Poéticas de la transculturación: una propuesta didáctica para trabajar la poesía chilena a partir de algunos problemas de la modernidad en América Latina

Propuesta Didáctica para IV Medio Formación Diferenciada

"Literatura e Identidad"

Profesor Guía : Claudio Guerrero Valenzuela
Nombre : Josefina Rodríguez Cuadra
Fecha : 29.12.2015

Contenido

INTRODUCCIÓN....3

CARACTERIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA....6

PROBLEMA PEDAGÓGICO....6

DESCRIPCIÓN GENERAL....7

Dimensiones en el proceso de enseñanza....7

Objetivos y contenidos de la propuesta didáctica....10

ESTADO DEL ARTE....11

Documento Ministerial: Programa Diferenciado Identidad y Literatura....11

Documentos Ministeriales: Textos del Estudiante desde I a III medio....14

Enseñanza para la multiculturalidad....17

MARCO TEÓRICO....20

Perspectivas que sustentan las decisiones (Ético-ideológica y Cultural)....20

Decisiones didácticas para la dimensión Teórico-Literaria y Metodológica....24

Dimensión Teórico-Literaria: conceptos clave....29

SECUENCIA DIDÁCTICA....32

Descripción de la secuencia....32

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES....51

BIBLIOGRAFÍA....52

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la crisis del sistema educativo, no solo chileno, sino en los debates alrededor del mundo sobre la crisis de las formas de enseñanza y sistemas educativos, resulta indispensable como docente replantearse las bases de cómo entendemos los procesos educativos y nuestras prácticas como profesores, pues finalmente, son los docentes quienes construyen la escuela desde sus creencias y prácticas, muchas veces perpetuando las prácticas que tanto repudiamos. En esta instancia presento un proyecto de propuesta pedagógica y se me hace indispensable replantear muchos de los paradigmas educativos tan aceptados y tan cuestionables. No obstante ello, no olvido que el problema de la educación es de una envergadura prácticamente inconmensurable, debido a la variedad de dimensiones, desde los planteamientos ministeriales, pasando por las prácticas día a día de cada escuela o institución educativa con sus sistemas de relaciones, ética y principios educativos al interior, hasta llegar al pequeño espacio, el aula de un profesor de Lenguaje y Comunicación.

En medio de la demencia febril de la crisis y sus soluciones cada vez peores, reveladas en el caso chileno, en mayores formas de discriminación y segregación de grupos sociales, a través, no solo de instrumentos de evaluación mal enfocados, sino, y mucho más grave para las cotidianidades de miles de estudiantes y profesores, los programas educacionales del Ministerio de Educación, que más que entregar herramientas a los docentes y a los estudiantes, van haciendo cada vez más difícil la llegada a meta que ellos mismos plantean. Es pues, en esta ocasión que se plantea, desde el análisis de la particularidad del programa para Lenguaje y Comunicación un proyecto consistente en una propuesta pedagógica. Para llegar a formular dicha propuesta se plantearon algunas preguntas básicas para entender las dimensiones de la enseñanza, en particular para esta disciplina. Luego, desde estas preguntas se ha llegado a formular una secuencia didáctica a partir de una metodología deductiva.

Las preguntas sobre la enseñanza han posibilitado determinar cuatro dimensiones distintas que se encuentran presentes en simultáneo al interior de la sala de clases y que, por lo tanto, deben ser atendidas al momento de planificar. Previo a las preguntas haré una breve aclaración, la pregunta originalmente va con el verbo "enseñar", pero en el contexto de Lenguaje y comunicación he utilizado el verbo leer, que a pesar de que no tiene las mismas implicancias, para

efectos prácticos, cumple con los requerimientos para la disciplina. Entrando en las dimensiones propiamente tal, la primera de ellas es la dimensión "ético-ideológica" que se corresponde con la pregunta ¿desde dónde enseñar/leer? Esta pregunta llevaría implícita la respuesta sobre el paradigma desde donde enseño y concibo la enseñanza en su aspecto ético e ideológico. En definitiva, determinará los principios de la enseñanza y los aspectos éticos que me terminan como docente, a su vez los que se transmitirán al estudiante a través de las decisiones pedagógicas.

En segundo lugar, la dimensión "cultural" que se corresponde con la pregunta ¿qué enseñar/leer? Esta responde a los primeros lineamientos de los contenidos culturales que estarán presentes en la enseñanza, en concreto, correspondería a la delimitación de las metas de aprendizaje, considerando la *porción* de *conocimiento cultural* que estará incluido en la enseñanza. En particular, para la disciplina correspondería al corpus, considerando que dentro de toda selección de corpus hay criterios regidos bajo ciertas decisiones sobre temas, autores, problemáticas, etc.

En tercer lugar, la dimensión teórica-disciplinar (literaria en este caso) que se corresponde con la pregunta ¿cómo enseñar/leer? En esta se presentan distintos aspectos, por un lado, las preguntas para el profesor sobre las didácticas específicas, pero que en el aula se evidencian, en este nivel, en las distintas teorías disciplinarias y por lo tanto en los contenidos específicos que recibirán los estudiantes. Para esta propuesta de dimensiones, lo más relevante es la forma en que se evidencian en el aula dichas dimensiones, y en este caso, esta se presentaría con lo que tradicionalmente se ha llamado los contenidos conceptuales.

Por último, la cuarta dimensión, como una extensión de esta última, pero en un plano más concreto es la "metodológica". Esta igualmente tiene dos momentos, uno para la planificación del docente con preguntas didácticas y otra al interior de la sala con las estrategias que cada estudiante deberá aplicar para alcanzar el aprendizaje. Esta responde a la pregunta ¿qué estrategias ocupo para enseñar/leer o expresarme? Como ya se mencionó, atiende, por un lado, a las actividades más específicas que propondrá el profesor en términos de habilidades y para el estudiante serán las estrategias que deba ocupar para desarrollar dichas habilidades.

Así vemos que cada una de estas dimensiones atiende desde lo más general a lo más particular los principios, decisiones y acciones dentro del aula y provenientes de la planificación

del docente. Parte de este proyecto es la aplicación de estas dimensiones como preguntas desde las cuales se va construyendo una planificación de la enseñanza y también su justificación. En este proyecto se ha hecho un análisis de los Programas ministeriales intentando observar cómo se organizan estas dimensiones dentro de la propuesta MINEDUC y desde allí se ha planteado una solución, de cómo reorganizar estas dimensiones y así poder otorgar sentido a la enseñanza replanteando desde sus principios, hasta llegar a las pequeñas decisiones dentro del aula.

En base a este análisis realizado se llegó a observar las bases de la concepción instrumentalista del lenguaje en el curso de Lenguaje y Comunicación (hoy Lengua y Literatura), puesto que la dimensión considerada principal, que determina a todas las obras dimensiones, no fue la dimensión ético-ideológica, sino que fue la dimensión metodológica (aunque esa decisión trae implícitamente una justificación ideológica). El hecho de poner en el centro de la enseñanza de la lengua lo metodológico (las habilidades y su adquisición) hace que su enseñanza se vuelva instrumental y por lo tanto, subordinada a un fin práctico, lo que imposibilita la comprensión del lenguaje en toda su complejidad, diversidad y riqueza para recorrer toda su textura cultural.

La propuesta pedagógica acá planteada es volver a poner lo metodológico en su lugar, en lo concreto y en lo parcial, para volver a cuestionarse sobre los aspectos que deben fundar las bases de nuestras decisiones en el aula. Es decir, hacer explícito lo ético y lo ideológico que hay presente en cada una de las clases que se realizan y cómo las prácticas docentes van formando no solo habilidades prácticas, sino que también formas de actuar y prácticas cotidianas asociadas a concepciones y formas de entender el sistema-mundo.

En particular, debido a mis intereses me cuestiono sobre la interculturalidad y cómo hacerse cargo de ella en el aula y en la escuela, en particular en el contexto chileno, la presencia de diversidad de etnias que han contribuido con sus legados a la cultura dominante sin ser reconocidas; mi pregunta es, por tanto, ¿cómo reconocer estos legados culturales desplazados por un discurso homogenizante y muchas veces etnocéntrico? Desde allí, propongo la lectura de poesía, en particular mapuche, en consonancia con el canon poético chileno. Para ello, he debido pasar por los procesos identitarios del país y del continente como una forma de historizar la modernidad latinoamericana.

CARACTERIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

PROBLEMA PEDAGÓGICO

La propuesta pedagógica para la asignatura de Lenguaje y Comunicación surge en respuesta a una falencia observada en los programas de Lenguaje y Comunicación emanados por el Ministerio de Educación, tanto los programas con la actualización el 2009, como también los emitidos desde las nuevas Bases curriculares 2013. Esta falencia consiste en el vaciado de los contenidos, entendidos como temáticas, conceptos, visiones de mundo, elementos culturales, dejando con ello un vacío que pasa a ser ocupado por una serie de habilidades y competencias para el desarrollo lingüístico. Con ello no quiero decir que la aparición de las habilidades y competencias tenga un problema en sí mismo, el problema reside en que ellos sean lo único que sustente la enseñanza del lenguaje. Dichos programas quedan entonces como "esqueletos" que entregan los pasos para el desarrollo de la competencia lingüística, sin embargo, dejan sin herramientas a los profesores para entregarle consistencia o *contenid*o a sus clases. Este vacío, sin embargo, es suplido en los libros escolares y recientemente en los Guiones Didácticos para profesores emitidos dentro del contexto de la reforma educacional 2013.

Sin querer ahondar en los fundamentos o justificaciones de estas decisiones teórico-metodológicas de los programas de estudio MINEDUC, me gustaría enfocarme brevemente en la estructura y organización de las unidades de los Programas y su respectiva materialización en los contenidos preparados para la clase en los libros escolares. A primera vista se observa que los programas de 7mo básico a II medio se organizan en unidades según los distintos géneros tanto literarios como no literarios, donde las habilidades se van separando según ellos y se presentan algunos contenidos que posibilitarían una lectura o expresión más eficaz, según parámetros de la teoría lingüística y literaria. Esta organización es, en parte, retomada por los libros escolares que van integrando más conceptos que sirven como estrategias para comprender o expresarse de forma eficiente. Los programas de III y IV medio modifican la estructura en base a temáticas "universales" y actuales, sin embargo, al igual que los otros, se basan en el desarrollo de competencias lingüísticas, con la presencia de los géneros de forma más implícita. Respecto a los libros escolares de todos los cursos mencionados, a ellos, se les integran nuevas dimensiones que quedan supeditadas a las competencias lingüísticas, por un lado, una dimensión valórica determinada en las Bases Curriculares a partir de los Objetivos Fundamentales Transversales, la

cual se observa en los enfoques y temáticas de las unidades, por ejemplo, el conocimiento de sí mismo, la identidad chilena, entre otros. Por otro lado, se encuentran los textos literarios con la presencia de algunos elementos temáticos en éstas presentes.

Según estas observaciones sobre la organización y estructura de la asignatura en todos los niveles escolares, se puede inferir cierta jerarquía desde la cual se ordenan los componentes de la clase. Dentro de los posibles aciertos o problemas de estos documentos ministeriales, esta jerarquía según la que se ha basado la producción de estos documentos, donde en primer lugar se posiciona la habilidad, en segundo lugar el aspecto valórico-ideológico que determina el tema y en tercer lugar lo que los textos literarios y no literarios "dicen" me parece, cuanto menos, problemática y criticable. En primer lugar, porque genera un "caos informativo", donde los elementos que darán contenido a la clase se encuentran desarticulados, pues no existe una visión panorámica que haga sentido en el estudiante, al cual se le presentan una serie de elementos poco relacionados entre sí, donde no existe una coherencia más allá de una visión mecánica de la adquisición del lenguaje. Con ello, no solo se imposibilita una lectura más compleja de los textos-discursos, sino que también de un conocimiento y entendimiento de la sociedad a la cual pertenece el estudiante.

DESCRIPCIÓN GENERAL

Dimensiones en el proceso de enseñanza

En relación al problema recién comentado, esta propuesta se plantea en base a una re-jerarquización de las dimensiones presentes en el aula, donde la dimensión principal será la ético-ideológica (en contraposición de lo valórico-ideológico), luego, la cultural; ambas, en el contexto de la asignatura, delimitan desde dónde se lee y qué se lee, respectivamente. Luego, en directa relación con ello considero la dimensión teórico-literario que abre la pregunta de cómo se lee, donde subyacen las decisiones didácticas y las determinadas teorías que constituirán los contenidos. Finalmente, como complemento a ello se considerará el aspecto metodológico con la pregunta qué estrategias ocupo para leer y expresar, que apunta al desarrollo de las habilidades lingüísticas. Respecto a lo ético-ideológico, planteo mi propuesta desde una perspectiva intercultural para la enseñanza, desde la cual el foco (objetivo transversal) será que los estudiantes como sujetos se reconozcan en su participación dentro de una comunidad-sociedad multicultural, es decir, que convivan con otros en diversidad a través del (re)conocimiento de las distintas

culturas que los constituyen. Para ello se considerarán como foco principal problemáticas étnico-culturales, en el contexto del Chile actual.

Respecto a la dimensión cultural, que responde a la pregunta de qué se lee, es decir, cuál será el foco del curso que comienza a dar forma a la estructura y contenidos del curso, se tomarán en cuenta dos decisiones fundamentales. En primer lugar, siguiendo la línea de la perspectiva intercultural, para atender a la búsqueda de integrar distintas perspectivas culturales he considerado como culturas a estudiar las dos vertientes más relevantes en la historia de conformación de América y Chile, es decir, cómo entender el choque que se produce desde la perspectiva cultural eurocéntrica y las perspectivas culturales de los distintos pueblos originarios y la relación de dominación que desde allí se perpetúa. Para ello, en área de lenguaje, se ha seleccionado desde un criterio formal el género poético (siguiendo la lógica de ordenamiento por géneros de los Programas). Finalmente la conjunción de estos dos permite llegar a la determinación de releer el canon poético de Chile integrando las nuevas voces de la poética mapuche y de la marginalidad de la urbe.

