

LITERATURA Y EDUCACIÓN

Construyendo identidades

PILAR VALENZUELA RETTIG
[EDITORA]



RIL editores

LITERATURA Y EDUCACIÓN: CONSTRUYENDO IDENTIDADES



SOCIEDAD CHILENA
DE ESTUDIOS
LITERARIOS

SOCHEL

FUNDADA EN 1979

PILAR VALENZUELA RETTIG
[EDITORA]

LITERATURA Y EDUCACIÓN

Construyendo identidades



MÁS UNIVERSIDAD



RiL editores

807 Valenzuela Rettig, Pilar
V Literatura y educación: construyendo identidades / Pilar Valenzuela Rettig, editora. – Santiago : RIL editores • Universidad Autónoma de Chile, 2021.

312 p. ; 23 cm.
ISBN: 978-956-01-0817-3

1 CUENTOS CHILENOS. 2 LITERATURA CHILENA.



Este libro contó con la aprobación del Comité Editorial y fue sometido al sistema de referato externo, ciego y por pares.

LITERATURA Y EDUCACIÓN:
CONSTRUYENDO IDENTIDADES
Primera edición: mayo de 2021

© Pilar Valenzuela Rettig, 2021
Registro de Propiedad Intelectual
N° 2021-A-3098

© RIL® editores, 2021

SEDE SANTIAGO:
Los Leones 2258
CP 7511055 Providencia
Santiago de Chile
☎ (56) 22 22 38 100
ril@rileditores.com • www.rileditores.com

SEDE VALPARAÍSO:
Cochrane 639, of. 92
CP 2361801 Valparaíso
☎ (56) 32 274 6203
valparaiso@rileditores.com

SEDE ESPAÑA:
europa@rileditores.com • Barcelona

© Universidad Autónoma de Chile, 2021
<http://ediciones.uautonoma.cl> | ediciones@uautonoma.cl
ISBN Universidad Autónoma de Chile 978-956-6109-24-2

Composición, diseño de portada e impresión: RIL® editores

Impreso en Chile • *Printed in Chile*

ISBN 978-956-01-0817-3

Derechos reservados.

ÍNDICE

Introducción.....	9
Del amor y la guerra en la narrativa chilena sobre la conquista de Arauco <i>Eduardo Barraza Jara</i>	15
El mestizaje fraterno en <i>Poema de Chile</i> : análisis y derivaciones para el contexto escolar <i>Ximena Troncoso Araos</i>	45
Competencia literaria y poliexpresión: aproximaciones críticas al aula <i>Jorge Rosas Godoy</i>	71
Teatro y memorias colectivas: una reflexión desde <i>Villa + Discurso</i> de Guillermo Calderón al aula <i>Paula Tesche Roa y Juan Pablo Amaya</i>	99
El cómic en el corpus literario universitario: desautomatización de la mirada y complejización del acto de memoria <i>Jorge Sánchez Sánchez</i>	119
Oportunidades didácticas y educativas de la Narrativa Chilena Reciente: la necesidad de dialogar y problematizar la cultura en la sala de clases <i>Dámaso Rabanal Gatica</i>	131

Lectoras infantiles: representación de las primeras lecturas en autobiografías de escritoras chilenas <i>Damaris Landeros Tiznado</i>	149
Literatura escolar y representaciones de género: teoría, reflexión y orientaciones metodológicas <i>Elizabeth Martínez Palma, María Cecilia Fernández Darraz y Pilar Valenzuela Rettig</i>	177
Lecturas de <i>Papelucho</i> hoy: el niño chileno y universal <i>Ximena Troncoso Araos y Macarena Navarro Carvallo</i>	199
Literatura y visualidad, la diversificación de los lenguajes artísticos como experiencia escolar <i>Claudia Álvarez Martínez y Alexis Segovia Olguín</i>	231
Propuesta de plan lector innovador para estudiantes de primero medio que permita la formación de un lector literario competente <i>Valentina Hormazábal Muñoz, Pilar Muñoz Moya y Fernanda Orellana Martínez</i>	253
Tensiones entre oralidad y escritura académica en contextos multiculturales: un estudio de caso <i>Juan Fernando García Castro, Juan Eliseo Montoya Marín y Angie Alejandra Ariza Garcés</i>	283

INTRODUCCIÓN

«... algunas palabras, una frase o una historia pueden dar eco a toda una vida. El tiempo de lectura no es sólo el que dedicamos a dar vueltas a las páginas. Existe todo un trabajo, consciente o inconsciente, y un efecto a posteriori, un devenir psíquico de ciertos relatos o de ciertas frases, a veces mucho después de haberlos leído».

Michèle Petit, Lecturas: del espacio íntimo al espacio público (2001: 50).

Cuando leemos, nos transportamos. Consciente o inconscientemente, nuestros pensamientos se trasladan a lugares desconocidos, que solo podemos comprender y experimentar a través de la interpretación de las palabras y los significados que les otorgamos. Como bien se dice, «leer es un viaje», un viaje que, en palabras de la antropóloga francesa Michèle Petit, «puede dar eco a toda una vida». Es verdad y bien lo saben los amantes de la lectura.

Literatura y educación: construyendo identidades es un libro que surge del amor a la lectura literaria y a la educación. Los autores y las autoras¹ somos amantes de la lectura y pedagogos. De ser estudiantes lectores, ahora nos encontramos enseñando literatura, ya sea a nivel formal o informal, en la medida que no solo enseñamos literatura en clases, sino en el día a día, con nuestros estudiantes, familias y amigos. Porque cuando uno ama algo, desea compartirlo con nuestros amados.

¹ Dejo de manifiesto que, de aquí en adelante, opto por acoger la norma de la Real Academia Española de no repetir las palabras en masculino y femenino (<https://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>). Téngase siempre presente que, aunque el uso esté en masculino, el femenino siempre está presente. Este criterio ha sido aplicado a los diversos capítulos del libro.

El objetivo principal de esta publicación está centrado en difundir investigaciones, reflexiones y experiencias sobre literatura en relación con la identidad y la escuela. El interés surge tras la realización, en septiembre del 2017, de la *I Jornada Nacional de la Sociedad Chilena de Estudios Literarios (Sochel): Literatura y educación, construyendo identidades*, en la sede de Temuco de la Universidad Autónoma de Chile. A esta jornada asisten académicos, estudiantes e investigadores de diferentes universidades de Chile y docentes de establecimientos educacionales. Son convocados en el contexto del desarrollo del proyecto de investigación «Literatura y construcción de identidades culturales en la Región de La Araucanía», proyecto n°11160161, del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt), actual Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Anid) del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Este encuentro se realizó, además, con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado; el Grupo de Investigación en Literatura y Escuela (LyE) de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile y la Sociedad Chilena de Estudios Literarios.

Doce textos conforman el libro *Literatura y educación: construyendo identidades*. Estas secciones están estructuradas desde los escritos más teóricos hacia los que enfatizan experiencias y propuestas de trabajo más prácticas. Inicia la secuencia «Del amor y la guerra en la narrativa chilena sobre la conquista de Arauco», del Dr. Eduardo Barraza. En su escrito, retoma el tema del amor impedido entre españoles y mapuche, tópico singularizador de la narrativa chilena. A partir del contexto teórico y análisis de relatos literarios que se trabajan en el sistema escolar chileno, enfatiza en los temas de interculturalidad, historia, identidad y el folletín.

La Dra. Ximena Troncoso presenta «El mestizaje fraterno en *Poema de Chile*: análisis y derivaciones para el contexto escolar». Focalizándose en la configuración de la identidad nacional y los pueblos indígenas, analiza *Poema de Chile* de Gabriela Mistral. A través del trabajo de Ximena, nos encontramos con el pensamiento

pedagógico de la poetisa, su escritura dialógica y transgresora, pero, ante todo, con el ideal de la construcción de una identidad nacional que acepte nuestra mezcla etnocultural y promueva una convivencia solidaria. Finaliza, presentando reflexiones y propuestas didácticas basadas en un modelo pedagógico fundado en la relación entre la mamá-maestra con el niño y el viaje como proceso de aprendizaje.

El tema de la competencia literaria y elementos poliexpresivos es presentado por el Dr. Jorge Rosas. La importancia pedagógica de retomar la competencia literaria, desatendida por el enfoque comunicativo en contexto de enseñanza de la literatura, sustenta la propuesta del autor. Esta enfatiza la necesidad de desarrollar esta competencia para permitir al lector un acercamiento al gusto literario, el placer y el goce estético. «Competencia literaria y poliexpresión: aproximaciones críticas al aula», el texto de Jorge, se ejemplifica en *La nueva novela* del poeta y artista visual chileno Juan Luis Martínez.

«Teatro y memorias colectivas: una reflexión desde *Villa + Discurso* de Guillermo Calderón al aula», de la Dra. Paula Tesche y el Dr. Juan Pablo Amaya, aborda la relevancia de atender a la dramaturgia en el aula. Los autores reflexionan sobre la necesidad de profundizar el desarrollo de los objetivos de aprendizaje a través del teatro, por cuanto este género literario propicia la reflexión de grandes temas y motivos de la humanidad, promoviendo la formación valórica y ciudadana. En especial, abordan la obra del dramaturgo chileno Guillermo Calderón, como una vía para dialogar sobre la memoria del país.

El doctorando Jorge Sánchez retoma el tema de la memoria en el contexto del cómic, con su contribución «El cómic en el corpus literario universal: desautomatización de la mirada y complejización del acto de memoria». Desde el problema de la clasificación de la textualidad, Jorge presenta el cómic como una manifestación literaria compleja que está insertándose, cada vez con mayor presencia, en el campo académico y escolar. Reflexiona sobre cómo este puede trizar las identidades hegemónicas, sosteniendo que su incorporación en los *corpus* de estudio no es solo un asunto de asumir un nuevo tipo de lectura, sino que el desafío de enfrentar una visualidad hegemónica

que intenta monopolizar las construcciones identitarias. Considero que, para el lector, también resultará de interés la reflexión de Jorge sobre el valor del cómic como un formato especial de presentar la memoria, distinto al de los archivos.

El Dr. Dámaso Rabanal presenta «Oportunidades didácticas y educativas de la Narrativa Chilena Reciente: la necesidad de dialogar y problematizar la cultura en la sala de clases». Este texto nos convoca a mirar con especial interés la Narrativa Chilena Reciente en cuanto a su voz disidente, alternativa, resistente y ciudadanamente participante frente a las políticas de normalización. Estos discursos alternativos nos permiten generar espacios educativos que dinamicen el campo cultural, preguntarnos por la posición ideológica frente a la pedagogía y la necesidad de problematizar la enseñanza de la literatura en contexto educativo, para develar las representaciones culturales e identitarias naturalizadas e instalarlas en un diálogo con las nuevas narrativas, diálogo necesario para poder leer críticamente la/s cultura/s chilena/s.

Con posterioridad a estas contribuciones, se presentan dos textos que abordan la literatura en relación con el género. Primero, la Dra. Damaris Landeros expone su trabajo «Lectoras infantiles: representación de las primeras lecturas en autobiografías de escritoras chilenas», donde rastrea y analiza prácticas lectoras de niñas, adolescentes y estudiantes, escenificadas en sus autobiografías, para dar cuenta de los diversos modos de apropiación de lo escrito, entre los años 1850 y 1930. Luego, se presenta «Literatura escolar y representaciones de género: teoría, reflexión y orientaciones metodológicas», de las doctoras Elizabeth Martínez, Cecilia Fernández y Pilar Valenzuela. En esta contribución, se retoma el tema de género de Damaris, pero desde una perspectiva más enfocada a lo educacional, buscando generar conciencia de las (des)igualdades y erradicar los estereotipos de género que por muchos años han estado presentes en el sistema escolar. Esperamos sean de especial interés las orientaciones metodológicas que se exponen, para trabajar en aula el tema de las representaciones de género en la literatura.

«Lecturas de *Papelucho* hoy: el niño chileno y universal», de las doctoras Ximena Troncoso y Macarena Navarro, presentan resultados de una investigación sobre interpretaciones de lectores escolares del clásico *Papelucho* de Marcela Paz. Evidencian resultados en cuanto a cuatro aspectos de la lectura de los escolares: relaciones familiares, crítica social, espacios y perfil del protagonista. Sin duda, esta contribución facilitará la reflexión y planificación de nuevas lecturas de *Papelucho*.

Claudia Álvarez y Alexis Segovia, profesores del colegio Windsor de Valdivia, presentan una experiencia pedagógica interdisciplinaria. «Literatura y visualidad, la diversificación de los lenguajes artísticos como experiencia escolar» expone un proyecto escolar que congrega a los departamentos de Arte y Lenguaje y Comunicación, a través de la creación de un libro que reúne textos literarios e ilustraciones de los estudiantes.

Las profesoras Pilar Muñoz, Valentina Hormazábal y Fernanda Orellana presentan su tesis de licenciatura «Propuesta de plan lector innovador para estudiantes de primero medio que permita la formación de un lector literario competente», trabajo que se expone a partir de un estudio de caso realizado en un establecimiento de educación emblemático de Santiago.

Por último, los colegas colombianos, Dr. Juan Fernando García, Dr. Juan Eliseo Montoya y la Lic. Angie Ariza, exponen una investigación en torno a la tensión cultural que se produce cuando a sujetos de culturas esencialmente orales se les exige una escritura académica. Si bien la propuesta «Tensiones entre oralidad y escritura académica en contextos multiculturales: un estudio de caso» no considera el tema literario, es valiosa en el contexto de este libro en la medida que nos expone una realidad de choque cultural entre el estudiante y el mundo académico. Ya sea en el contexto educativo de básica, media o superior, el estudiante se encuentra con una cultura de orientación escrita, formal y propia de la «cultura escolar o académica»; y genera una problemática, tanto para el estudiante como para los profesores. Así, a través de este último texto, se hace un llamado a reflexionar sobre la necesidad de conocer, considerar y valorar la

cultura del estudiante, para poder establecer procesos educativos que medien entre su cultura y la cultura escolar/académica. Sin este interés y voluntad de mediación —de establecer relaciones interculturales—, resulta ineficaz cualquier proceso enfocado al desarrollo de las identidades en relación con la literatura.

Finalizando esta introducción, agradezco a todas las entidades institucionales y personas que permitieron el desarrollo del proyecto de investigación «Literatura escolar y construcción de identidades culturales en la Región de La Araucanía» y la edición de este libro. En especial, a la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado y a las personas que contribuyeron con sus escrituras para este libro.

Estimado lector, espero que estos textos presenten luces para tus problemas y procesos formativos/docentes. En este sentido, he optado por indicar los correos electrónicos de los autores, invitándote a contactarlos con confianza, para que estas palabras no queden solo en el texto, sino que permitan crear diálogos y comunidades.

Dra. Pilar Valenzuela Rettig

Investigadora Responsable Fondecyt n°11160161
Directora Grupo de Investigación en Literatura y Escuela
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile

Temuco, marzo del 2020

DEL AMOR Y LA GUERRA EN LA NARRATIVA CHILENA SOBRE LA CONQUISTA DE ARAUCO

Eduardo Barraza Jara

Universidad de Los Lagos, ebarraza@ulagos.cl

Eduardo Ramón Barraza Jara. Profesor de Castellano, magíster en Teoría Literaria y doctor en Literatura (Universidad Austral de Chile). Profesor emérito, investigador y académico de posgrado de la Universidad de Los Lagos en el área de la narrativa chilena, con énfasis en el texto folletinesco, en la novela histórica y en el «discurso de la conquista», categoría textual que propone como instancia teórica y metodológica, según desarrolla en proyectos Fondecyt y en sus libros *De la Araucana a Butamalón* (2004) y *Adelantados y escritura de la conquista* (2013). Ha presentado ponencias y ha dictado conferencias y cursos en calidad de profesor invitado y ha publicado en revistas de corriente principal en Chile y en el extranjero. Socio-fundador y expresidente de la Sociedad Chilena de Estudios Literarios (Sochel) y exdirector de *Revista ALPHA*.

RESUMEN

Uno de los tópicos singularizadores de la literatura nacional es el amor impedido entre españoles y mapuche, conforme al cual el final feliz solo será posible mediante la civilización del indígena o gracias a su sometimiento a la doctrina cristiana. Por lo mismo, este *corpus* textual no es ajeno al debate que en la actualidad se hace presente en las tesis respecto a categorías como multiculturalidad, interculturalidad, pluralidad cultural, entre otros enfoques (Dussel, 2005; Fernet-Betancourt, 1998; Ortiz, 1940; Rama, 1982) y pone al

descubierto a la interculturalidad en tanto «conflictividad» (García Canclini, 2011) conforme a su condición híbrida, precaria e inarmónica. Se trata, en efecto, de proyectos «culturalizadores» que fracasan y dan paso a desenlaces paroxísticos propios del folletín. Nuestra hipótesis de trabajo propone que esas transgresiones acaban siendo transferidas desde el imaginario melodramático a una condición historiográfica que no atiende a lo conflictivo sino a lo hegemónico —respecto a la conformación de la identidad nacional—, según analizaremos en una serie conformada por textos de los siglos XIX y XX, en los cuales está presente el motivo del amor y la guerra en la narrativa chilena sobre la conquista de Arauco.

ANTECEDENTES

No siempre hay inclinación a advertir que el debate relativo a nuestra identidad aparece situado desde el mismo instante del descubrimiento de América, debate que en la actualidad se hace presente en las tesis respecto a categorías como transculturación, aculturación, diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad, pluralidad cultural, entre otros enfoques. Dicha «articulación cultural» se narrativiza en la literatura nacional, poniendo de relieve los diversos órdenes y oposiciones culturales presentes y activos en la serie del folletín melodramático de temática indígena y en la narrativa de intencionalidad docente de los siglos XIX y XX, cuyo macrotexto es la guerra de Arauco, tanto como el conflicto que la historia oficial chilena denomina como «pacificación de La Araucanía». Por lo pronto, observamos que —lo distintivo de esta serie— es la presencia de un narrador liberal que determina los finales felices o infaustos, según premisas disciplinarias y de sentido que ya están presentes desde el siglo XVI en *La Araucana*, según reseñaremos a continuación.

La tradición de Alonso de Ercilla. Sabido es que Ercilla promete no cantar «las damas... ni... el amor», sino la guerra y la victoria «de aquellos españoles esforzados... / que a la cerviz de Arauco no domada / pusieron duro yugo por la espada» (1980: 19 vv. 1,8).

Sin embargo, *La Araucana* no destaca solo por el tratamiento de las empresas memorables de la guerra de la conquista de Arauco, sino también por el dialogismo y por las oscilaciones de los procesos textuales que se producen en su interior, como es el caso del incumplimiento de esa programación textual. Vale decir, a pesar del compromiso de narrar «temerarias empresas memorables», propias de su «percepción feliz de la guerra de conquista», el poeta experimentará una percepción infausta de la guerra de Arauco. «Todo ha de ser batallas y asperezas, discordia, fuego, / sangre, enemistades», se pregunta en el canto XX (130 vv. 33, 34), interrogación que lo lleva a incluir episodios amorosos también ocurridos en el transcurso de la guerra, por cuanto, ya antes —en el canto XV— había reflexionado: «¿Qué cosa puede haber sin amor buena? / ¿Qué verso sin amor dará contento?» (97 vv. 1,2).

Varias han sido las interpretaciones sobre las historias de amor incluidas en *La Araucana*. Sin embargo, someramente, observamos que en ellas se sanciona cualquier relación interétnica o de culturas en contacto e intermediación, como se practicaba vía los parlamentos, por ejemplo (Barraza, 2013). El canje de prisioneros, el intercambio de regalos, promesas, agasajos u otras estrategias protocolares con el mundo indígena no son aplicables a los motivos amorosos cuando estos atraen a sujetos de distintos *locus* culturales. Para el poeta épico —aparte de sus digresiones morales presentes al inaugurar cada canto—, la condición irreductible de ambos mundos no propicia ningún vínculo intercultural afectivo. Ercilla solo suscribe alianzas y paridades endogámicas al interior de la sociedad araucana: la desdeñosa Glaura termina por corresponder a Cariolano (Canto XXVIII); Guacolda acompaña a Lautaro en la guerra (Canto XIV); Tegualda ama a Crepino (Canto XX), Lauca, hija de Millalauco, (canto XXXII) ama a su joven pareja tanto como Fresia se ufana de ser la mujer de Caupolicán.

Tales armónicos enlaces inter pares no concluirán con un final feliz, sino que sus protagonistas sufrirán los efectos de la guerra: muerte de Cariolano, Lautaro, Crepino y de Gracolano; Fresia repudia al toqui vencido que luego será empalado. Como lo vaticina

una visión del poeta en el Canto XVIII, solo se privilegia el correlato del matrimonio inter pares, vale decir, entre españoles como aquel que —según se vaticina— será consumado entre Ercilla y doña María de Bazán (124-125 vv. 570-85). Tal encubrimiento de la exclusión o de la clausura de toda alianza con el otro es el que proclama Fresia desde el bando araucano cuando interpela a Caupolicán: su condición de toqui implica que no puede «convertirse» al cristianismo del otro (Canto XXXIV vv.109; vv.137-144) ni prometer fidelidad a un rey extranjero (Canto XXXIV vv. 110-112).

La cuestión del otro en la narrativa nacional. A mediados del siglo XIX —cuando la república define sus políticas para la «pacificación de La Araucanía» y se consolidan las bases de una identidad nacional que privilegia los ancestros peninsulares y europeos— observamos que se acentúa una continuidad de formantes de ficcionalidad historiográfica, propios del discurso de la conquista (Barraza, 2004), en un *corpus* narrativo aparentemente «ingenuo», de fácil lectura, propio del imaginario folletinesco.

Se trata de novelas que han sido ignoradas, desestimadas o relegadas al margen del canon institucional de la narrativa chilena, tal vez porque —aparte de haber aparecido en calidad de folletines en periódicos de la época—, inopinadamente plantean, hacen presente o llaman a atender la cuestión del otro en la sociedad nacional. Se trata de ficciones situadas en los tiempos de la prolongada guerra de la conquista de Arauco —mediada por una serie de «parlamentos o paces»— o próximas a sucesos acaecidos durante la naciente república —como la llamada «guerra a muerte» (1819-1824), las paces de Taphue (1825), el episodio del naufragio del Joven Daniel (1849), las revoluciones de 1851 y de 1859, las actuaciones del llamado Rey de La Araucanía (1860)—, que responden a una sensibilidad liberal disidente que polemiza con los proyectos de colonización del sur (hacia 1850) y con la llamada «pacificación y evangelización de la Araucanía» (1861). En ellas se pone de relieve que, a pesar de los tempranos bandos de O'Higgins (marzo de 1819), la nación liberal excluye toda posibilidad de integración con su contraparte indígena. El bando en referencia traduce eufóricas estipulaciones fundacionales

que «chilenizaba» a los mapuche, otorgándoles la identidad de «ciudadanos chilenos», partícipes de los derechos propios de una «cultura liberal»¹.

Sin embargo, en el contexto de la sociedad liberal de comienzos del siglo XIX, la matriz semántica de un bando como este —a lo más— implica monoculturalidad y —por extensión— biculturalidad, vale decir, coexistencia entre «chilenos indígenas vs chilenos no indígenas», antes que de la percepción de la «diversidad intercultural» (García Canclini, 2011, pp. 103, 110), no de la mismidad dentro de una frontera cultural. La diversidad intercultural trata de una interseccionalidad y tensión entre «culturas que inevitablemente se enfrentan... en todos los niveles de la vida cotidiana» (Dussel, 2005, pp. 12-14). Menos se trata, enfatiza Dussel, de constituir un consenso cultural «altruista» que oculte la subalternidad de una cultura frente a la hegemonía de otra.

En el contexto nacional, y tácitamente en el nivel educacional, se trata, más bien, de una biculturalidad, en tanto manifestación histórica de las relaciones de un «contacto conflictivo» entre la cultura mapuche y la cultura chilena hegemónica. Una biculturalidad marcada por la pérdida y el desarraigo, por la fractura territorial, subalternidad de institucionalidades culturales, educacionales, religiosas, políticas, sociales y de lengua; exhibición no de una historia del otro escrita desde la pluma del conquistador sobre victorias retóricamente descritas, sino de una densa memoria oral de «vencimientos» y claudicaciones reales.

¹ En este bando, los «goces» y «beneficios» se conceden en favor de una evidente «chilenización», vale decir, una igualdad por decreto que suprime la subalternidad y, en tanto, el otro ignore, renuncie o anule su «herencia cultural indígena». Puestos en la perspectiva intercultural de Fernando Ortíz, el dictamen de O'Higgins no trata de una simple aculturación en términos de transculturación normada, al modo de un «proceso transitivo de una cultura a otra» que conduzca a una inmersión en, o a la adquisición de una cultura ajena (incorporarse, contagiarse, impregnarse, ceder), sino que el proceso implica, también, necesariamente, la «asimilación de uno por parte del otro». Toda asimilación implica la pérdida o el desarraigo de una cultura precedente, propia, originaria, lo que termina por traducirse en una paulatina desculturación y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse neoculturación, dice Fernando Ortiz (1940: 32-33).

Tal tesis se expresa ficcionalmente en el motivo del amor impedido entre españoles y mapuche, presente en un *corpus* representativo de novelas de acentuado carácter folletinesco de la literatura nacional. En ellas se proclama y rige una norma conforme a la cual, el final feliz solo será posible mediante la civilización del otro o gracias a su sometimiento a la doctrina cristiana. Sin embargo, tales proyectos «culturalizadores» fracasan y dan paso a desenlaces paroxísticos propios del melodrama (Herlinghaus, 2002), en los cuales las heroínas y los héroes mueren violentamente (víctimas de la traición o víctimas de la locura). En esta serie, la trama de la guerra de Arauco termina ceñida a un circuito sentimental marcado por el motivo del encuentro y la separación de los protagonistas, víctimas de las peripecias de un amor más que imposible, a partir de transgresiones y rebeliones de caciques y mestizos que son transferidas desde el imaginario melodramático a una condición historiográfica, en textos como *Mariluán* (1862), de Alberto Blest Gana; *Cailloma* (1870) y *A orillas del Bío-Bío* (1870), de Raimundo Larraín, y *Huincahual* (1888), de Alberto del Solar. Según expondremos a continuación, se trata de una serie textual que —hacia 1870— fue calificada como «novela indiana» por Zorobabel Rodríguez y que, hasta ahora, solo ha sido valorada conforme a sus formantes costumbristas y sentimentales o leída según el modelo romántico, melodramático o folletinesco del «amor impedido».

Mediaciones e interdicciones. Según Magnien, en el folletín, la trama histórico-social o histórico-política actúa al modo de una mediación transicional o de un puente que enlaza de modo maniqueo al hombre y a la sociedad conforme a sus estamentos o clases sociales (1995, p. 42). Tal hecho se aprecia ya en la colonia, cuando la sociedad conquistadora se consolida sobre los pueblos originarios. Por lo mismo, en esta serie folletinesca del siglo XIX, que describimos, el impedimento es de base estamental (amor imposible entre conquistadores y conquistados) o entre sujetos no emparentados ni étnica ni culturalmente, por cuanto se parte de la tesis de que ellos resultan ser rivales por naturaleza. No acatar esta premisa implica la sanción de toda transgresión a esa norma. La estructura narrativa del

amor imposible permite a la mirada conservadora-liberal celebrar el periodo de la conquista y de la colonia durante el cual —aparte de los amancebamientos— las alianzas matrimoniales solo se permitían entre miembros de la clase dominante: españoles y criollos entre sí². Tal viene a ser la «condición alegórica» de las historias de amor propias de la narrativa del siglo XIX, que puede ser aplicable al caso de los «finales no felices» presentes en la serie melodramática-liberal que trata el tema mapuche, más allá de las temáticas relativas a las etnias en contacto, a las fronteras y fisuras de la interculturalidad o de la lógica conforme a la cual «el otro es aquel en quien no me reconozco», un «aquel que es lo que yo no soy» (Todorov, 1987).

Por lo mismo, se trata de establecer una «articulación» (Leone, 2012, p. 553) que dé cuenta de los órdenes diversos y de las oposiciones culturales presentes y activas en el *corpus* melodramático al que hemos aludido, en el cual un narrador liberal —que se conduce al modo de un ojo panóptico (Foucault, 2004) que todo lo vigila, interpreta y sanciona— determina y cautela los enlaces y desenlaces sentimentales permitidos y no permitidos. Estas premisas disciplina-rias se ponen de manifiesto cuando se atiende a una serie de novelas publicadas como tales o como folletines. En ellas se presentan reiteradamente triángulos sentimentales, cuya estructura tiene como base un esquema eurocéntrico: aquel de «un hombre o una mujer entre dos amores»³. Se trata de un esquema de sentido que —según veremos más adelante— se reitera en el siglo XX. Por lo mismo, conforme al cuadrado de la lógica (semántica) de Aristóteles que actualiza Leone, rige la premisa según la cual entre un español (y

² «Las relaciones amorosas y sus finales generalmente felices actúan como representaciones en las que el erotismo y el nacionalismo se convierten en figuras recíprocas y en las que la relación retórica entre la pasión heterosexual y los estados hegemónicos funciona como mutua alegoría», dice Sommer (2004, p. 48), cuando analiza, preferentemente, alianzas o matrimonios inter pares, aunque sean entre un joven pobre y una joven rica, como es aquel entre Martín Rivas y Leonor Encina, en la novela homónima de Alberto Blest Gana.

³ Peuquilén pretende a Rosa y da muerte a Mariluán; Ñalcu, celosa de una cautiva española, traiciona a Huincahual; Maulicán compite con Quilalebo por el amor de la hija de un español; Ghülquëndula, hija del machi Cailloma, se suicida creyendo que su padre ha dado muerte al hijo de un encomendero español a quien ama.

cristiano) y un sujeto mapuche (no-cristiano) rige solo una relación «natural» de oposición mutua o de rivalidad cultural; ser español implica «lógicamente» no ser mapuche. Del mismo modo, un español y cristiano no puede dejar de serlo (o renegar de su cultura pasándose a la contraria), pues entraría en contradicción consigo mismo y con su pertenencia cultural⁴. Estas premisas presentan sus líneas de fuga del poder disciplinante en los casos de rapto y cautiverio, por cuanto la cautiva puede engendrar hijos y proceder a civilizar a su captor; la víctima puede llegar a conocer al otro como un igual al extremo que contrae matrimonio cristiano con él, o se rescate a la madre cautiva que llevará consigo a sus hijos o el rapto no es tal sino una fuga acordada previamente por parejas interétnicas. Se trata, entonces, de una matriz de imaginarios y de significaciones que, brevemente, desarrollaremos a continuación.

