto que es “el más difícil de estudiar por su pluralidad, por su misma condición anónima, el sí literalmente inapelable. Más se marca esa discreta condición de *confrère muet et pauvre* por oponerse a la resonante denominación -nombre y renombre- que es la propia del autor” (1994, p. 40). La estética de la recepción coloca el énfasis en quién o quiénes contemplan la obra de arte; es allí donde las formas y contenidos despliegan su potencial hermenéutico.

Este abordaje de la literatura va a ser útil para esta propuesta precisamente porque intenta indagar en una experiencia que es difícil de esclarecer por su nivel de intimidad: la lectura literaria, que se mueve en lo secreto. La propuesta de este trabajo no es abordable si no se repara en que es el misterio estético que acompaña el vínculo entre texto y lector el que acompaña la experiencia estética. La intimidad de la lectura es simbolizada a través del silencio, “la suspensión de la voz por una palabra que no se articula, que no se dice pero que está presente” (Block de Behar, 1994, p. 11).

5. Caracterización de la propuesta didáctica

En la primera fase, se indicó el siguiente problema didáctico en torno a las nuevas Bases Curriculares (MINEDUC, 2020) para 3° Medio: la falta de claridad en torno al concepto de

⁵ “aus seiner Wirkung und Rezeption, die Geschichte einer Kunst als Prozess der Kommunikation zwischen Autor und Publikum, Vergangenheit und Gegenwart zu begreifen“. (La traducción es nuestra).

experiencia estética junto con los procesos de análisis literarios centrados fundamentalmente en la información provista por el texto, sin colocar un énfasis adecuado en el desarrollo de la experiencia estética que tiene lugar en el lector. De este modo, se forma claramente un conflicto cuando se pretende desentrañar y establecer elementos estético-literarios desde un punto de vista de análisis meramente de orden lingüístico-comunicativo, sobre todo si se desarrolla lo anterior en nombre del “fomento del hábito lector”. Para alcanzar un nivel adecuado o pertinente de autorreflexión en torno a la propia experiencia estética, los estudiantes tendrían que propiciarse, en primer lugar, de actividades que tengan como principal objetivo el desarrollo de la experiencia estética por medio de la lectura y el disfrute de la obra literaria

Como respuesta a este problema, la presente propuesta didáctica tiene como objetivo general **fortalecer los procesos de experiencia estética e interpretación por medio del desarrollo de un proyecto de lectura y su socialización a través de un conversatorio literario**. Tal como se indicó en la fase de problematización, el propósito es llegar a discernir y evaluar con mayor claridad el concepto y la experiencia estética. Para esto, vivenciar la experiencia estética, en primer lugar, es fundamental si consideramos el aprendizaje del estudiante como centro.

La propuesta didáctica mantiene como ejes los siguientes objetivos de la Unidad 1 de 3º medio (2020, p. 37):

OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:

- Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.
- Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.
- Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).
- Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

En página siguiente:

Objetivo general	Fortalecer los procesos de experiencia estética e interpretación por medio del desarrollo de un proyecto de lectura y su socialización a través de un conversatorio literario
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer el goce estético mediante el desarrollo de experiencias de lectura y aproximación artística que movilicen los procesos de percepción e interpretación desde su base emotiva y sensorial - Proponer lecturas e interpretaciones críticas por medio de desarrollo de proyectos de representación objetual asociados a la experiencia estético-literaria - Analizar y socializar los procesos de lectura y experiencia estética por medio del desarrollo de un conversatorio literario
Sesión 1	Leer y seleccionar textos poéticos por medio de una actividad de inmersión literaria efectuada fuera del aula
Sesión 2	Fortalecer los procesos personales de experiencia estética mediante el desarrollo de una salida pedagógica cultural
Sesión 3	Analizar la experiencia de salida pedagógica asociada al goce estético, por medio del diálogo y la lectura crítica de cortos cinematográficos
Sesión 4	Analizar significados y formas literarias en función de su impacto en el efecto estético por medio del diseño de un proyecto objetual
Sesión 5	Analizar e interpretar críticamente un texto poético de elección personal por medio del desarrollo y confección de un proyecto objetual literario
Sesión 6	Interpretar críticamente el texto poético seleccionado en base a sus componentes intertextuales mediante el desarrollo de un proyecto objetual literario
Sesión 7	Elaborar una interpretación crítica del texto poético seleccionado a partir de la experiencia personal de lectura y el análisis

	de sus componentes intertextuales mediante el desarrollo de un proyecto objetual literario
Sesión 8	Elaborar un diseño estético-temático del conversatorio y café literario en base a las experiencias personales de lectura, análisis críticos y proyectos objetuales desarrollados
Sesión 9	Interpretar y discutir en torno a los sentidos y significados levantados por medio de la lectura literaria a través de la socialización y análisis de proyectos objetuales bajo la modalidad de un conversatorio literario

El objetivo general está dividido en tres objetivos específicos que, en conjunto, construyen la propuesta. Por un lado, se pretende **fortalecer el goce estético mediante el desarrollo de experiencias de lectura y aproximación artística que movilicen los procesos de percepción e interpretación desde su base emotiva y sensorial**. Además, los estudiantes buscarán **proponer lecturas e interpretaciones críticas por medio de desarrollo de proyectos de representación objetual asociados a la experiencia estético-literaria**. Por último, el énfasis también estará puesto en **analizar y socializar los procesos de lectura y experiencia estética por medio del desarrollo de un conversatorio literario**.

La propuesta didáctica se ubica en la primera unidad de 3° Medio, de nombre "literatura y efecto estético". A nivel de contenidos, se consideró el género literario más alejado de la "dimensión puramente instrumental" (Mansilla, 2003, p. 124) del lenguaje: la poesía. Liberada de la obligación de ser meramente comunicativa e informativa, es un excelente género para comenzar a desarticular prejuicios sobre el lenguaje y sus posibilidades (prejuicios que pueden irse arrastrando por años en la educación formal). Además, tiene como parte de sus propósitos esenciales el efecto estético. A diferencia de concebir el lenguaje en obligación de estar anclado en un referente que señale nuestra "realidad objetiva" y el propósito únicamente comunicativo, "referirse poéticamente a las cosas es, en verdad, registrar con el lenguaje cómo el sujeto percibe e imagina -una combinación inseparable en poesía- lo que las cosas son y a la vez no son y, quizás, lo que se desea que fueran" (Mansilla, 2003, p. 144). Mansilla resume esto parafraseando a T. S. Eliot: "la obligación del poeta, primero y antes que nada, es con su lengua" (2003, p.143). Para acotar las opciones, se

trabajaré con poetas chilenos (mujeres y hombres) de la “promoción del 80”, grupo constituido “por aquellos poetas que comenzaron a escribir y publicar después del golpe de Estado de 1973” (Calderón et al, 2013, p. 25).