Respecto a la dimensión teórico-literaria, que responde a la pregunta cómo leer, se ha determinado leer desde una lectura analítica que permita profundizar la interpretación literaria a través de conceptos filosóficos presentes en la teoría literaria, complementando con la historia, tanto de los procesos sociales como de los procesos intelectuales. Para ello se consideró la revisión de la modernidad como proceso y la modernidad latinoamericana, tomando algunos conceptos clave para entender algunas particularidades de ambos sucesos. En definitiva, los poemas y discursos serán leídos en base a tres categorías principales, por un lado, el concepto de otredad, por otro lado, dos categorías que surgen de uno de los problemas centrales de la modernidad: la ciudad y la relación con la naturaleza. En base a estas tres categorías iniciales serán leídos los poemas de distintos autores, en una lectura comparativa desde éstas. Sin embargo, para trabajar estas categorías se considerarán otras nociones teóricas como transculturación, identidad, occidente, etnocentrismo, como también progreso, la dicotomía civilización y barbarie, entre otras.

Finalmente, la dimensión metodológica se guiará por las habilidades planteadas en los documentos ministeriales. Esta dimensión responde a la pregunta sobre qué estrategias se ocuparán para leer y expresar. En particular en esta propuesta didáctica se enfocará en los aspectos

de la comunicación oral y de la lectura. Respecto al eje de la lectura se tomarán en cuenta, para la propuesta, los siguientes aprendizajes esperados para IV Medio (ajuste 2009):

> [AE 21] Analizar e interpretar comparativamente obras literarias con otras producciones culturales y artísticas, considerando, por ejemplo, los temas, la visión de mundo y las intertextualidades.
>
> [AE 22] Comprender y comparar diferentes posturas ideológicas o estéticas en obras literarias y/o cinematográficas específicas.

Respecto al eje de la comunicación oral, que considera el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de diversos discursos orales, principalmente argumentativos, se consideraron los siguientes AE:

> [AE 10] Participar activamente en debates, foros, paneles y discusiones usuales de aula, atendiendo a la pertinencia de lo que se dice.
>
> [AE 05] Comprender y evaluar los argumentos usados por otros durante una presentación oral, un debate, un foro, una mesa redonda o en discusiones usuales de aula.
>
> [AE 04] Planificar y ejecutar debates sobre temas polémicos de interés público, considerando: (1) Una adecuada delimitación del tema en términos de que sea de interés público. (2) Una investigación previa que permita recolectar información y puntos de vista pertinentes. (3) Una o más tesis específicas a exponer y defender. (4) Recursos lingüísticos de carácter cognitivo y expresivo, por ejemplo: metáforas, metonimias, analogías y ejemplificaciones.

La siguiente propuesta, sin embargo, se encuentra delimitada por condiciones temporales y contextuales. Sobre lo temporal, ésta debe restringirse a una Unidad de Aprendizaje en un nivel específico, vinculado a los Planes y Programas emitidos por el MINEDUC. Desde estos requerimientos, contextualizo la propuesta en el programa diferenciado de Lenguaje y Comunicación, para el nivel IV medio. Específicamente tomo el Programa de "Literatura e Identidad", del cual extraigo como principal Objetivo Fundamental a implementar: "Valorar la literatura como medio de expresión y de conocimiento de los procesos y problemas de constitución y afirmación de las identidades personales, culturales e históricas.". Aunque en general los otros dos Objetivos Fundamentales planteados también se pueden aplicar a la presente propuesta; los cito: "Comprender los tratamientos y las manifestaciones más relevantes del tema de la identidad en la tradición literaria, y en especial en la literatura hispanoamericana y chilena" y "Apreciar la significación e importancia del tema de la identidad en algunos de sus aspectos y manifestaciones literarias". Sin embargo, de estos objetivos se desprenden algunos problemas

sobre la conceptualización y la forma de abordar la identidad que revisaré en mayor profundidad en el apartado "Estado del Arte".

Objetivos y contenidos de la propuesta didáctica

Objetivo de la propuesta didáctica: Que los estudiantes como sujetos reconozcan las distintas perspectivas y modos de comprender la realidad de los distintos grupos culturales dentro del territorio chileno, a través de la lectura crítica de poesía, desde donde ellos puedan reconocerse como sujetos constituidos por distintos discursos y mundos culturales coexistentes.

Aprendizajes esperados: Que el estudiante…

1. Comprenda de forma transversal y compleja las visiones de mundo presentes en los distintos discursos poéticos.

2. Evalúe[1] las diferencias entre vertientes culturales según los lugares de enunciación a través de tres categorías de análisis principales.

3. Analice críticamente poemas de distintos autores del territorio chileno desde algunas problemáticas de la modernidad y la modernidad latinoamericana.

4. Experimente estéticamente las distintas manifestaciones poéticas a través de la transformación a otros lenguajes artísticos.

Contenidos conceptuales:

I. Modernidad: algunos problemas clave del fenómeno de la modernidad

> Relación entre la ciudad moderna y el sujeto que se enfrenta a ella.

> Relación campo/ciudad, migraciones y la gran urbe.

II. Modernidad Latinoamericana

> Civilización y barbarie

> Alteridad

> Eurocentrismo

[1] Se ha utilizado esta habilidad según la consideración de ella en la taxonomía de Bloom.

> Transculturación

Contenidos procedimentales: los contenidos procedurales principales serán la lectura contextualizada del género poético y la expresión oral argumentativa a través del diálogo y el debate (revisar dimensión metodológica).

Destinatarios: Curso diferenciado de IV Medio. Esta propuesta didáctica se puede aplicar para cualquier tipo de establecimiento, independiente de las herramientas didácticas que disponga, sin embargo, el curso no podrá tener más de 25 alumnos, 20 idealmente. Por ello, pareciera más pertinente para establecimientos particulares subvencionados o particulares pagados. Será necesario, para la implementación, realizar las clases en espacios agradables; con ello se entiende, zonas verdes y una sala con una disposición circular (no jerárquica), donde los estudiantes puedan interactuar entre sí y con el profesor de igual forma. Para ello, se recomienda una gran mesa o mesas dispuestas de forma circular, puede ser en la biblioteca o en una sala de reuniones.

ESTADO DEL ARTE

En el siguiente apartado se revisarán cuatro tipos de fuentes, dos de las cuales son documentos emanados por el MINEDUC que serán analizados transversalmente según las cuatro dimensiones propuestas en este trabajo. En primer lugar, se revisará críticamente el Programa Diferenciado de Lenguaje y Comunicación en la dimensión ético-ideológica y luego en la dimensión cultural, donde se analizará el corpus de lecturas primarias y secundarias propuestas en el Programa Diferenciado. En segundo lugar, se analizará, tanto la estructura de los Programas MINEDUC, como Textos escolares, ambos desde I medio a III medio. Ello para revisar desde la dimensión teórico-literaria y metodológica, cómo se interpreta el texto poético y qué conceptos se entregan para el análisis poético. Finalmente, los otros dos documentos son propuestas no gubernamentales que se analizarán desde una perspectiva educacional.

Documento Ministerial: Programa Diferenciado Identidad y Literatura

En la primera dimensión, ético-ideológica-cultural, tomo como aspecto a analizar los fundamentos y bases que sustentan la propuesta del plan Diferenciado sobre Literatura e Identidad. Dicha propuesta busca instalar el tema de la identidad como discusión dentro del aula, tanto para una conciencia de la identidad personal, como también una identidad comunitaria o de la sociedad. Entre los aspectos que rescato de este Programa, el más relevante es su perspectiva

integral entre textos literarios y complementarios, donde el texto literario adquiere una relevancia por sí mismo, analizado a la luz de discursos filosóficos, sociológicos entre otros, que permiten una lectura compleja del discurso literario. Sin embargo, el concepto de identidad planteado en este Programa, según observo, presenta algunas ambigüedades que dejan entrever una definición reduccionista de identidad. El problema que aparece es la confusión del concepto de identidad con el de estereotipo, como lo vemos en la siguiente cita "se procura definir o establecer rasgos que sean distintivos de personas, agrupaciones humanas o culturas", situación que presenta graves consecuencias en un contexto donde se busca la convivencia en la diversidad y aceptación del otro.

Este problema surge en la medida en que los estereotipos atentan contra una comprensión íntegra del otro. A continuación rescato una cita que evidencian esta confusión: [el alumno identificará una]"Variedad [de rasgos identitarios] que abarca desde las referencias a ello que hacemos en la conversación habitual, o en esos chistes que se proponen divertir señalando, de manera extremada y caricaturesca, rasgos definitorios de ciertos tipos de personas, nacionalidades o grupos" o "cuando se cuentan o escuchamos chistes, anécdotas, historias o historietas sobre determinados tipos humanos o situaciones a las que se atribuyen rasgos que -muchas veces extremados o exagerados hasta la caricatura- se afirman como representativos o propios de determinados modos de ser o caracterizadores de determinada nacionalidad, profesión o actividad laboral, sector social, grupo etario, etc.". El problema reside, en primer lugar, en que lo considerado como identidad en realidad se refiere a los estereotipos y prejuicios, lo cual, en términos de generar una visión más amplia sobre la convivencia en diversidad, esta propuesta generaría una distancia aun mayor entre la identidad propia y el otro lejano y simplificado. Esta situación se empeora cuando el Programa no plantea ninguna actividad crítica sobre esos preconceptos del otro, sino que trabaja con ellos como ejemplos de formas en que se manifiestan las identidades culturales. Lo mismo sucede con el análisis de los medios de comunicación, donde los estereotipos con que trabajan a las audiencias son considerados por el programa como "variadas identidades individuales o colectivas". En relación a esta problemática, en la propuesta pedagógica de una unidad didáctica se redefinirá el concepto de identidad a la luz de una perspectiva más crítica para poder ahondar en los conflictos que subyacen a esta noción.

Por otro lado, quisiera mencionar que el concepto de identidad presente en el programa, además de tener una perspectiva en ciertos puntos esencialista, ésta se plantea en relación a un

supuesto implícito de una única realidad nacional, como lo evidencia la siguiente cita: "interesa que los estudiantes reconozcan que el tema se presenta en la comunicación habitual cuando nos referimos a nosotros mismos o a otras personas, a nuestra realidad nacional o a la de otros pueblos y culturas procurando definirlas en aquellos aspectos que consideramos que les son propios". Aparentemente la cita podría leerse de forma "inofensiva" si la entendemos desde un contexto internacional, sin embargo, si la leemos desde dentro del territorio chileno se vuelve problemático, en consideración de la diversidad de realidades nacionales y culturas que se encuentran al interior. En definitiva, en este programa subyace un supuesto de homogeneidad cultural que se pretende imponer a través de las formas de abordar el tema y los textos, con lo cual, se evidencia una visión etnocéntrica en el currículo nacional, a través de la búsqueda de homogenización de una cultura nacional. Es frente a esta problemática que planteo la lectura de dos propuestas de enseñanza que buscan cuestionar el cómo se entienden los fenómenos culturales, más allá de una visión unilateral de la cultura, que revisaré en el último apartado.

Otro de los aspectos problemáticos de este Programa es que plantea el tratamiento de la identidad como un tema, desde el cual se escogen textos explícitamente que trabajen la identidad como tema. Esto me parece problemático pues, con dicha forma de abordar el concepto, no se logra realmente entrar en los elementos culturales que lo constituyen. Es decir, es necesario entender qué elementos culturales constituyen las identidades para poder realmente cuestionarse el concepto. Para ello he propuesto que la identidad no se plantee como el tema, sino como el problema implícito de la propuesta, por lo que, para ello se trabajarán con ciertos elementos de la cultura que, desde su análisis, podrán aparecer las diferencias y similitudes, y desde allí generar las preguntas sobre identidad.

Finalmente, respecto a la selección del corpus, en la propuesta para el programa diferenciado, la considero bastante pertinente pues trabaja con diversos textos filosófico-teóricos actuales y con visiones críticas sobre identidad, menciono algunos textos recomendados para los estudiantes: "Identidad y destino (caminos interferidos: de lo político a lo cultural)" de Bernardo Subercaseaux, "Globalización e identidad nacional" de Jorge Larraín, "Nacionalismos, globalizaciones y la sociedad chilena" de Claudio Véliz, "Modernización e identidad o cómo vivir bajo el signo de la libertad" de José Bengoa, *Culturas Híbridas*, de Néstor García Canclini; *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*, de Martín Hopenhayn;

Razón, identidad y modernidad en América Latina de Jorge Larraín; *Bienvenidos a la modernidad; Tradicionalismo y modernidad en la cultura Latinoamericana*; *Globalización cultural y postmodernidad*; *Cartografías de modernidad* de José Joaquín Brunner, *Nuestra América* de Martí, "Prólogo" a *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier, "prólogo o introducción" del libro *Mc Ondo* de Alberto Fuguet y Sergio Gómez, entre otros. Pese a ello, se evidencia nuevamente el problema de trabajar la identidad como tema, por lo que para mi propuesta se integrará mayor cantidad de lecturas de textos literarios, por sobre los teóricos, para que desde lo literario emerjan las preguntas sobre el "ser" (identidad).

Documentos Ministeriales: Textos del Estudiante desde I a III medio

En el siguiente apartado pretendo abordar las dimensiones teórico-literarias junto con las metodológicas para poder analizar los Textos del Estudiantes emanados por el MINEDUC, específicamente en las unidades de poesía. Escogí los libros de I a III medio, por un lado, para observar cómo se ha leído en años anteriores la poesía y con qué herramientas de lectura deberían contar los estudiantes; por otro lado, el libro de IV medio no ha sido considerado pues carecía de una unidad de poesía. Los libros analizados de Lenguaje y Comunicación son los siguientes: 1º medio editorial Santillana del Pacífico (2009), 2º medio editorial SM (2013), 3º medio editorial SM (2012).

Como una contextualización general de la estructura de los tres libros, como ya he mencionado, la unidad, en este caso del género de poesía, se encuentra enmarcada en un tema valórico-cultural específico desde donde se hace la selección del corpus de lectura y de algunos conceptos y elementos contextuales para las lecturas. Por otro lado, los tres libros presentan una estructura con tres momentos, el momento previo a la lectura donde se contextualiza el tema, el momento durante la lectura donde se presentan las estrategias y herramientas para la lectura, y finalmente el después de la lectura donde se realizan algunas preguntas de la comprensión total del texto y se entregan algunos nuevos conceptos para ello. En general se le da énfasis al momento durante la lectura para fortalecer las competencias lectoras. Luego, una vez vista la lectura, viene el momento de escritura donde se introducen nuevos géneros discursivos y estrategias para trabajarlos.