Liberalidades del folletín y del melodrama en el siglo XIX. Tal como lo hemos planteado, precedentemente, la narrativa chilena de trama folletinesca del siglo XIX codifica la cuestión del otro remitiéndonos al tópico del amor imposible. Al recurrir a procedimientos como el de la metaficción historiográfica, estas novelas denuncian la estructura estamental de una nación que establece los límites entre ella y su contraparte étnica originaria. En el *corpus* que examinaremos, se hace presente una «adelantada» voz narrativa que mira hacia la subalternidad —hacia el otro— que plantea una relación incluyente y paritaria con el Estado. El motivo del amor impedido ficcionaliza la búsqueda de una necesaria integración social. La civilización del otro asimilándolo a la doctrina cristiana, o a los emprendimientos político-culturales que prescribe la nación hegemónica, son proyectos insuficientes, como lo expresan los finales catastróficos propios del melodrama. Desenlaces como estos revelan un proyecto inconcluso que demanda alternativas más eficaces frente a las que se pusieron

⁴ Tal contradicción la actualiza, en 1994, Eduardo Labarca en su novela *Butamalón*. En ella, el misionero Juan Barba entra en conflicto consigo mismo y con su pertenencia cultural al tomar como mujer a una indígena y esta es raptada por soldados españoles. Relaciones interculturales de diverso grado se observan, recientemente, en *El lento silbido de los sables* (2010), de Patricio Manns; en *Mestiza* (2016), de Patricia Cerda, y en *Casas en el agua* (1997), de Guido Eytel, entre otros textos.

en práctica desde el siglo XVII en los sucesivos parlamentos, paces, tratados o capitulaciones con motivo del enfrentamiento armado entre culturas en el curso de la guerra de Arauco.

Por lo mismo, según pone de relieve el motivo del amor y la guerra en la narrativa chilena sobre la conquista de Arauco, hablar de multiculturalidad exige poner de relieve la dinámica y los diversos procesos mediante los cuales una cultura de origen —que lleva consigo los códigos propios de una «situación histórica original temporal y territorialmente situada»— entra en contacto, interacción, más bien fricción, con otra cultura dominante, de manera tal que no sea anulada la herencia cultural originaria. Por lo pronto, según anticipara Fernando Ortiz (1940), no se trata de un contacto entre culturas simétricas ni en equilibrio, conforme expondremos a continuación.

Una «chilenización parcial»: Mariluán (1862), de Alberto Blest Gana. Desde los formantes de la naciente narrativa chilena, *Mariluán* calza con la tipología romántico folletinesca y con el signo de fatalidad que se cierne sobre su condición melodramática: él es un mapuche exiliado del suelo natal que sobrevive como «rehén» en la sociedad chilena y se afirma que lleva consigo una «abrumadora melancolía que cierne sus alas de ángel doliente sobre el alma de los desterrados del suelo natal» (2005, p. 7). Por lo mismo, su rebelión será, justamente, fruto de un destino histórico-romántico, puesto que «Las alucinaciones del entusiasmo... le hacían oír voces proféticas que le llamaban a continuar la gigantesca resistencia de sus antepasados y esas voces decidieron su destino» (id.). Desde una perspectiva sentimental, esta novela reproduce el proyecto liberal respecto a la posibilidad de coexistencia entre dos culturas —mundo huinca vs mundo mapuche— desde el momento que Mariluán —conforme a una «chilenización parcial»— pretende y es correspondido por Rosa Tudela, por cuanto no se perciben diferencias entre él y cualquier otro chileno calificado social y militarmente. Sin embargo, desde su rol y sitio dominante, el narrador liberal no ignora la «tensión cultural» que se objetiva en los planes de rebelión de Mariluán. Este narrador expone los fundamentos de Mariluán —como contratextos

de la política de dominación de La Araucanía por parte del Estado/nación— a sabiendas de que el destino histórico se cumplirá al modo del melodrama: la sociedad chilena (liberal-conservadora, hacia 1862) castiga al rebelde con la muerte, con la derrota de su pueblo, con la pérdida de su amada y con la locura de Rosa, como justo castigo por haber transgredido las normas disciplinarias de su cultura (Barraza, 2004).

Una coexistencia infranqueable: Cailloma (1870), de Raimundo Larrain. A diferencia de *Mariluán*, el mundo narrado en esta novela —subtitulada como una «leyenda indiana»— reproduce la radical exclusión de una coexistencia entre dos culturas —mundo huinca vs mundo mapuche— representadas, respectivamente, por el machi Cailloma y su hija Ghùlquëndula y por un encomendero español y su hijo. El orden de la cultura indígena, reproducido ampliamente por el narrador conforme a su visión sentimental y a su prejuiciada retórica sobre el otro, será alterado por la intrusión del conquistador en ese espacio ajeno y el consecuente enamoramiento —un primer amor— producido entre sujetos de cultura antagónica. Esto es posible por cuanto el narrador básico relata según la fórmula de los idilios eglógicos europeos, pero elimina de ella los rasgos culturales que le son propios. Por lo mismo, salvo circunstanciales notas etimológicas sobre el léxico mapuche, proporciona un retrato estereotipado de la heroína de los idilios, propio de la novela indianista europea, recurriendo a perífrasis, imágenes, comparaciones y metáforas lexicalizadas:

¿Adónde va esa virgen indiana, que es tímida i candorosa como la tórtola i altiva i jenerosa como el cóndor? Ghùlquëndula, la hija del matchi, la de los ojos negros, siente en su pecho algo desconocido, su corazón comienza la existencia. Ghùlquëndula, la paloma del país de las cumbres blancas, la de talle más flexible que el payro (especie de lirios); encuentra en su alma misterios que no se esplica, necesita respirar en medio de la soledad i comprender el lenguaje de la naturaleza. (1870, p. 10)

Y he aquí que, a diferencia de Mariluán, para quien la libertad se conquista mediante la paridad bélica con el otro, la mediación entre Ghùlquëndula y el bando español ya no será la fuerza militar, sino la que opera mediante el canon sentimental de signo melodramático —en el cual triunfa el amor impedido— y la fuerza de la oración cristiana. Ghùlquëndula no ignora que al corresponder a Luis está cometiendo una infracción al precepto conforme al cual entre culturas diversas solo puede existir antagonismo, no paz, amor ni amistad sino guerra, pues el contacto entre ambos no ha sido suficiente para proporcionarles el suficiente conocimiento entre el uno y la otra⁵.

En consecuencia, el motivo amoroso provoca una «conversión» parcial de Ghùlquëndula al mundo huinca y ella no capta las contradicciones que lleva consigo: ser mapuche es contradictorio con rezar a la Virgen; amar a un español es una contrariedad mayor que tendrá como «justo castigo» la pérdida del objeto del deseo, la locura y la muerte. En síntesis, en este relato se ponen en juego la eficacia del orden religioso como mediador entre el mundo huinca y el mundo bárbaro, representado por el machi. El idilio es un paréntesis sentimental en medio de la guerra de conquista que se libra en la zona de Rengo y es una intervención militar —de funesto sino histórico-melodramático— la que determina la supremacía del orden del conquistador: Luis sobrevive, pero sin Ghùlquëndula, los mapuche son vencidos; Cailloma pierde a su hija y su jerarquía de chamán.

La conversión del otro: A orillas del Bío-Bío (1870), de Máximo Lira. Subtitulada como «Escenas de la vida araucana», esta novela lleva a un final feliz el proyecto narrativo y la mediación católica, inconclusos en Larraín. El énfasis de Lira ya no está puesto en la atracción que la mujer mapuche —descrita y definida sentimentalmente a la manera huinca— ejerce en un español, sino en la seducción que las ciudades y las mujeres españolas ejercen sobre dos jóvenes caciques, carentes —se dice— de «las comodidades de la vida civilizada» (1870, p. 4).

⁵ «Yo te amo huinca; pero los dioses me castigarían, el cielo se oscurecería para mí i mi padre al morir lanzaría maldiciones de desesperación si Ghùlquëndula encendiera su fuego en la choza del guerrero que se manchó en la sangre de sus hermanos» (1870, p. 29).

De manera explícita, y desde el sitial del orden civilizado, el narrador proyecta su mirada disciplinante hacia la guerra de Arauco para calificar a los bandos antagónicos y los ve expuestos a una falta de orden que proviene de una irreconciliabilidad irresuelta: no confían el uno en el otro. La paz que los bandos pactan en los parlamentos resulta falsa e ineficaz, puesto que «los jefes de los españoles i los jefes de los araucanos (los habían) ajustado con poquísima buena fé» (p. 3), se dice a los lectores. No obstante, el narrador concede a los mapuche del siglo XVI la condición de «un pueblo joven, exuberante de vida, intelijente, bravo, de... generosos instintos» (p. 4), nobles cualidades que habrían desaparecido hacia 1870, por cuanto este narrador afirma que los mapuche «no eran por aquel tiempo la raza dejenerada i envilecida que conocemos hoy» (id.). Por lo mismo, el narrador va a someter a examen los procesos de disciplinamiento, de transculturación, que la sociedad huinca ha logrado en la sociedad mapuche poniendo a prueba una ecuación civilizadora relativa a que en el siglo XVII, «La buena sociedad española de Concepción acogía perfectamente en su seno a los jefes araucanos» (p. 8) y que estos se conducen en la buena sociedad conquistadora «con la delicadeza y urbanidad de los más cumplidos caballeros» (p. 8)⁶. Tal proposición lleva consigo una contrariedad manifiesta concerniente a que la sociedad huinca solo permite el acceso a ella a quienes dejan de ser «el otro». En el fondo, al actualizar el motivo del amor impedido por factores culturales, la hipótesis del narrador-experimentador implica examinar si los araucanos pueden dejar de ser tales, convertirse en «caballeros», y saber actuar culturalmente como los españoles y regirse por las reglas de la «urbanidad» que prescribe el trazado de la ciudad letrada. Tal tesis afectará a las culturas así confrontadas a partir de la puesta en trama de un triángulo amoroso en el cual dos jóvenes caciques disputan por el amor de una joven española. Maulicán reproducirá en la sociedad huinca los «malones» o raptos

⁶ Tal «ecuación civilizadora» será puesta a prueba en «el curso de... la... narración» (p. 7), puesto que el narrador sabe bien que su hipótesis resulta inverosímil por cuanto contradice la imagen que la sociedad española tiene de los mapuche. Sin embargo, otorga que María «había observado que los indios eran hermosos —cosa que nuestras lectoras no querrán creer ni bajo la garantía de nuestra palabra» (pp. 12-13).

matrimoniales propios de su tradición para huir con la española. Sin embargo, Quilalebo logra «protegerla» de su rival, raptándola para sí. Este «cautiverio simulado» provoca una nueva alteración, ahora, en la sociedad mapuche. En ella, Quilalebo no es el cacique raptor, sino el «esclavo» de María, al extremo de que ella se enamora de su captor, pero este debe vencer las intrigas de Maulicán. El final feliz del conflicto deriva de un disciplinamiento civilizatorio en el cual la religión —por medio de un sacerdote prisionero— armoniza los bandos en pugna. En tal sentido, la cultura de la Iglesia se sitúa fuera de la barbarie de los reductos mapuche y, además, muestra la reconciliación y la disciplina que debe regir *inter pares*: el insidioso Maulicán confiesa a Quilalebo que María no ha sido sacrificada por él durante su ausencia y se la devuelve. Muestra, también, las bondades del matrimonio cristiano vs el rapto pagano (p. 33); que la Iglesia es refugio y amparo, que convierte a infieles como Quilalebo. Sin embargo, más que el mestizaje, el matrimonio de Quilalebo y María —consagrado por la Iglesia— postula el nacimiento de la identidad nacional monocultural en la cual esté ausente su contraparte no indígena.

Civilizar al otro: Huincahual (1888). El desenlace feliz entre Quilalebo y María es solo una virtualidad programática que va a ser puesta a prueba en esta novela de Alberto del Solar. El rapto de María luego del naufragio del Joven Daniel en las proximidades de las costas del río Toltén —no acordado como el de Mariluán con Rosa— hace posible que, por intermedio de una cautiva blanca, se acceda, en mayor grado, al espacio del otro (el mundo bárbaro e incivilizado) desde la óptica de un narrador disciplinado en el paradigma de su «cultura» positivista-naturalista que le dictan las leyes de la herencia, la raza y el determinismo del medio. La novela incluye el tipo de la heroína romántica, aquella que corresponde al modelo de «una cristiana cautiva entre bárbaros» (1888, p. 22). Desvalida, huérfana, piadosa, creyente, virgen y mártir, María/Mariquiña queda a merced de «los transportes de su bárbaro opresor (transportes que) la horrorizaban relegándola a sus propios ojos al rango de un instrumento vil de salvaje concupiscencia» (id.). Huincahual, su

captor, actúa con ella como «árbitro terrible de su vida» (p. 28). En el reducto mapuche, María vivirá una maternidad que contradice la ley de la herencia naturalista, por cuanto aunque —según juicio del narrador— su hijo es el «fruto de una unión odiosa, absurda, bárbara», el resultado de la unión de dos razas o «esencias distintas» por una «ironía del destino... ironía incomprensible de sus designios caprichosos, había parecido complacerse en dotar [al hijo mestizo] (en cuanto es posible de juzgarlo aún) de belleza, robustez, lozanía y vitalidad... mezcla heterogénea de dos razas opuestas» (pp. 24-25).

Sin embargo, el desenlace de este cautiverio objetiva la opinión pública de una sociedad positivista, blanca y culta que teme ser víctima de su antítesis —el bárbaro inferior de La Araucanía— por medio de la fuerza y del mestizaje. Tal desenlace «re-establece las fronteras entre civilización y barbarie», según Láscaz (2005, p. 175), y excluye cualquier vía o intersticio de comunicación intercultural. La cautiva sufre la influencia de un medio incivilizado y llega a comportarse conforme a los códigos (disciplinas sociales y domésticas) del otro: en el reducto se revierte la opresión del cautiverio y se reproduce el matrimonio al modo indígena en el cual María será *malghén* (la esposa) y, a su vez, Huincahual será el *huentro* (el marido); la cautiva llegará a ser una «india medio salvaje» que cabalga como Huincahual. Para efectos de la conflictividad intercultural, a juicio de Nalcu —puesta en el rol estereotipado de traidora, manipulada por el narrador—, Huincahual, en su reducto, debe elegir como pareja solo a una mujer indígena; María elegirá españoles en el suyo. De ahí el perentorio axioma de Láscaz: «La nación que se deja domar por los indios no será nunca parte de la civilización» (p. 176). Por lo mismo, cuando María parece poner un final feliz a su cautiverio adaptándose al mundo indígena, sobreviene la catástrofe: ocurre la traición de Nalcu; la fuga de los españoles capturados por Huincahual; la muerte del hijo mestizo; envenenamiento parcial de María y de Huincahual por parte de Nalcu; rescate de una María moribunda que no sobrevivirá; persecución de Huincahual, quien muere ahogado tratando inútilmente de alcanzar a quienes le han raptado a su *malghén*. A nuestro juicio, la tesis de Del Solar es un

intento por proceder a desvirtuar e invertir el antagonismo intercultural mediante un proceso ético y humanista que haga posible la conciliación de los contrarios y de la diversidad en el interior de la sociedad chilena decimonónica y que supere, también, el discurso canónico de la novela indianista europea, tal como había sido practicado hasta entonces. Tal proyecto implica llegar al conocimiento del otro subestimado como inferior, de modo tal que el amor y la bondad, antes que la enemistad o la guerra, se constituyan en relaciones armónicas y permanentes.

Conforme a lo que hemos analizado hasta aquí, las historias del amor impedido en las cuales el objeto del deseo lo constituyen mujeres españolas e indígenas inscriben melodramáticamente que el destino de la nación es expulsar aquellas alianzas interculturales o transculturales que pretenden alterar la composición de la identidad apelando a la inclusión/exclusión de la diferencia, de la otredad. Por tanto, en el curso de la historia y de la novela chilena, estas «leyendas» y «escenas» araucanas inscriben la utopía de la coexistencia con el otro que enmascara la aculturación de este para someterlo a una subalternidad permanente que invalida una pretendida inclusión y hace primar la norma de la exclusión, sobre todo aquel que se acepta parcialmente como diferente en el círculo disciplinario de una sociedad o de una nación.

EL AMOR IMPEDIDO DESDE LA METAFICCIÓN HISTORIOGRÁFICA Y EL DIDACTISMO EN EL SIGLO XX

Según hemos examinado, este «conflicto de tradiciones, interpe-laciones e interpretaciones en el seno de una misma matriz cultural» —según afirma Fornet- Betancourt (1998, pp. 13-14)— constituyen las redes semánticas de los imaginarios históricos y colectivos propios de una sociedad con un sustrato, por lo menos, bicultural. Como sostiene Pedro Cayuqueo, «la mayor parte de los mapuches conviven en dos códigos culturales: el propio y el chileno... cosa que nos diferencia del chileno mono-cultural y monolingüe» (2016, p. 68), hecho que provoca una constante «tensión cultural», agrega (p. 134). La hegemonía de la monoculturalidad —y, por extensión,

de la cultura eurocéntrica— se expresa con nitidez en el canon literario escolar que prescribe, por ejemplo, el listado de lecturas recomendadas, sean para el plan general o para los denominados «electivos relativos a la identidad»⁷, en los cuales —conforme a los autores y textos seleccionados— las referencias identitarias son preferentemente eurocéntricas y, por excepción, se incluyen textos de temáticas o de filiación mapuche. Cuando los hay, y en ellos se ficcionalizan episodios de la conquista de Arauco, predomina una narrativa didáctica que —al desarrollar tópicos como el motivo del amor impedido⁸— reproduce y consigna expresamente los orígenes de una sociedad monocultural, según examinaremos en textos como *Elicura* (1939), de L.A.M. (iniciales que corresponderían a Luis Adán Méndez); *El mestizo Alejo* y *La criollita* (1934), de Víctor Domingo Silva, y en un sector de la narrativa escolar del siglo XX, como *Quidora, joven mapuche* (1993), de Jacqueline Balcells y Ana María Güiraldes; *Tegua* (1996), de Raúl Benapres; *María Carlota y Millaqueo* (1991), de Manuel Peña Muñoz⁹.

Sobre un primer toqui chileno. Conforme a nuestra propuesta de análisis, *El mestizo Alejo* y *La criollita* (1934), de Víctor Domingo Silva, es una novela afín con las obras representativas que hasta

⁷ El Programa de Lenguaje y Comunicación del Ministerio de Educación diseñado para un electivo en Literatura e Identidad, destinado a la Formación Diferenciada/Humanístico Científica del Tercer o Cuarto Año de Enseñanza Media, declara que «tiene como centro el tema de la identidad en la variedad de manifestaciones que de él ofrece la literatura, que es —al igual que otras expresiones del arte y la cultura— espacio privilegiado de representación de los procesos de búsqueda, constitución, afirmación y reconocimiento de diversas identidades, tanto personales como colectivas, culturales e históricas».

⁸ Con excepción de una joven española que huye con un joven picunche, predominan los motivos que refieren a cómo una española repudia a un mestizo o que este ha elegido mujeres indígenas como esposas; que una joven mapuche atraída por un español le da muerte; otra ve cómo un capitán se aleja de ella a causa de la guerra de conquista; una joven mapuche educada cristianamente rechaza la petición matrimonial de otro joven mapuche y muere durante un malón tradicional.

⁹ Estos últimos textos presentan una propuesta historiográfico-cultural que difiere radicalmente de otros más recientes como *Kalfukura, el corazón de la tierra* (2009), de Jorge Baradit; *Te llamarás Konalef* (2009), de Armando Rosselot; *El primer soldado de Neguchén* (2017), de Felipe Mujica Cortés; *Kuyen, niña mapuche* (2017), de Roberto Fuentes, que ameritan un estudio de conjunto a diferencia de la tradición de Lautaro Yankas y otros.

aquí se han examinado. A mediados del siglo XX, su autor actualiza la cuestión mapuche conforme al canon de la novela histórica tradicional del siglo anterior. En *El mestizo Alejo* y *La criollita*, Silva revisa los orígenes interétnicos del país en la época colonial y formula un específico relato, un proyecto posible de nación que —conforme al subtítulo «La maravillosa historia del primer toqui chileno»— debiera sustentar sus bases en la conformación mestiza; sin embargo, este héroe mestizo se rebela y enuncia las no logradas expectativas utópicas de su pueblo originario. La novela narra con mayor amplitud el mundo mapuche y de manera superior a *Mariluán* y a *Huincabual*, por ejemplo. En ella se asiste a una extensa inmersión en la cultura mapuche y se formulan los respectivos proyectos político-civilizadores de Alejo, los que aparecen subordinados al predominio de procedimientos del motivo del amor impedido propio de una estética romántico-sentimental. Esta metaficción historiográfica permite poner de manifiesto una conflictividad intercultural irresuelta que excluye el mestizaje y privilegia la cultura del conquistador y subordina, de manera melodramática, el proyecto historiográfico-social a la satisfacción del proyecto amoroso según el cual se propicia que el mestizaje y la coexistencia sean posibles. Aunque criado en la sociedad conquistadora, a juicio del narrador, Alejo ha respondido a un «llamado de la selva» (capítulo 4) y, aunque enamorado de doña Francisca del Valle, escoge como esposas a mujeres de su comunidad conforme a la tradición del *levantun* (1960, pp. 71-72), hecho que lo califica entre los suyos para ponerse al frente de una «indiada en armas». Por el contrario, desde el estamento conquistador, María Francisca concluye por repudiar todo afecto que hubiera podido experimentar por Alejo: «¡Tu vista me horripila!»... (eres) «Encarnación de la maldad, traidor a la raza de tu madre y a la Iglesia» ... «Te odio, y me avergüenzo de haberte alguna vez prestado oído»...! «¡Vete Satanás! ¡Márchate! Desaparece... Tu sola presencia aquí es un sacrilegio» ... «sólo oírte es un pecado horrendo» (p. 300).

El repudio de la «criollita» corresponde al de un sujeto que —según describe Fornet-Betancourt— está situado en la cultura del conquistador, en «su tradición de origen como punto de apoyo

(histórico-antropológico, que no ontológico) para su propia identidad personal», lo cual se expresa como un «constante discernimiento en el interior mismo del universo cultural» con el cual se identifica. Tal discernimiento implica que «La cultura de origen no es para una persona su destino inexorable sino su situación histórica original»; situación que indudablemente la define como persona perteneciente a un mundo con sus propios códigos sociales, políticos, religiosos, axiológicos, etc.; y que constituyen para ella la «herencia» desde y con la que empieza a ser (1998, pp. 13-14), premisas que son igualmente válidas tanto para Alejo, el mestizo, como para la Criollita.

Sobre la narrativa didáctica. Esta situación cultural, histórica y originaria de la nación está reproducida tensionalmente en textos seleccionados como lecturas escolares. *Tegua, un episodio de la conquista* (1996), *Quidora* (1992), *María Carlota y Millaqueo* (1991) reproducen un estado de cosas fundacional, pues validan que la conquista española es una acción cristiana, civilizadora, militar, lícita y válida. La visión del otro queda reducida a la extrañeza, a la calidad de barbarie que presentan los ritos tradicionales del otro, su medicina, su religión y sus sacerdotes, vistos solo como canibalismo, superstición, hechicería.

En *Tegua* (1996), de Raúl Benapres —que la Editorial Arrayán califica como lectura apropiada para niños a partir de los 12 años—, el narrador no emite juicio alguno respecto a los indígenas encadenados que portan los pertrechos militares de un capitán de conquista cuando se interna en La Araucanía (1996, p. 11). Su atención la pone en la atracción que el español ejerce sobre Tegua, justamente por ser el otro, aquel diferente a los jóvenes de su tribu (pp. 11-12). Benapres, avalado por fuentes historiográficas, presenta al capitán como modelo de conquista: busca parlamentar la paz, expone la legalidad de la empresa de conquista avalado por el «requerimiento» que lee a los indios collicos, luego de solicitar traductores para tal mensaje (pp. 61-65), pero no deja de advertir que el español se encuentra en un campamento de «caníbales, infieles e idólatras» (pp. 39-42) y que será un «hechicero farsante» (p. 78), quien rechazará la propuesta de paz y de sometimiento al soberano. La respuesta negativa del

machi a las demandas del invasor la entenderá solo como signo de barbarie, pues, en medio del enfrentamiento, el capitán Álvarez es herido y Teguá, aunque no conoce su lengua, cura sus heridas con un «machitún» y con una extraña «poción» de hierbas medicinales (pp. 14-16), y lo oculta. Conforme a la tipificación de personajes, propia del folletín, el lado negativo de la conquista está representado por el villano Albornoz, un español que mutila a los indios prisioneros y que rapta a Teguá, pero esta será liberada por Álvarez, quien luego, en signo de conciliación y distanciamiento, la devuelve a la tribu, mientras los españoles, derrotados, se retiran a su campamento. En el nivel sentimental, el relato de Benapres expresa el germen del motivo del amor impedido por la guerra y por la diferencia étnico-cultural. Como ha establecido Beatriz Sarlo (1985), se trata de relaciones sentimentales moralmente lícitas, pero que son imposibles de consumar por circunstancias estamentales e históricas.

Un desarrollo mayor y canónico del motivo del amor impedido por la guerra se advierte en *Un día en la vida de Quidora* (1992), de Jacqueline Balcells y Ana María Güiraldes. El afán histórico-docente de sus autoras hace de *Quidora* un texto híbrido que pone en paralelo las ilustraciones, fuentes bibliográficas y fragmentos de crónicas historiográficas con la ficción. Su propósito supradidáctico es narrar la «leyenda del lago de la luna llena», que refiere el amor imposible entre Diego, hijo de don Álvaro López y Mancilla —parcial ficcionalización de Francisco Núñez de Pineda y Bascañán—, y Quidora, hija del cacique Quilalebo. Como en el caso de Teguá, Quidora cura las heridas de un capitán español, prisionero de su padre, recurriendo a la medicina de su tribu. Además, aunque el motivo sentimental tiene un mayor desarrollo, ambos no olvidan que son enemigos por naturaleza. Sin embargo, Quidora ayuda a que don Diego pueda huir, luego de lo cual sobrevienen los enfrentamientos. Quidora es testigo de los combates entre españoles y mapuche, los que reactivan su identidad originaria, pues, cuando ve que el capitán da muerte a su padre, no duda en atravesarlo con una lanza, suceso patético que da pie a la leyenda. «Mató don Diego, el hidalgo/ al indio que lo acogió/. Mató la india Quidora, /al español que la amó» (1992,

p. 81), son los versos que sintetizan no estrictamente una moraleja sino la condición de culturas enfrentadas, rivales por naturaleza¹⁰. Aquí, desde el canon de la épica de tradición eurocéntrica, se reedita una narrativa que hace referencias a episodios de la conquista de Arauco conforme a la constitución de una memoria monocultural que —a pesar de afirmaciones respecto a la inclusión, por ejemplo— se institucionaliza desde sus estamentos educacionales y desde el canon literario.

En el contexto del Quinto Centenario, Manuel Peña Muñoz publica *María Carlota y Millaqueo* (1991), un texto calificado por la editorial Andrés Bello como lectura «infantil-juvenil» a partir de los trece años, nivel 4. Conforme a una evocación romántica (1991, p. 7), y a partir, presuntamente, de las ruinas de un antiguo colegio de Valparaíso —donde habría estudiado—, el narrador trae al presente el desenlace feliz de un verosímil episodio de la conquista ocurrido cuando, hacia 1543, el navío Santiaguillo llegó a la bahía de Quintil con socorros para Pedro de Valdivia y su gente. Se trata, aquí, de reconstruir un nuevo principio para la conquista de Chile, en el cual se privilegie la interparidad cultural y se inaugure aquella premisa del «encuentro entre dos mundos». Sin embargo, la voz del otro, de los pescadores indígenas, está prácticamente ausente. Predomina el despliegue de los objetos y costumbres del mundo europeo que provoca la extrañeza de la comunidad de pescadores indígenas (1991, p. 14). El narrador privilegia la mirada hispanófila de un sujeto que es afín con la cultura y con las tradiciones del conquistador, presumiblemente, descendiente de uno de ellos. El colegio funciona en una antigua casa que habría sido fundada por el mariner gallego Javier Cangas de Onís, de modo tal que —aparte de un retrato del fundador— hereda su nombre a un Internado y Colegio Infantil Mixto (p. 21). El homenaje a la tradición española se reitera en el espacio escolar cuando se imparten clases de historia de Chile que remiten a la conquista y al abolengo de las familias de otros fundadores. Aunque «poco verosímil», dice el autor (id.),

¹⁰ El contexto de estos versos remite a una extrapolación de la guerra de reconquista de España vs la guerra de Arauco: un rey moro martiriza a su hija por adorar al dios cristiano.

en este marco historiográfico ocurrirá un episodio sentimental-intercultural, al cual el profesorado del colegio nunca se refería. La llegada de un profesor de historia —en reemplazo— del titular hace posible indagar en la intrahistoria más allá de la fachada y el escudo del fundador. María Carlota, hija de Cangas de Onís, crece junto a Millaqueo y —para efectos de la recepción del relato— el lector debe aceptar que la joven aprende la lengua puquina (pp. 14-15) y que se enamora de Millaqueo, prácticamente sin intercambiar una palabra con él. Tal hecho contradice los planes de sus padres, quienes la han comprometido con un capitán español y han decidido que —luego de consumada la boda— ambos regresen a España (p. 17). Conforme al estatus de la clase conquistadora, «era preferible ver a María Carlota lejos de ese extraño puerto de Valparaíso, casada con un hidalgo de Arévalo, antes que verla tocando el *kultrún*, adornándose el pecho con *trapelacuchas* de plata o pintando un jarro en la casa del alfarero (picunche)» (p. 18). Sin embargo, conforme a la tradición del folletín, y —al *corpus* que hemos analizado— a diferencia de las historias que tratan del amor impedido durante la conquista, la clausura de este relato compensa al lector con un final feliz: el día de la boda, Millaqueo recurre a un malón y huye con María Carlota, ignorándose cuál fue el destino de ambos.