Esta propuesta se establece en el marco de los fundamentos del enfoque sociocultural de enseñanza de la lectura literaria (Bombini, 2019; Cuesta, Frugoni y Labeur, 2007), perspectiva que tiene como eje principal la comprensión crítica de la literatura, lo que implica valorar un panorama literario diverso a nivel social y cultural. El encuentro entre culturas y la lectura crítica es lo más importante, y no el propósito comunicativo. En consecuencia, la propuesta didáctica se alinea al enfoque sociocultural. Al respecto, una de las motivaciones principales del presente trabajo es dar a entender cómo el efecto estético no remite a un fenómeno de orden racional y aislado de lo sensorial, sino por el contrario, la experiencia de la belleza trasciende todos los sentidos y puede acontecer de diversas formas. Simone de Beauvoir describe brillantemente lo anterior en sus memorias, cuando su primo le regala varios libros:

Encontré sobre su escritorio unos diez volúmenes de frescos colores de bombones de fruta; *Montherlants* verde pistacho, un *Cocteau* rojo frambuesa, un *Barrès* amarillo limón, distintos *Claudels* y *Valéry*s de un blanco nevado y orlado escarlata. A través de los forros transparentes leí y releí los títulos: *El Potomak*, *Los alimentos terrestres*, *El anuncio hecho a María*, *El paraíso a la sombra de las espadas*, *De la sangre*, *de la voluptuosidad* y *de la muerte*. Muchos libros ya habían pasado por mis manos, pero éstos no pertenecían a la especie común; yo esperaba de ellos extraordinarias revelaciones. Casi me asombró poder descifrar sin dificultad las palabras conocidas cuando los abrí (1958, p. 266).⁶

De Beauvoir relata el recuerdo indeleble de los intensos colores (asociados a frutos y paisajes) de esos libros; su primera impresión de los textos, marcada por la sorpresa y el placer, fue sensorial.

En la primera sesión, el objetivo es **leer y seleccionar textos poéticos por medio de una actividad de inmersión literaria efectuada fuera del aula**. Con ello en mente, la biblioteca o el CRA pueden lugares idóneos para el desarrollo de esta sesión. Sin embargo, no se trata solamente de llegar a la biblioteca y entregarles a los alumnos la libertad de elegir un texto. La idea es que el espacio esté ordenado de forma estratégica para apelar a la curiosidad y al

⁶ La traducción es nuestra.

sentido estético desde la primera clase. Los estudiantes tendrán la libertad de elegir, evitando un control innecesario, hecho sobre lo cual Michèle Petit nos dice lo siguiente: “Confrontarse directamente con los libros, sin intermediarios, es deslindarse de ese modelo religioso de las lecturas edificantes, de la lectura vigilada” (Petit, 2013, p. 111). Sin embargo, es importante que se les pueda guiar con una actividad para dirigir sus intereses hacia opciones que armonicen con sus gustos y experiencias personales.

Para la segunda sesión, los estudiantes ya habrán efectuado sus primeras lecturas del poema escogido en la primera clase. El objetivo de la clase será **fortalecer los procesos personales de experiencia estética mediante el desarrollo de una salida pedagógica cultural**. El lugar que se visitará estará relacionado con la temática de los poetas posteriores al golpe de Estado, por lo que algunas opciones podrían ser el Museo de la Memoria en Santiago o el Monumento a los Detenidos Desaparecidos. De esta manera, se propone entrelazar lo que se expresa en los discursos poéticos de modo textual con la experiencia tangible y emocional. La idea es contemplar la relación entre texto, memoria y monumento e intensificar el significado del mensaje que subyace en ellos. El docente guía esta salida con preguntas y espacios para reflexionar en conjunto. En la sesión posterior a esta, el objetivo es **analizar la experiencia de salida pedagógica asociada al goce estético, por medio del diálogo y la lectura crítica de cortos cinematográficos**. El propósito de esta clase es darles a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre lo que observaron y sintieron al visitar el lugar y leer los textos en el lugar. Para esto, se recomienda establecer una conversación abierta para después continuar con la visualización de los cortometrajes basados en las historias de personas detenidas y desaparecidas en dictadura (“Una historia necesaria), con lo que se terminaría de entregar conocimientos sobre el contexto histórico en torno al que gira la propuesta didáctica.

Para la cuarta sesión, el objetivo es **analizar significados y formas literarias en función de su impacto en el efecto estético por medio del diseño de un proyecto objetual**. En base a la experiencia estética, comienzan a diseñar la idea para la confección de un proyecto objetual o maqueta literaria que pueda recoger, en forma y contenido, su experiencia con el poema (puede ser una maqueta o un tríptico grande). Para la quinta sesión, continuarán con el desarrollo del proyecto, por lo que el objetivo es **analizar e interpretar críticamente un**

texto poético de elección personal por medio del desarrollo y confección de un proyecto objetual literario.

La sexta sesión contemplará el desarrollo final del proyecto objetual o maqueta literaria. Para ello, la maqueta debe abordar una expresión artística que el estudiante visualice que se relacione con el texto poético. Esta expresión debe corresponder a otro medio semiótico, como una canción, una pintura o una película. Algún aspecto de este discurso debe estar presente en la maqueta. El objetivo es **interpretar críticamente el texto poético seleccionado en base a sus componentes intertextuales mediante el desarrollo de un proyecto objetual literario.** La séptima sesión servirá para continuar y finalizar sus proyectos objetuales, por lo que el objetivo se mantiene.

En la séptima sesión, los estudiantes trabajarán autónomamente en sus Objetos Literarios. El objetivo de la sesión es **elaborar una interpretación crítica del texto poético seleccionado a partir de la experiencia personal de lectura y el análisis de sus componentes intertextuales mediante el desarrollo de un proyecto objetual literario.** Las dos sesiones siguientes abordan la planificación y realización de un conversatorio y café literario. Se delegarán responsabilidades tanto logísticas (comida y bebida y decoración) como de diseño estético (orden de las presentaciones de acuerdo con su forma y/o contenido, la armonización de la decoración del espacio con las maquetas y los textos). Por ejemplo, el orden de las presentaciones podría organizarse de acuerdo con los espacios en que los textos fueron escritos (poesía en cárcel/exilio/detención) o a partir de un orden temático (de los textos de índole más política y pública a los más personales e intimistas). De esta manera, el objetivo de la octava sesión es **elaborar un diseño estético-temático del conversatorio y café literario en base a las experiencias personales de lectura, análisis críticos y proyectos objetuales desarrollados.**

La novena y última sesión contempla compartir los trabajos y las experiencias estéticas de los estudiantes en un espacio que resulte acogedor. El grupo se ha de sentir lo suficientemente cómodo, a nivel físico y emocional para compartir con sinceridad y tranquilidad sus vivencias y trabajo. El objetivo, entonces, es **interpretar y discutir en torno a los sentidos y significados levantados por medio de la lectura literaria a través de la socialización y análisis de proyectos objetuales bajo la modalidad de un conversatorio literario.**

6. Secuencias didácticas

Nivel 3° medio

Eje Lectura

Unidad Unidad 1: “Literatura y efecto estético”

Carpeta con material didáctico:
<https://drive.google.com/drive/folders/12KjNHbb42dWuX21cGuBB16TyIe2QHCJN?usp=sharing>

Objetivos de aprendizaje de la Unidad/Aprendizajes esperados OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).

Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:

- Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.
- Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.
- Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).

Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

N° sesión: 1

Duración 90 minutos/2 horas pedagógicas

Objetivo de la sesión Leer, analizar y seleccionar textos poéticos por medio de una actividad de inmersión literaria fuera del aula

Contenidos **Conceptuales:** Contexto histórico y literario de Chile en 1973
Procedimentales: Realiza una búsqueda motivada por sus propios intereses
Actitudinales: Trabajo autónomo, Curiosidad, Respeto

Actividades **Inicio:** La profesora guía a los estudiantes a la biblioteca. Una vez en el lugar, contextualiza la unidad al indicarles que se leerá poesía chilena posterior al año 1973. Para comenzar, pregunta si algunas personas ya están familiarizadas con autores de esta época. Además, pregunta cómo podrían relacionarse los eventos históricos de esos años con la producción literaria de su tiempo. Las preguntas son proyectadas en una presentación Powerpoint en la biblioteca.

A continuación, se indica que el propósito de llegar a la biblioteca es encontrar un texto que sea de su agrado. En el lugar, el/la encargado/a de la biblioteca indica cómo ha sido organizado el espacio, cuyo criterio es libre; podría ser a nivel temático o según los colores de los libros, por ejemplo. La profesora indaga en cómo leer un poema puede ser muy íntimo y variar infinitamente según el lector. Para ejemplificar esto, lee en voz alta el poema “La muerte baja de repente” de Teresa Calderón (habiendo entregado una copia a cada estudiante). Después, les pide a tres estudiantes que lo lean con una entonación acorde a un estado de ánimo distinto (enrabiado, apenado, extasiado, gracioso). A partir de esto, surge una reflexión sobre la polisemia y versatilidad de la poesía. (20 minutos)

Desarrollo: Los estudiantes circulan y leen para llegar a una decisión. El propósito es que los estudiantes no sientan presión por acercarse a algún libro en específico, sino que puedan sentirse atraídos por aquellos elementos que despiertan su interés. En este caso específico, es lícita la expresión de “to judge a book by its cover”. Si hubiese problemas, como que los estudiantes se sintieran abrumados o se encontraran desconcentrados, se puede proponer un método más formal, como las “citas rápidas” con los libros. Para esto, se posicionan las obras disponibles en una línea (en una mesa o en bancos) y a los estudiantes también. Los estudiantes tienen tiempo de hojear y leer por 2 minutos, después, deben pasar al siguiente libro. Este “speed-dating” bibliográfico permite un breve encuentro con cada libro y permite que los estudiantes hayan echado un vistazo en cada uno antes de tomar su decisión. La profesora invita a algunos de los estudiantes a indicar la motivación detrás de la elección de su texto. El curso se sienta en un círculo en la biblioteca, buscando establecer un espacio cómodo e informal. (45 minutos)

Cierre: El cierre es guiado por las siguientes preguntas: ¿por qué elementos se sienten atraídos en un libro? (Colores, autores, títulos, etc.). ¿cómo evalúan la actividad? ¿Motivó su lectura? El propósito de la primera pregunta es conocer mejor la relación individual de los estudiantes con la lectura y la elección de un texto. Las dos siguientes preguntas aluden al resultado de lo realizado en clases y ayudan a mantener la comunicación con el sentir del curso respecto a las actividades, pudiendo determinar si estas son adecuadas o si es necesario realizar ajustes para las siguientes clases. (15 minutos).

- Recursos**
- Sala CRA o biblioteca
 - Presentación Powerpoint:
<https://drive.google.com/file/d/1jwyLivmSuKNlbIx3GWrfjvd1c9EB1PeM/view?usp=sharing>
 - Cooperación de encargado/a de la biblioteca
 - Copias del poema de Teresa Calderón:
<https://drive.google.com/file/d/19Raqqrd5RfBWc1bnSf5oZIZcvR-cIfzh/view?usp=sharing>

- Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)**
- Formativa
- Indicadores:
- Participa
 - Es respetuoso con las personas y con los libros en biblioteca

N° sesión: 2

Duración 90 minutos/2 horas pedagógicas.

Debido a que la clase contempla el traslado al Museo de la Memoria, la salida durará toda una mañana y tarde si se considera que el curso, junto con los profesores a cargo, deben llegar, instalarse, participar de la visita guiada y después realizar la clase planificada de 90 minutos. Posteriormente, deben volver a casa y asegurarse de que los estudiantes vuelvan bien a sus hogares. Por lo mismo, la salida debe ser planificada con anticipación y tener los permisos adecuados de parte de la escuela y los apoderados del curso.

Objetivo de la sesión Fortalecer los procesos personales de experiencia estética mediante el desarrollo de una salida pedagógica cultural

Contenidos **Conceptuales:** Contexto histórico y literario de Chile en 1973, testimonio, producción literaria de Chile en dictadura
Procedimentales: Reflexiona, Analiza, Participa en la lectura colectiva
Actitudinales: Respeto, Expresión crítica, Participación (por medio de preguntas y contribuciones), Muestra disposición para escuchar y comprender, Articula interés por medio de preguntas

Actividades **Inicio:** La tarea de preparación antes de la salida ha sido leer “Mi objeto migrante”.