I medio:

Unidad 2: voces de la calle
Corpus principal: "La canción del bongó", Nicolás Guillén. "Donde dice la verdad", Rosa Araneda. "Décimas de la negra Ester", Roberto Parra. "Para aprender a cantar", Domingo Pontigo. "Partir de cero", Ana Tijoux. **Contenido literario**: poesía popular, la décima **Contenido lingüístico-literario**: El lenguaje poético: recursos estilísticos, el hablante lírico, la sonoridad de los poemas
Unidad 6: versos libres
Corpus principal: "Soneto CXXXII" Francesco Petrarca. "Soneto XXIII" Garcilaso de la Vega. "Lo que puede el dinero" Arciprete de Hita. "Rima XLI" Gustavo Adolfo Bécquer. "Mimbre y poesía", Efraín Barquero. "Otoño secreto", Jorge Teillier. "Oda a la bicicleta", Pablo Neruda **Contenido literario**: historia y origen de la poesía **Contenido lingüístico-literario**: Denotación y connotación en la poesía, Figuras retóricas: sintácticas, fónicas, semánticas.

II medio:

Unidad 4: Poesía y expresión
Corpus principal: "Libertad" P. Éluard, "Ágape" C. Vallejo, "¡Oh, Capitán!" W. Whitman, "Sonetos de la Muerte" G. Mistral // F. de Quevedo, El hombre imaginario - N. Parra, A la que pasa - Ch. Baudelaire, ¡La encontré! - J. W. Goethe, La voz a ti debida - P. Salinas, Las caras - S. Ocampo. // Soneto de repente - Lope de Vega, Del transcurso - J. Guillén, Romance sonámbulo - F. García Lorca Canción - N. Guillén, Según el favor del viento - V. Parra, La misión de un hombre - J. M. Memet, Poderoso caballero es Don Dinero - F. de Quevedo, El niño yuntero- M. Hernández. // Oda VIII – Noche Serena - Fray Luis de León, Sobre el mar - J. Keats, Balada triste del pájaro de agua - J. R. Jiménez, ¿Qué pájaros? - P. Salinas, Cima de la delicia - J. Guillén, Niña - O. Paz, Agua - G. Mistral. // Aventura - A. Rimbaud, Comunión plenaria - O. Girondo, La jaula - A. Pizarnik, La calle - O. Paz, Domingo triste - J. Martí, En perseguirme, mundo - J. Inés de la Cruz, Fuera de juego - H. Padilla, Walking around - P. Neruda.

Contenido literario: tópicos literarios (el amor, problemas sociales, la naturaleza, el mundo), definición de poesía (emocional), estructura y musicalidad de los poemas,

Contenido lingüístico-literario: Lenguaje poético, figuras literarias.

III medio:

Unidad 1: artistas (género lírico)

Corpus principal: "La canción del pirata" José de Espronceda, "Canción de otoño en primavera" Rubén Darío, "Nada" Carlos Pezoa Véliz, "Lo inefable" Delmira Agustini, "El día que me quieras tendrá más luz que junio" Amado Nervo, "La esposa y el esposo" Salomón, "En una estación del Metro" Oscar Hanh, Gustavo Adolfo Bécquer, "La amistad es amor" Pedro Prado, "Presentimiento" Pedro Prado, "Cantares" Joan Manuel Serrat, "Masa" César Vallejo, "Alturas de Macchu Picchu" Pablo Neruda, "Romance del Duero" Gerardo Diego, "No te salves" Mario Benedetti.

Contenido literario: Modernismo hispanoamericano, El tema del amor en la literatura (tipos de amor), Poesía vanguardista hispanoamericana, Los tópicos literarios, biografía Pablo Neruda. (comentario sobre Heidegger)

Contenido lingüístico-literario: motivo lírico, hablante lírico, estrategias de comprensión lectora.

Según el resumen realizado en las tablas de los contenidos de los textos se puede observar que en el corpus de los libros hay un predominio de los textos canónicos, tanto de la literatura chilena como españolas, sin embargo, también hay muestras de autores no canónicos, en particular de música popular. En general la elección del corpus es apropiada para los temas y contenidos lingüísticos trabajados. Lo problemático que se observa en estos libros escolares es la ordenación de los temas y los que he denominado los contenidos estrictamente literarios. Se evidencia una mezcla aleatoria (o con un criterio no muy claro) de momentos históricos, escritores, temas y conceptos, por ejemplo, en primero medio se ve la lírica popular, y luego el concepto de poesía. Esta situación, a través de los años de escolaridad no fomenta la creación de una visión coherente sobre la producción literaria occidental, latinoamericana ni chilena. Por el contrario, se agrupan episodios y escritores, donde lo único que los une son ciertos temas donde se omite una lectura crítica del texto literario. No obstante, se intenta generar una visión más

panorámica en el libro de II medio, donde se hace un recorrido por algunos tópicos literarios recurrentes, que luego se conceptualizan en III medio. Se observa entonces que en II medio, se realiza una visión panorámica de las distintos tipos de escritura poética **en general**.

Este orden aleatorio de los temas y momentos históricos de la poesía se vincula con la problemática enunciada en el primer apartado, es decir, se explica por el predominio del desarrollo de competencias lingüísticas. Dichas competencias son el contenido principal de los textos, y desde ellos se va estructurando la enseñanza de la poesía, me refiero a lo que he puesto en la tabla dentro de la categoría de contenido "lingüístico-literario". Esta categoría corresponde a aspectos del estudio estructuralista del lenguaje, desde donde se generaron algunas categorías para entender el lenguaje poético, sin embargo, el problema de su aplicación en la sala de clases es que genera una lectura funcional del texto, lo cual se contradice con los fundamentos del texto poético. Esta lectura funcionalista se evidencia también en los momentos de la lectura: el momento "previo a la lectura" (la contextualización) es muy breve y no se ahonda en ella, luego el momento "durante la lectura" se realiza desde esta perspectiva funcional en pos de la competencia lingüística y finalmente, "luego de la lectura" es un período muy breve en relación a la unidad.

En concreto, mi propuesta de cómo leer poesía busca superar la visión funcionalista de lectura, entregando más herramientas en el momento previo a la lectura y luego profundizando más al finalizar la lectura. Con ello se busca permitir a los estudiantes generar una reflexión más crítica en consideración de herramientas conceptuales propias de un conocimiento de la cultura. En definitiva, se busca que desde ellos aparezcan y profundicen los conceptos que rondan la cultura actual y la modernidad. Para ello se intentará subsanar el problema del "orden aleatorio" entregando un orden desde el cual se pueda generar una visión panorámica, al menos de la poética generada dentro y en relación al territorio chileno.

Enseñanza para la multiculturalidad

En el marco de la enseñanza en contextos de multiculturalidad, el año 2004 se publicó un estudio titulado "Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapunche", el cual se dedicó a

estudiar uno de los conocimientos del patrimonio la cultural Mapunche[2], a su vez que se dedicó a observar la presencia o ausencia de este contenido en los currículos de las escuelas en busca de "inclusión". El estudio finalmente "evidencia que los contenidos sobre la relación de parentesco, como otros aspectos del patrimonio cultural mapunche, están ausentes el currículum escolar" (74). Esta búsqueda por integrar una escuela de tipo multicultural con búsqueda de integrar a las comunidades mapunche a la sociedad chilena y hacerlos, finalmente, competitivos dentro del medio, en muchos aspectos ha fracasado.

Este fracaso se puede ver desde dos perspectivas, la primera dice relación con la intención del sistema educativo chileno, enfocada hacia generar personas competentes para el sistema-país y sistema-mundo, la segunda con las intenciones de crear una escuela multicultural. Respecto a la primera, estas escuelas, según muestra el estudio, son las que tienen uno de los más bajos resultados en los índices de medición, sumado a ello la alta deserción y analfabetismo de los niños. Respecto a la búsqueda de ser una escuela multicultural, que es la que interesa más a este estudio, pese a los intentos de los programas, sigue prevaleciendo una perspectiva etnocéntrica. Esto se revela ya que el currículum formal "oculta el contenido sociocultural apropiado en la sociabilización primaria", es decir, la mapunche (75). Esto genera una "ruptura con su propia experiencia de sociabilización y, por lo tanto, con su propia identidad individual y social mapunche" (75).

Las bases de estas falencias, según diagnostica el estudio, se debe a que la educación escolar en la actualidad "se orienta a transmitir contenidos que se privilegian desde las sociedades occidentales para la prolongación de la sociedad y la cultura", desde una visión etnocéntrica y homogenizante. Esto viene heredado de los prejuicios y preconcepciones de la colonización donde se entendió que la "cosmovisión Mapunche influye negativamente en el aprendizaje y desarrollo de competencias" (75). Esto perpetuó la ignorancia de los "saberes y conocimientos de otras culturas, donde se presenta a la sociedad Mapunche como una cultura inferior, mediante prejuicios y estereotipos transmitidos a través del discurso del profesor" (75). A modo de conclusión, en este estudio se ve un análisis de un intento fallido de instalar una educación para el

[2] En el estudio se trabaja con el concepto de "Mapunche" por lo que para explicarlo se adoptó el concepto.

trabajo con distintas culturas, desde el currículo Ministerial, sin embargo, este, en su ignorancia de elementos culturales fundamentales, perpetúa las relaciones etnocéntricas fomentadas desde el currículo nacional.

Por otro lado, se realizó el análisis de un estudio realizado por Alarcón titulado "Construyendo identidades a través de los imaginarios locales de Chile: propuesta didáctica para taller de lectura y producción literaria de Tercero y Cuarto Medio" para optar al grado de Licenciatura en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En este, se prestó atención en cómo era el tratamiento de los elementos culturales de las distintas etnias, a su vez que el trabajo en los aspectos didácticos de la lectura y escritura. En esta propuesta didáctica se trabaja con el concepto de identidad, el cual es definido, por un lado, desde las preguntas de la identidad latinoamericana, sin embargo deja entrever la presencia de una cierta identidad estable nacional. Pese a ello, cuestiona esta identidad y plantea la relevancia de los grupos locales, o identidades locales, las cuales intenta trabajar a través de su propuesta didáctica.

Esta decisión teórico-metodológica me parece muy pertinente para lograr salir de la homogenización identitaria planteada en los programas de estudio en Chile. Esta decisión permite la entrada a una diversidad de voces que también están constantemente construyendo identidad, y no en busca de una visión totalizante de ella. A su vez, el tratamiento de la identidad desde esta perspectiva resulta muy pertinente para el contexto de la sociedad mundializada. Sin embargo, lo que distancia esta propuesta didáctica de la aquí presentada es que está planteada fuera de la escuela, como un taller complementario para la creatividad y la lectura de un corpus local. Las actividades que presenta, por lo tanto, se enfocan a la escritura creativa, aspecto que no será trabajado en aquí, pese a que las actividades y lecturas resulten interesantes; por ejemplo, la tarea final, es realizar una revista con todos los textos escritos, actividad que resulta muy pertinente para el trabajo de la escritura creativa. Sin embargo, relevo la perspectiva de lectura y escritura, enfocadas en la experiencia estética y el traspaso a distintos lenguajes (no solo verbal).

MARCO TEÓRICO

En este apartado se mantendrá la misma estructura que para el apartado anterior, es decir, el análisis bibliográfico se presentará en base a las dimensiones ya determinadas con anterioridad. Por tal razón, se comenzará con los principios que sostienen el modelo de enseñanza adoptado según la puesta en evidencia de los principios para entender el curso, luego, en relación a estos principios se presentan los criterios de selección de corpus. En una segunda sección se presentarán los principios que rigieron las formas de leer poesía, y algunos aspectos metodológicos específicos de la disciplina. Por último, se integra una sección netamente teórica donde se presentan los principales conceptos que se trabajarán a lo largo del curso para poder leer los poemas y entender los procesos sociales de sus contextos de enunciación.

Perspectivas que sustentan las decisiones en las dimensiones Ético-ideológica y Cultural

En continuidad con lo ya planteado sobre la dimensión ético-ideológica, que responde a la pregunta ¿desde dónde enseñar/leer?, en este apartado se intentará dar cuenta del modelo de enseñanza que se ha tomado en consideración para responderla. Para ello se han considerado algunos de los planteamientos de la enseñanza multicultural, o su versión más crítica, la enseñanza intercultural. Existen diversas perspectivas dentro de este modelo de enseñanza, y distintas formas de entender cada una de ellas. No es de interés para este trabajo hacer un seguimiento de cada una de las perspectivas, sí se mostrará a grandes rasgos los aspectos que las constituyen para justificar las decisiones tomadas en este proyecto.

A modo general, al modelo multicultural tiene como objetivo la búsqueda de la integración cultural de diversas etnias para la construcción de una ciudadanía plural aceptando el componente multicultural de la cultura en pos de una sociedad democrática y tolerante. Esta perspectiva ha sido criticada por el hecho de ser una visión poco crítica, pues, finalmente, fomenta la inserción a la cultura dominante sin poner en tensión las relaciones de poder existentes en estas diferencias étnicas (Muñoz Sedano). En respuesta a ello surge la perspectiva Intercultural que pone en cuestión las relaciones de poder que se establecen entre las distintas etnias y cómo estos se reflejan también en relaciones de clase y género. A pesar de que la perspectiva multicultural, muchas de sus propuestas también trabajan con la clase y el género, la perspectiva intercultural

parece ser más radical en sus objetivos pues se plantea desde los problemas del colonialismo y las estructuras de poder instaladas, donde se busca que dentro de la escuela se pueda hacer cargo de ellas, desde una mirada crítica y poder con ello, entregar herramientas de liberación a todos los sujetos.