A juicio de los editores, *María Carlota y Millaqueo* propone una estrategia de compensación que respondería al «espíritu integracionista del V Centenario» ..., a un «encuentro entre dos mundos» que habría originado una «mezcla cultural y étnica» (p. 106). Por su parte, Manuel Peña Muñoz afirma que con relatos como estos «trata de (dar a) conocer nuestra identidad cultural y preservarla» (p. 103). Sin embargo, bien se puede sostener que tales juicios corresponden más bien a la utopía de la conquista y de la constitución de una cultura que enmascara su condición monocultural, como advierte Cayuqueo, y que consolida su velada visión de la otredad en la sociedad chilena y de las tensiones que provoca la renuncia y el paso de una cultura originaria a otra exógena. La historia pública del colegio solo ponía de relieve la actitud altruista del conquistador, hecho que ceremonialmente se afianzaba año tras año en las

salas de clases. Sin embargo, la historia de Cangas de Onís era una relación incompleta, cuyo intertexto correspondía al idilio entre María Carlota y Millaqueo, como una historia oculta, pero que se ficcionaliza para los lectores conforme al imaginario colectivo en el cual subyace la interculturalidad como fundamento utópico de la formación de la sociabilidad y de la cultura chilena: los descendientes de María Carlota y Millaqueo serían «niños chilenos» de «rostros blancones y ojos almendrados, facciones españolas y sonrisas de aire picunches» (p. 28).

Interculturalidad, transculturalidad, multiculturalidad: conflictividades irresueltas. *Elicura* es una novela cuyo autor solo se ha identificado con sus iniciales L.A.M., atribuibles a Luis Adán Molina. Su título no remite al lugar donde ocurrió la muerte de misioneros jesuitas a manos de indígenas de la zona de Purén en 1612, durante la guerra defensiva. Por el contrario, nos sitúa en la «chilenización», en los «beneficios culturales y civilizatorios» que se han producido en los alrededores de Temuco, a comienzos del siglo XX —luego de consumada la pacificación de La Araucanía—, tales como la religión cristiana, la educación y el ferrocarril. A juicio del narrador, los mapuche «fueron derrotados por el riel, no por la espada, tanto como por la cruz con su promesa de paz, consuelo y esperanza» (1939, p. 8). Tal es el estado de La Araucanía a fines del siglo XIX, a diferencia de los tiempos cuando era soberana y ajena a la «modernidad» que suponía la conquista española. En consecuencia, la propuesta del autor es examinar los efectos que tienen las acciones educativas de la orden de los franciscanos y de las monjas de la Providencia que han fundado un convento-escuela destinado a educar, principalmente, a las niñas indígenas «para incorporarlas a la masa común, se dice, o para que propaguen sus conocimientos generales de bien común» (p. 9) entre los suyos.

Conforme a tales proyectos civilizadores, entendidos como desbarbarización o aculturación antes que como interculturalidad, el narrador expone los diversos elementos de la cultura originaria del indígena que son puestos en entredicho y que han sido reiterados en *Tegua* y *Quidora*, por ejemplo. Entre ellos, la existencia de hechiceros

paganos, el machitún y las medicinas ancestrales, las supersticiones (pp. 31-32), los sacrificios de corderos —recurriendo al *apol*—, la embriaguez y, particularmente, la fiesta del tradicional malón con que se celebra el matrimonio entre los mapuche (p. 30). La enunciación de tales componentes culturales corresponde a Guacolda, una joven mapuche que ha sido educada en el catolicismo por las hermanas de la Providencia y asume la condición de «institutriz» —dice el narrador— de Elicura, hija de Loncotraro y Guale, haciendo de ella una excelente discípula. La acción narrativa se centra, entonces, en los esfuerzos de la hija para que sus padres contraigan matrimonio por la Iglesia. Elicura lo consigue luego de muchas oraciones y un obispo retribuye a Loncotraro con un caballo ensillado. No obstante, este final feliz no aplica cuando Tello —un hijo mestizo del cacique Kolimán, y educado en la comunidad franciscana— pretende a Elicura y le ofrece matrimonio a la manera cristiana, lo que ella rechaza reiteradamente. Despechado, «adormecidos sus sentimientos religiosos» y «como desahogo de una criminal satisfacción» —dice el narrador—, Tello decide llevar a cabo un malón tradicional y «luego casarse como católico observante» (pp. 54-56). Sin embargo, durante el rapto, el caballo de Tello no logra saltar un foso, lo cual provoca la muerte de Elicura. Finalmente, Tello, luego de sanar de sus heridas, ingresa a una comunidad religiosa (p. 57).

En tal sentido, la actitud docente, moralizante y retórica de esta novela no se agota en afirmaciones retórico-folletinescas del narrador, que obedecen a premisas como esta: «La desdichada Elicura, consuelo de sus padres y encanto de cuantos la rodeaban, fue víctima de los arrebatos de una loca pasión» (p. 57)¹¹. Por el contrario, la condición melodramática de esta historia radica en un implícito «conflicto intercultural», más bien, en una «aculturación» que asoma luego de la ocupación de La Araucanía. El obstáculo entre Elicura y Tello no se sitúa en una diferencia étnica, sino en los efectos enajenantes de una cultura hegemónica que subordina a otra estimada no solo diferente, sino inferior. Menos se trata de «una

¹¹ «Todo concluye en la vida... —dice— la humilde flor que crece en la pradera la arranca el vendaval; los arrogantes copihues rojos, adornos de las selvas, perecen entre las llamas del fuego devastador de la montaña» (p. 57).

llamada de la selva», como afirma Víctor Domingo Silva, que opera en el mestizo Alejo ni que Mariluán no haya sido suficientemente culturizado por la disciplina militar.

En *Elicura*, la ficcionalización no se reduce a un imaginario narrativo y docente de carácter retórico-sentimental —propio de la leyenda— respecto a que «la suerte que deparó el destino (a Elicura) fue la de los copihues rojos por su fin trágico y violento como lo ha dado a conocer su triste historia» (id.). Lo que subyace en este ejercicio literario es la explícita mención a una «conflictividad intercultural», como la que su autor percibe en La Araucanía a comienzos del siglo XX. Tal conflictividad debiera ser objeto de una perspectiva metodológica adecuada para su manejo en la educación y en el canon literario cuando trata de las identidades y de la diversidad cultural que competen a la declarada multiculturalidad nacional, sea ella enfocada desde una perspectiva literaria o no literaria, respecto a la literatura y la educación en el contexto de la identidad nacional.

CONCLUSIONES

En suma, la revisión que hemos efectuado hasta aquí pone de manifiesto —desde el discurso de *La Araucana*— la remisión de la otredad a una relación sentimental no conflictiva entre *inter pares*, como pueden serlo los mapuche entre sí. En tales casos —y en términos de Fornet-Betancourt—, los partícipes del motivo amoroso están situados en «sus respectivas tradiciones de origen». Salvo en *María Carlota y Millaqueo*, el «discernimiento cultural» cobra todo su relieve con ocasión de los desenlaces conflictivos: Mariluán, el mestizo Alejo, Quidora y Tegua, reconocen su «cultura de origen» en tanto «situación histórica original». Desde su catolicismo, doña Francisca repudia al mestizo Alejo, en tanto que Ghùlquëndula no logra conciliar su fe nativa con la del conquistador. Por otra parte, mientras que —por amor— Quilalebo acepta el bautismo desde la cultura aprendida, Elicura rechaza a Tello y María fracasa en su proyecto de «civilizar» a Huincahual.

En síntesis —y conforme a lo que hasta aquí hemos examinado respecto a la literatura en el canon educacional y sus relaciones con la

identidad nacional—, podemos concluir con Fornet-Betancourt en que «la cultura de origen, como situación histórica original, no es, con todo, si no..., un punto de apoyo para la persona». Se trata de una «herencia que la sitúa en una visión específica de sí misma, de sus relaciones con los otros y con el mundo, pero es la que determina, en última instancia, el curso de... un conflicto de tradiciones e interpretaciones en el seno de una misma matriz cultural». Tal discernimiento se constituye en «un principio que convence y que, por convencer, mueve a la acción y con ella a la reversión liberadora de la historia» (pp. 13-14).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balcells, Jacqueline y Ana María Güiraldes (1992). *Un día en la vida de Quidora*. Santiago de Chile: Zig-Zag.
- Baradit, Jorge (2009). *Kalfukura, el corazón de la tierra*. Santiago de Chile: Ediciones B.
- Barraza, Eduardo (2004). La novela liberal: liberalidades de la novela. En Claudio Wagner (ed.), *De La Araucana a Butamalón. El discurso de la conquista en la literatura chilena* (pp. 178-192). Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- _____ (2013a). De parlamentos, el amor y la guerra en la conquista de Arauco. *Taller de Letras*, NE3, pp. 35-46.
- _____ (2013b). Liberalidades de folletín y del melodrama. El amor impedido desde la metaficción historiográfica. En *Adelantados y escritura de la conquista* (pp. 190-214). Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile.
- Benapres, Raúl (1997). *Tegua, un episodio de la conquista*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Blest Gana, Alberto (2005). *Mariluán*. Santiago de Chile: LOM.
- Cayuqueo, Pedro (2016). *Fuerte Temuco*. Santiago de Chile: LOM.
- Cerda, Patricia (2016). *Mestiza*. Santiago de Chile: Ediciones B.
- Dussel, Enrique (2005). *Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. Ciudad de México: UAM-Iz.
- Ercilla, Alonso de (1980). *La Araucana*. Santiago de Chile: Del Pacífico.
- Eytel, Guido (1997). *Casas en el agua*. Santiago de Chile: LOM.
- Fornet-Betancourt, Raúl (1998). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 3, N° 5, pp. 51-64.
- Foucault, Michel (2004). *Vigilar y castigar*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fuentes, Roberto (2017). *Küyen, niña mapuche*. Santiago de Chile: Nube de Tinta.

- García Canclini, Néstor (2011). De la diversidad a la multiculturalidad. En Néstor García Canclini (coord.), *Conflictos interculturales* (pp. 103-110). Barcelona: Gedisa.
- Herlinghaus, Hermann (2002). La imaginación melodramática. Rasgos intermediales y heterogéneos de una categoría precaria. En Hermann Herlinghaus (ed.), *Narraciones anacrónicas de la modernidad: melodrama e intermedialidad en América Latina* (pp. 21-59). Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Labarca, Eduardo (1994). *Butamalón*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik.
- L.A.M. (Luis Adán Molina) (1939). *Elicura*. Santiago de Chile: Talleres Gráficos San Vicente.
- Larraín, Raimundo (1870). *Cailloma. Leyenda Indiana*. Santiago de Chile: El Independiente.
- Láscar, Amado (2005). La consolidación del Estado/Nación y las perspectivas de la novela indianista: *Gualda, Cailloma, A orillas del Bío-Bío. Alpha*, 21, pp. 63-86.
- Leone, Massimo (2012). Semiótica de lo bárbaro: para una ideología de las inculturas. *Signa*, 21, pp. 551-565.
- Lira, Máximo (1970). *A orillas del Bío-Bío*. Santiago de Chile: El Independiente.
- Lofquist, Eva (1996). Bibliografía de la novela chilena: 1843-1879. *Revista Chilena de Literatura*, 49, pp. 125-158.
- Magnien, Brigitte (1995). *Hacia una literatura del pueblo. Del folletín a la novela*. Barcelona: Anthropos.
- Manns, Patricio (2010). *El lento silbido de los sables*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Mujica Cortés, Felipe (2017). *El primer guerrero de Neguchén*. Valparaíso: Puerta de Escape.
- Peña Muñoz, Manuel (1991). *María Carlota y Millaqueo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Rodríguez, Zorobabel (1873). La novela i sus escollos. En *La Estrella de Chile* (agosto 28 de 1870), reproducido en *Miscelánea literaria, política y religiosa* (pp. 273-306). Volumen 1. Prólogo de Enrique del Solar. Santiago de Chile: El Independiente.
- Rosselot, Armando (2009). *Te llamarás Konnalef*. Santiago de Chile: Forja.
- Sarlo, Beatriz (1985). *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Catálogo.
- Solar, Alberto del (1888). Huincahual. En *Obras Completas*. París: Garnier Hermanos.
- Sommer, Doris (2004). *Novelas fundacionales de Hispanoamérica*. Ciudad de México: F.C.E.
- Todorov, Zvetan (1987). *La conquista de América. La cuestión del otro*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

EL MESTIZAJE FRATERO EN *POEMA DE CHILE*: ANÁLISIS Y DERIVACIONES PARA EL CONTEXTO ESCOLAR¹

Ximena Troncoso Araos

Universidad Católica del Maule, xitrona@yahoo.com

Ximena Troncoso Araos. Profesora de Español, magíster en Literaturas Hispánicas y doctora en Literatura Latinoamericana. Actualmente realiza docencia e investigación en literatura latinoamericana, literatura infantil y didáctica de la literatura. Algunos de sus trabajos sobre literatura y educación son el libro *Antología crítica del relato infantil sudamericano*, el proyecto *Recepción lectora de Papelucho en educación básica* y el artículo «Descubrir la literatura infantil».

RESUMEN

En este artículo se analiza *Poema de Chile*, de Gabriela Mistral, focalizándose en la configuración de la identidad nacional y los pueblos indígenas a partir de la experiencia poética del reencuentro con Chile. Denomino mestizaje fraterno al discurso mistraliano caracterizado por la asunción de la mezcla etnocultural y la visión de los pueblos indígenas como hermanos. Esta visión adquiere en *Poema de Chile* una expresión dialógica y transgresora: escritura que se resiste a la asimilación de las diferencias y que cuestiona los mecanismos de poder en sus formas concretas y simbólicas. A partir del análisis de la obra, se deriva una propuesta para su lectura en el

¹ Este artículo es una revisión, actualización y ampliación de una parte de mi tesis doctoral, *El espejo empañado: literatura, nación y pueblo mapuche*, dirigida por el Dr. Gilberto Triviños Araneda, en la Universidad de Concepción.

contexto escolar, la que considera el propio texto como modelo del pensamiento pedagógico y didáctico de Mistral, en que destaca el aprendizaje experiencial y al aire libre, el dialogismo, el respeto por los pueblos originarios y la construcción de una identidad que acepte nuestra mezcla etnocultural y promueva una convivencia solidaria.

EL MESTIZAJE FRATERO EN *POEMA DE CHILE*

Hoy en día, las identidades colectivas no son consideradas una esencia innata, sino un proceso social de construcción: algo ya dado o heredado y a la vez nuestro propio proyecto, como plantea Jorge Larraín (2001) siguiendo a Habermas. En palabras de Julio Ortega (1995), la identidad se constituye como «origen y resolución». Según Larraín, las versiones de identidad nacional que han predominado en Chile son las que se construyen en función de los intereses de las clases dominantes. Una de esas «versiones de identidad nacional» es la «militar-racial», que enfatiza los elementos bélicos de la identidad chilena, y que se caracteriza por ser «masculina, antintelectual, sesgada, unilateral y excluyente» (2001, p. 158).

En un proyecto de construcción de país, la reflexión sobre las identidades es fundamental. En este sentido, Gilberto Triviños visibiliza el papel de la literatura y deplora su ausencia en algunos estudios sobre la visión global de la identidad chilena en la historia. Para el crítico, «revisitar la literatura chilena tiene gran importancia en el proyecto (utópico) de recoger los sueños de todos en el país cuya *norma* trágica es la negación» (2003, p. 115).

Reconstruyendo la identidad nacional

Poema de Chile, obra de Gabriela Mistral publicada póstumamente en 1967, se constituye en proyecto de construcción de identidad(es) en tensión con la identidad militar-racial. La visión identitaria de Mistral está signada por el mestizaje fraterno, el que adquiere en *Poema de Chile* un acentuado carácter dialógico. Esta visión etnocultural e intercultural de Mistral asume la mezcla biológica

y cultural que nos constituye, y se plantea de manera empática con la tragedia histórica de los pueblos indígenas, especialmente con el pueblo mapuche.

Poema de Chile admite múltiples lecturas. Una de ellas es la de alegoría poética de la patria, la que va configurándose por un conjunto de experiencias e imágenes personales y colectivas². Según Larraín (2001), la identidad individual y la colectiva se implican mutuamente, y es esa dialéctica la que es posible apreciar en *Poema de Chile*. La obra poetiza un reencuentro con la patria que la hablante (también la poeta) dejó: una imagen sencilla que va complejizándose a lo largo del viaje por Chile, el que remite a un viaje interno del sujeto poético: encuentro y enfrentamiento con el país. Como observa Daydí-Tolson (1982), existe cierto grado de identificación entre sujeto poético y autora por claras referencias autobiográficas. La hablante se ficcionaliza en la figura de una mujer fantasma que recorre el país de norte a sur acompañada de un niño atacameño y un huemul o ciervo. En el viaje, esta mujer quiere recuperar lo entrañable, lo querido y lo querible, pero también expresa el conflicto con lo no querido.

El acto de regreso que constituye *Poema de Chile* es performativo, pues, como indica Soledad Falabella (2006), es una «obra en marcha», que la poeta va escribiendo y reescribiendo. Este carácter se complementa con la intención de conformar el libro como un «poema extenso», una unidad textual, un «macrotexto», como observa Iván Carrasco (2000). La obra ofrece permanentemente el espacio para el regreso virtual y, al mismo tiempo, para expresar el «deseo de reconocimiento»³, aunque no sobre la base de la figura

² El legado de Mistral que se hizo público después de la muerte de Doris Dana complejiza más el estudio de *Poema de Chile*, pues existen varios cuadernos manuscritos con versiones e índices. Para este estudio he tenido a la vista los manuscritos, a los que hago referencia en algunos momentos. En todas las otras citas del poema sigo la edición de 2001, de Jaime Quezada.

³ Sigo la reflexión de Judith Butler (2006) sobre el concepto desarrollado por Hegel, y que ella examina en relación con interpretaciones y propuestas de otros teóricos, especialmente con la obra de Jessica Benjamin. «[Hegel] reconoce que “nosotros” que somos relacionales no existimos aparte de esas relaciones, y que no podemos pensar en nosotros mismos separadamente de los efectos descentradores que la relacionalidad implica» (p. 215).

legitimada de sí misma (la maestra madre) sino a la contraparte de este yo u otra de sí misma (la «trascordada»). Así, la voz poética viene a cuestionar la normatividad social. *Poema de Chile* exhibe no solo la multiplicidad de un sujeto, sino la constitución de la identidad de manera relacional, abierta.

El regreso como fantasma permite enfrentar poéticamente el conflicto con Chile y afirmar la condición nómada de manera metafórica: se está y no se está, el regreso es virtual y espiritual. El fantasma es la figuración de la idea del desprendimiento; es la «desasida», el extremo de un movimiento pendular característico de la poesía mistraliana, que oscila entre lo material y lo inmaterial.

En *Poema de Chile*, la imagen de patria se configura de manera muy distinta a la imagen oficialista de la madre patria. En «Hallazgo», poema pórtico, una mujer fantasma desciende a la Tierra «en el punto en que comienzan/ Patria y Madre que me dieron» (2001a, p. 559). El poema une los conceptos «patria» y «madre», pero manteniendo la independencia de cada uno, distinto a lo que ocurre con «madre patria», cuya unidad gramatical se corresponde con la univocidad del concepto.

La idea de patria presente en *Poema de Chile* podría sintetizarse, como lo propone Grínor Rojo, en la Matria: «Un Chile que no es el del Padre, sino el de la Madre» (1997, p. 325). No obstante, como señala Rojo, la hablante no puede rebelarse sin conflicto al orden del Padre, a la idea de nación homogénea, orden que se expresa en las tensiones que atraviesan el texto. Sin embargo, la idea mistraliana sobre la patria no se corresponde totalmente con el concepto de nación. Habría que decir, en primer lugar, que el concepto de patria es la nación concebida desde el plano moral y afectivo. Para Mistral, la patria era «el paisaje de la infancia», el país y Latinoamérica, pero es la «patria chica» la que parece calar más hondo en la dimensión afectiva.

Poema de Chile está estructurado sobre la base de un deseo contradictorio de quedarse e irse, de lo estable y lo mudable, que obedece al conflicto entre el amor a la patria y lo que se odia de ella. Esto se condice con la idea de Mauricio Ostria (1989) de que

la escritura mistraliana expresa una conciencia escindida que aspira a la unidad. La obra expone la tensión y no la resuelve en forma definitiva. El libro exhibe la condición desgarrada de la hablante, quien reafirma su identidad nómada, pero reconoce su precio, como se observa en el poema «Campesinos»: «y no fui feliz cervato,/ y lo lloro hasta sin cuerpo,/ sin ver las doce montañas/ que me velaban el sueño» (2001a, p. 594).

La mujer fantasma satisface su deseo de comunión con el país que dejó a través del contacto con la naturaleza y la infancia en el Valle de Elqui: montañas, ríos, lagos, mar, árboles, flores, frutas y animales. En este conjunto, las montañas adquieren un lugar de privilegio, pues aparecen más asociadas al paisaje de infancia. La patria de *Poema de Chile* está conformada principalmente por sabores, aromas, colores y formas. De todos los elementos de la naturaleza, la hablante se identifica principalmente con el río, porque, como ella, es un andariego que marcha hacia la muerte «loco y cantando». Por ello, pide al río que diga su secreto al indio y no a ella directamente, lo que conecta su identidad personal con la de los pueblos indígenas.

Tierra e identidad indígena

La gran significación que la hablante le otorga al terruño, a la tierra y al mundo campesino, la acercan a los pueblos indígenas por la comunión de experiencias. El arraigo, la permanencia y la disolución son motivos presentes en la obra, y son parte de la experiencia de los pueblos originarios enfrentados a la amenaza de la muerte cultural propiciada por la nación a la que se los hace pertenecer a la fuerza. La asociación entre lo campesino y lo indígena es un factor relevante para entender el lugar que va ganando lo indígena en la constitución de la identidad nacional en *Poema de Chile*. El destino de la nación chilena se relaciona con el de los campesinos y los indígenas. Por esto es que la mujer se hace acompañar de un ciervo y de un niño indígena, presencia simbólica que atraviesa el texto. Ella se compromete con el problema social, particularmente con la situación precaria del campesinado. En «Campesinos», la

hablante se identifica con el destino de los campesinos sin tierra, que vagan «como vilano en el viento». La repetición del «todavía» nos indica lo antiguo de la demanda y su fracaso: «todavía, todavía/ no tiene un *canto de suelo*» (p. 593). Como observa Münnich (2005), ni la hablante ni el niño tienen tierra, así como los campesinos no son dueños de ella y los indígenas han perdido la mayor parte de su territorio.

En el poema «Reparto de tierra», el tema de la tierra se particulariza en los pueblos indígenas. La voz poética denuncia la continuidad de una situación a lo largo de la historia: «Aún vivimos en el trance/ del torpe olvido y el gran silencio» (p. 684). De esta manera, *Poema de Chile* configura una visión de la identidad nacional en términos relacionales, reconociendo el mestizaje y la identidad de los pueblos indígenas. No obstante constatar el despojo del pueblo mapuche, la hablante cree en un cambio y pide perdón en nombre de los chilenos. Esto se relaciona con el «pecado colectivo» al que Mistral se refiere en su ensayo «El pueblo araucano». El poema «Reparto de tierra» augura una nueva relación intercultural a partir de un cambio en la identidad: «Viene otro hombre, otro tiempo». Este «nuevo hombre» puede entenderse, en principio, como el que auguraba y propugnaba José Martí: un sujeto mestizo culturalmente. Sin embargo, la hablante vislumbra la posibilidad cierta de un reconocimiento de la lucha araucana, esta vez en términos de una movilización política en pro de recuperar tierras.

La hablante restituye a los mapuche el derecho sobre el suelo y apela a la ética cristiana como acicate para promover una racionalidad solidaria. Sobre todo, concibe el cambio a partir de la acción de los propios pueblos originarios. Por ello, si bien, por una parte, en *Poema de Chile* existe un discurso que ensalza la paz (Ariz, 2010), por otra parte, se reivindica la resistencia y el derecho a la identidad como pueblo, tomando como referente de lucha *La Araucana*, de Alonso de Ercilla. Mientras la fantasma escribe sus versos, experimenta una visión en la que ocurre el reparto de tierras. La «mama» quiere enseñarle al niño indio el valor de la tierra, el derecho sobre ella y el justo deber de exigir lo que le corresponde por derecho vital, humano, ya que no por derecho legal.

Nuestra ambigua identidad

La mujer-fantasma se siente con el deber de guiar al niño por la «Ruta» de la geografía física y humana del país, pero el lugar a donde conduce al niño sugiere que el destino final no es un lugar físico sino simbólico: «Te voy llevando a un lugar/ a donde al mirarte la cara/ no te digan como nombre/ lo de indio pata rajada» (2001a, p. 669). Por esta razón es que durante el viaje la mamá induce en el niño (en los indígenas, por extensión), una voluntad de lucha, y apela al pueblo chileno a aceptarse en su raíz común y en las diferencias, lo que implica reflexionar sobre la nación en lo simbólico y en lo social concreto.

En el poema «Araucanos» se insiste en el olvido y en el silencio con que los chilenos han cubierto al pueblo mapuche. Somos unos «mestizos banales» porque no asumimos nuestra filiación indígena y porque reducimos la presencia e importancia de los mapuche a una «pura fábula»: el mito del pueblo heroico del pasado. Sin embargo, la voz poética establece un vínculo entre lo mapuche y lo chileno a través de lo biológico: nuestros propios rostros dan testimonio de la filiación, del mestizaje⁴:

Vamos pasando, pasando
la vieja Araucanía
que ni vemos ni mentamos.
Vamos, sin saber, pasando
reino de unos olvidados,
que por mestizos banales,
por fábula los contamos,
aunque nuestras caras suelen
sin palabras declararlos. (2001a, p. 686)

A continuación de estos versos, se introduce la anécdota: una mujer indígena pasa huyendo con el rostro escondido. El niño quiere verla porque se parece a su madre, pero la fantasma sabe que no va a detenerse, por desconfianza y temor hacia la gente blanca. Existe

⁴ Figueroa, Silva y Vargas (2000), al analizar el «pensamiento social» de Gabriela Mistral, específicamente su visión del «indio», reparan en la gravitación de los rasgos físicos, del fenotipo, como huella que revela nuestro mestizaje indoespañol, el que Mistral reconoció en su persona tanto física como espiritualmente.

una analogía entre la hablante y la mujer indígena: la hablante compara a esta mujer con un fantasma por lo raudo y fugaz de su paso. La mama explica al niño la razón de la fuga, para lo cual retrocede al pasado histórico. Los dueños originales de los territorios son los mapuche, pero dejaron de serlo porque sus tierras fueron invadidas y sufrieron el despojo violento que operó tanto en el nivel concreto como en el simbólico: perdieron la tierra y «Hasta su nombre les falta». Al tiempo que el espacio territorial comienza a ser invadido, ellos pierden su nombre, *mapuche*, gente de la tierra. Magda Sepúlveda (2009) repara en la falta de nombre y en que los chilenos somos producto de la sustracción del lenguaje indígena. Al perder «patria y nombre» se quiebra el vínculo con la tierra-Madre, de allí que la hablante denomine «selva *madrina*» al espacio en el que residen los «araucanos», y de ahí también que el niño indio haya perdido a su madre (nada se dice del padre).

El poema reivindica el derecho a la tierra y su existencia como pueblo, lo que se legitima por ser ellos nuestro origen: «la Vieja Patria», el «primer vagido nuestro/ y nuestra primera palabra». De esta manera, no se destruye el imaginario nacional que funda la nación sobre el pueblo araucano al que cantó Ercilla («Chile, fértil provincia señalada...»), sino que se recurre a esas imágenes para cuestionar las relaciones interculturales, para hacer visible el conflicto y proyectar un futuro de justicia y dignidad.

Devenir indígena

La crítica ha señalado que Mistral se nutre del pensamiento latinoamericanista e indigenista de su tiempo, con los aportes y las limitaciones ideológicos en cuanto a la visión sobre las relaciones etnoculturales. El indigenismo denuncia la violencia y la marginación, al mismo tiempo que concibe la fusión cultural de los pueblos. Esto último, a juicio de Braulio Muñoz (1996), fue la declaración de la muerte cultural de los indígenas. *Poema de Chile* adquiere inflexiones que trascienden la ideología del mestizaje metaforizada en el «crisol de las razas», de José Vasconcelos (1948).

Si bien podría leerse que el sujeto poético adopta una voz superior en relación con el niño indígena, al mismo tiempo el texto exhibe el devenir de la voz poética hacia un imaginario y una identidad descentrados, que nos recuerda nuestro ilusorio blanqueamiento («mestizos banales»). En este sentido, Gilberto Triviños plantea que *Poema de Chile* testimonia «la forma más bellamente provocadora de la relación con la alteridad étnica en Chile: la transfiguración del “indio pata rajada”, secularmente exterminado o asimilado, en *huésped precioso* de la escritura de Mistral y de su propio cuerpo» (2003, p. 131).

Lo indígena se integra a la visión poético-religiosa del mundo, caracterizada por un sincretismo que combina la espiritualización de la naturaleza (animismo) y algunos elementos del cristianismo. En relación con esto, plantea Cecilia Rubio, «la fe cristiana-católica ha sido subsumida, en la conciencia de la hablante, en la naturaleza» (1989, p. 142), a lo que agrego que lo indígena adquiere relevancia en ese proceso. La naturaleza no excluye la existencia de Dios, sino que es una intermediaria o representante de su poder, aunque modifica ostensiblemente el imaginario cristiano. Así, por ejemplo, a diferencia del sincretismo religioso, en que la Virgen María se superpone a la divinidad indígena, como la Guadalupe a Tonantzin, en la obra de Mistral la cordillera toma el lugar de la Virgen: es ella la «Patrona» que contiene un «Pillán de fuego». Los montes poseen un espíritu que puede ser el Pillán, David o Elías, y representan el poder del Padre en su bondad y en su furor. Beber agua del lago se presenta como una ceremonia en que la hablante recupera lo indígena, la tierra y la patria, un rito de comunión con la sangre de los indígenas (la «indiada inocente») y con la del pueblo humillado («la sangre de toda mi gente»).

Una experiencia similar encontramos en «Salto del Laja», imagen analógica del deseo de reposo y acción. La hablante mira caer y caer el «agua india», la «Madre cayendo sin mancilla». El agua como madre india le permite recuperar la patria liberándola de la violencia del mestizaje a través de la repetición de la escena traumática. El agua es comparada con Antígona, una rebelde a la ley, quien, aunque muere, muere sin derrota, porque no transa su principio frente al poder. La

función metafórica del acto de beber, ligada a la identificación con lo indígena, está presente también en el poema «Beber», de *Tala* (Valdivieso, 2000, pp. 85-86; Ostria, 2010, pp. 27-28).