Una vez en el lugar, la profesora explica el propósito de la salida antes de comenzar la visita guiada; vincular sus textos con las historias que conocerán y comprender el vínculo entre realidad histórica y literatura. En la sección “Retorno a la Esperanza” (2° piso en sector Oriente) se indica lo siguiente: “En esta sala encontrarás tres secciones; la primera de ellas es *La Cultura*, que exhibe cómo el gobierno militar restringió la creación artística durante la época, causando el origen de agrupaciones artísticas de resistencia que fueron claves para el desarrollo cultural. Pinturas, afiches, literatura y música podrás encontrar en esta sección” *. En vistas del vínculo entre realidad histórica y expresión literaria, se presentan las siguientes preguntas para ser debatidas: ¿cómo se evidencia en las expresiones artísticas lo que sucedía en Chile? ¿En sus textos? ¿cómo pudo haberse expresado en la poesía? Se entregan las preguntas previamente en un papel, así, si el espacio físico lo permite se discute, si no, las tendrán presentes para sí durante el recorrido. (15 minutos)

Desarrollo: La profesora y los estudiantes participan de una visita guiada (en el caso del museo de la memoria). Los estudiantes plantean sus preguntas en el momento en que surgen. El propósito es generar la posterior discusión y aprendizajes a partir de la misión del museo: “El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos es un espacio destinado a dar visibilidad a las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado de Chile entre 1973 y 1990; a dignificar a las víctimas y a sus familias; y a estimular la reflexión y el debate sobre la importancia del respeto y la tolerancia, para que estos hechos nunca más se repitan”. La iniciativa de combinar la lectura y análisis de los textos poéticos de un período específico con los testimonios históricos del mismo, experimentados por medio de la visita de un espacio dedicado a estos, surge a partir del “Trampolín afectivo” propuesto por Jolibert, Sraiki y Herbeaux (1997). Tal como lo propone el nombre, el experimentar la temática por medio

del desplazamiento a un lugar dedicado a la memoria de aquel tiempo puede proveer un impulso o “rebote” que pueda llevar a una reverberación del imaginario y las ideas asociadas. La salida está pensada para el aprendizaje por medio del estímulo multisensorial que significa cambiar de espacio, y no a cualquiera; sino a uno que contribuye a este en distintos niveles. Contribuye desde lo material (tangible) con los objetos en exposición, objetos cuya textura podemos intuir y relacionar con nuestros propios recuerdos. El museo cuenta, además, con niveles sonoros como visuales, como la exposición de las fotografías de víctimas de la dictadura en el 2° piso, y la sala interactiva “Justicia”, una plataforma digital que reúne cerca de 150 sentencias judiciales y que pueden ser consultadas por los visitantes, 2° piso, pasillo sur).

Cierre: Al final de la visita guiada, el grupo se junta en la explanada frente a la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (grabado en el muro) para reflexionar a partir de una lectura en voz alta. La profesora entrega copias numeradas de partes de un fragmento del poema “La ciudad” de Gonzalo Millán. De esta manera, comienza una lectura en voz alta colectiva del poema. La profesora trata de mediar entre las impresiones de los estudiantes. Los estudiantes tienen la posibilidad de comentar lo leído y compartir con los demás qué ha sido lo más significativo para ellos de la salida, para lo que pueden orientarse según un objeto, testimonio o imagen que hayan conocido durante la visita. (30 minutos)

* Página web del Museo de la Memoria. Enlace: <https://ww3.museodelamemoria.cl/visitas-guiadas/>

- Recursos**
- Asistencia de guía
 - Transporte de ida y vuelta
 - Colación
 - “Mi objeto migrante”:
<https://app.luminpdf.com/viewer/5f120a8272ffdd001a31198a>
 - Texto “La ciudad” de Gonzalo Millán (copias numeradas para ser recortadas y entregadas en fragmentos):
<https://app.luminpdf.com/viewer/5f088a0d94810300134784f5>

- Evaluación** (Tipo, instrumento, indicadores)
- Formativa
- Indicadores:
- Es participativo
 - Es respetuoso ante los comentarios y contribuciones de sus demás compañeros

Nº sesión: 3

Duración 45 minutos/ 1 hora pedagógica

Objetivo de la sesión Analizar la experiencia de salida pedagógica asociada al goce estético, por medio del diálogo y la lectura crítica de cortos cinematográficos

Contenidos **Conceptuales:** Testimonio histórico, dictadura cívico-militar, trauma
Procedimentales: Analizar, Trabaja colaborativamente
Actitudinales:

Actividades **Inicio:** La profesora comienza recogiendo algunas de las impresiones de los estudiantes respecto a la salida por medio de preguntas intencionadas: ¿Cuál fue el elemento/historia/testimonio más importante de la visita para ustedes? ¿Por qué? Estas preguntas son proyectadas por la profesora. Una vez que un par de estudiantes hayan respondido, la siguiente diapositiva recuerda los polémicos dichos expresados por el exministro de cultura Mauricio Rojas en 2018. Tras expresar que el propósito del museo era dejar atónito y evitar el razonamiento por medio de una manipulación de la historia, y tras negar que seguía pensando igual, finalmente renuncia a su rol ministerial. La profesora propone responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué creen que afirmó esto? ¿Por qué creen que se desarrolló una fuerte reacción como consecuencia? Al conversar este evento, no se pretende descansar en el carácter polémico porque sí, sino que reparar en la sorprendente división ideológica acerca de un trauma colectivo que, hasta el día de hoy, sigue despertando inquietudes por diversas razones.

Desarrollo: La profesora muestra dos cortometrajes de la serie “Una historia necesaria”, que recoge casos de detenidos desaparecidos en dictadura basados en los testimonios de sus familiares y amigos. (“Julio Vega” [4:11 minutos], “Diana Arón” [3:37 minutos]). El curso se posiciona en un círculo y comienzan a discutir sus impresiones acerca de los cortos y su relación con la salida a terreno (las historias y objetos que encontraron allí). La profesora hace mediación de las distintas contribuciones y establece relaciones entre los distintos aportes. La profesora entrega distintas frases presentes en los cortos. Cada una se repite 3 veces, y los estudiantes deben buscar a quien le ha tocado la misma frase. Una vez establecidos los grupos, discuten la frase y el corto al cual esta pertenece. Se les indica que elijan un verso (o más) alguno de sus

textos poéticos escogidos que asocian con el corto en cuestión. Anotan los puntos clave de su discusión en el papel Kraft.