Otra de las diferencias entre una perspectiva y otra, es que el Multiculturalismo trabaja principalmente con los grupos minoritarios donde la enseñanza se enfoca en entregarle herramientas para la adaptación a la sociedad de la cultura dominante, entre ellas, enseñanza bilingüe, integrando conocimientos de la(s) etnia(s) minoritaria(s), sin embargo, ellos se presenta de forma muchas veces acrítica o sin una reestructuración de todo el currículo. En cambio, la intercultural no es únicamente para los grupos minoritarios, sino que incluye a todos los sujetos participantes de la sociedad, en palabras de Walsh "el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blancos-mestizos occidentalizados" (4). En este principio revela que no se trata únicamente de hacer hincapié en las culturas "subalternas", sino que permite a todos los sujetos de la sociedad revisar el lugar que ocupan en la estructura social.

Por otra parte, se consideró este punto de la educación intercultural relevante para el contexto de este proyecto, pues por las características de establecimiento y de la zona del país, no se trataría de una escuela con diversidad étnica. A diferencia del modelo multicultural que nace para los problemas en Estados Unidos, como una solución a la búsqueda de integrar todas las culturas inmigrantes y unirlas a la gran identidad que amalgama e integra las distintas culturas inmigrantes o minoritarias. Por su parte, el modelo intercultural estudiado tiene como foco los procesos de decolonización en América Latina principalmente, basado tanto en los planteamientos de Paulo Freire como Franz Fanon respecto a las perspectivas decoloniales. Por lo mismo, el modelo intercultural se ajusta más al contexto chileno donde se ha camuflado la diversidad bajo el manto de una supuesta homogeneidad, propia de los discursos oficiales. Por lo mismo, una de las búsquedas de este proyecto es cuestionar la supuesta homogeneidad étnica presente en el discurso identitario, tanto en los programas de estudio, como en las fuentes oficiales de información del país. Cuestionar esta idea para poder poner en relieve el aporte de otras etnias, entre ellas, la etnia mapuche en específico es uno de los focos.

Pese a que se privilegian los aportes de la educación intercultural es relevante destacar que hay aportes de la educación multicultural que se tomarán en cuenta, por ser un modelo más ampliamente utilizado y que presenta modelos de enseñanza más definidos. Entre ellos rescato los planeados por Christine Sleeter (Presidente de la Asociación Nacional para la Educación Multicultural -EE.UU-) en la 1ra Conferencia Internacional de Profesores Principiantes de la PUCV[3], quien afirma que el currículo multicultural consiste en la integración de conocimientos disciplinarios a través de una perspectiva de justicia social. Esto se logra a través de la presentación de un tema que es abordado desde distintas perspectivas culturales, a su vez que se integran las perspectivas que los estudiantes tienen integrando sus experiencias al aula, donde sus saberes se integran al aprendizaje. Estos saberes se pueden integrar a través de formas de diálogo respetuoso de las diferencias; otro de los aspectos que relevó Sleeter fue el hecho de enfocar la enseñanza en proyectos que permiten a los estudiantes producir su propio conocimiento, fuera de la imposición externa de conocimientos. Esto se vincula con la enseñanza no directiva, donde el profesor deja de imponer una única forma de entender y conocer, permitiendo la creatividad y la propia búsqueda del estudiante (Becker).

Por su parte, Banks en "Teaching Multicultural Literacy to Teachers" sostiene que la educación intercultural "debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales, así como los mitos e ideologías usados para justificarlas. También un curriculum debe enseñar a los estudiantes las habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción de conocimiento y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos" (130). Esta idea resulta particularmente relevante para la propuesta de este proyecto que busca generar una lectura crítica de textos en relación a la develación de los sistemas de conocimiento que subyacen.

Para intentar abordar las distintas propuestas de estos modelos de enseñanza en este breve proyecto de enseñanza, uno de los aspectos más relevantes en el contexto de la enseñanza de la literatura es la selección del corpus y responder a la pregunta ¿qué se enseñará? (dimensión

[3] Conferencia realizada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) el 6 de enero 2014.

cultural). Si bien, ya comentamos esos aspectos en la presentación del proyecto, donde se resolvió trabajar con las formas de encuentro/choque de la cultura europea con las culturas originarias del continente, resulta de importancia cuál será el foco de esto. Como principal forma de integrar al curso otros discursos fue a través de la integración de poetas mapuche que a través de su escritura dan cuenta de distintos conocimientos y experiencias desde su matriz cultural. En un comienzo se quiso que el curso solo fuera de poetas provenientes de distintas etnias, pero para poder resolver el problema de las formas en que se han instalado las relaciones de dominación fue imprescindible integrar el aspecto histórico del proceso y con ello entrar en el canon de la poética chilena, desde Vicente Huidobro.

En definitiva el proyecto consiste en una relectura del canon, desde el problema de las formas de integración o discriminación de las diversas culturas del continente, y de este modo observar cómo las formas de escritura poética han construido un imaginario de identidad. El presente proyecto plantea el trabajo de reinterpretación de las obras canónicas y la integración de nuevas formas de escritura emergente mapuche y también escritura desde los márgenes. Me interesa en este punto presentar lo que en "Literatura intercultural chilena" Iván Carrasco plantea:

> La cultura hispanoamericana nació intercultural en el proceso de cruce, asimilación, superposición y síntesis de elementos indígenas y europeos. Los textos del descubrimiento y la invasión muestran el asombro por la existencia del otro y de lo otro, que aumentó el repertorio de modelos del mundo e hizo oscilar sus cosmovisiones. Los colonizadores conformaron textos ambivalentes entre los géneros establecidos de su época con fragmentos y memorias de discursos canónicos de la metrópoli, imitaciones de textos literarios, históricos o peticionarios, que al mismo tiempo podían ser leídos como jurídicos, testimoniales, geográficos. Esta actividad fue continuada por sus descendientes criollos, estos últimos doblemente influenciados por españoles e indígenas. Tal vez de ello depende nuestro doble carácter de europeos automodelados o inventados, y de indígenas desmodelizados u ocultados. (1)

Carrasco habla de concepto intercultural desde la literatura y plantea la existencia de tres formas de expresión de la interculturalidad actuales, en primer lugar, la poesía etnocultural, en segundo lugar, literatura de exilio y en tercer lugar, literatura de inmigrantes. De estos tres puntos, solo me interesa rescatar la poesía etnocultural debido a las características del presente proyecto. Al respecto, Carrasco afirma que esta literatura:

> se ha producido en las intersecciones de dos o más culturas en contacto o superpuestas [...] en los espacios de articulación de dos o más textualidades en contacto o parcialmente paralelas, como son la escritura artística de origen europeo (literatura), las etnoliteraturas

indígenas (orales o recuperadas por la recopilación, la transcripción y la traducción) y las literaturas criollas originadas a partir de la primera (21).

En general, Carrasco plantea el trabajo con distintos discursos y cómo éstos se van articulando, integrando así distintas tradiciones y tiempos. Un aspecto sobre la interpretación de estos textos, es la presencia de una conciencia sabedora de la condición desfavorecida como etnia, situación que es utilizada como estrategia de resistencia contra la dominación neocolonial (24). Esta característica literaria entronca directamente con los planteamientos del modelo intercultural, pues contribuye a hacer visibles las relaciones sociales que perpetúan los elementos coloniales. Tomando en cuenta esto, Carrasco ya en "Poesía chilena de la última década (1977-1987", menciona la presencia de escritores mapuche y de distintas etnias que, como estudio, logra concretarse posteriormente en una selección de distintos autores con perspectivas poéticas particulares, de las cuales para el proyecto se ha rescatado la poética de Elicura Chihuailaf, Jaume Huenún, Leonel Lienlaf y David Aniñir. Carrasco une a los primeros tres en una búsqueda de recuperar "la memoria ancestral de las comunidades nativas", "quienes han transformado su tradición de *epeu*, *ül, nütram, konew,* en escritura regida por normas de la literatura europea" (33).

Entre las distintas dimensiones de la interculturalidad definida por Carrasco como un fenómeno social posible en la interacción de dos sociedades que coexisten aceptando al *otro*, plantea que a finales del siglo XX la interculturalidad hispanoamericana se revitaliza y pone en duda y crisis el concepto europeo de lo literario y artístico (3-5). Pese a lo acrítica de la definición, el autor deja claro, que a pesar de estos procesos, la poesía proveniente de otras etnias ha quedado al margen de la institucionalidad literaria producto del etnocentrismo presente en los criterios de canonización (23). Este aspecto es uno de los que se intenta sopesar en la selección de corpus. A pesar de que la temática del curso son los discursos híbridos en la poesía, se utilizarán muchas fuentes canonizadas, sin embargo, son leídos para entender los procesos histórico-culturales de Chile y para entender también la posibilidad de que hoy aparezcan en los medios la poética, en este caso, mapuche.

Decisiones didácticas para la dimensión Teórico-Literaria y Metodológica

En "Educación y literatura en el contexto de la Reforma Educacional chilena", Sergio Mansilla ya comenta varias de las falencias y malos entendidos presentes en la reforma educacional chilena, respecto a la concepción de la enseñanza de la lengua, pero en particular de la literatura

reducida a una simple adquisición de una técnica de comunicación. En este texto, plantea la necesidad de considerar ciertos aspectos mínimos para la posibilidad de enseñar literatura y salir del instrumentalismo lingüístico, entre ellas, lograr salir del "fragmentarismo" donde se concibe la selección de textos como una "simple suma –más o menos a azarosa- de fragmentos o partes"; la solución consistiría en entender la obra como un diseño complejo y una totalidad en sí misma.

Entre todos los comentarios y propuestas realizados por el autor me interesa rescatar el siguiente aspecto que considero para el presente proyecto:

> No puede agotarse la lectura literaria en constataciones temáticas, ideológicas, ni en la descripción de la forma textual y/o de las marcas de género (en el sentido sexual) ni menos en la simple clasificación historiográfica de la obra. Todas estas prácticas han de ser vistas como componentes del complejo proceso de activar el dispositivo textual literario dado (cuento, poemas, etc.) en tanto significante de significados que el lector tiene que recrear y construir al mismo tiempo, haciendo que el texto de la literatura dialogue y se fusione, en última instancia, como el texto de su vida. (17)

Para ello el autor propone que el estudiante "adquiera las herramientas teóricas y metodológicas que lo capaciten para trabajar con la significación del texto literario", para formarlo como "lector 'intérprete'" y que pueda negociar los significados de forma deconstructiva y creativa. A su vez, el espacio literario no debe perder su carácter de "extrañamiento, de la duda, de la problematización de lo obvio, de las preguntas y no de las respuestas, de la deconstrucción de los estereotipos fundantes de la identidad y de la praxis textual y comunicativa misma". Pareciera ser que la literatura misma es una posibilidad constante de cuestionar las formas de relación y de identidad preestablecidas, aspecto que se vincula directamente con las bases de esta propuesta de enseñanza.

Otro de los aspectos relevantes mencionados por Mansilla y que luego Colomer en *Andar entre libros* corrobora, es el hecho de que el profesor ha monopolizado –tradicionalmente- la interpretación de los textos (145). Ante ello, Mansilla plantea que son escasamente delimitables los límites de la interpretación del texto, desde lo cual se plantea una postura nueva dentro del aula ante el trabajo de los estudiantes. En definitiva, ya no es posible restringir la interpretación del texto a una única forma de lectura y validada por los antecedentes disciplinarios, sino que se debe permitir al estudiante generar sus propias lecturas –justificadas- y de ese modo, también, hacer más horizontales las relaciones al interior del aula, respecto al conocimiento. Es decir, plantear un aula donde se genere un conocimiento al interior de ella, colaborativo.

Continuando con Colomer, ella plantea también una serie de pistas para generar un ambiente para la literatura, entre ellas, la necesidad de "incorporar tiempo escolar para la lectura silenciosa autónoma", a pesar de que resulte una obviedad, la lectura literaria al interior de las aulas es un paso para poder generar un hábito lector y esto no está siendo considerado (151). A su vez, para lograr que la lectura entre en las formas de vida de los estudiantes la autora plantea que es necesario generar los espacios para compartir las construcciones de significado en torno a los libros, este es un paso fundamental para la integración de la lectura como práctica social (146). Por último, quisiera rescatar el hecho de que disminuir la calidad de los libros *no* producirá un efecto de fomento de la lectura (157). Todos estos criterios planteados por Colomer han sido considerados al planificar las sesiones de la propuesta, en especial el último aspecto, pues se ha considerado la lectura directa de obras sin adaptación.

Los autores que están pensando en el fomento a la lectura, en este caso me refiero a Colomer y Chambers en *El ambiente de la lectura*, ponen especial hincapié en la importancia del libro, el contacto con los libros y su manipulación. Pensando en el proyecto acá presentado, debido a que las lecturas corresponden a la selección variada de distintos autores, se ha propuesto el trabajo con un libro artesanal, fabricado por los mismos estudiantes. Este incluirá todos los poemas para el curso, será una breve antología poética de realización artesanal que además permitirá espacios para las anotaciones e impresiones de los estudiantes. Esta solución a la precariedad de las bibliotecas y lo poco "románticos" que son las ediciones económicas, tiene diversas consecuencias que ayudan a valorar el objeto libro desde la propia transformación de la materia, a su vez, que como un objeto personalizado que permite un apropiamiento no solo de los textos ahí inscritos sino de los espacios en blanco para la propia creatividad.

Una vez presentados los principios desde donde plantearse didácticamente frente a la literatura, cabe preguntarse sobre los principios que determinarán la lectura poética propiamente tal. En "Poesía y modernidad" Alicia Genovese plantea que el lenguaje poético cuestiona la concepción del lenguaje común que estaría supeditado a su instrumentalidad: "Frente a la eficacia y a la locuacidad de otros lenguajes, la poesía es un *zapping* hacia otro canal, un corte de ruta frente a una economía comunicacional que exige ciertas reglas de exposición" (15). En continuidad con ello, leer y "[e]scribir poesía es negar el lenguaje como maquinaria que se coloca en piloto automático e impide acercarse a la compleja singularidad que plantea la experiencia con lo real"

(16). Desde esta perspectiva el lenguaje poético en sí mismo reconfigura el lenguaje utilitario de lo cotidiano: "Lo poético exige como registro el descondicionamiento del lenguaje de los usos instrumentales habituales en la comunicación" (16) . Esta facultad se une directamente con las bases de esta propuesta que busca reflexionar en las formas instituidas de entender y construir la realidad-sociedad y las relaciones dentro de ella.