En los poemas «Monte Aconcagua» y «Volcán Osorno», la mujer se convierte en una especie de machi que oficia como sacerdotisa ritual, función que se añade a otras características que la acercan a las machis, como las visiones y el conocimiento de las hierbas. La hablante machi dialoga con las montañas en un rito de invocación cuyo objetivo es pedir lo necesario para la vida y el equilibrio natural, al igual que el *nguillatún*.

En *Poema de Chile*, la configuración de la identidad nacional y la visión sobre los pueblos indígenas conllevan una inflexión profunda con respecto al discurso nacionalista. También se verifica una diferencia con el discurso presente en algunos ensayos y recados de Mistral, en los que, según señala Olga Grandón, arroja una visión disminuida de los indígenas, que contrasta con su propio «discurso reivindicativo de lo aborígen» (2000, p. 98).

En el itinerario poético de *Poema de Chile*, lo indígena va adquiriendo mayor presencia e importancia, tanto en una dimensión personal (el irse escribiendo a sí misma) como social (el lugar de los indígenas en la sociedad nacional). Lidia Neghme (1990) plantea que en *Poema de Chile*, «la hablante se inserta en la corriente indigenista por hacer una denuncia en relación a las arbitrariedades toleradas e inmanentes de estos pueblos» (p. 560). Sin embargo, la obra opera una «deriva», una desterritorialización, al decir de Deleuze (1997), hacia una identidad que supera el discurso indigenista del mestizaje, que en definitiva proyecta la muerte simbólica de los pueblos indígenas.

La actitud de la hablante en *Poema de Chile* ante la situación de los pueblos originarios en los estados-nación experimenta un cambio con respecto a *Ternura*: en el poema «Canción quechua», la hablante deplora la aculturación, por lo que exhorta al indígena a no nacer: «¿Regresa a tu Pachacamac/ En-Vano-Venido,/ Indio loco, indio que nace/ Pájaro perdido» (2001d, p. 205). Esto contrasta con la actitud visionaria y movilizadora de *Poema de Chile*, la que se actualiza hoy

en lo que se ha denominado «emergencia indígena» (Bengoa, 2000) y «movimiento etnonacionalista» (Marimán, 2012), como movimiento etnocultural y social en que los pueblos originarios reafirman su identidad, su derecho a la lengua, al territorio y a la autodeterminación.

Simbolismo mujer-niño-huemul

En *Poema de Chile*, el trío estrafalario de la mujer fantasma, el niño indio y el huemul conforman un cuadro simbólico ajeno a la tradición nacionalista. A partir de lo particular se va cartografiando la nación. La mujer fantasma se inclina por lo más vulgar de la naturaleza, lo que se asocia a lo popular, a lo campesino: prefiere las hierbas silvestres a las flores de jardín. Jaime Concha repara en el privilegio de «lo menor» cuando se refiere a la elección de los tres personajes (1987, p. 141). Mujer, niño y huemul proyectan un significado simbólico que cuestiona el imaginario nacionalista oficial androcéntrico, etnocéntrico y clasista.

El huemul, a quien la mujer elige como compañero de viaje, nos remite al ensayo breve de Mistral (1994) «Menos cóndor y más huemul» y, con él, a su visión crítica del patriotismo exaltado y belicista. El huemul vendría a ser símbolo de un imaginario nacional pacifista, por tanto, iconoclasta. El huemul que la hablante encuentra parece compartir la condición fantasmal de la hablante y estar en una especie de limbo entre sueño y realidad, vida y muerte, como se aprecia en «Canción de cuna del ciervo» (2017a). Los manuscritos del legado de Mistral nos revelan un poema introductorio al poema «Canción de cuna del ciervo», que lleva por título «Canción de cuna del huemul» (2017b), en que la hablante llama al sueño a este huemul cachorro, lo mece y se mece con su «canturreo». La canción para el huemul no es himno, no es glorificación de nada; es la «canción del desierto», del murmullo del viento y del silencio.

Existe también un sentido cuestionador del imaginario nacional en la ausencia de los héroes patrios. En *Poema de Chile* encontramos la figura de Bernardo O'Higgins niño, flanqueado por la madre y la nodriza. Coincido con Jaime Concha (1987) en que la patria

poetizada no es la de los padres de la patria, pero creo que el punto de vista que interesa en este poema no es el de la madre de O'Higgins, sino el del «mozo», el niño Bernardo, que va creando su identidad entre el vínculo materno y la separación de la madre⁵. El poema valora la figura de O'Higgins en relación con la patria solo a partir de aquello despreciado por el poder y subestimado por la historia: ser un «huacho» y un mestizo.

El poema publicado como «Cuatro tiempos del Huemul» tiene una versión titulada «Cinco tiempos del huemul» en los manuscritos (pp. 21-25)⁶. Es un poema complejo, que puede ser leído en relación alegórica con los pueblos indígenas y con el pueblo mapuche particularmente. El primer tiempo (I) corresponde a la caza, esto es, a la opresión y muerte de los indígenas por los colonizadores: «Y te humeaban las corvas/ como las del indio huido» (2001a, p. 720). El segundo momento (II) corresponde a la vida atemorizada y furtiva del huemul (la reducción de los indígenas) y a su desaparición. En el tercer momento (III), se produce un quiebre temporal, un cambio de dimensión: la hablante se incorpora a la escena interrogando al huemul, instándolo a ser su compañero y a emprender camino. En ese instante, convergen en el ciervo la identidad de la mujer y la del niño, representando el *alter ego* del sujeto poético, al mismo tiempo que la diferencia excluida de la nacionalidad.

En el poema «Despedida» se alude a los motivos por los que la mujer regresa a su país: reencontrarse con la tierra chilena a través de su naturaleza y aportar al mejor destino de los pueblos indígenas. La preocupación final de la mujer fantasma es su pequeño compañero. Como un hada, encarga al ciervo y al viento que conduzcan, cual auxiliares mágicos, al niño. Pero en seguida la hablante parece reconsiderar su preocupación y entender que el «indiecito de Atacama/ más sabe que el blanco ciego», porque marcha más atento al

⁵ Podrían establecerse varias similitudes entre Mistral y O'Higgins: el padre ausente, la madre presente, su salida de Chile, su mestizaje, su americanismo y su visión fraterna de los indígenas.

⁶ Solo difieren en que el cuarto tiempo se divide en cinco. Es admisible la versión de cinco tiempos, pues, en el cuarto, la hablante se dirige al huemul y, en el quinto tiempo, describe la pampa y la situación final de ella y del huemul.

lenguaje de la naturaleza. Antes de separarse del niño y de la vida terrena, la hablante lo exhorta a cobrar la tierra como derecho.

Con todo, se reafirma la dimensión espiritual y social de *Poema de Chile*, su proyección a futuro y su carácter movilizador con respecto a los pueblos originarios, como resultado de una reflexión poética identitaria que lleva a la hablante a sentirse parte del otro y a apelarnos como sociedad.

DERIVACIONES PARA EL CONTEXTO ESCOLAR

A continuación, expongo una serie de derivaciones para el contexto escolar a partir del análisis anterior. Para ello, parto de la idea de que *Poema de Chile* puede leerse como un modelo pedagógico sobre la base de la relación que la mama-maestra entabla con el niño y al viaje como proceso de aprendizaje. Luego, propongo actividades a partir de la lectura de la obra en la escuela, las que se focalizan en la educación al aire libre, reflexión sobre identidad nacional, exilio y migración y convivencia intercultural. La perspectiva didáctica considera la interpretación y la reflexión como habilidades centrales, un enfoque interdisciplinario, la discusión de sentidos y la conexión con el entorno.

La perspectiva pedagógica en Poema de Chile

En *Poema de Chile* se aúnan la poesía y el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral. Carrasco lee *Poema de Chile* como un poema pedagógico, en que la mujer fantasma enseña al niño «conocimiento y amor por su país como entidad global y por cada uno de sus paisajes, ambientes, seres, animales, etc. (...) La otra enseñanza, implícita, es religiosa, ecologista, feminista, intercultural, social, y forma un todo con la anterior» (2000, p. 122). Para Warnken y Zegers, *Poema de Chile* refleja la dimensión poética y estética y el sentido práctico del pensamiento pedagógico de Mistral: «Es capaz de enseñar y mostrar las hierbas, hablar de geografía, pero también inquirir sobre la muerte, el sentido de la vida, la trascendencia»

(2017, p. 15). A razón de esta variedad de saberes y disciplinas implicadas, como geografía física y humana, historiografía, botánica, zoología, sociología, entre otras, la obra ofrece posibilidades para un tratamiento interdisciplinario y multidisciplinario.

Una de las identidades que asume la hablante de *Poema de Chile* es la de maestra o guía del niño. Si bien este rol parecería imponer la superioridad de la mujer frente al niño indígena, tal asimetría se desvanece en ocasiones, e incluso se invierte: «El que más sabe es el indio/ el que oye mejor, el ciervo», y por momentos la mujer no sabe quién guía a quién. Por otra parte, lo infantil o la niñez ingresan a *Poema de Chile* no solo como etapa de la vida en que los sujetos necesitan ser educados. Su mayor relevancia no radica en la carencia, sino en su potencial: el niño es posibilidad, verdad y comienzo. Hay que recordar la importante presencia del sujeto niño y de la niñez en la poesía de Mistral, que no se limita a *Ternura*, y que adquiere significados complejos y provocadores al subvertir la imagen del «niño» como sujeto inferior. Así también, la relación de la mama con el niño no se ajusta a la figura materna canónica: es una «mama loca», «que yerra los senderos»⁷.

Mistral, en la década del veinte, propugnaba la escuela nueva o activa, fundamentándose especialmente en los planteamientos del pedagogo Ovide Decroly y en sus propias experiencias durante la reforma educacional de José Vasconcelos en México⁸. De ambas propuestas educativas, Mistral (2017a) rescató la educación al aire libre y el aprendizaje experiencial como metodologías de enseñanza y aprendizaje, las que en ocasiones se presentan, equívocamente, como métodos novedosos. Investigaciones actuales respaldan la conveniencia de interactuar con la naturaleza durante la niñez a instancias de un mediador adulto conocedor (Wattchow y Brown,

⁷ Liliana Trevizán (1990) analiza el tema de la maternidad en la poesía de Mistral, y descubre marcas textuales en que la hablante no se somete al mito de la maternidad en lo relativo a la experiencia personal de la mujer, mientras que las marcas vinculadas con la génesis de la naturaleza establecen una relación simbólica con la producción literaria.

⁸ Tales ideas se plasman en ensayos y conferencias sobre el niño, la escuela, los maestros, entre otros temas relacionados con educación, que se recogen en *Magisterio y niño* (1979) y *Pasión de enseñar: pensamiento pedagógico* (2017).

2011; Malone, 2016; Roberts, 2018). Estos enfoques se entienden en la línea de contribuir a que el conocimiento que niños y niñas construyan se asiente en la memoria a largo plazo, que cultiven la búsqueda del saber y se relacionen con el entorno desde una visión que promueva la armonía para la sustentabilidad planetaria.

Mistral, como pedagoga, dio gran importancia al contacto con la naturaleza para la educación de niños y niñas, incluso más allá de la educación formal. Ella no solo escribió sobre esto, sino que lo practicó: «Observé que toda composición hecha a base de observaciones directas en paseos era menos “lírica”, menos falsa, más sencilla y exacta. Observé que las niñas que en clase sólo “reciben”, en el campo o en el huerto “dan”, preguntan, piensan, se interesan “por la tierra toda”» (2017b, p. 114). Así también, esto se plasma en los diálogos que sostienen la mujer y el niño en *Poema de Chile*. A medida que avanzan por el territorio, ponen atención a los aromas, las hierbas, los animales, con una visión fraterna y armónica, espiritual y social, ecológica *avant la lettre*, y en que la sabiduría del animismo indígena se complementa con la conciencia social, como se aprecia, por ejemplo, en el poema «Frutillar»: «Abájate, mi chiquillo,/ hay frutillas que estoy viendo./Abájate, coge pocas/ y deja algo a los que vienen,/ y cógelas con cuidado/ que él se tiene sus recelos» (2001a, p. 675).

De esta manera, realizar caminatas para observar, experimentar sensaciones y registrar percepciones y preguntas es un excelente complemento para la lectura de *Poema de Chile*. Posteriormente, el alumnado puede buscar información para responder a sus interrogantes y compartirlas en clases. La experiencia al aire libre puede ser aprovechada como actividad generadora de escritura en la escuela, algo que también valoró Mistral. En este caso, algunos poemas pueden funcionar como modelos inspiradores y facilitadores de escritura. Una veta que explorar es la contemplación de la belleza y la conexión espiritual con la naturaleza. En este sentido, los poemas *haikus* son un buen complemento, así como otros poemas de Mistral. Es relevante entender el entorno considerando la naturaleza, la cultura, la sociedad y la vida interior de las personas.

La diversidad también se manifiesta en la heterogeneidad textual. Es recomendable que los estudiantes aprecien esto en *Poema de Chile*, lo que lleva a entender la heterogeneidad de los textos y a desarrollar una competencia textual y discursiva (Troncoso, 2014). Así, es importante que reparen en los diálogos entre la mujer y el niño, en descripciones de lugares y en el carácter narrativo de la obra. Este último aspecto es particularmente interesante, pues, si bien cada poema no constituye un texto narrativo, en el conjunto de la obra es posible reconocer un eje argumental, el del viaje por Chile, que constituye un proceso de aprendizaje en que la maestra también aprende del niño. Este se inicia con la llegada (descenso) de la mujer al país; sigue el encuentro con el niño y el huemul, con quienes emprende el recorrido de norte a sur de Chile, y finaliza en el extremo sur con la despedida. Aunque no se realice una lectura completa del libro, es conveniente atender a esta unidad global del texto, sin que por ello cada poema deje de tener su propia unidad plausible de análisis.

El carácter pedagógico de la obra es extrapolable también al trabajo de mediación lectora: el dialogismo entre la mujer fantasma y el niño se correspondería con una forma de interacción entre docente, libro y lectores, lo que constituye el núcleo de la actividad de lectura en aula. La conversación (Chambers, 2014) y discusión de sentidos (Cuesta, 2006) estarían mediadas por un o una docente que, como la mujer fantasma para el niño atacameño, es un guía que acompaña, que muestra, que provoca y da libertad para que niños y niñas o jóvenes se expresen.

Por último, creo importante rescatar el valor que Mistral otorgaba a que el docente leyera bien en voz alta y supiera contar. Creo que la lectura expresiva es especialmente importante en el tratamiento de la poesía. Leer y recitar poemas con emoción en casa y en el aula pueden contribuir a acercar a los estudiantes a la poesía. Sobre el contar, Mistral no solo se refería a relatar narraciones literarias, sino a la narración como recurso para enseñar cualquier disciplina: «quien sabe contar donosamente tiene aprovechado y seguro medio programa» (1979, p. 61). Así, la clase es discursivamente heterogénea,

pues en ella se combinan conversación, descripción, argumentación, narración. Todo ello, con el fin de «hacer pensar al niño», que era algo de interés sumo para Mistral (2017, p. 200).

Reflexión sobre identidad nacional

Leer *Poema de Chile* permite abordar la identidad nacional desde una perspectiva crítica que cuestiona una visión chovinista y militarista. En este sentido, es importante que en la mediación lectora los estudiantes reparen en elementos de la obra que se alejan de tal visión. Una pregunta inicial puede ser: ¿qué escoge Mistral del país en *Poema de Chile*? Otra pregunta puede surgir de la siguiente frase de la poeta: «La patria es el paisaje de la infancia y quédese lo demás como mistificación política» (1978, p. 333).

La lectura de *Poema de Chile* puede complementarse con la lectura de otros textos, como el ensayo breve «Menos cóndor y más huemul», referido en el análisis, en que la figura del ciervo aporta a la interpretación del huemul en *Poema de Chile*. Una actividad posterior a la lectura puede ser dibujar un escudo nacional alternativo y explicar oralmente el significado simbólico que les otorgan a los elementos que han elegido.

En relación con *Poema de Chile*, el alumnado puede crear un mapa personal y poético de Chile o de su país de origen, con imágenes de aquello que les resulte significativo y con versos que ellos creen o que seleccionen de poemas. Todo esto, en pos de construir una imagen de país que incorpore la visión crítica e integradora que la obra promueve. La actividad puede ir precedida de preguntas como: ¿qué me gusta y qué no me gusta de Chile o de mi país?, con el objeto de que comprendan que la patria es una construcción de dimensión personal y colectiva, concreta y abstracta, y que pertenecer a una nación no significa aceptarla de manera irrestricta.

Como una forma de reflexionar y dialogar sobre la identidad nacional, sería de posible interés proponer que elaboren una lista de palabras que asocien con Chile o su país. La lista también podría especificar algunas categorías, pero la ventaja de hacerla más abierta es que condicionamos menos la respuesta.

Como proyecto para tratar la poesía en relación con la identidad, el alumnado puede preparar una performance o dramatización en que se seleccionen poemas o fragmentos de poemas que se combinen con música, videos, fotografía, danza, etc., en una puesta en escena. También podría ampliarse el *corpus* de textos e incorporar poemas de otros escritores en torno a una misma temática. Otra posibilidad es contrastar poemas de Mistral con poemas de escritores que expresan un patriotismo tradicional, que enfatiza la bandera, los héroes patrios y las costumbres huasas.

Exilio y migración

Mistral se conecta con lo nacional a partir de su experiencia como extranjera y mujer, lo que se convierte en materia de su poesía. Para Homi Bhabha (2002), el migrante genera el cuestionamiento de la nación y del nacionalismo en sus formas tradicionales por la experiencia de la discriminación. Ser migrante, extranjera, otra, incide no solo en la relación con la nación particular, Chile, sino también en la idea de nación. La relación ya no puede ser la misma al haber vivido la nación desde la experiencia del margen. Pero esa marginalidad, esa extranjería, la experimenta ya como escritora en Chile, pues construye su identidad desde la marginalidad etnocultural (nortina) y sexo-genérica (mujer), desde el sector popular campesino, en un país centralista, clasista y patriarcal (Oyarzún, 1998, párr. 11; Pizarro, 2008, p. 24).

Desde esta perspectiva, leer y conversar sobre la vida de Mistral puede aportar a un conocimiento más amplio y profundo de ella, de su pensamiento y su obra. Esto no implica hacer una lectura restringida a lo biográfico, sino aportar elementos que puedan dar luces para enriquecerla. Podemos complementar su biografía con la lectura de algunas cartas de su extenso epistolario. Al respecto, es esperable que se supere la figura de Mistral que la reduce a lo materno, así como la censura con respecto a su vida amorosa. Los estudios sobre la obra de Mistral han aportado interpretaciones que han complejizado y diversificado su lectura; no obstante, creo que el conocimiento de su obra y pensamiento aún es muy pobre y sesgado en la sociedad chilena.

En *Poema de Chile*, la identidad marginal se traduce en que la hablante se rebela a la homogeneización que subyace al orden nacional, y su nomadismo es una expresión de esa rebeldía en sus signos de dinamismo, heterogeneidad y diferencia, en tensión con el orden simbólico. El regreso, motivo que inicialmente podría entenderse como el fin del viaje, es solo otro punto de partida. La mujer fantasma no se abandona al descanso y a la quietud, no vuelve para quedarse. Ella regresa transformada, cambio que le hace concebir la patria en forma diferente, no sin temor, como quien experimenta un doble exilio: «pero como fui tan otra/ y tan mudada regreso,/ con temor ensayo rutas,/ peñascales y repechos» (2001a, p. 559). Algunas preguntas que inviten al estudiantado a interpretar estos aspectos del poema pueden ser las siguientes: ¿qué sentido puede tener que la hablante vuelva convertida en un fantasma?, ¿qué sentimientos o emociones proyecta la hablante en su reencuentro con Chile y con el valle de Elqui?, ¿qué alusiones encontramos en el poema sobre su vida en Chile antes de su salida?, ¿qué significado le adjudicas(n) a que la mujer se acompañe de un niño y un huemul?

Desde la dimensión subjetiva, interior, el regreso y el viaje permiten a la hablante enfrentar la imagen de ausente, reafirmar su identidad de mujer nómada abierta a la transformación y a la pluralidad, una «identidad tráfuga», como la define Adriana Valdés (1994). La experiencia del exilio es su «derrota» y su «triumfo». La reflexión que se genere del análisis de *Poema de Chile* puede atender a esa tensión, conflicto o sentimiento contradictorio que le inspiró Chile. Podemos invitar al grupo de jóvenes a pensar en sentimientos contradictorios que hayan experimentado, y conectar con lo que les inspira su país, pensando en la probabilidad de que en el aula haya niños y jóvenes de otras nacionalidades.

La conversación sobre la ausencia de Mistral de Chile puede dar pábulo a dialogar sobre la migración por distintos motivos, como el exilio que tuvieron que experimentar muchas personas luego del golpe de Estado en 1973, o la crisis social y económica que se vive en Haití y en Venezuela, que ha volcado a miles de personas a buscar una vida mejor en otros países. Así también, hay personas que

emigran porque huyen de la guerra o de la discriminación; otros buscan mejores oportunidades o simplemente desean conocer otras culturas. La migración es un fenómeno inherente a la vida humana, y no existen naciones cuyos pueblos y culturas sean puros. Como complemento artístico al tema y a la lectura, sugiero escuchar la canción «Milonga del moro judío», de Jorge Drexler; «Pa'l Norte», de Calle 13; o «Inmigrants», de The Hamilton Mixtape. Un fenómeno a menudo asociado a la migración ha sido y sigue siendo la xenofobia, contra la que escribió Gabriela Mistral en «Imagen y palabra»: «entre las taras del planeta bien puede contarse como la más grave, como una dolencia rancia y tenaz» (2017, p. 190).

El exilio en Mistral suele estar ligado a motivos como la ausencia, el dolor de la pérdida, la itinerancia, los que encontramos en otros poemas de Mistral, como «El regreso» y «La desasida», de *Lagar* (2001b), y «País de la ausencia», de *Tala* (2001c). De este último poema, hay varias versiones musicalizadas. En el poema «El fantasma», contenido en «Historias de loca», de *Tala*, están también presentes la mujer fantasma y el regreso. De esta manera, pueden establecerse relaciones con otros poemas de Mistral e identificar motivos recurrentes en su obra.

Convivencia intercultural

Con respecto al tema de las relaciones interculturales y etnoculturales, que se conecta con la identidad, sugiero leer los poemas «Araucanos» y «Reparto de tierras», de *Poema de Chile*. Antes de la lectura, es conveniente indagar sobre qué conocen los estudiantes acerca de la cultura y la historia del pueblo mapuche, si consideran que hay algo de mapuche en ellos y si se identifican con algún aspecto que asocien a los mapuche. Es importante que la lectura por el docente sea expresiva y preparada previamente. En el poema «Araucanos», a los mapuche se les llama «pueblo olvidado», al que hemos privado de su nombre. Algunas preguntas orientadas a la construcción de significados pueden ser las siguientes: ¿a quiénes la hablante llama «mestizos banales» y qué podría significar este

apelativo?, ¿qué significado les otorgan a los siguientes versos: «Vamos pasando, pasando/ por la vieja Araucanía/ que ni vemos ni mentamos/ aunque nuestras caras suelen/ sin palabras declararlos»? (2001a, p. 686).

En el poema «Reparto de tierras» se alude a la relación conflictiva entre chilenos y mapuche:

Aún vivimos en el trance
del torpe olvido y el gran silencio,
entraña nuestra, rostros de bronce,
rescoldo del antiguo fuego,
olvidadosos como niños
y absurdos como los ciegos.

Aguardad y perdonadnos.
Viene otro hombre, otro tiempo,
Despierta Cautín, espera Valdivia,
del despojo regresaremos
y de los promete-mundos
y de los Mañana-lo-haremos
El chileno tiene brazo
rudo y labio silencioso.
Espera a rumiar tu Ercilla
indio que mascas recuerdos
allí en tu selva madrina.
Dios no ha cerrado sus ojos,
Cristo te mira y no ha muerto. (2001a, p. 684)

En la mediación lectora, es importante reparar en que la voz de la hablante en el poema anterior asume una primera persona plural («nosotros»), e interpretar la identidad del «nosotros». En seguida, sugiero plantear preguntas para la conversación literaria que apunten a la problemática intercultural, como, por ejemplo: ¿cómo percibe la hablante a ese colectivo en que se incluye?, ¿qué actualidad tienen los versos «Aún vivimos en el trance/ del torpe olvido y el gran silencio»?; ¿a qué creen que obedece la comparación con los ciegos?, ¿qué significado adquieren las metáforas «rescoldos del antiguo fuego», «entraña nuestra», «rostros de bronce», con que la hablante denomina al pueblo mapuche? Estas preguntas pueden

llevar a reflexionar sobre el blanqueamiento, la negación, el escamoteo de una parte de nosotros mismos, y de qué manera el silencio oculta las injusticias y es el propiciador del olvido. En este punto, es interesante sondear la autopercepción del alumnado.

También podemos conectar el poema de Mistral con *La Araucana* a partir del verso «Espera a rumiar tu Ercilla/ indio que mascas recuerdos»; luego, reflexionar sobre la visión de futuro que se plasma en estos poemas y si se ha materializado en la actualidad. *Poema de Chile* permite pensar sobre nuestra relación ambigua con el pueblo mapuche: el imaginario nacional incorporó a los mapuche como antepasados de quienes los chilenos heredan el valor de un pueblo aguerrido, pero al pueblo concreto se lo ha diezmado y estigmatizado con estereotipos. Otro aspecto del poema importante de tratar es la relación con la actual movilización de los pueblos originarios en defensa de sus derechos.

La mama enseña al niño sobre el pasado e inculca en él un espíritu voluntarioso. A diferencia de lo que habrían esperado los educadores nacionalistas, la mama-maestra no acultura al niño, sino que lo insta a exigir su derecho sobre la tierra y a repetir una especie de grito de lucha, con lo que promueve una visión crítica sobre el orden social y nacional: «Nómbrela tú, di conmigo:/ brava-gente-araucana./ Sigue diciendo cayeron./ Di más: volverán mañana» (2001a, p. 687). Al respecto, *Poema de Chile* permite y amerita un tratamiento didáctico interdisciplinario que incorpore estudios historiográficos, antropológicos y sociológicos que permitan profundizar en el sentido del «volverán mañana» desde una mirada diacrónica. Así, es relevante comprender los efectos aculturadores de la discriminación, como fue la pérdida de la lengua. No obstante, posteriores generaciones (algo que ocurre en la actualidad) recuperan la lengua y reafirman su identidad.

En relación con el poema referido, el docente orientará al alumnado para que reparen en la proyección a futuro: la hablante concluye su diálogo con una visión profética que continúa, amplía y precisa el «volverán mañana». En la última estrofa se une a quechuas y araucanos en una imagen de fraternidad que es descubrimiento de un destino común: «Deja, la verás un día/ devuelta y transfigurada/

bajar de la tierra quechua/ a la tierra araucana, / mirarse y reconocerse/ y abrazarse sin palabras./ Ellas nunca se encontraron/ para mirarse a la cara/ y amarse y deletrear/ sobre los rostros sus almas» (2001a, pp. 687-688). Los y las estudiantes pueden interpretar el sentido de estos versos y reflexionar sobre su cumplimiento. En seguida, sugiero investigar sobre los vínculos que los pueblos originarios establecen entre sí, a través de organizaciones nacionales e internacionales, y analizar el discurso en común, así como los medios de comunicación que utilizan.

Edson Faúndez se refiere a la visión de futuro de Mistral como «sueño de consolación y esperanza», y como «legado» para «preservar la *humanitas* (diálogo y piedad)» (2010, p. 205). Mistral plasma una visión poética en que vislumbra los lazos que se establecen hoy entre los distintos pueblos indígenas más allá de las fronteras nacionales. La hablante, como maestra-machi, augura un futuro en que resurge el espíritu de la «brava-gente-araucana». Al respecto, es interesante analizar con el estudiantado los estereotipos asociados a los mapuche y sondear su visión; para ello, pueden crear un perfil de rasgos sobre el pueblo mapuche a partir de algunas preguntas orientadoras: ¿qué connotación adquiere la imagen de la brava-gente-araucana en el poema de Mistral?, ¿qué connotaciones le otorgan a esa imagen hoy?, ¿cómo se relaciona la poesía de escritores mapuche con esa imagen y con las figuras de «La Araucana»? Una actividad posible es leer algunos poemas relativos a la figura de Lautaro, como los de Pablo Neruda, Elicura Chihuailaf, María Teresa Panchillo, Rayen Kuye y Leonel Lienlaf, para luego interpretar sus sentidos y reconocer las constantes y las diferencias en la configuración del personaje en relación con *La Araucana*, de Ercilla (ver Troncoso, 1999). De esta manera, además de la reflexión histórico-cultural, desarrollamos la competencia sociocultural (Troncoso, 2014) y la competencia intertextual, la que adquiere especial relevancia en la educación literaria (Mendoza-Fillola, 2001).

También es factible insertar la lectura de *Poema de Chile* en un proyecto que indague en la configuración de los mapuche en la literatura chilena con un sentido histórico. En pequeños grupos, el alumnado puede seleccionar una obra, previa preselección hecha por el docente,

y analizar su contenido y discurso con respecto a la representación de los mapuche y de las relaciones interculturales. El proyecto puede contemplar obras mapuche, a través de las que accedemos a la visión «desde dentro»: cómo escritores y oralitros, mujeres y hombres, perciben su propia cultura e identidad y cómo la plasman a través de la lengua, que en varios casos corresponde al mapuzungun y al castellano en ediciones bilingües. El libro *Ñi tuculpazugun: testimonio de un cacique mapuche*, del lonco Pascual Coña (2000), ofrece un caso de escritura interesante, tanto por lo que el autor cuenta sobre su vida y sobre su pueblo como por sus condiciones de producción: Pascual Coña relata su historia al misionero capuchino alemán Ernesto Wilhelm de Moesbach, quien transcribe y organiza el texto. Sobre la base de este libro, se editó *Un niño llamado Pascual Coña = Paskwal Koña pigechi pichi wenxu*, adaptación ilustrada para niños, que extrae partes referidas a la infancia de Coña.

De la lectura y la conversación, podemos transitar, en diálogo interdisciplinario, hacia la indagación sobre la historia y la cultura del pueblo mapuche, su espiritualidad, música, comida, costumbres, lengua, literatura oral. La visita de una persona mapuche conocedora de la historia y la cultura, o bien, si es factible, la visita del curso a una comunidad mapuche, sería un buen complemento de la actividad de lectura, que contribuiría a superar o evitar la idea de que las culturas de los pueblos originarios corresponden al pasado o que valen como antecedente histórico en tanto pueblos precolombinos.