Los estudiantes presentan brevemente en sus grupos y con su papel la síntesis de su discusión. La profesora media las preguntas y contribuciones que le hace el curso a cada grupo. (30 minutos)

Cierre: Los estudiantes responden a la siguiente pregunta: ¿de qué forma ha sido beneficioso dialogar con sus compañeros sobre los cortos? El propósito de esta reflexión metacognitiva es que se hagan conscientes de que al conversar con sus compañeros pueden desarrollar mejor sus propias impresiones e ideas que surgen a partir de los temas tratados en la clase. El hacerse consciente de esto les ayudará también más adelante en la unidad, puesto que presentarán sus avances del “Objeto Literario” para recibir retroalimentación a partir de un punto de vista externo. (5 minutos)

Recursos

- Cortos basados en testimonios de familiares de detenidos desaparecidos
- “Una historia necesaria” (insertos en presentación para la clase)
- Televisor/Proyector
- Parlantes
- Presentación
- Powerpoint:
<https://drive.google.com/file/d/12deF2QsQ6WHivoawcvoiHfzPsuHQClj0/view?usp=sharing>
- Papel Kraft
- Plumones

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)

Formativa

Indicadores:

- Trabaja de manera colaborativa
- Es respetuoso con sus compañeros y las opiniones y contribuciones expresadas en la clase
- Asocia los contenidos de los textos poéticos con los contenidos de los cortos basados en testimonios
- Comparte su experiencia de lectura

N° sesión: 4

Duración 90 minutos/2 horas pedagógicas

Objetivo de la sesión	Analizar significados y formas literarias en función de su impacto en el efecto estético por medio del diseño de un proyecto objetual
Contenidos	<p>Conceptuales: Objetos literarios: Quebrantahuesos (Parra, Jodorowsky, Lihn), libro-objeto (Martínez), fanzine, intervención de diarios (Floridor Pérez)</p> <p>Procedimentales: Reflexiona, Analiza, Planifica, Propone ideas según sus puntos de interés</p> <p>Actitudinales: Respeto, Expresión crítica, Participación (por medio de preguntas y contribuciones), Muestra disposición para escuchar y comprender, Articula interés por medio de preguntas</p>
Actividades	<p>Inicio: La profesora pregunta al curso si han escuchado hablar o si han visto “Quebrantahuesos” o “Libros-objeto” en alguna ocasión o contexto específico. De esta manera, la profesora activa los posibles conocimientos previos. A partir de los posibles aportes de los estudiantes, la profesora media entre los aportes del curso. En caso de ir surgiendo uno de los objetos de la presentación Powerpoint por medio de los conocimientos previos de los estudiantes, la profesora los proyecta. A partir de los ejemplos que mencionen, la profesora pregunta por qué creen que estos objetos tienen determinada forma, ¿qué podría haber detrás? ¿Por qué “salir” del medio de la escritura? De este modo, los estudiantes pueden comenzar a resistir a la idea de que las distintas formas de expresión literaria son “arbitrarias”, y pueden comenzar a intuir posibles motivaciones de quienes innovaron con estos objetos. (5 minutos)</p> <p>Desarrollo: La profesora realiza una presentación en la que proyecta ejemplos de objetos artístico-literarios contemporáneos de la época en dictadura. La profesora enfatiza en el carácter multimedial de los objetos y su poder comunicativo. Mientras se van mostrando las imágenes, la profesora recoge las impresiones de los estudiantes sobre los objetos, respondiendo también a las preguntas que vayan surgiendo en base a estas. Por medio de preguntas proyectadas de la presentación, los estudiantes realizan un análisis de los objetos presentados. Hacen una “lectura” de estos” al pensar en qué sensaciones les genera, etc. Los estudiantes escriben preguntas y sensaciones que les son sugeridas por los objetos. De este modo la experiencia de conocer estos objetos puede ser, también, una experiencia estética consciente. Como estos objetos son lecturas que los poetas hacen de la realidad, la profesora enfatiza esto al contar brevemente acerca de las historias de origen de estos objetos. Una vez contextualizados los objetos, la profesora pide que los</p>

estudiantes compartan lo que han escrito, llevando a una recolección de las diversas experiencias de recepción de los estudiantes.

(40 minutos)

La segunda parte de la clase estará centrada en la relectura atenta de sus textos poéticos de manera intencionada y analítica. Para orientar a los estudiantes, la profesora hace entrega de una guía que completan para “desmenuzar” la forma y el contenido de sus poemas. Este documento será útil para su comprensión del texto y para la futura fase del “Proyecto objetual”. (40 minutos)

Cierre: A modo de cierre metacognitivo, los estudiantes responden a las siguientes preguntas: ¿qué te ha parecido la lectura de los objetos? ¿Qué piensas de esta forma “distinta” de expresar una lectura de la realidad? El propósito de esto es permanecer en contacto con las impresiones de los estudiantes, percibir si les encuentran sentido a las actividades independiente de si cultivan una pasión propia por la literatura o no.

A modo de tarea, la profesora indica que cada estudiante envíe una canción que les parezca significativa al correo del curso. Con estas canciones, la profesora elabora una lista de reproducción que sonará en la siguiente clase, que corresponde a la planificación del objeto literario. (5 minutos)

Recursos	<ul style="list-style-type: none">- Presentación Powerpoint: https://drive.google.com/file/d/1zRDLZGUtTy6a_0aVSiQaIMyGa2qy55U/view?usp=sharing- Proyector- Guía de análisis poético: https://drive.google.com/file/d/1wRMQTUBhna4rGCDFatyPhEGmBiWbBVt5/view?usp=sharing
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Formativa Indicadores: <ul style="list-style-type: none">- Es participativo- Es respetuoso ante los comentarios y contribuciones de sus demás compañeros- Formula preguntas en caso de tener dudas

Nº sesión: 5

Duración 45 minutos/1 hora pedagógica

Objetivo de la sesión Analizar e interpretar críticamente un texto poético de elección personal por medio del desarrollo y confección de un proyecto objetual literario

Contenidos **Conceptuales:** Objetos literarios (y sus variantes)
Procedimentales: Trabaja en la planificación del “objeto literario”
Actitudinales: Respeto, Trabajo concentrado y en armonía con los demás, Muestra disposición para escuchar y comprender

Actividades **Inicio:** La profesora entrega una ficha de planificación para los objetos literarios. La profesora hace que una persona distinta lea cada criterio de planificación. Una vez completada la lectura en voz alta, se aclaran dudas al respecto. Es importante destacar que uno de los criterios ya contempla el vínculo intertextual con otra expresión artística, elemento que será tratado en la siguiente clase en mayor profundidad. De esta forma, los estudiantes pueden aclarar dudas de manera grupal, evitando que la profesora responda a las mismas preguntas a lo largo de la clase, llevando a un uso más efectivo del tiempo. (5 minutos)

Desarrollo: Los estudiantes completan la ficha de planificación de los objetos literarios. Parte de esta contempla establecer los materiales que serán necesarios para su construcción, lo que permitirá tener una lista para traerlos para la próxima clase. Es importante que tengan a mano sus respectivos textos poéticos junto a la guía de análisis completada, puesto que planificarán sus “objetos literarios” en estrecha relación con los documentos mencionados. Así, comienza la fase de preparación del “Proyecto objetual”. La profesora monitorea durante el proceso de escritura de los estudiantes, respondiendo a dudas o a la necesidad de orientación respecto a cómo dar cuenta de su interpretación literaria en el Objeto Literario. (35 minutos)