Otro aspecto relevante surge en base a la siguiente afirmación de la autora: "Frente al *horror vacui* de la explicación y la justificación, la poesía utiliza la elisión, deja que los sentidos se armen con el gesto silencioso de las palabras obviadas. El poema no se preocupa por explicar lo percibido, lo tensa", a lo que complementa diciendo, "en la brevedad del poema, el sentido literal se abre, en su simbolización, hacia ese otro o esos otros sentidos que lo rondan" (19). En relación a ello, la postura de cómo leer poesía, no es posible entrar en la poesía reduciendo su lectura al sentido literal de éste como lo han propuesto distintas perspectivas de estudio, especialmente las estructuralistas, ni mucho menos reducir a la explicación lo que en este lenguaje que busca complejizar las formas de entender y como bien dice la autora "tensarla". Sería un error plantear en este proyecto la lectura de la poesía en pos de su transformación a un lenguaje instrumental unidireccional haciendo caso omiso de la complejidad de esta manifestación del lenguaje. Se procura entonces trabajar el lenguaje poético evitando las restricciones unidireccionales del lenguaje común.

En relación a ello, rescato la propuesta formulada por Sergio Mansilla, en "Modernidad contra natura", quien propone una vuelta hacia la experiencia estética como una acción "contracorriente" de la "razón instrumental" que determina las decisiones respecto al actuar en la modernidad, en sus palabras la "estética se vuelve, o puede volverse, un espacio de autocrítica de la modernidad" (11). En definitiva Mansilla plantea una reconsideración de la separación entre arte y experiencia que Mazzoti y Alcaraz ya habían diagnosticado, cuando plantearon que su separación "es resultado de un paradigma civilizatorio que suspende la experiencia y despuebla el sentido de estar en el mundo" (31). Este proyecto confirma, en definitiva, una búsqueda por reunir el arte y la experiencia a través de la lectura poética, donde la experiencia estética permita la "emergencia de (y que se materializa como) un saber complejo, que hace confluir lo intelectual, lo emocional, lo éticamente imperativo, que se experimenta (y no solo se comprende) y que provoca un efecto de religamiento de los sujetos con el mundo" (13). En este sentido, muchos de los poemas trabajados

en clases se leerán desde esta experiencia estética, donde se busca que los estudiantes puedan trabajar con distintos lenguajes artísticos y poder de ese modo interpretar los textos fuera de las reducciones de un análisis meramente funcional del lenguaje.

Por otra parte, también se ha considerado los aportes de Adorno para la lectura de algunos poemas, principalmente los que se harán desde una perspectiva histórica. En su "Discurso sobre poesía lírica y sociedad", Adorno construye un planteamiento sobre cómo leer la poesía lírica entendiéndola como intrínsecamente social. Adorno sostiene que la expresión de emociones y experiencias individuales, característica de la poesía lírica, sólo son artísticas cuando desde su recepción se vuelve universal. Por universal, el autor no se refiere a lo que resulta incomunicable por los otros y el poeta logra evidenciarlo, sino que desde su "individuación sin reseras" genera un contenido esencialmente social retratando la "voz de la humanidad". Luego, se pregunta ¿cuál es ese contenido social? Por un lado, afirma que dicho contenido social no debe encontrarse en el exterior de la obra, sino que debe ser extraído de la obra misma, de su interioridad. Es desde esta idea que se plantean algunas actividades de esta propuesta para la enseñanza, donde se busca que a partir de la lectura misma de los poemas se observen los elementos sociales en ella.

Por otra parte, Adorno ajusta la idea de lo social presente en la poesía lírica; sostiene que la poesía, atravesada por el elemento social, no quiere decir que tenga lo social como una función que la vuelque a la "gravedad objetual" o a la "praxis dominante, de la utilidad" que son propias de la sociedad industrial. Por el contrario, él plantea que la "exigencia a la poesía lírica" es la "palabra virgen" (de dicho utilitarismo), y es ésta "en sí misma social" (51). La "palabra virgen" surge, entonces, como protesta contra una situación social opresiva, la cual se plantea desde un yo subjetivo inmerso en la soledad (50). Finalmente, la protesta poética es la expresión del sueño de un mundo diferente, contra la reificación del mundo, en contra del "dominio de las mercancías sobre los hombres" (52). Este elemento se retomará en esta propuesta a partir de la lectura de los poetas escogidos, que a través de la experiencia estética en la lectura y su transformación a otros lenguajes se podrá apreciar cómo la palabra poética intenta salir de las relaciones utilitarias establecidas en la sociedad.

Finalmente, como afirma Adorno, la situación social se imprime en negativo en la obra a través del lenguaje, en un movimiento en que "precisamente lo no social [lo subjetivo] en el poema lírico sería ahora lo social [objetivo] en él" [los comentarios en corchetes son parte de mi lectura]

(52,54). Esta "paradoja específica de la obra lírica, la subjetividad que se trasmuta en objetividad, está ligada a esa prioridad de la figura lingüística en la poesía lírica, de la cual deriva la primacía del lenguaje en la poesía en general […] Pues el mismo lenguaje es algo doble"(55). Por lo tanto, la universalidad de la obra poética reside en el lenguaje en su constante referencia a la sociedad. Esta dualidad presente en el lenguaje es la que será evidenciada en las sesiones de este proyecto, pues a través de poemas escogidos con un semblante subjetivo los mismos estudiantes, a través de las imágenes del poema e imágenes visuales, podrán hacer aparecer la cara social de la escritura, sosteniéndose en el lenguaje presente en los poemas.

Dimensión Teórico-Literaria: conceptos clave para analizar críticamente los poemas

Para la dimensión teórica se consideró principalmente la noción de modernidad y el problema de la modernidad latinoamericana; la primera noción vista desde la relación entre la ciudad moderna y el individuo, la segunda noción vista desde la relación dicotómica entre civilización y barbarie, la otredad y la transculturación, todos estos para abordar los procesos identitarios en América Latina. A continuación haré un breve recorrido por cada una de estas nociones y problemáticas, a su vez que los conceptos y relaciones asociadas a ellas.

La modernidad es un concepto trabajado por muchísimos autores y desde diversas perspectivas, para fines prácticos, delimitaré la perspectiva desde donde se entiende la modernidad a partir de la propuesta de Marshall Berman en su obra *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. El autor analiza las diversas formas en que las subjetividades han entendido y significados los procesos de modernización a partir de las transformaciones de las relaciones y los espacios dentro del entramado social. Fundamental para ello es entender las trasformaciones vividas desde las búsquedas de desarrollo e industrialización que fueron modificando, más rápido de lo que se pensaba, las formas de organización y los aspectos físico-sensoriales del espacio, es decir, la construcción de la ciudad moderna con todas sus contradicciones. Estos cambios también afectan a las formas de relación que se ven atravesadas por los medios de producción industrializada, y que mucho autores entendieron como una deshumanización de los individuos convirtiéndolos en una masa "sin cabeza".

En concreto me interesa relevar la idea de la ciudad moderna, por un lado, como un nuevo escenario, también en América Latina y Chile (aunque más tardíamente), donde las subjetividades

que fueron partícipes de estos cambios, no se quedaron impertérritas y escribieron sobre ellas. Para esto rescato la figura del *flâneur*, el paseante o callejero, que se instala como un expectante de la gran urbe, la ciudad como un paisaje nuevo y violento. Para abordar esta figura y la ciudad moderna se tomará en cuenta los cambios de las formas de entender y vivir el tiempo y el espacio desde un trabajo realizado por Aleida Assmann "Introduction to Cultural Studies". Por un lado, se revisará cómo el tiempo pasó de ser una entidad metafísica, Kronos para los griegos, y luego, pasar a ser una entidad mesurable introducida en una pequeña cápsula, el reloj (133-136). Por otro lado, el espacio también en sus procesos de ser medido y dominado a través de las fronteras y las colonizaciones, a su vez que la visión de la ciudad moderna como laberinto para el sujeto (139-159).

Por otro lado, la ciudad vista desde una perspectiva histórica aplicada al contexto de la poesía chilena y de Chile, se tomará en consideración también la idea de las migraciones campo-ciudad y los efectos que tuvieron estas en la gran urbe. Para ello se consideró la perspectiva de Raymond Williams en *El campo y la ciudad*, donde hace un análisis de la continuidad de la dicha dicotomía, donde plantea que el campo tradicionalmente se le ha atribuido la característica de la inocencia y a la ciudad de la codicia. Williams desmitifica esta idea afirmando que es una idealización de la vida productiva del campo (75-77). Por otro lado, la ciudad modernizada, afirma que se plantea como un nuevo paisaje, donde esta dicotomía sufre un cambio, y la ciudad pasa a representar la laboriosidad, propia del sentimiento burgués de producción (89-190). Con ello, la ciudad pasa a representar el "orden civilizado" (idea planteada por Voltaire), donde esta se asocia al progreso, la ilustración y la movilidad social, es decir, la ciudad como un centro de libertad y orden (191). Pese a ello, sigue presente el aspecto de la ciudad no civilizada, es decir, permanece, en otros espacio, ese temor tradicional a la muchedumbre donde se encuentra la chusma, los obreros ociosos y libertinos, los burdeles y en definitiva la violencia (192). En esta dicotomía interior presente en la noción de urbe, el lugar menos privilegiado se encuentran los marginados del campo que realizan las migraciones con esperanzas de encontrar un mejor lugar en la ciudad.

Esta noción de la ciudad como orden civilizado se vincula directamente con los problemas de la modernidad latinoamericana marcada por la tradicional dicotomía de la civilización y la barbarie, donde la primera de ellas representa la cultura europea-occidental, a su vez que el progreso y los ideales de la ilustración (adaptados a las circunstancias latinoamericanas), y por otro

lado, la barbarie asociada a la naturaleza indomable no solo de la geografía del continente sino de los sujetos que la habitaban fuera de los centros "civilizados". Esta tradicional dicotomía, fundada con la obra de Sarmiento, determinó las formas de construir una posible identidad del continente, que permeó los discursos de construcción de la nación en Chile. En la propuesta quisiera integrar esta discusión a la luz de un texto que resume el proceso: "La identidad Latinoamericana" de Jorge Larraín. A pesar de que este texto pueda ser muy criticable por su poca profundidad a su vez que su mirada poco crítica, resulta un texto significativo debido a su brevedad y fácil lectura para el contexto escolar; este texto será complementado por la visión más crítica entregada por el profesor a través de diversas lecturas presentes en su formación.

Entre los aspectos a integrar será la discusión en torno a la otredad (o alteridad), es decir, al intento de construir lo Otro en oposición lo Mismo (el yo), desde donde se plantea la dicotomía sujeto-objeto. El *Diccionario de estudios culturales de América Latina* plantea que en América Latina este concepto adquiere otras proporciones pasando a referirse a los sujetos excluidos y las víctimas de la sociedad (el indigente, el indígena), estas mayorías que pasan a denominarse "minorías" (43-46). Este problema de la construcción de otro ha sido una constante de los procesos de colonización desde las miradas etnocéntricas.

Para entrar en análisis de ellas se planteó la lectura de "Europa, modernidad y eurocentrismo" de Enrique Dussel, quien plantea que Europa se construyó un discurso desde donde se atribuyó todos los procesos de modernidad y cultura del mundo, distorsionando las proporciones de la historia y situándose al centro de ella. Para salir de este problema, el autor vuelve a contar la historia y reposiciona los aportes culturales no sólo de América Latina, sino que también de otras latitudes del mundo. Por último quisiera, en directa relación con lo anterior, incluir el concepto de transculturación como una noción clave para el curso. Este concepto permite entender los productos culturales que emergieron en Chile (y Latinoamérica), entendiéndolos desde variadas matrices culturales y que en su choque (para nada armónico) han generado diversas manifestaciones particulares. El *Diccionario de estudios culturales de América Latina* plantea una definición, aunque acotada, pertinente para este trabajo: "[transculturación como] una interacción creativa entre distintas entidades que se encuentran, y que dan como resultado procesos dinámicos de selección, interacción, transformación y creación entre ambas [culturas], hasta llegar incluso a la generación de una nueva entidad que comprende creativamente

elementos de las dos instancias previas al contacto" (277). Es desde esta perspectiva que se leerán los discursos poéticos de los distintos autores, cómo cada uno ha relevado e integrado de distintas formas la cultura europea, las culturas originarias del continente y todos los nuevos y ya transculturados discursos generando una densa cada ya irreconocible de culturas superpuestas.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Descripción de la secuencia

La secuencia consta de 16 sesiones, cada una de las cuales incluye la lectura de uno o más poetas influyentes en la construcción de un campo literario chileno. La secuencia se divide en tres partes, la primera es un trabajo con noción de la ciudad moderna y del sujeto inmerso en ella. Para este primer momento hay un trabajo con el concepto de modernidad de Marshall Berman y se trabaja con poetas más o menos actuales y vigentes. Luego, en el segundo momento, se realiza una revisión histórica del proceso de modernidad latinoamericana desde la construcción de identidad y de otredad en la dicotomía de la cultura occidental y las culturas originarias. Esto se trabaja con obras canónicas de la poesía chilena, pero desde una perspectiva crítica que ofrece una relectura de ellas. Finalmente, la tercera parte consiste en la lectura poética como una experiencia estética, donde se busca que los estudiantes se apropien de las obras escritas desde nuevos lugares de enunciación, principalmente la poesía mapuche y de los márgenes de la metrópolis.

Respecto a lo metodológico del curso y las evaluaciones, se realizará en cada clase una evaluación sumativa, la cual consiste en llevar una bitácora grupal, donde todo el curso construye el registro de las actividades e ideas planteadas en ellas. Otra de las actividades transversales es el trabajo en el Dossier, donde la sección de poetas para cada sesión tiene asignada una hoja en blanco para que el estudiante haga comentarios, pegue imágenes u otras formas de expresión que al final del curso serán evaluadas. Finalmente, en la última parte del curso se trabaja en base a un proyecto que es el Festival de Cine-poesía donde los estudiantes deberán mostrar sus interpretaciones visuales junto con una presentación oral hecha por los "pequeños directores de cine". De modo transversal se trabaja con lecturas críticas, obligatorias y optativas, que son trabajadas cada clase a través de debates dramatizados al interior de la sala. Esto muestra un trabajo fuerte en la oralidad y el discurso argumentativo, a su vez que en el eje de la lectura.