También es valioso que se considere especialmente la situación de las mujeres mapuche, tanto en la sociedad mapuche como en su relación con la sociedad chilena, ya que la historiografía ha sido eminentemente androcéntrica, por tanto, las mujeres han tenido escasa o nula presencia. Sonia Montecino (1985), en *Mujeres de la tierra*, registra y analiza testimonios de mujeres mapuche que muestran sus formas de supervivencia y su resistencia cultural dinámica. Otras lecturas posibles serían las de obras poéticas y narrativas de escritoras mapuche, como aquellas contenidas en las antologías de Mora Curriao y Moraga (2010), y en la de Falabella, Ramay y Huinao (2003), así como la narrativa de Graciela Huinao. La selección, claro está, dependerá del nivel escolar del grupo de estudiantes.

CONCLUSIONES

Poema de Chile reconoce la heterogeneidad de la nación y celebra el derecho de los pueblos originarios a mantener la identidad, con lo que amplía el restringido marco de lo nacional. El mestizaje fraterno mistraliano, como visión y configuración de la identidad nacional, adquiere en *Poema de Chile* una carga de gran poder expresivo y apelativo que resulta lúcidamente actual. Lo indígena aporta lo suyo para que la mujer fantasma construya su propia identidad e imagine una futura y nueva comunidad, atenta al pasado y al presente. La imaginación poética ensancha los límites de la comunidad nacional, porque, en vez de pulir las aristas para que todo quepa en un modelo único, se admite lo distinto y lo marginado: lo rural sobre lo urbano, las provincias y no la capital, los mapuche como pueblo heroico del pasado y del futuro en lugar del panteón de los padres de la patria. Ella elige al niño indígena por compañero porque solo puede recobrar la patria a partir de lo relegado, de las particularidades sacrificadas por la abstracción en beneficio de una nada abstracta clase dirigente.

Leer e interpretar *Poema de Chile* nos permite renovar la imagen de Gabriela Mistral cuestionando «la escenificación simbólica de su figura», como plantea Naín Nómez (2000). Los poemas se apartan de la retórica y del imaginario de tradición poética patriótica que exalta a los héroes nacionales, que rinde culto a la bandera y que elogia lo considerado típicamente chileno. En este sentido, la visión de los indígenas en *Poema de Chile* está abierta a la historia, al pasado, al presente y al futuro. ¿A dónde pretendía conducir al niño atacameño la hablante de *Poema de Chile*?, ¿a la síntesis etnocultural de la «raza cósmica» de Vasconcelos (1948)? Si es así, la ruta la lleva por otros derroteros, en que las diferencias culturales van adquiriendo mayor fuerza.

El imaginario nacionalista considera la gesta épica araucana como un acto fundador pero a la vez cancelado, perteneciente a un pasado muerto y enterrado. *Poema de Chile*, en cambio, proyecta la épica de los pueblos originarios al futuro, destacando claramente su diferencia cultural. La visión épica del futuro es concebida como gesta de resistencia cultural. Se trataría de una expresión solidaria

con lo indígena, que adquiere forma y sentido gracias al proceso creativo poético. Chile va perfilándose a través del viaje como motivo ficcional, en el que se combina la «marcha» de norte a sur del país, la experiencia recreada por la memoria, los pensamientos y los sentimientos de la hablante y la interacción dialógica con el niño.

Al pensar la lectura de *Poema de Chile* en el contexto escolar, creo que es fructífero aprovechar la obra como modelo de mediación pedagógica, el que resulta impresionantemente actual, y que comprende el dialogismo, el contacto con la naturaleza, aprendizaje al aire libre, la integración de saberes y la consciencia ecológica y social. De tal modo, el tratamiento didáctico de la obra puede contemplar estos mismos principios.

Poema de Chile permite desarrollar la apreciación estética literaria, a la vez que reflexionar sobre la identidad individual y colectiva, y sobre la configuración del pueblo mapuche en el imaginario. Esto, en pos de contribuir a la formación de lectores que sepan interpretar obras literarias y pensar sobre y a partir de ellas en relación con sus contextos.

La lectura crítica de la obra de Mistral sobre los temas relativos a la construcción de las identidades y las relaciones etnoculturales ofrece gran potencialidad didáctica para la educación escolar, y resulta particularmente necesaria en un contexto en que el conflicto entre Estado y pueblo mapuche, lejos de haberse superado, se mantiene en una tensión permanente que se agudiza por momentos. Es imperioso desarrollar el ejercicio crítico en una sociedad en que la negación contrasta con el discurso de la inclusividad, y en que la palabra tolerancia se ha desvirtuado al absurdo de que algunos reclaman, implícitamente, el derecho a la intolerancia. Pero no se repara en que la negación etnocultural escamotea parte de nosotros mismos: la mezcla.

Finalmente, *Poema de Chile* brinda múltiples posibilidades para la formación literaria vinculada a la vida, en una sociedad diversa y compleja, atenazada por visiones identitarias reduccionistas que ejercen violencia simbólica y física sobre alteridades negadas o marginadas. El mestizaje fraterno de Mistral nos apela con fuerza hoy

en día en lo que respecta a cómo concebimos la nación y cómo nos relacionamos. La bandera mapuche es enarbolada como símbolo de lucha y resistencia en las manifestaciones sociales del último tiempo, lo que actualiza la lectura de *Poema de Chile* y renueva el valor histórico y cultural del pueblo mapuche y de los pueblos originarios para construir una sociedad más participativa, más justa y solidaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariz, Yenny (2010). Poema de Chile de Gabriela Mistral: geografía del pensamiento latinoamericano. En Edson Faúndez y Dieter Oelker (Ed.), *Guardo el signo y agradezco: Aproximaciones críticas a la obra de Gabriela Mistral* (pp. 31-54). Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Bengoa, José (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Bhabha, Homi (2002). *El lugar de la cultura* (Trad. César Aira). Buenos Aires: Manantial.
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género* (Trad. Patricia Soley-Beltrán). Barcelona: Paidós.
- Carrasco, Iván (2000). Poema de Chile: un texto pedagógico. *Revista Chilena de Literatura*, 56, pp. 117-125.
- Concha, Jaime (1987). *Gabriela Mistral*. Barcelona: Júcar.
- Coña, Pascual (2000). *Ñi tuculpazugun: Testimonio de un cacique mapuche*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- ____ (2003). *Un niño llamado Pascual Coña = Paskwal Koña pigechi pichi wenxu*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chambers, Adam (2014). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación* (Trad. Ana Tamarit Amieva). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Daydí-Tolson, Santiago (1982). El yo lírico en *Poema de Chile* de Gabriela Mistral. *Revista Chilena de Literatura*, 19, pp. 5-20.
- Deleuze, Gilles y Felix Guattari (1997). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Falabella, Soledad, Allison Ramay Allison y Graciela Huinao (Eds.) (2006). *Hilando en la memoria: 7 mujeres mapuche*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Falabella, Soledad (2003). *¿Qué será de Chile en el cielo?: Poema de Chile de Gabriela Mistral*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

- Faúndez, Edson (2010). «Canto así, vuelta tan solo a lo venidero». Sobre la humanitas mistraliana. En Edson Faúndez y Dieter Oelker (Eds.), *Guardo el signo y agradezco: Aproximaciones críticas a la obra de Gabriela Mistral* (pp. 183-208). Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Figueroa, Lorena, Keiko Silva y Patricia Vargas (2000). Capítulo II. Indio. En *Tierra, indio, mujer: Pensamiento social de Gabriela Mistral* (pp. 52-85). Santiago de Chile: Lom Ediciones, Universidad Arcis. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/tierra-indio-mujer-pensamiento-social-de-gabriela-mistral--0/>.
- Grandón, Olga (2009). Gabriela Mistral: identidades sexuales, etno-raciales y utópicas. *Atenea*, 500, 91-101. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622009000200007>
- Larraín, Jorge (2001). *Identidad chilena*. Santiago de Chile: Lom ediciones.
- Malone, Karen (2016). Reconsidering Children's encounters with nature and place using Posthumanism. *Australian Journal of Environmental Education*, 32 (1), pp. 42-56.
- Marimán, José (2012). *Autodeterminación: Ideas políticas mapuche en el albor del siglo XXI*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Mistral, Gabriela (1978). Un valle de Chile. En Roque Esteban Scarpa (Recop.), *Gabriela anda por el mundo* (p. 333). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- _____ (1979). *Magisterio y niño*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- _____ (1994). El pueblo araucano. En Jaime Quesada (Antol.), *Escritos políticos* (pp. 559-730). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1994). Menos cóndor y más huemul. En Jaime Quesada (Antol.), *Escritos políticos* (pp. 45-49). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2001a). *Poema de Chile. Poesías completas* (pp. 559-731). Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- _____ (2001b). *Lagar. Poesías completas* (pp. 437-554). Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- _____ (2001c). *Tala. Poesías completas* (pp. 313-428). Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- _____ (2001d). *Ternura. Poesías completas* (pp. 191-309). Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- _____ (2017a). La escuela al aire libre. *Pasión de enseñar: Pensamiento pedagógico*. (p. 114). Valparaíso: Editorial UV.
- _____ (2017b). Se trata de hacer pensar al niño. *Pasión de enseñar: Pensamiento pedagógico* (pp. 200-201). Valparaíso: Editorial UV.
- _____ (s.f.a). Canción de cuna del ciervo. [Cuaderno] [Versión 2 de *Poema de Chile*] / [manuscrito]. [314] p.; 28 cm. Archivo del Escritor.

- Biblioteca Nacional de Chile. Web. <http://www.bibliotecanacional-digital.gob.cl/bnd/623/w3-article-145068.html>
- _____. (s.f.b). Cinco tiempos del huemul. [Cuaderno] [Versión de *Poema de Chile*] / [manuscrito]. [222] h.; 28 cm. Archivo del Escritor. Biblioteca Nacional de Chile. Web. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/623/w3-article-144957.html>
- Mendoza Fillola, Antonio (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Montecino, Sonia (1985). *Mujeres de la Tierra*. Santiago de Chile: CEM, PEMPCI.
- Mora Curriao, Maribel y Fernanda Moraga (Eds.) (2010). *Kümedungun/ Kümewirin. Antología poética de mujeres mapuche (siglos XX-XXI)*. Caniguán, Jacqueline (versión mapudungun). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Münnich, Susana (2005). *Gabriela Mistral: Soberbiamente transgresora*. Santiago: LOM Ediciones.
- Muñoz, Braulio (1996). *Huairapamushcas: La búsqueda de la identidad en la novela indigenista hispanoamericana* (Trad. Nancy Muñoz). Temuco: Universidad de La Frontera.
- Neghme Echeverría, Lidia (1990). El indigenismo en *Poema de Chile* de Gabriela Mistral. *Revista Iberoamericana*, 151, pp. 553-61.
- Nómez, Naín (2000). Gabriela Mistral: (1889-1947). *Antología crítica de la poesía chilena* (t. 2. pp. 21-24). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ortega, Julio (1995). Identidad y postmodernidad en América Latina. *Unión Revista de Literatura y Arte*, 20, año VII, pp. 33-39.
- Ostria, Mauricio (2010). El indoamericanismo de Gabriela Mistral. En Edson Faúndez y Dieter Oelker (Eds.), *Guardo el signo y agradezco: Aproximaciones críticas a la obra de Gabriela Mistral* (pp. 13-30). Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- _____. (1989). «Un ala color fuego, otra color ceniza». Sobre el dualismo en la poesía mistraliana. *Acta Literaria*, 14, pp. 87-94.
- Oyarzún, Kemy (1998). Genealogía de un ícono: crítica de la recepción de Gabriela Mistral. *Nomadías*, 3, pp. 21-43.
- Pizarro, Ana (2008). Referente simbólico de la nación. Con identidad transgresora. *Patrimonio cultural*, 46 (13), p. 24.
- Roberts, Jay W. (2018). Re-Placing Outdoor education: Diversity, inclusion, and the microadventures of the Everyday. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10 (1), pp. 20-32.
- Rojo, Grínor (1997). *Dirán que está en la gloria*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, Cecilia (1989). Anatomía de un regreso. Para una lectura de *Poema de Chile*, de Gabriela Mistral. *Acta literaria*, 14, pp. 139-142.

- Sepúlveda Eriz, Magda (2009). El acto de nombrarse Mistral en *Poema de Chile*. *Revista chilena de literatura*, 75, pp. 157-170. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952009000200008>
- Trevizán, Liliana (1990). Deshilando el mito de la maternidad. En Raquel Olea y Soledad Fariña (Eds.), *Una palabra cómplice: Encuentro con Gabriela Mistral* (pp. 119-131). Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres N°2, ISIS Internacional.
- Triviños, Gilberto (2003). Revisitando la literatura chilena: sigue diciendo: cayeron/ Di más: volverán mañana. *Atenea*, 487, pp. 113-133.
- Troncoso Araos, Ximena (1999). Ercilla, Neruda y Chihuailaf en vivo. *Acta Literaria*, 24, pp. 131-144.
- _____ (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenida? *Educação e Pesquisa* 40 (4), pp. 1015-1028.
- Valdés, Adriana (1994). Identidades Tránsfugas (Lectura de *Tala*). *Revista Iberoamericana*, 168-169 (LX), pp. 685-693.
- Valdivieso, Jaime (2000). *Señores y ovejas negras. Chile: un mito y su ruptura*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Vasconcelos, José (1948). *La raza cósmica: Misión de la raza iberoamericana: notas de viajes a la América del Sur*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Wattchow, Brian y Mike Brown (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for changing world*. Victoria, Australia: Monash University Publishing.
- Warnken, Cristián y Pedro Pablo Zegers (2017). Una guía para cruzar el desierto. En Gabriela Mistral, *Pasión de enseñar: Pensamiento pedagógico* (pp. 9-16). Valparaíso: Editorial UV.

COMPETENCIA LITERARIA Y POLIEXPRESIÓN: APROXIMACIONES CRÍTICAS AL AULA¹

Jorge Rosas Godoy

Universidad Católica de la Santísima Concepción,
erosas@ucsc.cl

Jorge Rosas Godoy. Doctor en Literatura por la Universidad de Chile. Ha dictado las cátedras de Teoría Literaria, Didáctica de la Literatura, Seminarios de investigación en Competencia Literaria y, en la actualidad, las de Literatura Universal, Antigua y Medieval y Literatura Universal, Moderna y Contemporánea en la carrera de Pedagogía en Enseñanza Media en Lenguaje y Comunicación en la UCSC. Es miembro activo de la Sociedad Chilena de Estudios Literarios (Sochel), de la Asociación Chilena de Semiótica A. G. y del Grupo de Investigación Literatura y Escuela de la Universidad Autónoma de Chile. Ha desarrollado proyectos de investigación sobre Literatura Chilena Contemporánea y publicado ensayos y libros de la especialidad. Sus líneas de investigación son: Neovanguardia literaria chilena, Teoría crítica y literaria, Estética semiótica, Competencia literaria.

¹ La primera vez que se presentó esta reflexión fue un esbozo en el Segundo Congreso Nacional de Pedagogía, UBB, Chillán, el 2012. Y, posteriormente, con algunas modificaciones teóricas sustanciales, en el año 2013, con el título de «Competencia literaria y poliexpresión» en *La nueva novela* de Juan Luis Martínez, en la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL), Universidad do Minho, Braga, Portugal. También se ha publicado un artículo basal (muy similar) en REUGRA el año 2016. Como asimismo se ha presentado como taller en la I Jornada Nacional de la Sociedad Chilena de Estudios Literarios (Sochel): Literatura y educación, construyendo identidades, jueves 7 y viernes 8 de septiembre del 2017, Universidad Autónoma de Chile, Temuco-Chile. Sin embargo, esta vez se ha realizado una compleción crítica al respecto.

RESUMEN

Este capítulo tiene por objeto revisar algunos elementos poliexpresivos de la producción literaria. De este modo se facilitaría, socioculturalmente, la enseñanza y aprendizaje de la poesía, algo que ha sido descuidado al realzar el enfoque comunicativo. Para ello se usará la explicación de la producción del lenguaje, mediante ciertos aspectos que son necesarios como base para dicha elaboración, teniendo en cuenta la relación existente entre: 1. El condicionante sociocultural, 2. La propia experiencia de mundo, 3. El aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad y 4. La particular competencia literaria. Por lo tanto, se desplegarán aspectos, factores y niveles de producción del lenguaje poético para aproximarse con ello a la problematización de la enseñanza de la literatura, a la competencia literaria desde la comprensión del fenómeno de la creación artístico-literaria, en este caso, a través de un ejemplo: *La nueva novela*, de Juan Luis Martínez. Y, finalmente, la explicitación de algunos inconvenientes para la «bajada» de la competencia literaria al aula.

En suma, la competencia literaria se puede desarrollar, en primera instancia, desde la comprensión de la construcción del hecho estético mediante la generación de un lenguaje poético que puede plasmarse de distintos modos y con distintos recursos como signos.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene por objeto revisar algunos elementos poliexpresivos, los cuales están comprendidos en la producción literaria como «la estética [que] en su forma y fondo se adecua a este nuevo tiempo y con nuevos elementos que se aparecen simultáneamente como expansión del significante, provocando el cambio hacia una nueva noción de estética, de texto incluso que, simultáneamente, multimodal o poliexpresivo, preexiste a la propia literatura» (Rosas, 2016, p. 71), ya que de este modo «se puede prefigurar cualquier mundo posible» (Rosas, 2012, p. 231) y también se facilita, socioculturalmente, la enseñanza y aprendizaje de la poesía desde una

aproximación didáctico-funcional o enfoque funcional en las aulas, algo que ha sido bastante descuidado al realzar el enfoque comunicativo en todos los ámbitos. Para ello se usará la explicación de la producción del lenguaje, en oposición a este enfoque, y probar de este modo un proceso de «transcodificación y de representación comprensiva» (Cit. en Spang, 1984, p. 154)² que asigna valores especiales a las unidades de producción. Y estas serían, a su vez, «varios códigos que se unen en una página, en una obra para fijar el sentido del sin sentido que el lenguaje tradicional (lingüístico) ya no es capaz de expresar» (Rosas, 2016, p. 71), es decir, estos elementos poliexpresivos responderían a ciertos aspectos que son necesarios para dicha elaboración, teniendo en cuenta la relación existente entre ellos, a saber: 1. El condicionante sociocultural, 2. La propia experiencia de mundo, 3. El aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad y 4. La particular competencia literaria. Además, revisar factores lingüísticos y niveles de la competencia literaria desde Mendoza y Pascual (1988) hasta dar cuenta de la verificación y producción del lenguaje poético. Por lo tanto, se despliegan aspectos, factores y niveles de producción del lenguaje poético de una obra artístico-literaria para alcanzar con ello la competencia literaria a partir de la comprensión del fenómeno de la creación o generación del lenguaje poético. Y en esta ocasión, en *La nueva novela* de Juan Luis Martínez³, como ejemplo de aplicación de esta propuesta de estudio y transmisión literaria.

² Ambos conceptos son usados en la percepción y producción del lenguaje poético. El primero corresponde a un uso jamensoniano del código, es decir, un código que está más allá del código lingüístico y que puede superarlo usando otro tipo de código como composición final de una expresión artístico cultural posmoderna. Y el segundo corresponde a la comprensión de un hecho estético, pero a partir de la propia percepción global o integral de la obra y no solo de la intelección; vale decir, la competencia artística como capacidad humana y no desde la sola habilidad o destreza, por ejemplo, podemos apropiarnos del mundo a través de imágenes, conceptos, ideas y/o palabras. En definitiva, esta es una comprensión del mundo o del hecho estético como condición humana (percepción o senso-percepción).

³ Poeta chileno de la Generación del 42 y de la llamada neovanguardia chilena. Un primer acercamiento a su obra se puede realizar en <http://www.juanluismartinez.cl> y en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3489.html#presentacion>

En consecuencia, a continuación, se describen cuatro aproximaciones críticas que permiten dar cuenta de esta propuesta. En primer lugar, acerca de la enseñanza, que es donde se plantea la problemática y su revisión en general. Luego, una segunda, en la que se examina la competencia literaria y algunos aspectos, niveles y rasgos de la producción del lenguaje. Una tercera, en donde se expone un ejemplo de aplicación de la propuesta desde los aspectos y niveles. Y, finalmente, una cuarta, en la cual se explicitan algunos inconvenientes para «bajar» o «aterrizar» la competencia literaria en el aula.

PRIMERA APROXIMACIÓN: ACERCA DE LA ENSEÑANZA

Desde hace mucho se ha planteado el problema de la enseñanza de la literatura⁴, pero cada vez es más difícil llegar a un consenso, ya que los modelos globalizantes se instalan en todas partes sin discriminar y, de este modo, abarcan lo pragmático para agilizar la conquista de lo que han llamado la modernidad o posmodernidad o hipermodernidad, etc. Sin embargo, solo han ensanchado las brechas que separan al hombre y la mujer en esta sociedad y a los lectores del arte. Por lo tanto, únicamente encontramos fenómenos relacionados con las reformas educativas y políticas para servir a los modelos económicos imperantes, aquellos que no saben nada de humanismo ni del ser ni de la metafísica de la trascendencia en un poema, un cuento, una novela o un drama.

⁴ Problema que ha sido planteado por Gabriela Mistral, 1925. Por estudiosos y profesores en un Congreso Mundial en Budapest en 1931. Por Raúl Silva Castro, 1933, y por César Buster, 1938. Ambos en libros dedicados a la revisión del estado de la historia literaria y de la enseñanza de la literatura. También fue tratado en el «Primer Congreso Internacional de la Enseñanza de la Literatura Iberoamericana», después renombrado «Primer Congreso Internacional de Catedráticos de Literatura Iberoamericana», Ciudad de México (Universidad Nacional de México, Julio Jiménez Rueda, presidente del Congreso; Francisco Monterde, secretario), 15 a 22 de agosto. Y que da origen a una nueva relación internacional entre los estudios literarios iberoamericanos y la identidad latinoamericana, llamada Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana hasta la fecha, en una organización de dos entidades: los Congresos IIII y la Revista Iberoamericana, en sus comienzos. Esto es por señalar solo algunos aportes sobre el conocimiento del problema planteado inicialmente.

Es así entonces como van surgiendo las reformas educativas que quieren hacer este equilibrio, aunque solo sea de modo oculto. Es decir, que se manifieste únicamente a través del currículo oculto, aquel que quiere desarrollar el pensamiento divergente del estudiante para que modifique su historia personal y social, porque el currículo oficial, la mayor de las veces, está ocupado visibilizando al mejor recurso de mano de obra barata y que funcione muy bien para el «imperialismo deshumanizante y globalizado» (Borba, 2011, p. 50), cuyo «mercado colonizó el mundo de la vida» (p. 51) y, por lo tanto, «queda excluido todo discurso y práctica sobre una radical trascendencia extra mundana, origen, garante y destino de toda verdadera humanización» (p. 53), y, por consiguiente, no para surgir y mejorar la calidad de vida mediante el desarrollo humano integral, lo que implicaría una nueva visión de mundo, ya que:

La auténtica ficcionalización es un modo de profundizar en el ser, en los hombres y las cosas y no una entelequia más que se añade a las opciones provisionales e intrascendentes de explicación del mundo; nos descubre la realidad tal como es. Si no consigue hacerlo de modo exhaustivo no es porque la ficcionalización falle como instrumento, sino porque la realidad es inabarcable e inescrutable. El arte también nos enseña a ser humildes. (Spang, 2009, p. 127)

Por lo tanto, hay que buscar la mejor forma de allegarse a esta profundización. Y como en los tiempos que corren no es prioridad, por lo menos en las economías emergentes, tiende a invisibilizarse en el currículo y por consiguiente en el aula.

En Chile, entre 1992 y 2002, se refuerza la idea de una reforma educacional y, aun cuando la brecha entre pobres y ricos se va abriendo más cada año, se van haciendo intentos concretos para mejorar esta situación, la de abordar el tema de la lectura y la comprensión lectora de manera más decidida, lo que obedece, además, a convenios latinoamericanos y acuerdos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) u otras entidades.

Sin embargo, sí se ven avances en la materia y en la posibilidad de deslindar la literatura de la Lengua Castellana o Lenguaje y Comunicación, como se ha dado en llamar a las asignaturas que contienen a la literatura. En Chile se ha ido construyendo un camino paralelo al respecto, o sea que, al tiempo que avanzan las pedagogías formadoras de la lengua materna, lo hacen con un enfoque más bien comunicativo, vale decir, la literatura es sometida a verdaderas disecciones para ver cómo funciona el lenguaje comunicativo en desmedro del expresivo. Por lo tanto, la formación va por la senda del análisis gramatical y comunicacional, que, a pesar de no ser malo, es reductivo para asumir un lenguaje creativo y expresivo como goce estético, situación que se reconoce el año 2004 en el Programa de Estudio de Primer Año Medio, en el que se lee que las obras literarias no sean objetos de ejercicios de análisis «que se agotan en la identificación de elementos aislados y que desarticulando las redes de relaciones que los integran con sentido, hacen perder la visión y la comprensión de la obra como totalidad» (p. 42). De aquí en adelante el problema pareciera estar centrado en los lindes de la didáctica, pero que todavía se halla «en una visión sintética y actualizada acerca de los enfoques psico-pedagógicos y metodológicos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura» (Cruz, 2005, p. 101) y a ello se le suma que «la lectura que se impone nunca ha gustado» (Alzate et al., 2008, p. 2), por último, se reconoce y se pone en el tapete de la discusión que se debe «propiciar contactos reales con las estructuras de la lengua escrita, situaciones significativas en las que el niño descubra lo que este lenguaje puede ofrecerle como elemento para establecer una mejor relación con el medio y también como fuente de placer» (p. 5). De hecho, la realidad en porcentajes para el 2006 era de un 60% de carencia de hábito lector, el 20% de los estudiantes no alcanzaba el nivel mínimo de comprensión lectora. Este estudio estuvo basado en una encuesta telefónica a 1.014 personas mayores de 18 años en las principales ciudades del país. Además, el 45% de los chilenos se declaró no lector. Y el año 2009, la ministra de Educación declaraba que el 70% de los estudiantes chilenos no lee por falta de

motivación. Aunque hoy, el cuadro no es tan alentador, pues David Bravo, director del Centro de Microdatos (CMD) de la Universidad de Chile, explicó que «la fotografía» que habrían sacado, incluso en el año 1998 era prácticamente la misma que se tiene el año 2013, lo que significa que las competencias básicas de la población adulta no habrían cambiado. En consecuencia, aquellos que hemos reflexionado al respecto podríamos atribuir al paradigma curricular de la época la falta de motivación y de orientación didáctica para alcanzar el goce estético y aquellos que prefieren seguir sin mayor esfuerzo el facilismo del modelo económico, ya que el año 2001, críticamente, Cristián Cox ponía el énfasis en el currículo:

En términos educativos, el currículum corresponde a los planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos, en un sentido amplio, que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete a comunicar. Al mismo tiempo, el currículum es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura. (2001, pp. 213-232)

De manera que, si el currículo estaba claro, entonces «la bajada al aula» no lo era. Y he aquí, entonces, que la posibilidad de un cambio de paradigma pudiera apoyar el desarrollo de la literatura y así queda de manifiesto en la Actualización Curricular del 2009, especialmente como Objetivos Fundamentales (OF):

La literatura se entiende como constructo verbal y por consiguiente, cultural, cargado de sentido. Por lo tanto, no puede aparecer de manera descontextualizada, al servicio de la enseñanza de las letras o conjuntos silábicos, ni de las teorías literarias o del estudio de los tipos de discurso. La literatura encuentra su propio espacio en cuanto es un constructo verbal y cultural cargado de sentido. Para poder afianzar su presencia, se ha generado una serie de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos desde primero básico hasta cuarto medio, relacionados con el disfrute de la obra literaria, su valoración y su lectura comprensiva. (Actualización Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación, 2009, p. 33)

De esta forma entonces nos acercamos a la posibilidad de diálogo entre la pedagogía y la literatura, o sea, la mediación que cabría entre ambas o con ambas en la sala de clases, tarea que hemos cumplido no solo con la experiencia vital del docente comprometido, sino que también con varios Seminarios de Título relacionados con esta problemática desde el año 2008⁵ hasta la fecha. Especialmente en el año 2011, que es cuando se han incluido en estas tesis los elementos de didáctica a través de las correspondientes secuencias didácticas y mediante la inclusión de la literatura de la neovanguardia chilena para desarrollar, desde este nuevo paradigma sociocrítico que se establece en el Ajuste Curricular del 2009, la competencia literaria como una herramienta de aproximación al goce estético, y especialmente hoy que la nueva Base Curricular (2015) establece que:

El estudio de la literatura es piedra angular del currículum también en cuanto permite percibir la diversidad que existe en el mundo, condición para el desarrollo de una sociedad abierta e inclusiva. En síntesis, la literatura desempeña un papel fundamental en el cultivo de la humanidad, pues favorece el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, contribuye a entender el punto de vista de otros, y promueve la capacidad de los estudiantes para verse a sí mismos no

⁵ Incorporo solo algunas desde 2009.

Competencia literaria: la ruta para el crecimiento sociocultural del Biobío [memoria]/Karina Bravo M. ...[et al.]; profesor guía Dr. Jorge Rosas Godoy. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2013.

Leer literariamente: una problematización de la enseñanza de la literatura a través de la poesía neovanguardista chilena [memoria]/ Boris Aravena C. ...[et al.]; profesor guía Jorge Rosas Godoy. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2011.

Teoría literaria y/o crítica literaria: una didáctica para la enseñanza de la literatura [memoria]/ María Luz Carril Henríquez ... [et al.]; profesor guía Dr. Jorge Rosas Godoy. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2010.

Motivos que conducen a no querer leer textos literarios en el aula a los alumnos del Octavo Año «B» del colegio Santa Bernardita [memoria magíster]/ Marcela Neira Valladares; profesor guía Jorge Rosas Godoy. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2009.