Cierre: La profesora les pide a los estudiantes que piensen, si es que no lo han hecho aún, en otra expresión artística con la que hayan relacionado su texto poético, puesto que ese vínculo será explorado la próxima clase. Para esto, les indica que pueden pensar en un elemento que no pertenezca necesariamente a la expresión literaria, sino a lo audiovisual (películas, series, cortometrajes, videoclips) o musical. El elemento que escojan será parte de su Objeto Literario. Como tarea, la guía debe estar completa para la siguiente sesión,

junto con los materiales necesarios para comenzar el trabajo de elaboración.
(5 minutos)

Recursos

- Guía de planificación de los objetos literarios: <https://drive.google.com/file/d/1AWlj2cunv1UnTXwkcMwymwBtLJfDJv11/view?usp=sharing>
- Textos poéticos
- Guía de análisis poético

Evaluación
(Tipo, instrumento, indicadores)

Formativa

Indicadores:

- Es participativo
- Es respetuoso ante los comentarios y contribuciones de sus demás compañeros
- Formula preguntas en caso de tener dudas

N° sesión: 6

Duración 90 minutos/2 horas pedagógicas

Objetivo de la sesión Interpretar críticamente el texto poético seleccionado en base a sus componentes intertextuales mediante el desarrollo de un proyecto objetual literario

Contenidos

Conceptuales: Objetos literarios (y sus variantes), “Cantares” de Antonio Machado, “Canto del macho anciano” de Pablo de Rokha

Procedimentales: Trabaja en la planificación del objeto literario, Trabaja colaborativamente

Actitudinales: Respeto, Trabajo concentrado y en armonía con los demás, Muestra disposición para escuchar y comprender

Actividad es **Inicio:** La profesora presenta dos canciones basadas en poemas de dos reconocidos poetas, en estilos distintos; “Cantares” interpretado por Joan Manuel Serrat (poema de Antonio Machado) y “Canto del macho anciano” de la banda de punk Ocho Bolas (poema de Pablo de Rokha). La profesora recoge las impresiones de los estudiantes y enfatiza en la versatilidad de los textos poéticos y las posibilidades de adaptación de su forma. (15 minutos)

Desarrollo: Se socializa la pauta del “objeto literario”. Los estudiantes realizan una lectura conjunta y expresan sus dudas o incertidumbres. La profesora aclara las preguntas.

En esta clase, junto con seguir trabajando en el objeto literario (que surge a partir del texto poético escogido), el objetivo está en relacionar el poema inicial con otra expresión artística. Esta expresión debe ser de otro medio, como una canción, una pintura o una película. Algún elemento de este debe aparecer en el Objeto literario, para ser mencionado al momento de presentar su proyecto final. De esta manera, comienzan la fase de diseño de la maqueta puesto que ya tienen una visión más acabada de su proyecto. La profesora monitorea y asiste a quienes lo necesiten. Suena la lista de reproducción con la música escogida por los estudiantes. (30 minutos)

La profesora indica que los estudiantes se junten con unos de sus compañeros para presentarle el avance en su Objeto literario. El compañero le indica si las ideas son presentadas de manera clara, además de indicar su parecer sobre el trabajo de su compañero. De esta manera, los estudiantes pueden trabajar en los últimos detalles de su maqueta a partir de la retroalimentación de una visión externa. Los estudiantes se asisten respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Queda clara la propuesta interpretativa de su texto poético? ¿Han sabido transmitirla? ¿Qué mejoras podría realizar para lograr un objeto más acabado y claro? El punto de vista de sus compañeros como espectadores de su “objeto literario” les ayuda a “salirse de su propia cabeza”. El proceso creativo es bastante íntimo, y a pesar de que no es idóneo a nivel de libertad el crear “en función de otro”, al tratarse de un trabajo que ha de estimular una posterior conversación, es importante que sea “legible”, o, mejor dicho, que quien lo ha construido sepa dar cuenta de sus significados. (35 minutos)

Cierre: La profesora indica a los estudiantes que indiquen cómo se sienten respecto a su trabajo, ahora que lo han comentado con uno de sus compañeros, respondiendo a la pregunta ¿de qué manera me ayudó conocer el punto de vista de mi compañero? El propósito de esta pregunta de cierre es establecer los posibles cambios que los estudiantes han observado que son necesarios

para pulir sus “objetos literarios”. De esta manera, se comprueba si la actividad ha sido de ayuda. (10 minutos)

- Recursos**
- Parlantes
 - Proyector
 - Presentación Powerpoint (con enlaces de las canciones): <https://drive.google.com/file/d/1J0m63CPHipMEpNphrevf8fpGvpIBRFi0/view?usp=sharing>
 - Pauta para el Objeto Literario y su presentación: <https://drive.google.com/file/d/1nOY8ErZ6op-G5AYGZCjwSuKttdH99jxc/view?usp=sharing>
 - Materiales de cada estudiante (según lo necesario para la elaboración de su Objeto Literario)

- Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)**
- Formativa
- Indicadores:
- Es participativo
 - Es respetuoso ante los comentarios y contribuciones de sus demás compañeros
 - Formula preguntas en caso de tener dudas

Nº sesión: 7

Duración 45 minutos/1 hora pedagógica

Objetivo de la sesión Elaborar una interpretación crítica del texto poético seleccionado a partir de la experiencia personal de lectura y el análisis de sus componentes intertextuales mediante el desarrollo de un proyecto objetual literario

Contenidos

Conceptuales: Objeto literario en sus distintas expresiones
Procedimentales: Trabaja en la confección del objeto literario
Actitudinales: Respeto, Trabajo concentrado y en armonía con los demás, Muestra disposición para escuchar y comprender

Actividades **Inicio:** La profesora les pregunta a los estudiantes qué se conversó y trabajó la clase pasada. Se refrescan los conceptos conversados y se aclaran posibles dudas que hayan quedado de la clase pasada.

Desarrollo: Los estudiantes trabajan en sus objetos literarios. Suena la lista de reproducción con la música escogida por los estudiantes, pudiendo servir como estimulación creativa. La profesora se desplaza por la sala para asistir a los estudiantes que lo necesiten. Está pendiente del tiempo y avisa a los estudiantes cuándo deberían estar terminando.

Cierre: Para los últimos 10 minutos, la profesora pasa por el puesto de cada estudiante para evaluar su avance a lo largo de la clase y así establecer el estado del trabajo de cada uno. La profesora les indica a los estudiantes que, en caso de no haber terminado sus Objetos Literarios, será necesario que los terminen en casa. Los estudiantes guardan sus utensilios y ordenan la sala.