SESIONES	APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<u>Sesión Nº 1</u> *Vuelvo a conocer mi ciudad* La experiencia de la ciudad: sus tiempos y espacios.	1. Que los estudiantes reconozcan la experiencia en la ciudad a través de una percepción explícita del tiempo (ritmo, velocidad) y espacio (la urbe). 2. Que los estudiantes cuestionen la ciudad y la subjetividad personal desde una experiencia de extrañamiento en ella a través de la perturbación de los ritmos y otras formas de ocupar el espacio.	La experiencia de la ciudad, el tiempo y el espacio. El extrañamiento en la ciudad, la experiencia de la subjetividad.	-INICIO (15 min) La profesora se presenta, saluda a los estudiantes y presenta las características del curso: nombre y una visión panorámica de los contenidos que se abordarán. -DESARROLLO (135 min)[4] Una vez hechas las presentaciones, la profesora propone la actividad de salir a recorrer la ciudad con el cuaderno. Propone que los estudiantes se detengan específicamente en el ritmo de la ciudad (los tiempos) y las formas en que se ocupa el espacio. Se hace una breve caminata por el centro de la ciudad y los alumnos deberán anotar sus experiencias del trayecto en el cuaderno. El grupo se detiene en una plaza y allí puede terminar de anotar sus impresiones (en silencio). Se declama el poema de Pablo Neruda "Walking Arround" (1933) en la plaza y se dan unos minutos para comentar el poema o escribir nuevas impresiones. -CIERRE (30 min) Para finalizar la experiencia de visita de la ciudad se hace un breve comentario de las experiencias	Los cuadernos y la ciudad. Poema de Pablo Neruda "Walking Arround". Instrucciones abiertas para observar	<u>Evaluación formativa</u> Se evalúa la participación en la actividad y la anotación de observaciones.

[4] Para esta sesión se solicitará con anticipación el horario siguiente, por lo que se dispondrá de 180 min en total.

			vividas y tomando la experiencia relatada en el poema de Neruda. Luego, se vuelve al establecimiento, mientras que la profesora solicita traigan materiales para un collage para la sesión 2 junto con nuevas reflexiones.		
<u>Sesión Nº 2</u> *¿Qué conozco de poesía chilena?* Introducción al curso de poesía chilena en contextos de modernidad	1. Que los estudiantes cuestionen la ciudad y la subjetividad personal a través de la transformación de su experiencia a un lenguaje poético-visual.	Cuestionamiento de la ciudad y de la construcción de sí mismo a través de la transformación del lenguaje.	-INICIO (10 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan la experiencia de la sesión pasada. (10 min) -DESARROLLO (40 min) (1) Los alumnos se presentan diciendo por qué han escogido este diferenciado y qué conocen de la poesía chilena o mapuche. Luego de ello, la profesora presenta la metodología del curso: trabajos en grupo, las lecturas y el dossier, finalmente hace entrega de la primera lectura "Introducción. La modernidad: ayer, hoy y siempre" programada para la sesión 3, junto con el cuestionario. También solicita a los estudiantes que hagan grupos de a 3 para el trabajo del resto del curso. (25 min) (2) La profesora solicita que los estudiantes tomen nuevamente sus anotaciones de la clase anterior, y que las transformen a otro lenguaje, un lenguaje poético o también con imágenes. En una cartulina los estudiantes hacen un collage de palabras e imagen (dibujos o recortes) sobre la experiencia en la ciudad. Estos son pegados en las murallas de la sala. (30 min)	Programa del curso con presentación de los conceptos claves y metodología de trabajo. Materiales para collage.	<u>Evaluación diagnóstica</u>: Se observa qué conocen los estudiantes de la poesía chilena y mapuche y cuánto conoces de los conceptos a trabajar en la unidad. <u>Evaluación formativa</u>: 1. Participa de la clase haciendo su collage con sus materiales. 2. Retroalimenta a su compañero con apreciaciones sobre el collage.

			(3) Los estudiantes hacen un recorrido y leen las experiencias de los otros. En esta breve lectura, deberán dejar comentarios a los trabajos de sus compañeros pegados con "post it". (15 min) -CIERRE (10 min) Se reúne todo el curso y comparten sus apreciaciones generales sobre la experiencia y la comparación de ella con sus otros compañeros. Luego, profesora solicita materiales de collage para la próxima sesión, solicita que las imágenes estén previamente cortadas.		
Sesión Nº 3 *¿Cómo entendemos y vivimos la modernidad?* El sujeto moderno: Formas de entender y vivir la modernidad	1. Que los estudiantes reconozcan los cambios que se han experimentado de las prácticas sociales en la modernidad a través de su experiencia. 2. Que los estudiantes conozcan las formas en que se ha entendido la Modernidad en cuanto proceso histórico y concepto filosófico.	El concepto de modernidad, ¿qué es la modernidad?, ¿cómo se ha entendido y vivido?, ¿cuáles han sido las distintas tendencias? Cambios en la vida moderna: del campo a la ciudad, la industria, los medios de comunicación, etc.	-INICIO (10 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan la experiencia de la sesión pasada. (10 min) [*se escogen los encargados de la bitácora de la sesión] -DESARROLLO (70 min) (1) Los estudiantes observan algunas escenas de la película *Tiempos modernos* de Charles Chaplin. En base a esta, se comienza la reflexión en torno a la modernidad, tomando los conceptos mencionados en la "Introducción. La modernidad…" de Marshall Berman. (15 min) (2) (de forma grupal) Se encarga que cada grupo realice un ejemplo concreto de una o dos preguntas del cuestionario desde lo que ellos conocen (a través de su experiencia, en el cine, la televisión u otras fuentes de conocimiento) o que	Fragmento de "Introducción. La modernidad: ayer, hoy y siempre" en *Todo lo sólido se desvanece en el aire* de Marshall Berman (1-11; 14- 17). Fragmentos de película *Tiempos modernos* de Charles Chaplin: https://www.youtube.com/watch?v	Evaluación formativa: 1. Participan en clases resolviendo la actividad y presentándola a sus compañeros. Evaluación Sumativa/acumulativa: 1. Responde la guía de lectura (cuestionario) para la comprensión del texto.

			puedan describir desde su imaginación. Para ello podrán utilizar distintos medios, tanto con palabras como con imágenes de internet (desde sus celulares) o videos si es que se pueden proyectar. La profesora guía la actividad. (15 min) (4) Cada grupo presenta el ejemplo o los ejemplos que encontraron y los justifican (40 min). -CIERRE (10 min) Se resuelven posibles dudas que hayan quedado del cuestionario entregado para la lectura. Profesora solicita el cuestionario para revisarlo.	=BfJgy4tzeBg Guía de lectura: cuestionario para la mejor comprensión.	2. Los encargados de la bitácora de la clase llevan el seguimiento de esta.
Sesión Nº 4 *¿Qué han dicho los poetas sobre la vivencia de la modernidad desde Chile?* El hastío de la vida moderna y otros problemas sociales.	1. Que los estudiantes experimenten el lenguaje poético y las temáticas del sujeto y la ciudad a través de una interpretación visual (collage) de las impresiones que les generan los poemas de Gonzalo Rojas y Enrique Lihn en consideración del contexto de producción y de los conceptos ya vistos en la sesión	Revisión de los conceptos asociados a la modernidad: ciudad, progreso, individuo e identidad. Contexto de producción de Gonzalo Rojas y Enrique Lihn.	-INICIO (15 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan la lectura vista en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (5 min) [*esta sesión la profesora lleva la bitácora de la sesión] -DESARROLLO (60 min) (1) Profesora presenta brevemente el contexto histórico desde donde escriben ambos poetas, tocando temas como los cambios sociopolíticos del mundo y de Chile en los años 60', 70' y 80', complementando con los contenidos ya vistos en historia. (7 min) (2) Los estudiantes se sientan en círculo en el suelo y escuchan a un estudiante declamar:	En dossier: Poemas de Gonzalo Rojas: "Contra la muerte" (1964), "Ochenta veces nadie" (1990) Enrique Lihn: "La vejez de Narciso" (1955), "Destiempo" (1963), "Porque escribí" (1969), "TV" (1979).	Evaluación formativa: Collage en dossier a través de la lectura poética.

	anterior.		"Destiempo" (1963). Mientras el compañero declama cada estudiante va anotando en palabras, en dibujos o como collage (con ayuda de imágenes de revistas) las palabras, frases o imágenes que le resuenan del poema en su dossier. Luego de ello, se comparten brevemente algunas impresiones. (8 min) Se repite el mismo ejercicio con los 5 poemas restantes en el siguiente orden: "Contra la muerte" (1964), "La vejez de Narciso" (1955), "TV" (1979), "Ochenta veces nadie" (1990) y "Porque escribí" (1969) (este será escuchado por la voz del autor). (40 min) (3) Una vez terminados de ser leídos los 6 poemas y representados por otros medios, los estudiantes dejan dispuestos sus dossiers encima de las mesas ordenadas en forma de exposición. (5 min) -CIERRE (15 min) Todos podrán ver las impresiones y los collages de sus compañeros en una revisión del dossier. (7 min) Se hace un comentario general de los collages y dossiers (8 min).	Materiales para collage: pegamentos e imágenes de revistas previamente cortadas.	
Sesión Nº 5 *¿Qué han dicho los poetas sobre*	1. Que los estudiantes analicen e interpreten los poemas de Pablo Neruda y Pablo de	Del campo a la ciudad: la ciudad como nuevo escenario.	-INICIO (15 min) (1) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan las lecturas vistas en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (5 min)	Video Augusto de Campos "Cidade/City/Cité":	Evaluación formativa: 1. Participa de la clase emitiendo

la vivencia de la modernidad desde Chile? La ciudad: nuevo escenario, su tiempo y su espacio.	Rokha desde la ciudad como nuevo escenario a través de las transformaciones del tiempo y espacio en la modernidad, considerando para ello el contexto de producción de los autores.	Nociones de tiempo y espacio. Contexto de producción de Pablo de Rokha y Pablo Neruda.	(2) Los estudiantes leen o releen, en silencio, los poemas para la sesión y las anotaciones que han hecho de ellos. [*se escoge a los alumnos que llevarán la bitácora de la sesión] (10 min) -DESARROLLO (65 min) (1) Profesor muestra poema visual de Augusto de Campos "Cidade/City/Cité". Los estudiantes comentan sus impresiones y a partir de estas la profesora profundiza la noción de ciudad (visto en la sesión 1) a través de la transformación en el tiempo y el espacio modernos. Esto lo vincula con el contexto histórico de Chile a comienzos y mediados del siglo XX, a través de imágenes de la época, que den cuenta de las grandes migraciones del campo a la ciudad, la precariedad económica y EE.UU como referente de modernidad. (35 min) (2) Conversatorio sobre las posibles interpretaciones de los poemas leídos desde los comentario de los alumnos sobre los poemas: "Maestranzas de noche" (1920), "Yankilandia" (1922), "Solo la muerte" (1935), "Canto del macho anciano" (1961), "Así salen" (1958) a través del análisis y reflexiones en torno a las problemáticas vistas en la sesión 1,2 y 3. (30 min) *Se incluye la musicalización de Congreso del poema de Pablo Neruda.	https://www.youtube.com/watch?v=g7_OB6lkkcU <u>En dossier</u>: Poemas de: Pablo Neruda "Maestranzas de noche" (1920), "Solo la muerte" (1935), "Así salen" (1958). Pablo de Rokha "Yankilandia" (1922), "Canto del macho anciano" (1961) [versión musicalizada: https://www.youtube.com/watch?v=EfpGDl9Zbi8] Presentación power-point con imágenes.	comentarios bien argumentados y presentando una visión de los textos. Evaluación sumativa: 1. Los encargados de la bitácora de la clase llevan el seguimiento de esta.

			-CIERRE (10 min) Los estudiantes anotan reflexiones o comentarios sobre los poemas leídos, que les haya gustado, en el dossier. También pueden incluir una imagen o un dibujo en el dossier. (10 min)		
<u>Sesión Nº 6</u> *¿Qué han dicho los poetas sobre la vivencia de la modernidad desde Chile?* Experiencia en la ciudad: subjetividades en juego	1. Que los estudiantes analicen e interpreten los poemas de Pablo Neruda y Pablo de Rokha desde la construcción de nuevas identidades en la modernidad considerando el contexto de producción de los autores.	Nuevas subjetividades dentro de la ciudad: el individuo y la identidad.	-INICIO (15 min) (1) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan las lecturas vistas en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (5 min) (2) Los estudiantes leen o releen, en silencio, los poemas para la sesión y las anotaciones que han hecho de ellos. [*se escoge a los alumnos que llevarán la bitácora de la sesión] (10 min) -DESARROLLO (60 min) (1) Profesora presenta video "Oscuridad, luz, oscuridad" de Jan Svankmajer, para comenzar una reflexión sobre la construcción de la identidad. A partir de los comentarios de los estudiantes, la profesora introduce el concepto de identidad dentro de la subjetividad en la experiencia moderna. (30 min) (2) Conversatorio sobre las posibles interpretaciones de los poemas leídos desde los comentarios de los alumnos sobre los poemas: "Balada de Pablo de Rokha" (1922), "Regreso a una ciudad" (1957), "Muchos somos" (1958), a través del análisis y reflexiones en torno a las problemáticas vistas. (30 min)	Video: "Oscuridad, luz, oscuridad" de Jan Svankmajer: https://www.youtube.com/watch?v=Bghcq9LnM9k <u>En dossier</u>: Poemas de Pablo de Rokha: "Balada de Pablo de Rokha" (1922), y Pablo Neruda: "Regreso a una ciudad" (1957), "Muchos somos" (1958).	Evaluación formativa: 1. Participa de la clase emitiendo comentarios bien argumentados y presentando una visión de los textos. Evaluación sumativa: 1. Los encargados de la bitácora de la clase llevan el seguimiento de esta.