El proceso didáctico de internalización de los objetivos fundamentales transversales, a través de la enseñanza de la literatura en un primer año de enseñanza media de establecimiento de la comuna de Concepción [memoria]/ Raquel Ariz Ruiz, Sergio Espinoza Galaz; profesor guía: Jorge Rosas Godoy. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2009.

solo como ciudadanos pertenecientes a algún grupo, sino también y, sobre todo, como hombres y mujeres vinculados a los demás seres humanos. (Bases Curriculares, 7° básico a 2° medio. Lengua y Literatura, 2015, p. 35)

SEGUNDA APROXIMACIÓN: COMPETENCIA LITERARIA

Esta indagación tiene por objeto revisar algunos elementos expresivos de la producción literaria, utilizando, incluso, otros recursos como retóricos para lograr su significación final. Por lo tanto, exponer aspectos, factores y niveles de producción del lenguaje de una obra artístico-literaria para alcanzar con ello, o por lo menos una aproximación, la competencia literaria desde la comprensión del fenómeno de la creación o generación del lenguaje poético, más bien, de la capacidad innata individual de la expresión (Giráldez, 2009, p. 48) o poliexpresión poética, que algunos llaman ahora multimodal y que, en realidad, son solo unidades lingüísticas y unidades semánticas o sémicas en constante dinámica expresiva, pero fundamentalmente expresiva de una manifestación cultural más e intercultural, como le llaman ahora, no obstante, no deja de ser cultural, un saber cultural, como la ciencia, por ejemplo (Sánchez, 2009, p. 446), que cualquiera sea la realidad del sujeto, debe saber, saber hacer, aprender, saber de la otredad y, todo ello, solo por estar inserto en el seno de la sociedad. Y en este ámbito, el arte, la literatura es propia del actuar del hombre, dado que la cultura, en general, es un texto o tejido natural que contiene distintas formas y expresiones de un grupo humano o sociedad determinada. Especialmente cuando pensamos que esta hay que desarrollarla de modo distinto al que acostumbramos y perdemos, de algún modo, de vista; ya que:

los que deberían poseerla y ponerla en práctica van *perdiendo los estribos (sic.)*. La labor de los docentes es la de mentalizar a sus discípulos llamando la atención sobre el peligro que corren y la importancia y la urgencia del dominio y la difusión de unos criterios culturales sólidos. (Spang, 2009, p. 68)

Y en estos términos entonces podemos ahondar en lo cultural, es decir, en el ámbito cultural en el que se debe considerar y/o enseñar la literatura, pero como realidad de arte, ya que este es el que se manifiesta, culturalmente, como una dimensión universal de una realidad particular, aunque a veces pueda ser al revés, según el artista, de modo tal que el arte sea una metafísica de la cultura a través de la ficcionalidad, pues esta es la mejor forma de profundizar en la relación ontológica del sujeto, en la relación directa que debe haber entre sujeto y ser, en consecuencia, una experiencia de mundo que pueda revelarse, según la condición sociocultural, a través del aprendizaje. De hecho, según Culler (1978), en la lectura literaria opera un proceso de decodificación y comprensión que asigna valores especiales a las unidades lingüísticas, pero que están en directa relación con ciertos aspectos que son necesarios como base para dicha correspondencia:

1. El condicionante sociocultural que permite el reconocimiento de la marca + *literario* (Culler, 1978; Moreno, 2009; Alzate et al., 2008; Valls et al., 2008), mediante una huella, entendida como que hay que «desentrañar el pasado, a buscar en la memoria lo que de alguna manera se quedó plasmado» [marca de placer y displacer: la familia y/o la escuela] (Alzate et al., 2008, p. 1).
2. La propia *experiencia* de mundo.
3. *El aprendizaje* de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad, ya que «el texto constituye un diafragma sígnico: antes de él está el esfuerzo del emisor para traducir significados a signos literarios; después el esfuerzo del destinatario para recuperar los significados recludos en los signos» (González Landa, 1992, p. 66).
4. La particular competencia literaria entendida como «la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales

tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión —ontológica, social-axiológica y academicista—» (Rienda, 2014) y compuesta por tres niveles (Mendoza y Pascual, 1988).

Pero para esto deberíamos, en segundo lugar, identificar entonces la competencia literaria o, por lo menos, cómo funciona, con los propios aspectos 1, 2 y 3 que están resueltos con la recepción o experiencia cultural del arte literario y que conforman y/o complementan la unidad semántica o sémica, pero que deben tomar un espacio más elevado y específico, como niveles, por ejemplo, que recojan estos rasgos y los desarrollen como habilidades y destrezas necesarias para la comprensión e interpretación; entonces tendríamos para el aspecto de competencia literaria que identificar los siguientes niveles, siguiendo a Mendoza y Pascual (1988); Mendoza (2004):

- a. Nivel intuitivo (conocimiento previo y/o intuitivo, que estaría dado con los aspectos 1, 2 y 3 antes señalados).
- b. Nivel lingüístico (competencia lingüística y comunicativa).
- c. Nivel literario (como adquisición sociocultural, o aprendizaje).

a. Nivel intuitivo

En este nivel, los conocimientos previos están más ligados a «lo natural» o competencia intuitiva y/o conocimiento vulgar, que son la base de su interrelación cultural, en consecuencia, la producción y recepción del lenguaje son limitadas a su propia experiencia cultural y/o vivencia estética. Por lo tanto, la competencia literaria se apoya en estructuras básicas y, además, en particulares fenómenos extralingüísticos (Bierwisch, 1965, p. 52), los que son parte de esta red, texto o tejido social en el que habita el sujeto y en el que debe desenvolverse y desde aquí proyectarse a los estratos sociales, que son los que determinan el nivel cultural, lingüístico y estético habitualmente.

b. Nivel lingüístico (más bien transcodificacional)

En este nivel el sujeto está determinado por su propia producción del lenguaje, es decir, que pone en juego su competencia y actuación lingüística, junto con su competencia comunicativa, pero no solo a través del código lingüístico, sino que mediante todas sus posibilidades de decir y de pensar. En tal caso se deben tener en cuenta tres factores⁶: sintáctico, semántico o fonético, que son los que se distinguen en otros mayores, tales como: estructuras gramaticales y retóricas en el plano sintáctico concretizados en los factores opositivo y relativo, aquí propuestos. Pero fundamentalmente desde la generación genuina e intuitiva⁷ del lenguaje en su combinación espíritu/cerebro humano (Bronckart, 2007), que se constituye en el diafragma sígnico, es decir, a partir de la fonologización y antilogocentrismo derridiano⁸ como una gramática poética casi. Lo mismo en un poema tradicional, monomodal, como en uno poliexpresivo o multimodal y neovanguardista

Vr.gr.: Poema monomodal

1. Factor opositivo (oposición de un signo o significante a otro, ya sea para producir un sonido o un significado),

	[/r/]
<i>Múdala, ma</i>	+ [/W]
<i>en los cien días</i>	[/s/]
	[/r/]
<i>Múdala, ma</i>	+ [/W]
<i>con tus cien vientos.</i>	[/s/]

(Mistral, *Canción de los que buscan olvidar*)

⁶ Factores que obedecen a la similitud con Sausurre: opositivo, referencial y sintáctico y/o con Mendoza y Pascual, especialmente con Bierwisch (cit. por estos autores: en la p. 30 en el punto 3). De las justificaciones que da este para la competencia literaria: 3) distinción entre rasgos sintácticos, semánticos o fonéticos.

⁷ Piénsese aquí en la expresión como manifestación del pensamiento, sentimiento, emociones, etc., por medio del lenguaje y, por lo tanto, en una especie de gramática global para llegar a una particular como sería el lenguaje poético. Para ello podemos pensar en Croce, Bally, Jakobson, Bierwisch, etc.

⁸ En este caso, como aporte del antilogocentrismo de Derrida para desarrollar la posible de(s)construcción del lenguaje poético.

Aquí se opone /r/, /l/ y /s/ para elegir solo una.

2. Factor relativo (es relativo a la semántica y/o significado, idea o concepto; por lo tanto, *al sujeto*).

Ejemplo:

Al costado de la barca
mi corazón he apegado,

...

En la proa poderosa
mi corazón he clavado.
Mírate barca, que llevas
el vértice ensangrentado.

Aquí el sujeto elige aquello que está más cerca de su significación, es decir, hay una elección de las palabras que darán mayor significado a su expresión.

3. Factor de la negación (es cuando un signo o significante se opone al otro y, según la carga relativa del sujeto, se niega uno o varios de ellos para construir la expresión o expresiones necesarias).

Ejemplo:

Sobre la [*nave*] toda puse
mi vida como [*derramada*].
[*Múdala*], [*mar*], en los cien días,
que ella será tu [*desposada*]

El autor ha elegido definitivamente lo que da mayor realce (factor relativo) a su expresión, oponiendo (factor opositivo) y negando (factor de la negación) los signos o significantes, tales como:

[**nave**] con [Navío, barco, buque, galeón, etc.];
[**derramada**] con [Vertida, desembocada, volcada, etc.];
[**múdala**] con [Cámbiala, transfórmala, modifícala, etc.];
[**mar**] con [ma/s/, ma/l/] y
[**desposada**] con [Esposa, mujer, consorte, etc.]

Aquí puede funcionar la sinonimia, antonimia o simplemente el vocablo que tenga sonido más bajo (como diría un poeta, más oscuro) o simplemente cambiar una palabra por un símbolo o un significante más concreto por imagen, fotografía, cosas, etc. O definitivamente incorporar distintos modos textuales u expresivos, convirtiéndose entonces en poliexpresivos o multimodales que funcionan como un diafragma sígnico, como veremos más adelante.

Respecto del *nivel literario*, según Mendoza y Pascual (1988), estaría basado en el conjunto de datos de enciclopedia que el individuo aprende y, esto coincidiría, de plano, con los currículos escolares.

De tal suerte que estos factores, según los autores, se incrementarían con la intertextualidad⁹, en tanto el texto adquiere una nueva dimensión que lo relacione con otros grupos de producciones literarias para adquirir con ellos nuevos matices de significación, así como la asignación específica de pertenencia a un tipo de mensajes (id., p. 33). Y al mismo tiempo o, más bien, un *horizonte de la recepción* al modo jausseano, como adquisición sociocultural de la literatura, más bien, puesto que en el horizonte de la recepción con miras al del mundo de la vida «es necesario reconstruir también aquellas expectativas y normas proporcionadas por el mundo real» (Hernández-Santaolalla, 2010, p. 201), en el que puede verificarse la sintaxis estable como modos, géneros, estilos, figuras y la semántica variable como temas, arquetipos, símbolos, metáforas. Y todo ello, refrendado por las potencialidades significativas y comunicativas, ya que «las obras literarias muestran un conjunto de propiedades localizables en todos los niveles de constitución del texto» (González Landa, 1992, p. 66).

⁹ Intertextualidad que está determinada, en primera instancia, por la propia realidad del sujeto receptor.

Tercera aproximación: «aterrizaje»¹⁰ en/con La nueva novela de Juan Luis Martínez

Ahora bien, si comenzamos a «aterrizar» el planteamiento presentado aquí, diremos que es posible visualizar los niveles expuestos para poder enfrentar una obra que no es de fácil abordaje.

Primero que todo desde el rol del profesor de literatura como mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador; el cual dependerá de la concepción que él tenga sobre el *hecho literario* y de la capacidad innata individual de la expresión (Giráldez, 2009, p. 48) como una acción cultural más, por lo tanto, desde la valoración formativa de las aportaciones de las distintas tendencias/ perspectivas teóricas y de los fines que se propone este como objeto de su actividad: la transmisión de la literatura y la mediación.

Por ejemplo:

Tarea: Recorte lo siguiente:

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • dos rostros • dos cuerpos • un título • un texto | } | <p>Factores
«opositivo» y de la
«negatividad»</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Armonícelo según su percepción e intencionalidad | } | <p>Factor relativo</p> |

En *La nueva novela*, se pueden encontrar algunos poemas tales como: «La siesta de un Fauno», «Pequeña cosmogonía práctica»... y, especialmente, en «El revés de la página como poema» (Martínez, 1985 (1977)), entre muchos otros; con los cuales se pueden probar

¹⁰ Esta es una expresión muy recurrida en Chile para señalar la aplicación de algo y esta sería la cuasididáctica, dado que no es un modelo abiertamente de intervención como secuencia didáctica o planificación sino, más bien, una idea, una sugestión de cómo se podría acercar a la aplicación.

y/o verificar, entonces, los aspectos y factores como elementos poéticos formales, luego de la producción de *La nueva novela: el poeta como superman*, como horizonte de expectativa (sintaxis estable y semántica variable) y, simultáneamente, los factores; como revisamos enseguida:

Sintaxis estable (modos: géneros y estilos): verificable mediante la fotocomposición (usando los aspectos 1(SC), 2 (Exp) y 3 (App cód. lit.)): el título y el epígrafe, además, recortes y constatación de ritmo, armonía, fonologización en general en prosa poética. Todo ello apoyado por el factor opositivo y el de la negatividad como producción del lenguaje, funcionando de la misma forma, en tanto que lenguaje aquí supera la sola noción lingüística.

Semántica variable (temas, arquetipos, símbolos, metáforas): nuevo significado (determinado por el factor relativo y los aspectos) con la armonización o expresión múltiple del fotomontaje y la fonologización como una nueva realidad, «como constructores de sentido en múltiples expresiones» (Kress y Van Leeuwen, 2001). Y esta sería la vivencia o experiencia estética que da origen al goce estético y, por lo tanto, a la transmisión de la literatura. Pero también:

El lenguaje funcionante actúa simultáneamente como un lenguaje independiente y como un sublenguaje que entra en un contexto cultural más general como un todo y como parte de un todo. Como parte de un todo de un orden superior, el lenguaje adquiere una especificación complementaria a la luz de la asimetría inicial que está en la base de la cultura. (Lotman, 1998, pp. 22-23)

Por lo tanto, da cuenta, a la vez, de una especial ironía que «en esta búsqueda de la verdad coincide con la sátira menipea, ya que ésta —por medio de la aventura y «la fantasía más audaz e irrefrenable»— crea «situaciones excepcionales para provocar y poner a prueba la idea filosófica, la palabra, y la verdad plasmada en la imagen del sabio buscador de esta verdad» (Bajtín, 1986, p. 161).

Aquí se evidencia entonces, que el lenguaje, como conjunto de signos articulado que está en representación de otra cosa, se disloca mediante el uso «diafragmático sígnico» y el signo, propiamente tal, es manipulado para producir uno nuevo, especialmente poniendo

en tensión los factores de *relativo* y de *negación*. Sin embargo, lo que hay que notar es que el signo saussoriano se presenta como indivisible, pues es como una hoja, el reverso y el anverso de una hoja: «No se puede rasgar la cara sin rasgar el reverso», dice. No obstante, aquí Martínez, conociendo aquella concepción, incurre en la materialidad, secciona la expresión significativa convirtiéndola en una poliexpresión que está en representación, como se puede observar en la tarea, pero con mayor evidencia en el poema «El revés de la página como poema», puesto que allí, al ser recortado y rasgado (haciendo uso del factor opositivo), se resignifica nuevamente (factor relativo), de manera novedosa, dando a los elementos que configuran la composición final (factor de negatividad que funciona como diafragma signico) una significación mayor (factor relativo nuevamente). Pero en este caso, también constituye una sugestión poética que se complementa con la manipulación del significante ingenioso, más bien es viable pensar en que si se integra la materialidad con la espiritualidad¹¹ tenga un signo, o sea, que si se une el primer fragmento con el segundo tendremos un signo mayor, que aparentemente representa una realidad-toda, pero que en contraste (enfrentada al negativo) es una realidad-otra. Por lo tanto, cuando reconocemos un significante como parte multimodal, estamos en presencia solo de una existencia o especialización técnica, por lo tanto, desmarcados (Kress y Van Leeuwen, 2001).

En el caso de Martínez, este decide la manipulación porque cuando termina el lector de leer y asociar este nuevo significante, se da cuenta de que ha trascendido el significante más allá de la mera existencia a través de lo que otros han llamado «lo no-dicho», es decir, produce una suerte de «enmarcamiento». Lo mismo que el signo saussoriano, es imposible quedarse solo con la abstracción y, por lo tanto, decide fraccionarlo y unirlo de nuevo, pero de otra forma que, en primera instancia, le hace perder su valor, en consecuencia, que, en una segunda, le atribuye uno nuevo, como el hipérbaton o la hipérbote en el significante y como la imagen, la metáfora en el significado.

¹¹ Pensando que la espiritualidad se corresponde con el lenguaje y la materialidad con la expresión de este.

Por lo tanto, en una producción o creación agrega nuevos recursos retóricos, no solo el lingüístico y en el ámbito de la recepción, una comprensión holística, global, que no desecha información, sino todo lo contrario, de esta forma entregarnos su visión de mundo a través de una apropiación estética (Vodicka y Belic, 1971)¹² de este. De tal manera que, siguiendo esta misma línea, diremos que la dominante en la estructura de la obra literaria (59)¹³ es, efectivamente, global, es decir, aquí Martínez hace uso intencionado, manipulando cada plano para construir su obra, por lo tanto, renueva el uso de los tres planos de composición: el lingüístico, el temático y el de composición al mismo tiempo, o sea, que los planos están al mismo nivel jerárquico y no uno dominante como las funciones del lenguaje, en este caso la poética, sino que, en este nivel de dominio del lenguaje se produce en los tres planos de composición.

CUARTA APROXIMACIÓN: AL/EN AULA

Ahora, cuando pensamos en cómo «bajar» o «aterrizar» la competencia literaria, especialmente al/en el aula, nos encontramos con algunos problemas, tales como: motivación, realidad sociocultural, modos o metodologías de enseñanza, etc., y que, precisamente, son la base o deberíamos tenerles como base de la Competencia, solemos perdernos en esta realidad, lo que nos lleva obligadamente a replantearnos el modelo actual de las escuelas o liceos y colegios, incluso la educación superior sobre estos temas. Nos olvidamos, en primer lugar, de que la sociedad toda ha ido desvirtuando este potencial educativo y formativo, que no solo puede responder a un programa nacional o local, sino a una realización identitaria del sujeto, es decir, que a través de la lectura literaria y el redescubrimiento de la competencia literaria los sujetos históricos pueden alcanzar una formación a través de la lectura literaria, que no solo arroja indicadores de comprensión

¹² Recuérdese aquí que estos estructuralistas checos establecen que la apropiación estética se hace de tres formas: práctica, teórica y estética. En esta última estaría Martínez.

¹³ Véase, además, el capítulo II de *El mundo de las letras*, de los autores citados, pp. 59-97.

lectora, sino también del pensamiento crítico (Bajtín, 1986; Lotman, 1988; Marín-Calderón, 2014; entre otros) y, por lo tanto, del mejor camino para cambiar este mundo y salir, por ejemplo de la pobreza, mediante el reconocimiento de un sujeto, un ciudadano con derechos y deberes y, por lo tanto, de un constructor de su propia historia personal y social al ir identificando problemas locales, nacionales y globales de los pueblos, las naciones y continentes y de esta manera tener una comprensión global de su existencia y no solo de una ficcionalización que responde a controles de lectura y pruebas estandarizadas. Con otras palabras, propendiendo a la formación de un pensador crítico ideal, más que un lector implicado o ideal, ya que:

El pensador crítico ideal es una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; (...) prudente al emitir juicios; (...) clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (Facione, 2007, p. 21)¹⁴

De hecho, los avances en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han revelado que estos se deben a la inclusión social y, junto con ello, a la superación de la pobreza. Por lo tanto, la lectura literaria no solo es un indicador numeral para una formulación globalizante de la educación, sino para una recuperación de la dignidad humana, dado que, en el mundo posible de la literatura, la ficción y la realidad son el soporte de la humanidad como un entramado dialógico:

¹⁴ Este ensayo es publicado por Insight Assessment, disponible en: <http://www.insightassessment.com>. El original apareció en 1992, fue actualizado en 1998, 2004 y, nuevamente, en el 2007. La consulta corresponde a la versión 2007 en español: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php> (consultado el 10/09/2014).

Este carácter de lo literario da cabida a diversas aproximaciones, no solo desde los registros disciplinares, sino que convoca a un diálogo cultural. Aquí reside el carácter interdisciplinar de lo literario y de la pedagogía que da razón de la misma. El estudiante y el maestro, como lectores de ese universo de significación que es el texto literario, se postulan como analistas simbólicos y el espacio académico como ámbito dialógico del encuentro. Los textos literarios son una red de relaciones tanto desde su génesis, proceso de producción; como en el proceso de recepción, en los cuales interactúan los polos de la comunicación: autor y lector. (Gómez y Castillo, 2001, p. 40)

Pero, también como interacción humana:

En consecuencia, es prioritario para los maestros, y, por tanto, para los alumnos, asumir de una vez por todas, la literatura como experiencia vital y como posibilidad de interacción con el otro, camino que no sólo desacraliza los significados impuestos, sino que permite realizar la vocación humana del diálogo constructivo y respetuoso de las diferencias. (Figuerola, 2001, p. 16)

Como lo es precisamente:

El lenguaje humano [que] es el órgano de[l] que el hombre se sirve en el proceso de transformación de la realidad objetiva, natural y social en sentido que circula como significado en la totalidad de los procesos de interacción humana. Que ella es algo más que un intercambio simple de contenidos, que ella es el proceso que promueve a la existencia las formas de interacción que pueden considerarse específicamente humanas (...). (Baena, 1987, p. 61)

Y, por cierto, una interacción social:

Afirmar que, al hablar HACEMOS (sic) algo, esto es, algo más que meramente hablar, es un simple, pero importante hallazgo de la filosofía del lenguaje. Debemos añadir que el uso de la lengua no es sólo un acto específico, sino una parte integral de la INTERACCIÓN SOCIAL (sic). (Van Dijk, 1995, p. 241)

Bajo estas perspectivas globales tal vez, pero en ningún caso restrictivas, podemos acercarnos entonces a los intentos realizados ya en este tipo de problemas que resulta ser cada vez más artificioso, ya que la literatura solo es parte de la cultura y tendemos a separarla o fetichizarla y, por lo tanto, a quitarle el espacio que le corresponde o bien, tecnificarla solo con el enfoque comunicativo y las pruebas estandarizadas nacionales o internacionales, pero rara vez para recrear la impronta *+humana* que la sostiene por excelencia. En consecuencia, el acercamiento ha de ser desde las propuestas, por ahora, más socioculturales, lo que celebramos en las Bases Curriculares del 2013 que tenderán a esta re-humanización del alumnado. Pero también es algo que hemos adelantado desde nuestra propia reflexión y acción, fundamentalmente en las clases de Teoría Literaria y muy especialmente de Didáctica de la Literatura, ya que es indispensable retomar la senda de rescate de estudiantes protagónicos *+humano*, *+social* y *+responsables* de su deber ser (Cárdenas, 2001; Rodríguez, 2003; Bolívar, 2007; Abbagnano, 2007; entre otros), lo que me ha traído como consecuencia placentera, debo decir, la dirección de algunos Seminarios de Título que me permitieron abordar y probar esta problematización. De tal suerte que en una de ellas impulsamos *El proceso didáctico de internalización de los valores fundamentales transversales a través de la enseñanza de la literatura* (Ariz y Espinoza, 2009), allí se llegó a algunas conclusiones, tales como que el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) tenía una gran tendencia academicista, además de relegar la responsabilidad de la transmisión de valores a las familias de los estudiantes, que, por cierto, es vital que así sea, pero no cuando se considera una de las debilidades del establecimiento, el que «los estudiantes son muy heterogéneos en cuanto a las condiciones socioeconómicas-culturales y familiares» (p. 145), en tanto al desarrollo del pensamiento se observó que todo se dejaba «en función del producto final» (p. 146) no manifestando en los contenidos de literatura «aspectos tales como la comprensión y el análisis» (id.). Otro rasgo que llamó la atención fue que «se presentaron estudiantes con ciertas habilidades en escritura literaria que quedaron limitadas a la memorización de contenidos de la

literatura» (id.) y, finalmente, «en relación a los gustos literarios de los estudiantes, se verificó que estos no son considerados a la hora de seleccionar obras» (id.). En seminario, esta vez una tesis de máster: *Motivos que conducen a no querer leer textos literarios en el aula a los alumnos del Octavo año B (...)* (Neira, 2010), desde un acercamiento fenomenológico (iseriano) y cultural-semiótico (lotmaniano) se pudo dar con una importante realidad, no la única, sino una más relevante: «La desmotivación lectora que presentan los alumnos en el aula (...) el desencanto que los alumnos manifiestan por la lectura literaria en el aula no es tema menor ni aislado, sino al contrario, es una dificultad transversal y notoriamente presente en nuestros estudiantes» (p. 146). Otras conclusiones fueron, por ejemplo: «La lectura literaria en el aula no se puede plantear desde la perspectiva de la obligatoriedad: al obligar a leer a los alumnos textos previamente determinados no sólo se les aleja de la literatura, sino que también se arrastra en este accionar el desencanto e interés» (p. 148) y otra que llama la atención es la siguiente: «Ausencia de sentido de la lectura literaria. El sentido que el texto puede generar en el lector se esconde tras la visión instrumental de la lectura en el colegio» (id.). Finalmente plantea que, si un estudiante se encuentra un libro interesante, se motiva a leer el texto y, por lo tanto, lo entenderá mejor y, por el contrario, si se halla a uno que no le interesa, que se aleja de su propio interés, se desencantará y, por consiguiente, tampoco lo entenderá cabalmente.

Posteriormente abordamos las tesis desde otra perspectiva, una más problematizadora, tal como *Leer literariamente: una problematización de la enseñanza de la literatura a través de la poesía Neovanguardista chilena* (Aravena et al., 2011), dado que la literatura no solo es una posibilidad escolar, sino una socioculturalmente crítica que forma a la persona humana. En esta teorización se llegó a una decena de conclusiones (p. 224), pero llaman la atención las siguientes:

- a. Existe un desconocimiento de la poesía Neovanguardista chilena por parte de los profesores de Lenguaje y Comunicación, que tienen un conocimiento parcial sobre poesía canónica chilena centrado en la figura del poeta Pablo Neruda.

- b. Los estudiantes de enseñanza media muestran un desinterés por la unidad de lírica, debido a que los textos seleccionados no han sido contextualizados con la realidad.
- c. Las temáticas neovanguardistas (crisis, lo religioso, lo profano, la sexualidad, entre otras) son características que están presentes en el perfil sociocultural de los estudiantes de enseñanza media.
- d. Esencialmente la enseñanza de la literatura debe ser una negociación entre los que establecen los planes y programas, los intereses de los estudiantes y el planteamiento del profesor de Lenguaje y Comunicación.
- e. El paradigma sociocrítico es el enfoque curricular más adecuado para que los estudiantes logren desarrollar su pensamiento crítico sobre la sociedad a partir de sus propias vivencias y lo que se enseña en el aula, produciéndose un aprendizaje significativo.

De modo que la enseñanza y la cultura van de la mano, es decir, la relación estudiante y cultura es fundamental para la enseñanza de la literatura en el aula, pero fundamentalmente, si nos damos cuenta, coincide con lo que se estableció al principio, esto es con los factores asociados a los niveles de la producción del lenguaje, y más aún, literario, artístico literario.

Y, finalmente, debo agregar un último seminario de investigación que resultó del todo aclarador, dado que aquí pusimos a prueba las dos líneas que ya hemos mostrado, es decir, la una reflexiva, pedagógica y literaria, y la otra crítica, problematizadora y sociocultural. Aquí desarrollamos una investigación casi doctoral que fue presentada como un Proyecto de Interés Público con el título de *Competencia Literaria: La ruta para el crecimiento sociocultural del Bío Bío*, financiado por el Fondo de Innovación Tecnológica del Bío Bío, Corfo, Innova Bío Bío 2012. Esta, al igual que las otras, tuvo por objeto indagar y aplicar una secuencia didáctica, pero las dos últimas tesis fueron orientadas a la relación neovanguardia y sociocultura. Esta última, incluso, focalizada en la competencia literaria desde la aplicación

de la Neovanguardia chilena a través de obras tan complejas como *La nueva novela*, de Juan Luis Martínez (1977/1985). Sobre la base de esta obra se produjeron varias entrevistas, cuestionarios, guías y secuencias didácticas y todo ello mediado y «aterrizado» por el recurso de la multimodalidad, pero como una poliexpresión estética y sociocultural. Los resultados fueron menores en el rendimiento, pero decisivos de una mejoría en la comprensión crítica de los estudiantes. Una de las conclusiones relevantes fue que:

Los estudiantes mostraron un incremento en el promedio general del curso en el subsector de Lenguaje y Comunicación (...) permite establecer que la aplicación de este modelo experimental de enseñanza a largo plazo puede producir mejoras significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Esto conlleva que el incremento en el rendimiento académico es directamente proporcional al desarrollo más integral de los propios sujetos. (Bravo et al., 2013, p. 190)

También se consuma la idea de que la unidad didáctica desarrollada y aplicada impactó positivamente la capacidad de los estudiantes en el área de la literatura y que ello está directamente relacionado con la motivación, interacción, los elementos de la competencia literaria y el carácter multiexpresivo o multimodal para procurar un aprendizaje total, aportando así al crecimiento personal y académico de los estudiantes. De tal manera que toda incursión en el mundo de la literatura deberá llevarnos obligadamente por el diafragma de lo sociocultural y, de este modo, alcanzar la tan anhelada competencia literaria, pero también ese acercamiento necesario al aprendizaje y desarrollo integral desde el arte literario.

APROXIMACIÓN CONCLUSIVA

Como ya se ha expresado, el paradigma dominante del modelo económico no ha permitido o no ha podido desarrollar el gusto por la lectura y con ello el goce estético ni mucho menos la competencia literaria, lo que se ha podido replantear desde un nuevo paradigma sociocrítico como lo es el constructivismo, declarado y adoptado por

el Ministerio de Educación (Mineduc) desde el 2009 explícitamente en adelante. Lo que ha implicado un ajuste curricular y, con ello, una decantación de cómo se ha de enseñar la literatura ahora y de cómo se ha de dominar por parte del profesor o nuevo profesor, según los nuevos estándares de desempeño. Por lo tanto, si coincidimos en que ahora es posible programar y ejecutar en los distintos niveles de la educación primaria y secundaria, e incluso en la superior, entonces también es posible pensar que las herramientas de aproximación a la literatura todavía están lejos del aula y por ello es necesario pensar en una reflexión sobre las competencias básicas, por una parte, pero también sobre la competencia literaria, por otra, debido a que es muy importante no confundirlas ni como conceptos ni como enseñanza ni mucho menos como aprendizaje. De modo tal que la competencia literaria permitirá verdaderamente un acercamiento al gusto literario y, junto con ello, al placer y goce estético de la misma.