Recursos

- Guía de planificación de los objetos literarios
- Textos poéticos
- Guía de análisis poético

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)

Formativa

Indicadores:

- Es participativo
- Es respetuoso ante los comentarios y contribuciones de sus demás compañeros
- Formula preguntas en caso de tener dudas

Nº sesión: 8

Duración 90 minutos/2 horas pedagógicas

Objetivo de la sesión Elaborar un diseño estético-temático del conversatorio y café literario en base a las experiencias personales de lectura, análisis críticos y proyectos objetivos desarrollados

Contenidos **Conceptuales:** Carácter del género poético (polisemia, coherencia no-lógica sino evocativa)
Procedimentales: Planifica, Propone, Se organiza de manera autónoma y responsable con sus compañeros, trabaja colaborativamente
Actitudinales: Respeto, Expresión crítica, Participación (por medio de preguntas y contribuciones), Muestra disposición para escuchar y comprender, Articula interés por medio de preguntas, Es proactivo

Actividades **Inicio:** La profesora entrega partes de poemas a cada estudiante. Los poemas fragmentados son “La palabra” de Stella Díaz Varín, “Proclama 1” de Heddy Navarro y “La costra negra” de Soledad Fariña. La selección de estos poemas se realiza en base al grupo de estudiantes con el que se ha estado trabajando, por lo que, al momento de escogerlos, se toman en consideración los gustos e intereses del curso. Los estudiantes deben buscar a los demás compañeros que forman parte de su texto y juntarse con ellos. Una vez establecidos los grupos, los estudiantes eligen entre los siguientes comités de organización: “Comida y bebida”, “Decoración”, “Gestión de salas/aula” y “Orden estético de las presentaciones”. Si no llegan a identificar las demás partes de sus poemas, la profesora puede indicarles a cuál corresponde cada fragmento. Sin embargo, el propósito principal no es necesariamente que logren identificar cada fragmento con su composición original, puesto que los grupos pueden quedar formados según el poema que arman en conjunto. Los grupos se arman y sostienen a partir de la conformación textual que ellos mismos definen. Los estudiantes pegan los fragmentos con “Patafix” (pegamento viscoso y reutilizable) en una gran cartulina que la profesora ha sujetado a una pared. Esto puede llevar a una reflexión sobre el carácter del género poético; coherente e incoherente a la vez, sugerente, difícilmente lineal pero lleno de vínculos. (10 minutos)

Desarrollo: En la séptima sesión, los estudiantes trabajarán autónomamente. Se delegarán responsabilidades tanto logísticas (comida y bebida presentada junto con poemas que traten la “alimentación”, decoración (que incluye la gestión de sala) que contemple poemas dedicados a los espacios y ambientes,) como de diseño estético (orden de las presentaciones de acuerdo con su forma y/o contenido, la armonización de la decoración del espacio con las maquetas y los textos), pero todas estarán en relación con elementos poéticos. Es importante que las vinculaciones poéticas sean establecidas por ellos. En caso de dificultad, pueden pedirle sugerencias a la profesora. Por ejemplo, el orden

de las presentaciones podría organizarse de acuerdo con los espacios en que los textos fueron escritos (poesía en cárcel/exilio/detención) o a partir de un orden temático (de los textos de índole más política y pública a los más personales e intimistas). (70 minutos)

Cierre: Los estudiantes anotan sus compromisos y trámites pendientes en otra cartulina sujeta a la pared, con un espacio para cada grupo. (10 minutos)

Recursos

- 2 cartulinas
- Masa adherente “Patafix”
- Poemas recortados (Díaz Varín, Navarro, Fariña): <https://drive.google.com/file/d/13JMFPqUirh1MzdvlErrYS1eYzkvI29Z5/view?usp=sharing>

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)

Formativa

Indicadores:

- Se compromete con su aporte para la organización del evento
- Es participativo
- Es respetuoso ante los comentarios y contribuciones de sus demás compañeros
- Formula preguntas en caso de tener dudas

Nº sesión: 9

Duración 45 minutos/1 hora pedagógica

Debido al carácter de evento culminante de la unidad, esta clase tendrá una duración de 90 minutos, es decir, de 2 horas pedagógicas. Para esto, se llegará a acuerdos con los profesores de las otras asignaturas. De hecho, estos pueden estar invitados a presenciar el evento si los estudiantes lo consideran adecuado. Después de todo, es una actividad que está estrechamente ligada con las asignaturas de historia y filosofía, por lo que una coordinación con estos departamentos puede ser sumamente beneficiosa.

Objetivo de la sesión Interpretar y discutir en torno a los sentidos y significados levantados por medio de la lectura literaria a través de la socialización y análisis de proyectos objetivos bajo la modalidad de un conversatorio literario

Contenidos **Conceptuales:** Poesía chilena en dictadura
Procedimentales: Expone con claridad, Prepara el espacio y su material para presentar
Actitudinales: Respeto, Expresión crítica, Participación (por medio de preguntas y contribuciones), Muestra disposición para escuchar y comprender, Articula interés por medio de preguntas

Actividades **Inicio:** Idealmente, los estudiantes preparan el aula o la sala antes de comenzar la hora de clases. De esta manera, se puede aprovechar al máximo el tiempo de exposición y conversación. La profesora comienza hablando de los propósitos de la unidad; en cómo el foco estuvo puesto en el goce en producir una posible curiosidad por la literatura y sus expresiones en el contexto sociohistórico. Dos de los estudiantes (con quienes la profesora conversó anteriormente) relatan sus experiencias yendo al Museo de la Memoria, escogiendo sus poemas y elaborando el Objeto literario. (10 minutos)

Desarrollo: Se comparten los trabajos y las experiencias estéticas de los estudiantes en un espacio que resulte acogedor. Los estudiantes están en un semicírculo para poder observar, a un extremo de la sala, a quien presenta en el espacio designado. Allí, por 5-10 minutos, el estudiante presenta su texto poético y su Objeto literario en relación con su experiencia con el poema. El grupo se ha de sentir lo suficientemente cómodo, a nivel físico y emocional, como para compartir con sinceridad y tranquilidad sus vivencias y trabajo.

Comienza una “pausa” de 10 minutos. Durante este descanso, las personas pueden pasar al baño o buscar algo de comida o bebida en la mesa preparada por el comité de comida, siendo un excelente momento para apreciar los textos/elementos poéticos que el comité haya integrado a la mesa.