			-CIERRE (15 min) Los estudiantes anotan reflexiones o comentarios sobre los poemas leídos, que les haya gustado, en el dossier. También pueden incluir una imagen o un dibujo en el dossier. (10min) Profesora solicita se conformen los grupos para la realización de los trabajos finales: cortometrajes, fotogramas u otros. (5 min)		
<u>Sesión Nº 7</u> *¿Hemos entendido siempre igual nuestra identidad?* La construcción de un "otro": Civilización y Barbarie	1. Que los estudiantes analicen el poema épico *La Araucana* desde la construcción de un "yo" y un "otro", vinculando esto con los conceptos del primer capítulo del ensayo *La identidad latinoamericana.*	Conceptos de civilización y barbarie en la conquista de América. Construcción del "otro". Historia de la conquista de América desde el problema de la identidad.	-INICIO (10 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan las lecturas vistas en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (10 min) [*se escogen los encargados de la bitácora de la sesión] -DESARROLLO (65 min) (1)Profesora presenta los antecedentes de obra en cuanto poema épico y algunas preguntas sobre la alteridad: el problema de lo Otro y de lo Mismo. (10 min) (2) El curso se divide en 6 grupos, donde cada grupo representa una postura distinta: los españoles, Bartolomé de las Casas, los mexicas, Alonso de Ercilla, los Mapuche y por último un moderador que es un etnólogo. Cada grupo se encarga de generar un discurso que represente a cada uno de estos grupos. (30 min) (3) Se realiza un debate donde cada grupo debe enviar a un representante a defender y actuar el discurso del grupo, donde primero deberá hacer	<u>En dossier</u>: Fragmentos de *La Araucana* "Prólogo" (69-71) y "Canto primero" (77-103) Texto teórico: *La identidad latinoamericana* de Jorge Larraín Capítulos: "Introducción" y "La Conquista y la construcción del 'otro' por los españoles: La primera síntesis cultural"	Evaluación formativa: 1. Participa de la clase emitiendo comentarios bien argumentados y presentando una visión de los textos. 2. Participa del debate, tanto en la planificación como en la presentación y cierre. Evaluación sumativa: 1. Los encargados de la bitácora de la clase llevan el seguimiento de

			una breve presentación de sí mismo y luego dialogar con los otros. (25 min) -CIERRE (15 min) Se dialoga en torno a lo que ha pasado en el debate a la luz del problema de la construcción de un "yo" *egocéntrico* y un "otro" *inferior* (15 min)		esta. .
<u>Sesión Nº 8</u> *¿Hemos entendido siempre igual nuestra identidad?* Progreso versus Naturaleza y la variante en América Latina de la modernidad	1. Que los estudiantes interpreten los poemas de Vicente Huidobro desde las nociones de Modernidad y Progreso versus Naturaleza. 2. Que los estudiantes analicen las distintas formas en que se ha entendido la identidad latinoamericana durante el proceso de construcción de la nación.	Noción de Progreso en contraposición a la Naturaleza. Relectura de los conceptos de civilización y barbarie Historia de la construcción de las naciones en América desde el problema de la identidad.	-INICIO (10 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan las lecturas vistas en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (10 min) [*se escogen los encargados de la bitácora de la sesión] -DESARROLLO (70 min) (1) El curso se divide en 4 grupos, donde cada grupo representa una postura distinta: Político criollo pro "orden y progreso", Sarmiento (civilización y barbarie –pro EEUU-), Prado y Alberdi (inmigración), criollo ilustrado-positivista (educación) Cada grupo se encarga de generar un discurso que represente a cada uno de estos grupos. (25 min) (2) Se realiza un debate donde cada grupo debe enviar a un representante a defender y actuar el discurso del grupo, donde primero deberá hacer una breve presentación de sí mismo y luego dialogar con los otros. (20 min) (3) Se reflexiona e interpretan los poemas de Vicente Huidobro: "Non Serviam", "Total", "Canto 1" y "Canto IV" (fragmento) a partir de	<u>En dossier</u>: Poemas de Vicente Huidobro: "Non Serviam"(1914), "Total"(1931-2), "Canto 1" (1931) y "Canto IV" (1931) (fragmento) Texto teórico: *La identidad latinoamericana* de Jorge Larraín Capítulo "La crisis de la Independencia y la nueva síntesis cultural"	Evaluación formativa: 1. Participa de la clase emitiendo comentarios bien argumentados y presentando una visión de los textos. 2. Participa del debate, tanto en la planificación como en la presentación y cierre. Evaluación sumativa: 1. Los encargados de la bitácora de la clase llevan el seguimiento de esta.

			las problemáticas planteadas en el debate, enfocándolo al concepto de Progreso en contraposición al de Naturaleza. (25 min) -CIERRE (10 min) (1) Cierre del conversatorio en torno a los poemas y las problemáticas planteadas en el debate sobre "La crisis de la Independencia y la nueva síntesis cultural" (10 min)		
<u>Sesión Nº 9</u> *¿Hemos entendido siempre igual nuestra identidad?* Identidad en América Latina: el problema de la otredad.	1. Que los estudiantes interpreten los poemas de Gabriela Mistral y Pablo Neruda desde el problema del rescate de un "otro", en búsquedas de una identidad. 2. Que los estudiantes analicen las distintas formas en que se ha entendido la identidad latinoamericana respecto al legado de las culturas originarias.	Búsquedas de la identidad: revelar la geografía chilena y las culturas originarias de Chile y América Latina. Recuperación cultural: hablar por el otro, ¿tarea posible? Historia de los debates en torno al legado de las culturas originarias para la identidad latinoamericana.	-INICIO (10 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan las lecturas vistas en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (10 min) [*se escogen los encargados de la bitácora de la sesión] -DESARROLLO (70 min) (1) El curso se divide en 5 grupos, donde cada grupo representa una postura distinta: indigenistas, Ortega y Gasset –y otros-, Martínez Estrada, Octavio Paz con J.M. Arguedas y un etnólogo (mediador). Cada grupo se encarga de generar un discurso que represente a cada uno de estos grupos. (25 min) (2) Se realiza un debate donde cada grupo debe enviar a un representante a defender y actuar el discurso del grupo, donde primero deberá hacer una breve presentación de sí mismo y luego dialogar con los otros. (25 min) (3) Se reflexiona e interpretan los poemas de Gabriela Mistral y Pablo Neruda: "Sol del	<u>En dossier</u>: Gabriela Mistral "Sol del trópico" (1938), "Hallazgo"(1967) , "Noche de metales" (1967) y "Cobre" (1967) Pablo Neruda "Alturas de Machupichu" (1950) (fragmentos) y "La educación del cacique" (1950). Texto teórico: *La identidad latinoamericana*	Evaluación formativa: 1. Participa de la clase emitiendo comentarios bien argumentados y presentando una visión de los textos. 2. Participa del debate, tanto en la planificación como en la presentación y cierre. Evaluación sumativa: 1. Los encargados de la bitácora de la clase llevan el seguimiento de

			trópico" (1938), "Hallazgo" (1967), "Noche de metales" (1967) y "Cobre" (1967); "Alturas de Machupichu" (1950) (fragmentos) y "La educación del cacique" (1950), a partir de las problemáticas planteadas en el debate, enfocándolo en las búsquedas de la identidad, tanto en la geografía chilena, como en las culturas originarias de Chile y América Latina. (25 min) -CIERRE (10 min) (1) Cierre del conversatorio en torno a los poemas y las problemáticas planteadas sobre el lugar del "otro" y su construcción en la poética. (10 min)	de Jorge Larraín Capítulo "La depresión económica mundial y el fin de la dominación oligárquica"	esta.
<u>Sesión Nº 10</u> *¿Hemos entendido siempre igual nuestra identidad?* Intentos por resolver el problema de la Identidad en América Latina	1. Que los estudiantes reconozcan las problemáticas actuales sobre identidad a través del análisis de las distintas perspectivas hoy vigentes.	Actualidad de los debates en torno al problema de la identidad latinoamericana. Concepto de hibridez.	-INICIO (10 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan las lecturas vistas en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (10 min) [*se escogen los encargados de la bitácora de la sesión] -DESARROLLO (70 min) (1) Profesora expone brevemente sobre el concepto de hibridez para abrir la preparación de los debates de la sesión (5 min). (2) El curso se divide en 5 grupos, donde cada grupo representa una postura distinta: Galeano, Lumbreras + Quijano, Morandé, posmodernos, Octavio Paz y joven futuro adherente (moderador). Cada grupo se encarga de generar	Texto teórico: *La identidad latinoamericana* de Jorge Larraín Capítulo "La crisis de los años 70: La búsqueda de la verdadera identidad cultural latinoamericana" y capítulo final "Identidad y diversidad cultural".	Evaluación formativa: 1. Participa de la clase emitiendo comentarios bien argumentados y presentando una visión de los textos. 2. Participa del debate, tanto en la planificación como en la presentación y cierre.

			un discurso que represente a cada uno de estas figuras. (25 min) (3) Se realiza un debate donde cada grupo debe enviar a un representante a defender y actuar el discurso del grupo, donde primero deberá hacer una breve presentación de sí mismo y luego dialogar con los otros. (25 min) (4) Se dialoga en torno a lo que ha pasado en el debate a la luz del problema de la construcción de identidad en las naciones desde reflexiones personales. (20 min) -CIERRE (5 min) Profesora cierra el conversatorio y deja tarea de lectura –hacer un mapa- para la próxima semana. (5 min)		Evaluación sumativa: 1. Los encargados de la bitácora de la clase llevan el seguimiento de esta.
<u>Sesión Nº 11</u> *¿Se quedaron de manos cruzadas nuestros poetas?* Pregunta abierta: la antipoesía, ¿proyecto para salir de la modernidad?	1. Que los estudiantes interpreten los poemas de Nicanor Parra a través de otros lenguajes tomando en consideración aspectos contextuales, conceptos vistos en las clases anteriores y una reflexión sobre la poética misma.	Contexto histórico: Conflictos sociales y políticos en Chile previo a la dictadura y durante. De la ciudad al campo/Naturaleza: ¿una propuesta ecológica para salir de la modernidad?	-INICIO (10 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan la lectura vista en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (10 min) [*esta sesión la profesora lleva la bitácora de la sesión] -DESARROLLO (65 min) (1) Se presentan algunos artefactos de Parra y se hacen algunos comentarios sobre ellos. (5 min) (2) En curso se divide en tres grupos según el tema de los poemas: "Sociedad chilena: problemas políticos", "La modernidad, ¿hay salida?", "Proyecto de antipoesía". Cada grupo	Nicanor Parra: <u>Sociedad chilena</u> "La batalla campal", "La sonrisa del papa nos preocupa", "Palabras textuales", "Chile" <u>Modernidad</u> "Los vicios del mundo	Evaluación formativa: (1) dramatización de los poemas de N. Parra. (2) artefacto creado en base a las lecturas de los poemas. Evaluación sumativa: Tarea:

		La poesía, otra forma de experimentar la modernidad, desde el humor y la cultura popular.	prepara una dramatización de los poemas junto con un artefacto para presentar –parte del grupo trabaja en la dramatización y otra parte en el artefacto-. (30 min) (3) Se presentan las dramatizaciones y se pegan los artefactos en la sala (35 min) -CIERRE (10 min) (1) Se comenta el trabajo en conjunto y algunas últimas conclusiones sobre los artefactos. *Se entrega la tarea en grupo del mapa sobre el texto de Dussel, el capítulo: "Deslizamiento semántico del concepto de 'Europa'".	moderno", "Tiempos modernos", "Composiciones", "Soliloquio del individuo" <u>Antipoesía</u> "La montaña rusa", "Qué es poesía", "Test", "Me retracto de todo lo dicho"	En base a la lectura del primer capítulo, "Deslizamiento semántico del concepto de 'Europa'" (41-45), del texto: *Europa, modernidad y eurocentrismo* de Enrique Dussel, estudiantes realizan un Mapa del mundo que dé cuenta de dicho deslizamiento, donde se presenten los principales "centros de cultura" en la construcción del concepto mundo.
<u>Sesión Nº 12</u> *¿Hasta qué punto siguen vigentes las ideas antiguas de la colonia?*	1. Que los estudiantes analicen la forma en que se relaciona América Latina con Europa tomando en consideración la propuesta de Dussel.	Relecturas de la modernidad a partir de una mirada crítica al eurocentrismo.	-INICIO (10 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan las lecturas vistas en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (10 min) [*se escogen los encargados de la bitácora de la sesión] -DESARROLLO (70 min) (1) Profesora hace entrega de la tarea de	*Europa, modernidad y eurocentrismo* Enrique Dussel Capítulos: "Dos conceptos de 'Modernidad'"	Evaluación sumativa: (1) participación en el debate con una opinión convincente expresada

El problema del Otro: eurocentrismo			construcción del mapa. Estudiantes pegan los mapas en las murallas de la sala. (5 min). (2) El curso se divide en 2 grupos, cada grupo representa una postura distinta, por un lado, la postura eurocéntrica y, por otro, la postura planteada en el texto criticando el eurocentrismo. Cada grupo se encarga de generar distintos argumentos y contrargumentos para resolver el dilema del lugar de américa latina en la historia. (35 min) (3) Se realiza un debate donde todo el grupo debe defender la postura, frente al grupo opositor. La profesora cumple el rol de mediadora. Se deben respetar muy bien los turnos de habla y se recomienda que cada alumno tenga escrito el aspecto que defenderá. (30 min) -CIERRE (10 min) Se cierra el debate y se dialoga en torno a lo que ha pasado en éste. Se discuten temas aún problemáticos para cerrar el problema del eurocentrismo (10 min)	(45 - 47) y "Racionalidad e irracionalidad o el mito de la Modernidad" (48- 49)	claramente.