Respecto de la poesía de neovanguardia, podemos afirmar que es más cercana a la producción de lenguajes del alumnado. Por lo tanto, es efectivamente factible verificar un aprendizaje también efectivo desde esta mirada, ya que podríamos alcanzar, a lo menos, la simulación de la producción del lenguaje poético desde la competencia más natural hasta la literaria. Pasando, por cierto, por los factores de producción que nos permiten identificar esta herramienta natural como una capacidad innata, como competencia que al mismo tiempo nos guía en el descubrimiento, la comprensión y explicación del proceso creativo tanto como autor o como receptor y, por lo tanto, actores de una experiencia humana e histórica, personal y social que provee el gusto por la lectura/la creación y, por consiguiente, el goce como experiencia estética. Situación que nos permite ver, en este caso, que lo que está haciendo el autor, Juan Luis Martínez, es proponiendo un mundo posible lírico poliexpresivo o multimodal (desde la manipulación: condicionante sociocultural, experiencia y aprendizaje, por cierto, a través de la intertextualidad de los horizontes de recepción) para construir una nueva realidad, un nuevo sentido: *La nueva novela*.

Por lo tanto, cada nivel y cada recurso está unificado con cada aspecto, y con cada factor a través de la simultaneidad de la

poliexpresión, porque cada uno se muda como constructores de sentido en múltiples expresiones (Kress y Van Leeuwen, 2001) debido a la capacidad innata individual de la expresión (Giráldez, 2009).

Finalmente, podemos señalar que la competencia literaria se puede desarrollar, en primera instancia, desde la comprensión de la construcción del hecho estético mediante la generación de un lenguaje poético, que puede plasmarse de distintos modos y con distintos recursos como signos. Dependiendo, por cierto, del nivel sociocultural, el rol del profesor y de su valoración formativa; en definitiva, de los fines que se propone como objeto, ya sea en primaria, secundaria o educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (2007). *Diccionario de Filosofía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguiar e Silva de, Vítor Manuel (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Versión española de María Teresa Echeñique. Madrid: Editorial Gredos.
- Alzate Yepes, Teresita et al. (2008). Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp. 1-9.
- Ariz, Raquel y Espinoza, Sergio (2009). *El proceso didáctico de internalización de los objetivos fundamentales transversales, a través de la enseñanza de la literatura en un primer año de Enseñanza Media de establecimiento de la comuna de Concepción*. Carrera de Pedagogía en Enseñanza Media en Lenguaje y Comunicación. Concepción: UCSC.
- Aravena, Boris et al. (2011). *Leer literariamente: una problematización de la enseñanza de la literatura a través de la poesía neovanguardista chilena. [Memoria]* Carrera de Pedagogía en Enseñanza Media en Lenguaje y Comunicación. Concepción: UCSC.
- Baena, Luis Ángel (1987). Lenguaje: comunicación y significación. *Lenguaje*, 16. Cali: Universidad del Valle, pp. 61-66.
- Bajtín, Mikhail (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bierwisch, M. (1965). Poetik and Linguistik. En H. Kreuzer y R. Gunzenhäuser (eds.), *Mathematik und Dichtung, Nymphenburger Verlags Handlung* (pp. 49-66). München.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Editorial Graó.
- Borba, Francisco (coord.) (2011). *Nuestra Identidad Latinoamericana*. En *Estudio N° 3*. Ciudad de Panamá, Panamá. Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Integración y Cooperación (Celadic).

- Bravo, Karina et al. (2013). *Competencia Literaria: La Ruta para el Crecimiento Sociocultural del Biobío [Memoria]*, Proyecto de Interés Público 12.101. Financiado por el FIT del Bío Bío, Corfo, Innova Bío Bío.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didácticas de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cárdenas, A. (2001). *Estudio comprensivo del discurso de estudiantes de pedagogía: su voz y el proceso de formación docente [memoria magíster]*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Cox, Cristián (2001). El currículum escolar futuro. *Revista Perspectivas*, 4, pp. 213-232.
- Cruz Calvo, Mery (2005). Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. *Poligramas*, 24, segundo semestre, pp. 147-167.
- Culler, J. (1978). Competencia Literaria, Capítulo II. En *La poética estructuralista* (pp. 169-198). Barcelona: Anagrama.
- Facione, Peter A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?. Actualización en Versión 2007 en español: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php> consultada el 10/09/2014.
- Figuroa Sánchez, Cristo Rafael (2001). Crítica, Literatura y Pedagogía. En *Escritores, profesores y literatura, I Foro Internacional de Reflexión UNEDA para creadores y profesores de literatura, ponencias* (pp. 11-19). Bogotá: Plaza y Janés.
- Giráldez Hayes, Andrea (2009). La competencia cultural artística en la educación obligatoria y en la formación inicial del profesorado. *Periférica*, 10, pp. 41-54.
- Gómez, Blanca Inés y Castillo, Myriam (2001). Interdisciplinariedad en la docencia de la literatura. En *Escritores, profesores y literatura, I Foro Internacional de Reflexión UNEDA para creadores y profesores de literatura, ponencias* (pp. 37-42). Bogotá: Plaza y Janés.
- González Landa, María Carmen (1992). *Didáctica Lengua y literatura*, 4, pp. 65-84.
- Hernández-Santaolalla, V. (2010). De la Escuela de Constanza a la Teoría de la Recepción Cinematográfica. Un viaje de ida y vuelta. *FRAME*, 6, pp. 196-218.
- Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo (2001). Introducción. En *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea* (pp. 1-23). Londres: Arnold (trad. Laura Molina), para la cátedra de Producción de Textos de la FBA, UNLP.
- Marín-Calderón, Norman (2014). Implementación de la estrategia didáctica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el análisis literario de Hamlet de Shakespeare. *Revista Educación*, 38(2), pp. 51-62.

- Martínez, Juan Luis (1985(1977)). *La nueva novela*. Santiago de Chile. Ediciones Archivo. <http://juanluismartinez.cl/jlm/obra/obra-literaria/la-nueva-novela/>
- Mendoza, Antonio (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, Antonio y Pascual, Saturnino (1988). La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar. *Tavira. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 5, pp. 25-54.
- Mineduc (2015). Bases Curriculares, 7° básico a 2° medio, Lengua y Literatura. <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120183.html>
- _____ (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización Curricular. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641_bases.pdf
- Moreno Torres, Mónica y Carvajal Córdoba, Edwin (2009). El Estructuralismo en literatura: aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en Didáctica de la Literatura. *Enunciación*, 14, 2, julio-diciembre, pp. 21-32.
- Neira, Marcela (2009). *Motivos que conducen a no querer leer textos literarios en el aula a los alumnos del Octavo Año «B» del colegio Santa Bernardita* [memoria magister]. Concepción: UCSC.
- Lotman, Iuri (1998). *La semiósfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Selección y traducción del ruso por Desiderio Navarro. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., Universitat de València.
- _____ (1988). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Rodríguez del Mar, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Rosas Godoy, Jorge (2016). *POLIEXPRESIÓN desde La nueva novela de Juan Luis Martínez*. Buenos Aires/Los Ángeles: Editorial Argus-a.
- _____ (2012). *La nueva novela: aproximaciones a una estética de los nuevos tiempos*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Sánchez Guadix, M^a Ángeles (2009). Es posible desarrollar la competencia artística y cultural desde la química. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(3), pp. 466-476.
- Spang, Kurt (2009). *El arte de la literatura: otra teoría de la literatura*. Navarra: Astrolabio/ EUNSA.
- _____ (1984). Mímesis, ficción y verosimilitud en la creación literaria. En *Anuario Filosófico XVII* (pp. 153-159). Pamplona: Editorial EUNSA.
- Van Dijk, Teun A. (1995). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Vodicka, F. y Belic, O. (1971). *El mundo de las letras*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

TEATRO Y MEMORIAS COLECTIVAS: UNA REFLEXIÓN DESDE *VILLA + DISCURSO* DE GUILLERMO CALDERÓN AL AULA¹

Paula Tesche Roa

Universidad Andrés Bello, paula.tesche@unab.cl

Juan Pablo Amaya

Universidad del Bío-Bío, jpamaya@ubiobio.cl

Paula Isabel Tesche Roa. Académica e investigadora, licenciada en Psicología Universidad Diego Portales (UDP), magíster en Psicología Clínica, mención Psicoanálisis, UDP, magíster en Literatura Hispanoamericana Contemporánea, Universidad Austral de Chile (UACH), doctora en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura UACH. Actualmente, profesora asistente de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Andrés Bello (UNAB), Sede Concepción. Principales líneas de investigación: poesía contemporánea chilena, memoria y derechos humanos, desarrolladas en literatura, como coinvestigadora del Núcleo de Investigación Científica y Tecnológica (2011-2013), Universidad de Los Lagos y en ciencias políticas, como investigadora responsable en los proyectos Jorge Millas (2016-2017), UNAB y Fondecyt Iniciación (2017-2019). Publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales y capítulos de libro.

¹ Artículo adscrito a los «Fondo de ciencia y tecnología» (Fondecyt) de Iniciación a la investigación N° 11170069 (2017-2019), titulado: «Memorias colectivas de lugares y/o sitios de memoria en Concepción: emociones desde los imaginarios locales vividos», investigador responsable: Paula Tesche; Fondecyt Postdoctorado N°3190586 «Geografías teatrales: el país de las mujeres. Dramaturgas chilenas del periodo 1941 a 1973», investigador responsable: Juan Pablo Amaya.

Juan Pablo Amaya González. Académico e investigador, profesor de Castellano de la Universidad de Playa Ancha (UPLA), magíster en Literatura Hispanoamericana Contemporánea por la Universidad Austral de Chile (UACH) y doctor en Literatura Latinoamericana por la Universidad de Concepción (UdeC). Actualmente, profesor asistente en el Departamento de Estudios Generales de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío (UBB), Concepción. Su línea de investigación principal es la dramaturgia chilena, con publicaciones sobre escritura dramática de mujeres y dramaturgias regionales. Es investigador responsable del proyecto Fondecyt Postdoctorado N° 3190586.

RESUMEN

En este capítulo presentamos la relevancia de atender a la dramaturgia en el aula como género literario vinculado en forma privilegiada con los procesos sociales de la memoria. Nuestro supuesto es que la dramaturgia se constituye en la actualidad como una oportunidad para fomentar el diálogo y la reflexión sobre la realidad social, así como para ensayar en lo simbólico posibles respuestas a los grandes conflictos que nos aquejan como país. Para ello, el capítulo explora la relevancia de la literatura en general y de la dramaturgia en particular, estableciendo un nexo con los procesos de memoria, para luego presentarlo a propósito de la obra *Villa + Discurso*, de Guillermo Calderón. Las conclusiones atienden a remarcar la importancia de poner en valor la dramaturgia en general y de esta obra en particular en el contexto del aula.

INTRODUCCIÓN

Para introducirnos en la temática que presenta este artículo, comenzaremos con una digresión personal. Cuando nosotros, como docentes, miramos los antiguos manuales escolares diseñados para las clases de castellano, es inevitable no realizar un ejercicio de nostalgia, para quienes encontramos en esos libros un compendio de la

literatura universal y chilena disponible en nuestros hogares. Esos mismos libros son también la evidencia del giro epistemológico y didáctico que hemos dado en la enseñanza de la literatura. De esta manera, el antiguo currículum, así como los textos de Montes y Orlandi² o *Creecer por la palabra*³ ponen el énfasis en la lectura de textos literarios del canon occidental y su comprensión del contexto histórico y literario de las obras, es decir, se busca enseñar los distintos repertorios de la tradición.

La reforma educacional iniciada durante el gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle significó una renovación de la asignatura de Castellano para desplazar el estudio formal de la lengua hacia el lenguaje y la comunicación. Los esfuerzos de este giro copernicano afectaron la lectura y el estudio de la literatura al interior de las aulas. La pregunta central ha sido para qué leer literatura en el contexto de estudiantes y ciudadanos enfrentados a un país que ingresó rápidamente en la tecnología y la información digital.

Visto así, cabe preguntarse: ¿para qué leemos hoy? Las orientaciones ministeriales que consignan los programas de estudio vigentes nos invitan a encontrar en la literatura una fuente propicia para la reflexión de los grandes temas y motivos humanos, que permitan no solo el conocimiento formal y estructural de la literatura universal y chilena, sino que también la formación valórica de personas y ciudadanos.

El Ministerio de Educación sugiere un listado de lecturas apropiadas para cada nivel y en concordancia con el currículum. Desde criterios de representación de géneros literarios y épocas, encontramos una diversidad de títulos para elección de los docentes y estudiantes.

Sin embargo, la selección de textos realizada por los establecimientos educacionales para lectura domiciliaria privilegia obras narrativas por sobre la poesía y el teatro; incluso, se seleccionan

² Flores (2008) clasifica la *Historia de la literatura chilena* (1974) de Julio Montes y Hugo Orlandi como un subgénero histórico-literario didáctico, eso explica su amplio conocimiento y uso por los profesores del área.

³ Texto para estudiantes de primero a cuarto medio en la asignatura de Castellano, publicado por la Editorial Salesiana en la década de los 80. Privilegiaba la lectura de fragmentos de obras clásicas y el conocimiento de un ordenamiento de la literatura, española principalmente, por épocas.

textos de interés juvenil o de preceptiva valórica según el proyecto educativo del establecimiento, antes que privilegiar textos de géneros, épocas y temáticas variados. Así, se han instalado los textos de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, Paulo Coelho o títulos anónimos como *Pregúntale a Alicia*. Un amplio listado de novelas satisfacen intereses de estudiantes, profesores e instituciones⁴.

Sin necesidad ni ánimo de buscar las causas o culpables, queremos proponer una reflexión sobre la necesidad y la pertinencia del género dramático para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículum nacional.

La dicotomía del género dramático en cuanto texto literario y espectacular es una oportunidad para potenciar el aprendizaje en el aula. Nuestra hipótesis es que ya sea la lectura individual o la lectura dramatizada como la representación teatral, son oportunidades para el diálogo y la reflexión sobre nuestra convivencia como seres humanos, así como para ensayar en lo simbólico los grandes conflictos que nos aquejan como sociedad. Esto es de especial relevancia en nuestro país, donde asistimos a una transformación cultural por efecto de procesos sociopolíticos:

La represión y otros procesos sociales afectaron a la visión del mundo social en un sentido más negativista y a la cultura chilena, que evolucionó desde una cultura «colectivista», orientada a la familia extensa, hacia una cultura de mayor individualismo, así como desde una cultura femenina, «blanda» y de apoyo social hacia una cultura más «dura», competitiva y de menor afectividad positiva. (Páez, 2003, p. 221)

En lo concreto, apostamos a que existe una serie de obras teatrales chilenas que permitirían la urgente necesidad de dialogar sobre la memoria del país. Por ejemplo, los movimientos sociales y la lucha estudiantil tienen una escenificación particular en *La pérgola de las*

⁴ En esta línea, las palabras de Trastoy dan sentido a esta exclusión del teatro en la literatura, «ya que el prestigio social del teatro como espacio de conocimiento es aún hoy muy inferior al de la literatura, al de las artes plásticas y, sobre todo, al del cine» (2015, p. 20).

*flores*⁵ de Isidora Aguirre, vinculada con textos contemporáneos como *La mala clase*⁶ de Luis Barrales, en que la crítica al sistema educacional chileno está centrada en la crisis de participación revolucionaria de los estudiantes, que es también de la derrota de la utopía colectiva.

Pensamos que es necesidad urgente la mayor difusión, lectura, escenificación, crítica de obras como las de Aguirre y Barrales, puestas aquí de ejemplo, especialmente entre el público infante juvenil, pues ni las Bases Curriculares ni los actuales programas consideran/sugieren la dramaturgia chilena después de los años 2000⁷. Ambos corresponden a dos generaciones del teatro chileno, distantes cincuenta años: Aguirre fue dramaturga en el marco de los teatros universitarios chilenos a mediados de siglo XX; Barrales es parte de una generación de dramaturgos que aparecen en escena desde el año 2000, para hablar sobre el pasado, poner la memoria de los padres y abuelos ante un país que no quiere recordar.

El trabajo de la compañía «La Laura Palmer» se inscribe en este esfuerzo por problematizar un momento de la historia de Chile para revisitarlo con los ojos de la memoria de nuestros padres. Seis actores y actrices (tres chilenos y tres argentinos) toman el conflicto político-militar (1978) por el control de las islas Nueva, Picton y

⁵ La lectura tradicional de *La pérgola de las flores* ha realizado su valor representativo de los procesos migratorios campo/ciudad, por ende, una exaltación identitaria del campo chileno en la figura de la protagonista Carmela: la niña buena, inocente y pura enfrentada al desamor en la ciudad. Sin embargo, el conflicto central es la resistencia organizada por las perfoleras para mantener su ubicación dentro de la ciudad, ante los cambios urbanísticos propuestos por el señor alcalde. A esta lucha de las mujeres se unirán los estudiantes, relación repetida en importantes momentos de la historia del país.

⁶ El texto dramático de Luis Barrales pone en escena a un grupo de estudiantes de cuarto medio que esperan la llegada de la profesora de Historia para rendir un último examen, aprobar y poder licenciarse. Progresivamente se van revelando sus conflictos sociales y familiares, pero, por sobre todo, sus frustraciones ante un oscuro futuro determinista: sin acceso a educación superior, se ven condenados a repetir la historia de sus padres, como un baile de los que sobran.

⁷ Para referencia de los nuevos repertorios de la dramaturgia chilena actual, es posible encontrar en las publicaciones de la Editorial Ciertopez las obras consideradas en el proyecto Escuela de Espectadores y, sobre todo, las propuestas didácticas de la audioteca, disponible en www.educarchile.cl

Lennox del canal Beagle, en su obra *Límites*⁸. Trabajan desde sus experiencias, recuerdos, pero también los de sus familias y amigos. Así, el límite no es solo la expresión de una frontera territorial, sino que también el juego entre los límites de la ficción, los actores, los espectadores, ante un país que no quiere recordar.

LA DRAMATURGIA Y LOS PROCESOS DE MEMORIAS COLECTIVAS

En esta sección es de nuestro interés presentar la relación entre la dramaturgia y los procesos sociales de memoria, que comprenden no solo el recuerdo, sino también el olvido. Es decir, atendemos a la interrogante de cómo vincular una producción estética con una cultural. Para ello, abordamos, en primer lugar, la dramaturgia en su versión literaria, desde el principio de que la literatura en general y este género en particular, participan de un sistema cultural donde se interrelacionan aspectos políticos, sociales, históricos y de memorias sociales. En segundo lugar, exploramos el nexo entre los procesos de memoria y la dramaturgia como espectáculo, en el entendido de que ambas logran representarse como formas escenificadas de teatralidad.

Respecto a lo primero, si entendemos la dramaturgia como género literario⁹, resulta útil explorar en un sentido general, el aporte

⁸ Obra escrita por Ítalo Gallardo y Pilar Landeros, con la colaboración de los actores, actrices y *performers*.

⁹ El estudio del teatro como literatura parte con la atención prestada por Aristóteles a la tragedia. Pese a su conocimiento tardío en Occidente, nutrió las discusiones teóricas europeas, hasta consolidarse en el clasicismo francés. Por ello, Bobes Naves afirma que «la teoría literaria partió de las investigaciones sobre el teatro, concretamente sobre la tragedia, y amplió su objeto a lo largo de los siglos siempre a la vera de los escritos aristotélicos y de sus comentarios, a los que hay que añadir algunas precisiones de Evantius y actitudes de tipo ético aportadas por el cristianismo y amplificadas con la Contrarreforma» (1997, p. 16). Después de la atención de la semiótica a los signos no verbales, el estudio del teatro ha sido medianamente desplazado de los estudios literarios. Sin embargo, esto no imposibilita la comprensión del teatro en su dimensión literaria, en tanto es frecuente encontrar las obras teatrales en un texto denominado obra dramática: «La codificación literaria de las pertinencias dramáticas (ni exhaustiva ni exclusivamente) de un espectáculo teatral imaginado o virtual, capaz de originar (estimular y orientar) la producción de espectáculos teatrales efectivos» (García Barrientos, 2017, p. 48).

y/o vinculación de la literatura con el mundo que habitamos, pues, en efecto, la función de la literatura es mucho más central y radical, al participar en nuestro mundo cotidiano.

En primer lugar, comprendemos la literatura como un texto inserto en la cultura y, como tal, cumple una función primordial, pues guarda la memoria colectiva, genera nuevos sentidos, modifica la personalidad, restaura el recuerdo (Lotman, 1996). Consideración no lejana a lo declarado por el currículum nacional, al afirmar que la literatura «encuentra su propio espacio en cuanto es un constructo verbal y cultural cargado de sentido» (Ministerio de Educación, 2009, p. 33).

Por ello, podemos decir que la literatura es un artefacto que, si bien participa de nuestra cultura, revela verdades que muchas veces no pueden ser dichas de otra forma, pues son negadas u ocultas, ya sea pasiva o activamente, y/o son reprimidas, censuradas, porque resultan intolerables para la sociedad; en síntesis, «la literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por tanto nos enriquece infinitamente» (Id., p. 35). Así, son muy conocidos los poemas de Mistral acerca de la ternura maternal y la ingenuidad infantil, pero muy poco leídos los que muestran a las «locas mujeres», entre ellas, la madre delirante ante la muerte del hijo.

La literatura permite encontrarnos con lo que más rechazamos del mundo y de nosotros mismos, como la muerte y el odio, por ejemplo. Y en ese sentido, es también una forma de presentar nuevas realidades, que existen y con las que debemos contactarnos incluso a pesar de nuestros deseos. De esta manera, podemos afirmar que la literatura no imita la realidad, sino que hace posible, múltiples realidades. Muchos mundos negados, afectivos, políticos, sociales, adquieren la forma de realidad al ser escritos o transmitidos de manera oral.

Por otra parte, la literatura es también una forma de resolver las tensiones que nos afectan, tanto a nivel individual como social. Nuestra historia se va reorganizando en la medida que podemos enfrentarnos a las deudas del pasado, los amores postergados, los deseos que no se cumplen, etc., y que van limitando la historia individual y social,

y que pueden ser resueltos en lo que llamamos «ficción». Con esta última palabra aludimos no a lo falso o erróneo, sino a todo aquello que imaginamos que pudo ser, nuestras carencias y límites futuros.

A su vez, la literatura nos muestra otras teorías sobre el mundo, otros saberes que nos permiten dialogar con nosotros mismos como si fuéramos otros. Es como un testigo que nos autoriza imaginariamente a ser y estar en el mundo de una determinada manera y con una historia en particular.

Sobre el mismo asunto y desde otro punto de vista, se puede afirmar que la literatura es una forma de relación con el mundo, que permite trascender el egoísmo y experimentar el amor, pues facilita el contacto con otras historias, que, si bien se relacionan con las nuestras, las trascienden. Así, también el texto es una forma de «alivio» del sufrimiento, pues le permite al sujeto proyectarse como si fuese otro, por ejemplo, un narrador.

Hasta aquí, hemos aludido a algunos de los valores de la literatura en general, pero ¿qué podemos afirmar de la vinculación entre la literatura y la memoria? Es decir, más allá de aproximarse a la docencia como una forma de participar (y de que otros se vinculen) con la realidad, podemos preguntarnos por cuáles son los fundamentos que subyacen a esta relación o de otra manera interrogarnos: ¿por qué es tan relevante tener en cuenta este nexo, especialmente en el marco de la docencia en el aula?

Desde un punto de vista macro, la relación entre la literatura y la memoria puede ser entendida desde la relación traumática que todos tenemos con nuestra lengua, a saber, el español. Tal como señala Zurita, «ese lenguaje tiene algo inconsciente de haber guardado sus fantasmas, sus muertos, sus arrasamientos, sus heridas. En ese sentido, tal vez la misión de la literatura en estos países, si es que tiene alguna, deba ser darles, en nombre de la sociedad, sepultura a todos aquellos cuerpos que en esta historia no han terminado de morir y que por eso no han terminado de vivir sus vidas» (Piña, 2007, p. 284). Este «trauma» con la lengua tiene como origen la colonización de América, cuyos efectos son la presencia de un sujeto injertado en un sistema ajeno, extranjero y también nos enfrenta a los muertos y fantasmas de nuestra historia reciente.

Señalamos que la dramaturgia en particular propone una reflexión acerca de cómo reestablecer los lazos sociales, incluso ante situaciones tan extremas como la expresión pública de la violencia política de Estado que inauguró la dictadura cívico militar, cuyos atropellos han sido la mayoría de las veces negados, desconocidos y silenciados. La figura social que expresan estas negaciones es la impunidad. Sus consecuencias son, entre otras, la configuración de sujetos que desconocen la historia del país o una historia sin memoria, pero que es posible de reconstruir especialmente en la dramaturgia entendida como texto literario vinculado con la representación escénica. Pues «lo que no puede ser representado en palabras, y desde ahí ser recordado, se pone en acto, se actúa. Mediante el actuar, sea patológico o no (el teatro tal vez nos da cuenta de una versión no patológica de aquello, o patológica de otro modo) las zonas literalmente inmemoriales de la vida se hacen presentes» (Aceituno, 2013, p. 32). De esta manera, la dramaturgia nos permite enfrentarnos con aquellos episodios de nuestra vida personal y/o social de los que literalmente no tenemos memoria. Es decir, nos permite recordar, enfrentar y reconocer por qué hemos olvidado.

También desde la dramaturgia, entendida como palabra en escena, se puede afirmar que este lenguaje logra, no solo retratar la configuración de lo «no dicho», sino que «inscribe» lo acontecido mediante la presencia de los discursos que han sido silenciados y la configuración de voces que recuerdan y reconstruyen la historia de todo lo que hemos tenido que hacer como sociedad para sobrevivir y más aún, seguir en la lucha social por la visibilización y el reconocimiento de la memoria y los derechos humanos. Es decir, la dramaturgia es un escenario literario privilegiado para ver y escuchar las huellas de una devastación que nos pertenece y de la que debemos hacernos cargo. Fantasmas, muertos, arrasamientos y heridas participan de este género que reconsidera y rememora el padecimiento de otros, como una forma de hacer resistencia ante el silencio, el anonimato y la impunidad mediante un ejercicio de memoria que justamente implica «una elaboración de ese no-lugar que los estados de excepción ponen de manifiesto. Y ahí nuevamente la tarea no es sólo individual,

sino que atañe a los vínculos con otros en esta construcción de un espacio de palabra, de escritura y de actos» (Aceituno, 2013, p. 33). Consideramos que la dramaturgia que pone en valor la memoria tiene un mérito que se relaciona con inscribir y recuperar desde la muerte a las víctimas y sobrevivientes vulnerados en sus derechos, así como a quienes perdimos esperanzas y alegrías, que también habitan un espacio de no lugar y que solo encuentran reconocimiento por la palabra que se dirige a otros, como una forma de transmisión de este espacio sin memoria. Ahora bien, la dramaturgia, ya no como texto literario, sino espectacular, en su vinculación con los procesos políticos y de la memoria, ofrece nuevos fundamentos para ser puesta en valor.

En términos generales, podemos reconocer el aporte de la dramaturgia a los procesos de memoria, desde el concepto de escena, que constituye una forma privilegiada de mostrar lo público, privado, lo íntimo y colectivo a la vez. El espectador de teatro asiste entonces a un encuentro único, pues es él como persona quien observa, pero también forma parte de un colectivo, el público, donde se vuelve anónimo, pasando a ser un «otros». Por otra parte, a pesar de quien está en escena no se comunica en forma oral con los espectadores, sí podemos calificar esta relación como un «diálogo mudo». El público, todos y cada uno, saludan, miran, escuchan, etc. Se trata de palabras que no son audibles, pero que participan de una comunicación, en tanto la escena hace audible lo íntimo y privado en un encuentro colectivo y público. Estas características de la escena son también formas de desafío del poder y de resistencia frente a los discursos dominantes y que clausuran las verdades sociales, al proponer una narración única de lo cierto y verdadero. A su vez, estas particularidades de la escena ofrecen una posibilidad de ver, de escuchar, lo que no se muestra, ni se dice en lo cotidiano, y por ello constituyen espacios de resistencia donde eludir mecanismos de control sociales de tipo represivos.

Por otra parte, considerando los nexos entre memoria y dramaturgia, aludimos a que la forma de «inscribir», de «registrar», aquello que una sociedad niega, opera con los mismos mecanismos con los que opera la teatralidad. Lo silenciado, omitido, negado,

entre otras, que son formas de olvido, pueden volver a ser palabras, presencia y recuerdos, si es que logran inscribirse en forma teatral, como son, por ejemplo, las conmemoraciones, tributos, homenajes, entre otros. Cada vez que recordamos y hacemos memoria, nos situamos en referencia a una escena, donde coexisten espacios, tiempos, palabras, etc., que se vuelven presencia del recuerdo en forma teatral. Tal como afirma Del Campo (2004, p. 70):

La memoria de una sociedad está inscrita teatralmente en una serie de elementos espaciales, discursivos, visuales y rituales. Cada acto de conmemoración constituye, en su manejo espectacular, una nueva propuesta de versión oficial/pública de ese pasado histórico que intenta —desde el estado o desde los grupos subalternos— redefinir el accionar futuro a partir de este constante proceso de construcción y reconstrucción de imágenes, de resemantización de los símbolos ya cargados con una historia de prácticas tradicionales.

Así, desde esta cita y siguiendo el análisis de Pippin et al. (2013), se puede afirmar que las conmemoraciones son también formas de teatralidad, que mediante representaciones posibilitan el recuerdo y las narraciones sobre el pasado en un espacio escenificado, que conjugan, tal como lo hemos señalado, lo íntimo, lo público, lo privado y lo colectivo. No obstante, toda teatralidad participa de procesos estéticos, históricos, políticos y culturales, que funciona como la plataforma de escenificación. Justamente, estos elementos en su interrelación producen formas de interpretación de la realidad. Tal como las conmemoraciones, homenajes, tributos, etc., que ponen en acción los procesos de memoria, la teatralidad o la dramaturgia en su forma espectacular no es espontánea. Se requieren de ciertas condiciones previas, como las normativas y/o tradiciones que definen quién(es), cuándo, dónde y con qué guion se monta la escena. Como afirman Pippin et al. (2013), es relevante considerar tradiciones y ritos especialmente en el caso de escenas que se vinculan con lo político.

De esta forma, se puede afirmar que existe un doble vínculo entre dramaturgia y memoria que concierne a lo literario y lo espectacular, así como también, se configura una doble relación entre memoria y dramaturgia, que es relativa al discurso y la escena o teatralidad.