Después, continúan las exposiciones. Una vez listas, se cierra el semicírculo para conversar acerca de los trabajos de sus compañeros y el trabajo de la unidad, en general. La profesora modera los aportes y da turnos de habla. (60 minutos)

Cierre: Para el cierre, la profesora redirige la conversación hacia el aspecto de la experiencia personal de lo leído y conversado. Además, entrega copias de la hoja de autoevaluación. Para esto, propone a los estudiantes responder a la siguiente pregunta: ¿qué fue lo más valioso de las últimas clases para mí? Este cierre metacognitivo permite, por medio de las actividades realizadas en la unidad, conocer con mayor profundidad qué elemento fue apreciada por cada estudiante. En vistas que la unidad contempló actividades fuera del aula, de búsqueda de información y creación, los estudiantes tienen diversidad al momento de elegir. Finalmente, sus elecciones reflejarán su individualidad al

momento de aprender, lo que es de gran ayuda para la planificación de las próximas unidades de la asignatura. (10 minutos)

Recursos	<ul style="list-style-type: none">- Espacio CRA/biblioteca- Contribuciones y materiales por parte de cada comité (“Comida y bebida”, “Decoración y gestión de salas/aula” y “Orden estético de las presentaciones”)- Autoevaluación: https://drive.google.com/file/d/181UyXXjrV_mkCx7SdiuUT02pe79Dwb1V/view?usp=sharing
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	<p>Sumativa. Se suman los resultados de lo evaluado por medio de la pauta del Objeto Literario y su presentación, junto con la autoevaluación. Los indicadores de estos documentos están indicados en el material didáctico.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none">- Cumple con su aporte para la organización del evento- Expone de forma clara- Es participativo- Es respetuoso ante los comentarios y contribuciones de sus demás compañeros- Formula preguntas en caso de tener dudas

7. Conclusiones y proyecciones

En vistas del énfasis que distintas campañas gubernamentales y ministeriales han puesto al fomento del hábito lector en los últimos años, resulta extraño seguir escuchando acerca de lo poco que los estudiantes chilenos leerían de forma extensiva. Sin embargo, y tras la investigación de las estrategias didácticas que se emplean para la enseñanza de la lectura literaria, se puede evidenciar que estas podrían ser parte del problema. Las extensas preguntas, sugerencias y tareas de análisis textual que acompañan las lecturas literarias en la escuela pueden resultar abrumadoras y ejercer una innecesaria presión por comprender “a cabalidad”, identificar los recursos literarios utilizados y además disfrutar del proceso. El

acercamiento “vigilado” a la lectura trae consigo la impresión de un deber y de control del desempeño lector. En consecuencia, la lectura literaria termina alejándose del propósito que se persigue con tanto afán. Es precisamente el aspecto de la libertad al leer el que tendría que ser reivindicado por estudiantes y docentes.

Ahora, existe una clara tensión entre la noción de libertad y la evaluación sumativa. Es común que la lectura e interpretación literaria de los estudiantes sea evaluada y calificada de acuerdo con indicadores que valoran más la identificación de recursos literarios y “traducción” de significados simbólicos que la reflexión sobre la experiencia personal de lectura. En el presente trabajo se ha propuesto evaluar con el foco en la experiencia literaria, dejando espacio para una diversidad de expresiones de esta, puesto que no se le puede exigir a alguien el goce o disfrute. De hecho, tal actitud puede llegar a inhibir el placer lector. El énfasis está puesto en la comunicación y reflexión de la experiencia, permitiendo espacio para aprendizajes diversos y, posiblemente, inesperados, si se tiene en mente el amplio espectro temático y formal que la literatura sabe ofrecer de formas infinitamente novedosas. Es posible proyectar que la lectura literaria y su evaluación seguirán siendo investigadas y abordadas de otras maneras creativas y en formatos aún sin explorar. El desafío estará, y sigue estando, en saber crear espacios propicios para que suceda la desconocida alquimia que genera el amor por la literatura.

8. Referencias bibliográficas

Altamirano Flores, F. (2016) Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, 28, 155-171.

Bartes, R. (1994) *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Becker, S., Hummel, C. y Sander, G. (2008) *Grundkurs Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Reclam.

Block de Behar, L. (1994) *Una retórica del silencio: Funciones del lector y procedimientos de la lectura literaria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Bloom, H. (2006) *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bombini, G. (2019) Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal. *Enunciación*, 24 (2), 289-297.
- Borges, J. (2017) *Borges Esencial*. Barcelona: Penguin Random House.
- Carritt, E. F. (1983) *Introducción a la estética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, T., Calderón, L. y Harris, T. (2013) Antología de poesía chilena /Volumen II. Generación NN o la voz de los 80. Santiago de Chile: Catalonia.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1991) Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 36-37, 11-33.
- Cruz Calvo, M. (2010) Leer literatura... Enseñar literatura: De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Poligramas*, 32, 152-141.
- Cuesta, C., Frugoni, S. y Labeur, P. (2007) *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura: Entre la escuela media y los estudios superiores*. Buenos Aires: Eudeba.
- De Beauvoir, S. (1958). *Memoiren einer Tochter aus gutem Hause*. 2° edición. Traducción de Eva Rechel-Mertens. Hamburgo: Rowohlt.
- Dueñas, C., Godoy, M. A. y González, X., Ortega, Á. (2020) *Texto del estudiante: Lengua y Literatura 3° Medio*. Santiago de Chile: Editorial Norma.
- Ferrater Mora, J. (1981) *Diccionario de Filosofía*, 2. Barcelona: Alianza Editorial.
- García-Dussán, É. (2016). Sobre el misterio estético en el texto literario: claves para una pedagogía de la literatura. *La palabra*, 28, 141-154.
- Jauss, H. R. (1991) *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Jiménez Yáñez, R. (2014) El efecto estético de la literatura en los alumnos adolescentes. *Revista Cálamo FASPE*, 63, 3-11.

- Jolibert, J., Sraiki, C. y Herbeaux, L. (1997) *Formar niños lectores y productores de poemas*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Mansilla, S. (2003) *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación: Hacia una epistemología crítica de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Martínez, Z. y Murillo, A. (2013) Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Grafía*, 10, 175-194.
- MINEDUC (2015) *Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio*. Santiago: Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2020) *Bases Curriculares 3° y 4° Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2020) *Programa de Estudio Lengua y Literatura 3° Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2020) *Programa de Estudio Lengua y Literatura 4° Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Petit, M. (2013) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006) *Teoría de la interpretación*. México: Siglo Veintiuno.
- Steiner, G. (1986) *Language and Silence. Essays on Language, Literature and the Inhuman*. Nueva York: Atheneum.
- Valles Calatrava, J. y Álamo Felices, F. (2002) *Diccionario de Teoría de la Narrativa*. Granada: Alhulia.