Sesión Nº 13 *¿Cómo podemos volver a leer poesía ?* Lectura de poetas: desde la nostalgia y la resignificación	1. Que los estudiantes experimenten el lenguaje poético de los poemas de Elicura Chihuailaf y Jorge Tellier a través del traspaso a otras formas de expresión visual. 2. Que los estudiantes reconozcan otros lugares de enunciación de la escritura poética en consideración de todas las problemáticas tratadas durante las sesiones anteriores.	Poética mapuche, formas de reconocimiento de otro legado cultural. La poética de la nostalgia: el pueblo abandonado.	-INICIO (10 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan las lecturas vistas en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (10 min) [*se escogen los encargados de la bitácora de la sesión] -DESARROLLO (70 min) (1) Profesora presenta fragmentos de la primera parte de un video de video "Especial Día del Respeto a la Diversidad Cultural". Luego se comenta brevemente el video en relación a los temas tratados en el curso y se introduce a los poetas que se leerán esta clase: Elicura Chihuailaf y Jorge Tellier. (15 min) (2) El grupo 1 presenta ante el curso su cortometraje, fotograma, performance u otra forma de interpretar los poemas del poeta seleccionado, ello preparado con anticipación (desde sesión 6). Luego, los compañeros comentan la presentación. (30 min) (3) El grupo 2 presenta ante el curso su cortometraje, fotograma, performance u otra forma de interpretar los poemas del poeta seleccionado, ello preparado con anticipación (desde sesión 6). Luego, los compañeros comentan la presentación. (30 min) -CIERRE (5 min) Se cierra la actividad con comentarios de todos, vinculando los poemas trabajados con los	Video: "Especial Día del Respeto a la Diversidad Cultural": https://www.youtube.com/watch?v=AynvH-KRYQM En Dossier: Jorge Tellier: "Cuando todos se vayan", "Despedida", "Crónica del forastero", "Pequeña confesión", "A un viejo púgil", "Después de todo". Elicura Chihuailaf: "La llave que nadie ha perdido", "Piedra", "Círculo", "El tiempo que sueña, que nos soñamos que nos sueña", "En este suelo habitan las estrellas", "Aún	Evaluación formativa: 1. Participa de la clase emitiendo comentarios bien argumentados y presentando una visión de los textos. Evaluación sumativa: 1. Los encargados de la bitácora de la clase llevan el seguimiento de esta. 2. Los grupos encargados de presentar lo cumplen con un trabajo de calidad que dé cuenta de un trabajo interpretativo de los poemas.

			conceptos vistos durante el curso(5 min)	deseo soñar en este valle", "Porque soy la fuerza de lo innombrado"	
<u>Sesión Nº 14</u> *¿Cómo podemos volver a leer poesía ?* Lectura de poetas mapuche: otras formas de significar la experiencia	1. Que los estudiantes experimenten el lenguaje poético de los poemas de Jaime Huenún y Leonel Lienlaf a través del traspaso a otras formas de expresión visual. 2. Que los estudiantes reconozcan otros lugares de enunciación de la escritura poética en consideración de todas las problemáticas tratadas durante las sesiones anteriores.	Poética mapuche, formas de reconocimiento de otro legado cultural.	-INICIO (10 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan las lecturas vistas en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (10 min) [*se escogen los encargados de la bitácora de la sesión] -DESARROLLO (70 min) (1) Profesora presenta fragmentos de la segunda parte del video: "Especial Día del Respeto a la Diversidad Cultural". Luego se comenta brevemente el video en relación a los temas tratados en el curso y se introduce a los poetas que se leerán esta clase: Jaime Huenún y Leonel Lienlaf. (15 min) (2) El grupo 3 presenta ante el curso su cortometraje, fotograma, performance u otra forma de interpretar los poemas del poeta seleccionado, ello preparado con anticipación (desde sesión 6). Luego, los compañeros comentan la presentación. (30 min) (3) El grupo 4 presenta ante el curso su	<u>En Dossier:</u> Leonel Lienlaf: "Temuco-Ciudad", "Amanecer", "Pasos sobre tu rostro", "Palabras dichas", "Wüdko", "El sueño de Mañkean", "Palabras en invierno", "Creación", "Desde la lluvia", "Lluvia", "Niño", "Transformación", "Camino", "Estoy", "Volveré". Jaime Huenún "Ceremonia de amor", "Fogón", "Hermana",	Evaluación formativa: 1. Participa de la clase emitiendo comentarios bien argumentados y presentando una visión de los textos. Evaluación sumativa: 1. Los encargados de la bitácora de la clase llevan el seguimiento de esta. 2. Los grupos encargados de presentar lo cumplen con un

			cortometraje, fotograma, performance u otra forma de interpretar los poemas del poeta seleccionado, ello preparado con anticipación (desde sesión 6). Luego, los compañeros comentan la presentación. (30 min) -CIERRE (5 min) Se cierra la actividad con comentarios de todos, vinculando los poemas trabajados con los conceptos vistos durante el curso(5 min)	"Marera", "Ceremonia de la muerte", "Cinco", "Dibujo de monte", "Crónica de fin de invierno", "Puerto Trakl", "Inédito".	trabajo de calidad que dé cuenta de un trabajo interpretativo de los poemas.
Sesión Nº 15 *¿Cómo podemos volver a leer poesía?* Lectura de poetas desde Santiago: escritura desde los márgenes de la ciudad.	1. Que los estudiantes experimenten el lenguaje poético de los poemas de David Aniñir y Juan Carreño a través del traspaso a otras formas de expresión visual. 2. Que los estudiantes reconozcan otros lugares de enunciación de la escritura poética en consideración de todas las problemáticas tratadas durante las sesiones anteriores.	Poética mapuche, formas de reconocimiento de otro legado cultural. Poesía de la gran urbe: Santiago y La Pintana.	-INICIO (10 min) Los estudiantes se ordenan, luego, recuerdan las lecturas vistas en la sesión pasada con ayuda de los encargados de bitácora. (10 min) [*se escogen los encargados de la bitácora de la sesión] -DESARROLLO (70 min) (1) Profesora introduce la clase con el video clip de Calle 13. Luego se comenta el video en relación a los temas tratados en el curso y se introduce a los poetas que se leerán esta clase: David Aniñir y Juan Carreño. (10 min) (2) El grupo 5 presenta ante el curso su cortometraje, fotograma, performance u otra forma de interpretar los poemas del poeta seleccionado, ello preparado con anticipación (desde sesión 6). Luego, los compañeros comentan la presentación. (30 min) (3) El grupo 6 presenta ante el curso su cortometraje, fotograma, performance u otra	Calle 13: https://www.youtube.com/watch?v=HSz9GrHU9Uc En Dossier: David Aniñir: "Maria Juana… la Mapunky de La Pintana", "A-la Cabra-Pank", "El Pewma del mundo trasero", "Wanglen", "Salmo 1997", "Arte peotika", "Mapurbe", "Lautaro", "Malen Ko (Niña del agua)".	Evaluación formativa: 1. Participa de la clase emitiendo comentarios bien argumentados y presentando una visión de los textos. Evaluación sumativa: 1. Los encargados de la bitácora de la clase llevan el seguimiento de esta. 2. Los grupos encargados de presentar lo

			forma de interpretar los poemas del poeta seleccionado, ello preparado con anticipación (desde sesión 6). Luego, los compañeros comentan la presentación. (30 min) -CIERRE (10 min) Se cierra la actividad con comentarios de todos, vinculando los poemas trabajados con los conceptos vistos durante el curso(10 min)	Juan Carreño: "Desaparición de la población Santo Tomás, La Pintana", "Meil a peesepesantosarrobajotmeilpuntocom", "Fiesta", "Lo que de noche escribió en el Block:", "Bomba bencina".	cumplen con un trabajo de calidad que dé cuenta de un trabajo interpretativo de los poemas.
<u>Sesión Nº 16</u> *¡Hagamos un festival de cine-poesía !* Cierre del curso: "Festival de cine-poesía". Presentación frente a otros cursos de sus obras.	1. Que los estudiantes organicen un evento donde logren presentar sus obras de "cine-poesía" frente a una audiencia. 2. Que los estudiantes dialoguen con su audiencia pudiendo presentar sus propuestas.	Organización de un evento "Festival de cine-poesía".	-INICIO (30 min) Los estudiantes preparan el lugar y los videos u obras a presentar frente a la audiencia. Las invitaciones ya fueron hechas. -DESARROLLO (60 min) (1) Se presentan las 6 obras de los estudiantes. (2) Un representante por grupo resuelve dudas y agrega algún comentario de realización o sobre la poética del autor. -CIERRE (20 min) (1) Se dispone un diálogo con el público con preguntas abiertas.	Obras de los estudiantes	Evaluación formativa: Realización de un afiche. Evaluación sumativa: 1. Organización del evento con una participación activa en alguna tarea asignada por el grupo. 2. Entrega de dossier con los comentarios hechos a los poemas.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Al finalizar esta propuesta pedagógica quedan algunas preguntas dando vueltas principalmente sobre los alcances de la educación intercultural, cuáles son sus posibilidades y sus dificultades. Principalmente relevo el hecho de que el proyecto intercultural es bastante ambicioso en sus alcances y resulta difícil de aplicar en una instancia aislada, es decir, solo del curso de Lenguaje. Resulta indispensable que para llegar a realizar en alguna proporción este modelo de educación debe plantearse como búsqueda de una institución educación completa, y desde todas las disciplinas trabajar conjuntamente para lograrlo. Al menos así se plantea en para la educación multicultural, donde los contenidos se trabajan de forma interdisciplinaria, idealmente integrándolas a todas. En esa dirección debería ir la formulación de una posible aplicación de un proyecto intercultural y no aisladamente en un solo curso, sin que por ello no se puedan lograr muchas cosas en la "individualidad" de un aula.

A su vez, la propuesta pedagógica aquí planteada, como intento de una propuesta intercultural o multicultural, tiene diversas limitaciones ya que, a pesar de su búsqueda de integrar otras formas culturales a la enseñanza y con ello nuevas perspectivas de las problemáticas sociales del pasado y de hoy, por cuestiones de tiempo y dimensiones del curso aquí planteado, no logra dar plenamente cuenta de una completa visión desde otra perspectiva, desde otro lugar, queda igualmente marginalizado a una parte del curso principalmente. Creo que el avance que propone frente a una salida al etnocentrismo y a salida de los preconceptos de una sociedad chilena homogénea es plantear una relectura del canon, relevando los lugares desde donde se escribió. A su vez, poner en evidencia algunas ideas obsoletas que siguen vigentes a nivel discursivo y cuestionarlas desde allí. Pese a estos pequeños aportes, la inclusión de otras perspectivas culturales puede profundizarse más a través del enriquecimiento con diversos discursos.

Por otro lado, en cuanto al trabajo con dimensiones que emergieron desde el análisis y observación tanto de las prácticas, como documentos para la educación fueron de gran utilidad para aproximarse más a todos los fenómenos que convergen dentro del aula y en la preparación previa. Pese al aporte que este trabajo en dimensiones aportó al proyecto, considero que estas pueden seguir ahondándose en futuros trabajos sobre educación, para integrarlas como constantes dentro de la observación de aula así como de la realización de propuestas didácticas en diversos y variados contextos.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodoro. "Discurso sobre poesía lírica y sociedad" en *Notas sobre literatura.* Madrid: Akal, 2009, pp. 49-67.

Alarcón, Paz. "Construyendo Identidades A Través De Los Imaginarios Locales De Chile: Propuesta Didáctica Para Taller De Lectura Y Producción Literaria De Tercero Y Cuarto Medio". Licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Impreso.

Assmann, Aleida. *Introduction to Cultural Studies.* Berlin: ESV, 2012.

Berman, Marshall. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad.* Buenos Aires: Siglo XXI, 1981.

Carrasco, Iván. "Poesía chilena de la última década (1977-1987)". *Revista chilena de literatura.* N° 33 (1989): pp. 31-44.

---. "Literatura intercultural chilena: proyectos actuales". *Revista chilena de literatura.* N° 66 (2005): 63-84.

Carreño, Juan. *bomba bencina.* Zurich: LUMA, 2014.

Chambers, Aidan. *El ambiente de la lectura.* México: Fondo de Cultura Económico 2007.

Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* México: Fondo de Cultura Económico, 2005.

Genovese, Alicia. "Poesía y modernidad. La poesía como un discurso inactual" en *Leer poesía.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011, pp. 15-22.

Huenún, Jaime. *Epu mari ülkatufe ta fachantü. 20 poetas mapuche contemporáneos.* Chile: LOM, 2003.

Larraín, Jorge. "La identidad latinoamericana" *Estudios públicos.* N°55 (1994): pp. 31-64.

Mansilla, Sergio. "Educación y literatura en el contexto de la Reforma Educacional chilena". *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación (Hacia una epistemología crítica de la literatura)*. Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2003.

---. "Modernidad contra natura. Sobre el argumento estético como defensa de paisajes y territorios (a propósito de Hidroaysén)" *Alpha.* N°13 (2013): 115-134.

Mistral, Gabriela. *Antología de poesía y prosa de Gabriela Mistral.* Chile: Fondo de Cultura Económico, 1997.

Neruda, Pablo. *Estravagario*. España: Seix Barral, 1982.

---. *Pablo Neruda antología general*. Perú: Alfaguara, 2010.

Nómez, Naín. *Poesía chilena contemporánea. Breve antología crítica.* Chile: Fondo de Cultura Económico, 1998.

Parra, Nicanor. *Parranda Larga. Antología poética*. Chile: Alfaguara, 2010.

Quintriqueo, S., Maheux, G. "Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades Mapunche" *Revista de psicología de la Universidad de Chile*. Vol. XIII, N°1 (2004): 73-91.

Rokha, Pablo. *Mis grandes poemas. Antología.* Chile: Nascimento, 1969.

Sleeter, Christine. "Prácticas pedagógicas que promueven la justicia social". *1ª Conferencia Internacional, Profesores Principiantes* en Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Avda Brasil 2950, Valparaíso, Chile. 6-7 enero 2014. Conferencia.

Szurmuk, M., McKee, M. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI Editores & Instituto Mora, 2009.

Teillier, Jorge. *Los dominios perdidos*. Chile: Fondo de Cultura Económico, 2007.

Walsh, Catherine. "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en *Segundo Seminario Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural.* La Paz/Bogotá: Editorial III-CAB, 2009.

Williams, Raymond. *El campo y la ciudad.* Buenos aires: Paidós, 2001.