LA DRAMATURGIA DE GUILLERMO CALDERÓN

El trabajo literario y teatral de Guillermo Calderón (1971) se desarrolla a partir del 2000, año fundamental de renovación de la dramaturgia chilena por la confluencia de otras escrituras como la de Manuela Infante, Coca Duarte, Ana Harcha, Cristián Soto, Luis Barrales.

Coincide con las preocupaciones de su generación al buscar una nueva expresión del lenguaje teatral, desde la escritura dramática y la escena. Egresado de la escuela de teatro de la Universidad de Chile, es un continuador del teatro político desarrollado por la dramaturgia de Isidora Aguirre, quien dictó clases en esa escuela.

Calderón «extrema la forma tensional y directa mediante la cual presenta las problemáticas políticas de la actualidad» (Rojo, 2015, p. 113). Pone en escena las problemáticas contemporáneas del país, también de preocupación mundial, en tanto son la manifestación de conflictos interhumanos, que urge revisar y cuestionar. En su obra *Neva*, tres actores asisten a un ensayo mientras fuera de la sala ocurre el Domingo Sangriento (1905)¹⁰; discuten el valor del arte, el teatro en particular, para la revolución. Por otro lado, *Clase* pone en escena a un profesor de Historia y a una estudiante al interior de la sala de un liceo, mientras sus compañeros han salido a protestar para exigir cambios profundos al sistema de educación chileno; ella quiere disertar sobre Buda y el profesor quiere darle una lección sobre la vida desde su posición de fracaso.

Las dos obras sirven de ejemplo también para destacar la completa ausencia de elementos tecnológicos en la puesta en escena; al contrario, limita las posibilidades de los recursos de iluminación, de sonido y escenografía. En *Neva*, las dos actrices y un actor son iluminados por la luz que desprende la estufa para calefacción. La propuesta de Calderón no es antitecnológica, es un giro hacia

¹⁰ Domingo Sangriento es la denominación para la matanza de manifestantes en San Petersburgo el 22 de enero de 1905, a manos de la guardia imperial rusa. Los obreros reclaman mayores salarios y mejores condiciones laborales, pero se encuentran con la negativa y la violencia de Vladímir Aleksándrovich, en sustitución del zar. El hecho será significativo porque una vez conocido por toda la población, devendrá en un creciente rechazo a la monarquía hasta el triunfo de la Revolución bolchevique.

reconsiderar el valor y el poder de la palabra puesta en escena, «una fórmula estética que sirve para priorizar, por medio de la interpretación del actor, un discurso político verbal de asuntos no solucionados a nivel social» (Rojo, p. 115).

La palabra vehicula el conflicto, lo hace patente en escena. El teatro actual, al igual que el teatro clásico griego, cumple una serie de funciones políticas «La primera de las cuales es aprender a prestar atención, a escuchar la palabra de los demás, y el que las palabras estén concatenadas en respuestas, que se causen unas a otras y que haya una interacción poética» (Savater, 1999, p. 37).

Concentrar la obra dramática en el valor de la palabra exige considerar al espectador como parte fundamental de la acción comunicativa, pero en ningún caso como un educando, como alumno o persona sin luz que necesita ser guiado didácticamente para la comprensión del significado de la obra. Calderón reafirma la base del teatro al considerar que su trabajo se centra en «prestar oídos a una persona en un plano de igualdad, de que hay que escuchar al otro (...), la idea de que los seres humanos somos interesantes los unos para los otros, que no estamos anulados de antemano» (Savater, 1999, p. 36).

Lejos del teatro político de educación a masas de trabajadores y pobladores, la dramaturgia de Calderón considera al espectador en igualdad de condiciones, capaz de cuestionar y acercarse a la comprensión de la obra. «Requiere un espectador emancipado, que acepta, aunque críticamente, el juego que el escenario le está proponiendo» (Rojo, 2015, p. 111).

Queremos materializar la reflexión de la vinculación de la memoria y el teatro a partir de la obra *Villa + Discurso*, de Guillermo Calderón, estrenada el año 2011 y que ha tenido una larga itinerancia nacional e internacional. Originalmente, fue montada en Villa Grimaldi y en otros centros de detención y tortura, como una forma de vincular la obra dramática ficcional con los actuales lugares de memoria.

Como su nombre deja entrever, se trata de dos obras. En primer lugar, *Villa*, en que tres mujeres han sido elegidas para decidir el futuro de la Villa Grimaldi. Su conformación impar no logra acuerdos,

porque mientras una vota por construir un museo blanco y tecnológico que contenga información de los crímenes ocurridos, otra mujer vota por reconstruir la casa y los instrumentos de tortura de modo realista y, al mismo tiempo, la tercera escribe «Marichiweu».

Seguido, las mismas tres actrices encarnan la figura de la expresidenta Michelle Bachelet y a tres voces dan un hipotético *Discurso* de despedida de su mandato. Su figura es simbólica en tanto representa a la primera mujer en asumir la más alta magistratura del país, pero también por ser víctima de detención y tortura en Villa Grimaldi en 1975. Desde los horrores cometidos por la dictadura hasta asumir como jefa de Estado en democracia, el discurso hipotético de la expresidenta Bachelet enunciado por las tres actrices es una despedida, y como todas las palabras finales, es también una evaluación de los años de transición vividos por el país, en que los logros en temas de memoria y derechos humanos han sido relativos.

Sin embargo, nos interesa *Villa*, en tanto problematiza qué hacer con los antiguos espacios de detención y tortura durante la dictadura, pero a la vez «como sinécdoque de los sitios de memoria, también llamados “sitios de conciencia” y, con ello, de las discusiones sobre cómo plantear, conversar, elaborar, representar las memorias de la época, ligadas a la cuestión de qué y cómo recordar, evocar, reparar, elaborar» (Zaliasnik, 2017, p. 225).

Las tres mujeres han sido comisionadas para llegar a un acuerdo, luego de que la directiva de la Villa no pudiera dialogar y terminaran en golpes. Para ellas será igual de difícil, porque las posturas son diametralmente opuestas:

Si yo tuviera plata reconstruiría la cuestión. (...) Para crear una especie de disneylandia de realidad realista. Para que la gente se sintiera como sintiendo esto tienen que haber sentido la gente que sentía. Y al público los haría sentir como presos. Los haría esperar, les pediría sus nombres, separaría a las mujeres de los hombres. En fin, los haría sufrir. Y me conseguiría unos sobrevivientes de la villa original para que fueran como unos guías al infierno. (Calderón, p. 24)

Yo creo que hay que hacer un museo nuevo. Y enorme. (...) El museo tiene que ser blanco. Porque va a estar en la precordillera de los Andes y tiene que ser como la nieve. Es

decir, blanco. Y tiene que ser lindo. ¿Y por qué lindo? Sé que es un tema complicado. Bueno. Yo digo que no podemos estar tristes y feos toda la vida. No. No podemos ser naturaleza muerta. (Calderón, p. 28)

Como se observa en las citas, las posturas ideológicas son expuestas, argumentadas, contraargumentadas y refutadas. En ese ejercicio dialéctico de los diálogos, las posturas se acercan. Finalmente, hay un acuerdo y dos votos por la construcción de la casa feliz, la casa solariega anterior a la dictadura, pero que tendría en la puerta «una placa de bronce que diga «VILLA. Villa. Sí. Y debajo de VILLA va a decir. *Lo que pasó aquí no debería haber pasado nunca. Pero pasó*» (Calderón, p. 65).

La finalidad no está puesta en la solución del conflicto. Más que el desenlace, la preocupación del dramaturgo está en evidenciar «el papel que le cabe a la discusión, al debate, a la visibilidad que de esta manera se les da a estos temas» (Zaliasnik, p. 234). En un país que abandonó lo comunitario y promovió el individualismo, Calderón reafirma la necesidad de establecer el debate como herramientas de consenso, pero, sobre todo, como exigencia del diálogo para la convivencia social.

La dramaturgia de Calderón, por su insistencia en los diálogos, es propicia para su incorporación en el aula. La limitación de los elementos escénicos, así como la casi total ausencia de lenguaje acotacional, permite su lectura fluida, la representación y, en un nivel intermedio, la lectura dramatizada.

El desarrollo temático mediante del debate está en sintonía con los aprendizajes esperados de tercero y cuarto medio. En primer lugar, el actual programa de Lenguaje de tercero medio busca el desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes, por medio del conocimiento de estructuras argumentativas en diferentes textos, incluidos los literarios, como el ensayo¹¹. Como hemos

¹¹ Dentro los Objetivos Fundamentales de los dos últimos años de la Educación Media, se propone: «Leer comprensivamente variados textos, identificando argumentaciones formadas por tesis y argumentos, en situaciones públicas o privadas y evaluando la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos leídos» (Ministerio de Educación, 2009).

querido evidenciar, *Villa*, de Guillermo Calderón, es una propuesta literaria y teatral, que escenifica la importancia del diálogo y el debate para lograr acuerdos de vital importancia para la convivencia social. Desde el presente, se revisa el pasado para acordar cómo vivir juntos el futuro.

Además, las Bases Curriculares proponen «valorar con actitud crítica la lectura de obras literarias, vinculándolas con otras manifestaciones artísticas para desarrollar el pensamiento analítico, potenciando el conocimiento y la reflexión sobre sí mismo y el mundo» (Ministerio de Educación, 2009, p. 77). Para alcanzar este Objetivo Fundamental de Tercero y Cuarto Año Medio, es posible hacer dialogar el trabajo de Calderón con otras obras cinematográficas y literarias pues, como ha señalado Milena Grass al referirse a *Villa Grimaldi*, «el teatro, el cine y la novela han vuelto a ese lugar tratando de convocar a los fantasmas y de reconstruir cómo fueron sus últimos momentos de agonía antes de perderse para siempre» (2015, p. 23).

Grass pone en diálogo *Villa + Discurso* de Guillermo Calderón con la película de Pablo Perelman *Imagen latente* (1987) y la novela de Germán Marín *El palacio de la risa* (1995). Profesores, profesoras y estudiantes pueden dialogar sobre estas obras artísticas, procedentes de soportes diferentes y con lenguajes particulares, en tanto «las obras no sólo producen versiones del pasado, sino que, al hacerlo, también determinan la percepción del presente y el proyecto que cada sociedad se da para su futuro» (p. 47).

En cuarto medio, los contenidos sobre literatura contemporánea buscan problematizar el presente, en particular, la identidad y su construcción. Nuevamente, el trabajo de Calderón permite alcanzar los aprendizajes esperados en tanto el desafío de las mujeres que deben decidir el futuro de la Villa son hijas de mujeres detenidas y torturadas en ese lugar, por tanto, es una nueva generación que debe asumir el legado del pasado, mantener la memoria de lo ocurrido. Acción que les corresponde también a los actuales estudiantes, en cuanto responsables de la futura convivencia en el país.

Ya sea la lectura de la obra dramática de Calderón o su escenificación ofrece amplias y enriquecedoras posibilidades dentro del

aula para alcanzar los aprendizajes esperados, pero por sobre todo, para el desarrollo de un currículum integral. Los estudiantes pueden conocer, evidenciar, practicar aquello que el teatro pone en escena: que la vida nunca es individual, que somos seres sociables y que nuestra convivencia diaria requiere de saber escuchar argumentos, pensar, discutirlos y llegar a acuerdos.

Considerar, como lo hace Calderón, que los estudiantes son lectores/espectadores emancipados. Esto es, que son capaces de reflexionar, cuestionar críticamente una obra como *Villa*. Participan del juego de la ficción porque entienden el pacto de verosimilitud que está en juego, pero no están dominados por la emoción, sino que tienen todas las capacidades para hablar del pasado, cuestionar el presente y soñar el futuro.

Son lectores emancipados, que, por su acción crítica, pueden movilizarse por la defensa y compromiso del Estado con los derechos humanos, así como demandar al Estado en la promoción de los respetos universales. La obra los interpela a recoger los testimonios al interior de sus familias respecto del pasado, a reconfigurar sus miradas en la ciudad para visibilizar los lugares de memoria.

La votación realizada por las tres mujeres es también el ejercicio individual de cada lector/espectador para tomar una posición sobre pensar la memoria de modo ascético e indoloro del museo blanco o la reconstrucción realista del horror. Su distancia temporal con los hechos y con las experiencias de sus padres y familiares, los interpela al desafío de interponerse al olvido estatal, para, al igual que las mujeres protagonistas, reelaborar los traumas y duelos del país.

CONCLUSIONES

Los actuales repertorios de lecturas literarias en los establecimientos educacionales requieren evaluar las preferencias electivas y estéticas, que generan una preeminencia del género narrativo por sobre la poesía y el drama. Los programas de la asignatura de Lengua Castellana requieren una mirada integral de la lectura literaria, así como de su estudio, para el logro de los aprendizajes esperados.

Estamos seguros de que la literatura en el aula es fundamental para la comprensión de nuestra tradición cultural, pero junto con ello, del rol que cumple con las zonas de dolor, omitidas y silenciadas; al igual que nos enfrenta desde lo simbólico con los discursos hegemónicos que validan u omiten prácticas y memorias.

Tal como se señala en el primer apartado de este capítulo, el principal interés es atender a la dramaturgia en el aula como género literario vinculada en forma privilegiada con los procesos sociales de la memoria del país. Desde la información que se presenta, concluimos que existe un doble vínculo entre dramaturgia y memoria que concierne a lo literario y lo espectacular, así como también, se configura una doble relación entre memoria y dramaturgia, que es relativa al discurso y la escena o teatralidad. La literatura, en particular la dramaturgia chilena reciente, contribuye a: «Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, respeto por la diversidad e ideas, formas de vida e intereses»¹² (Ministerio de Educación, 2015, p. 14).

Además, señalamos que la dramaturgia de Guillermo Calderón, en general, al buscar una nueva expresión del lenguaje teatral, desde la escritura dramática y la escena, presenta una forma novedosa y original de abordar los conflictos relacionales, en especial de aquellos vinculados con aspectos de violencia estatal. Esto permite al docente abordar en forma directa los escenarios sociales en su relación con el género dramático.

En particular, la obra *Villa + Discurso* muestra no solo la relevancia de un aprendizaje que integra lo estético con la cultura actual del país, sino, además, la posibilidad de promover un currículum integral, centrado en el estudiante como un agente activo capaz de potenciar el cambio social.

Calderón nos devuelve al espíritu del teatro clásico griego en que fue fundamental que los ciudadanos se escucharan los unos

¹² Uno de los Objetivos Generales de la Educación Media, correspondiente al ámbito personal y social.

a otros y juntos logran acuerdos mediante la palabra, el logos. Enfrentados a la obligación de debatir, se juega el bienestar de la comunidad, porque lo contrario deviene en tragedia: cuando dos iguales no logran entenderse. La literatura dramática, en especial *Villa*, nos invita a debatir sobre nuestro pasado histórico nacional y concordar en el presente. Invitemos a los estudiantes a este ejercicio, para actuar sobre aquellas zonas oscurecidas del pasado reciente, para intervenir en la participación democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno, Roberto (2013). *Memoria de las cosas*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bobes Naves, María del Carmen (1997). Introducción a la teoría del teatro. En Bobes Naves (ed.), *Teoría del teatro*. Madrid: Arco Libros.
- Calderón, Guillermo (2012). *Teatro II. Villa, Discurso, Beben*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Del Campo, Alicia (2004). *Teatralidades de la memoria: rituales de la reconciliación en el Chile de la transición*. Santiago de Chile: Mosquito Comunicaciones.
- Flores, Teresa (2008). *Revisión crítica de la historiografía literaria chilena*. (Tesis de magíster). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- García Barrientos, José Luis (2015). *Principios de dramaturgia. Drama y tiempo*. Ciudad de México: Artezblai, Paso de Gato.
- Grass, Milena (2015). *Memoria intermedial. Villa Grimaldi en el cine, la novela y el teatro chilenos* (Tesis doctoral). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lotman, Iuri (1996). *La semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- ____ (2015). *Bases Curriculares. 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Páez, Darío (2003). Represión Política y Memoria Colectiva: el caso chileno. En *Asedios a la memoria* (pp. 221-250). Santiago de Chile: Eds. Chile-América/Cesoc.
- Piña, Juan (2007). *Conversaciones con la poesía chilena*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

- Pipper, Isabel et al. (2013). Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo. *PSYKHE*, Vol. 22, 2, pp. 19-31.
- Rojo, Sara (2015). Teatro político actual: la dramaturgia de Guillermo Calderón. *Meridional Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 5, pp. 109-129.
- Savater, Fernando (1999). Teatro y cultura política. En *Teatro y democracia*. Madrid: Asociación de Autores de Teatro.
- Trastoy, Beatriz (2015). Miradas retrospectivas sobre la escena argentina desde fines del siglo XX. En García Barrientos (dir.), *Análisis de la dramaturgia argentina actual* (pp. 15-25). Madrid: Ediciones Antígona.
- Zaliasnik, Yael (2017). Villa o cómo practicar (y abrir o ampliar) un lugar y sus memorias a través de la teatralidad. *Alpha*, 44, pp. 221-242.

EL CÓMIC EN EL CORPUS LITERARIO
UNIVERSITARIO: DESAUTOMATIZACIÓN
DE LA MIRADA Y COMPLEJIZACIÓN
DEL ACTO DE MEMORIA

Jorge Sánchez Sánchez

Universidad San Sebastián y Universidad de Santiago
de Chile, jlsanchez@live.com

Jorge Sánchez Sánchez. Doctorando en Filosofía mención Estética. Docente Universidad San Sebastián y Universidad de Santiago de Chile. Pertenece al grupo de investigación RING. Ha publicado diversos artículos y capítulos de libro sobre el cómic y sus relaciones con la mediación literaria y la didáctica de la literatura.

RESUMEN

La formación inicial docente para profesores de Lengua y Comunicación en las líneas curriculares de literatura está marcado, en general, por un *corpus* determinado por la hegemonía del código alfabético occidental, materializado en un conjunto de novelas, soslayando producciones intermodales o visuales, no obstante, poco a poco, se han ido incorporando textos no convencionales que han ampliado el *corpus*. En particular el cómic, que se había reducido a un espacio curricular mínimo en medios masivos de comunicación o en asignaturas de didáctica, ha ido cobrando importancia y ya hay universidades que lo incorporan como parte del *corpus* de lecturas literarias. En este contexto propongo explicar los desafíos que trae dicha ampliación del *corpus*, al considerar al cómic como un texto literario y justificar la

pertinencia de la ampliación del *corpus* literario en la formación inicial docente considerando estos tipos de textos y su relación en tensión con las construcciones de identidad.

EL CÓMIC COMO UN PROBLEMA

Deseo iniciar planteando el cómic como un problema ya desde su misma clasificación. Esto, claro está, no ocurre, o si ocurre o no al mismo nivel, con otras manifestaciones literarias. La respuesta a ¿qué es el cómic? ha dado pie a los artículos y libros más leídos sobre este fenómeno: ¿narrativa gráfica? ¿narrativa? ¿se diferencia del manga, historieta, cuadriños, *bande dessinée*? ¿es literatura? Son preguntas que transitan y retransitan en la ya nacida teoría del cómic. Además, los acuerdos que se esbozan firmemente se empiezan a tensar con nuevas elaboraciones, es como si el cómic siempre estuviese escapando a cualquier definición.

Pero las hay, la más conocida es la dada por Scott McCloud (2014, p. 9): «Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector», formulación básicamente estructural, mismo énfasis de Groenstenn (2007) desde la mirada franco-belga.

Respecto a las áreas culturales de producción, tradicionalmente se piensa en tres: Estados Unidos, Francia-Bélgica y Japón. Mas, como toda tradición, es una invisibilización y/o especie de glotofagia de otras zonas culturales como la latinoamericana, que tiene y ha tenido líneas y formas de producción particulares.

Recogiendo todo lo anterior, entiendo el cómic como una manifestación literaria compleja, que tiene rasgos claves que obligan a repensar las líneas curriculares de literatura en las carreras de pedagogía. Son estos rasgos en los que me detendré en un momento más.

PARTICULARIDADES DEL CÓMIC Y SU ENTRADA A LA LITERATURA

Antes de argumentar la necesidad de incorporar el cómic como una lectura necesaria en las asignaturas de literatura en las carreras de pedagogía en lenguaje, comenzaré por delimitar las particularidades del cómic y luego, a partir de estas, o junto con estas, enunciar por qué creo que debería participar en el *corpus* de los ramos literarios y, como extensión, en los de didáctica.

El tiempo es un problema clave. Scott McCloud (2014) dedica un capítulo completo sobre la representación de este, quien al igual que Will Eisner (1994), se posicionan desde la transparentabilidad del cómic y su visualización de un tiempo secuencial, de un pasado a un futuro, «captamos visualmente el paso del tiempo en el desarrollo secuencial de las imágenes» (p. 8) menciona, Eisner. En los dos existe un enfoque estructural, sin interesarse en el cómo están entendiendo el tiempo, asumiendo un significado y trasladándolo a una estructura particular. Dicho traslado soslaya no solo las preguntas fundadoras del cómic, realizadas por Rodolphe Töpffer sobre cómo mostrar el tiempo y qué significa el tiempo en la sociedad (Smolderen), sino que también las actuales producciones que complejizan dicha postura y experimentan con total conciencia sobre aquella idea de tiempo y su forma de representación (Hatfield, 2005, p. 41).

Un aspecto importante en el cómic es la relación conflictiva de la escritura e imagen. McCloud enuncia que: «A principios de 1800, la pintura y la escritura occidentales se habían alejado la una de la otra tanto como les había sido posible. Obsesionada la una con el parecido, la luz, el color, todo ello cosas visibles, y la otra rica en tesoros invisibles, sentimientos, emociones, espiritualidad, filosofía (...)» (2014, p. 145), luego, menciona el autor, con las vanguardias se vuelven a unir, o mejor dicho tensionar. Un ejemplo dentro del *corpus* es el uso que emplea el dadaísmo o los surrealistas con las imágenes y los textos, mas en paralelo siempre estuvo el cómic, influyendo e influenciándose.

El prejuicio tradicional es considerar el cómic como un texto más sencillo de leer, ya que existe un apoyo visual, que contextualiza lo escrito. Dicha mirada es bizca a las múltiples relaciones que

se ha establecido a lo largo de las producciones de cómic entre imagen y escritura. Solo McCloud (2014) propone siete tipos de relaciones: palabras específicas, dibujos específicos, viñetas duales, aditivo, en paralelo, montaje e interdependiente. El cómic no solo emplea imágenes y palabras, sino que también propone formas de convivencia/tensión entre estas, capa de lectura esta que enfrenta la naturalización letrada neoclásica de la palabra que define la imagen.

Esta naturalización también vuelve pasiva la mirada lectora del cómic al relacionar dos viñetas. Se caricaturiza, valga la ironía, bajo una mirada narrativa clásica que cada viñeta es un pasado lógico de la que antecede, en donde el lector, producto de la memoria operativa, no realizaría mayor esfuerzo. No obstante, el gesto lector de articular dos viñetas, denominado clausura, no necesariamente mantiene dicha secuencialidad, sino que tiene múltiples posibilidades de relación que exigen una lectura atenta y creativa.

Dicho gesto, el de clausura, McCloud lo ve como un procedimiento lector que refleja una parte clave del cómic, sosteniendo que: «Puede decirse que, en realidad, ¡El cómic es la clausura!» (p. 67). El completar dicho espacio entre-imágenes permite, según McCloud, «conectar esos momentos y construir mentalmente una realidad continua y unificada» (p. 63). Ahora esto se complejiza al pensar que no necesariamente el cómic construye o propone una «realidad continua y unificada», exigiendo al lector una mirada mucho más creativa.

Un último aspecto sobre el cómic que quiero resaltar es su diversidad. Siempre que uno habla de cómic se suele venir a la mente la temática de superhéroes, especialmente Súperman, es como el Quijote que aparece como símbolo en más de una carrera de Castellano. Sin restar mérito a este género, es fundamental saber que el cómic tiene múltiples temáticas e hitos que van en otros caminos, siempre conectados, siempre con guiños cómplices o silencios compartidos, pero que forman una cartografía mucho más diversa que la imagen del superhéroe de Kriptón. Hitos dentro de esta cartografía son, por ejemplo, la generación Raw en Estados Unidos, Garo y el manga alternativo en Japón, Moebius y la ciencia ficción y mucho más.

Por último, cabe mencionar que considero que el cómic entra en lo que entendemos por literatura, por dos razones. Primero, como menciona Ballester (2015), lo literario no es algo esencial a un producto o género, sino que está determinado por contextos particulares, en los que hay luchas por las significaciones. En este momento, los cómics están siendo estudiados mayoritariamente en departamentos de literatura y también son leídos y analizados, de forma cada vez mayor, en carreras de pregrado de lenguaje, además están dentro de lecturas recomendadas en los planes y programas. Por esto se puede decir que, de a poco, está ingresando a un espacio académico y educativo literario.

El segundo argumento es que, tal como ha rastreado Chute (2008), McCloud (2014) y Bordes (2017), cada uno con diversos ejemplos, muchos novelistas y poetas como Thomas Mann, Charles Baudelaire y Tristan Tzara han vinculado la forma del cómic como una modalidad literaria posible, de hecho, los dadaístas realizaron cómics como «El corazón Barbudo» (McCloud, 2014, p. 147), al igual que movimientos literarios alemanes con las novelas woodcuts (Chute, 2016, p. 89) o, en Chile, las incursiones que han tenido autores como Rodrigo Lira, Alejandro Jodorowsky y Alberto Fuguet, entre otros. Esto evidencia que esta forma ha sido, ya desde el siglo XIX, incorporada dentro de una posibilidad de expresión literaria.

DE CÓMO EL CÓMIC PUEDE TRIZAR LAS IDENTIDADES HEGEMÓNICAS

La identidad es una construcción atravesada por un conjunto de discursos que se encuentran en conflicto. Dentro de esta lógica se naturalizan violencias como acciones de un cotidiano estar en sociedad, leer por ejemplo se asocia, en general, a un acto de decodificación y de realización de inferencias legitimadas por una comunidad dada. Se extrae el contexto político de dicho gesto, el de leer, mas, tal como enuncian Cavallo y Chartier (1997), el leer es un producto entre la materialidad del texto y la práctica de los lectores, basado en los supuestos de la «buena» lectura y los textos «correctos».

Entonces, en la construcción de la identidad de un sujeto participa la valoración y formas de lectura de un *corpus* particular de textos. Me explico, se valora en su capacidad de entregar una verdad frente a un hecho de una determinada época a un texto histórico en contraste con la opinión oral de un sujeto que vivió en dicho periodo, es decir, la comunidad occidental otorga un valor a ciertas prácticas y materialidades en contraste a otras.

En la formación inicial docente de profesores de lenguaje y literatura, entonces, la elaboración del *corpus* de textos literarios que se deben analizar no solo afecta/aporta a los conocimientos que un futuro profesor deberá adecuar a estrategias didácticas, sino que genera un simbólico de qué lecturas son valiosas y cuáles no y, junto con esto, formas de leer puntuales frente a alfabetos específicos.

En Chile lo que se valora en la formación inicial docente, en general, son los textos narrativos, especialmente las novelas, desplazando otras formas de lectura y tipos de textos y, por lo tanto, tensionando la construcción de la identidad solo, o en su mayoría, con un *corpus* reducido a lo narrativo novelístico.

Así, ampliar o complejizar el *corpus* de lectura no solo apunta al contenido que aprenderá el estudiante universitario, sino que también, y fundamentalmente, a la construcción de su identidad (siempre compleja, siempre fluctuante, siempre penúltima), sus valoraciones, formas de lectura y desempeño profesional.

Con respecto al cómic y su incorporación, o no, al *corpus* de lecturas literarias, se destaca una invisibilización de la complejidad de sus mecanismos de representación, vinculados al mercado de los «superhéroes», por lo que simbólicamente es marginada por los estudios literarios. Se puede pensar en lo que menciona Colomer con respecto a los textos con y sin sentido que se hacen leer en el colegio, la teórica menciona que existe un simbólico frente a los textos literarios que los agrupan entre la «lectura sabia» (2005, p. 66), que deben ser leídos y que portan un saber válido, versus textos que se enmarcan como libros poco serios, solo para divertirse. A estos últimos se les carga simbólicamente con el placer culpable, «culpabilización cultural» (p. 67), dice la autora, textos que son

considerados malos y que se expande, dicho rasgo, metonímicamente al lector que los lee. Claramente, hasta hoy en día, existe dicha extensión entre el cómic y sus lectores.

En la universidad se da la misma lógica que Colomer (2001) evidencia en el ámbito escolar, en que se jerarquizan textos más por razones heredadas, enfocándose, en parte, en la comprensión de la «jerarquía de valores del sistema literario» (Colomer, 2005, p. 68), evadiendo, ya en el espacio universitario, un conjunto de textos literarios, sus contextos, problemas y formas de lectura, que son, generalmente, empleados en la realidad profesional de los futuros profesores. Un argumento que se suele oír es el de la simplicidad de dichos textos.

Con respecto al cómic, sin embargo, como he planteado, responde a un arte complejo, y cabe como literatura desde la desautomatización de la lectura/mirada, la cual, creo, es su gran aporte al participar del *corpus* formativo en la enseñanza de formador de formadores.

La mirada la entiendo como un gesto/intento de dar significado que no es un acto natural, sino que está tensada por diversos discursos, así se puede decir que al mirar se educa, y tal cual progenitor conservador, el capitalismo establece las condiciones para ejercer un solo tipo de mirada: la anestesiada. Susan Buck-Morss (1995) sostiene que dicho sistema económico más que transmitir un sentido o mensaje, impone una forma de mirar anestesiada a partir del estresamiento de los sentidos para que los observadores no reflexionen.

El cómic genera condiciones de representación que trizan dicho estresamiento de los sentidos ya desde su estructura. En particular, el montaje es una forma común que ha sido empleada para producir efectos de sentido que desean rarificar lo real para rever lo tradicionalmente visto pasivamente. Dicho dispositivo, el montaje, produce un efecto de significación interruptiva (Claro, 2016, p. 118), montando dos o más elementos/textos/ imágenes por medio de la fragmentación perspectivista y yuxtaposición reveladora (id.).

Según Andrés Claro (2016), dicho tipo de figuración es una respuesta al tipo de representación metafórico-analógico, la que subordinaba «una imagen sensible a una ideal» (p. 120), sosteniendo, así,

una «metafísica dualista que se diacroniza en una teleología histórica» (id.). El montaje, en cambio, «tiende a hacer experimentar lo real como una inmanencia abierta al acontecimiento» (p. 130), superando la noción de un referente ideal y del sentido de las partes que vincula.

Un aspecto clave y relacionado con la idea de que el cómic se estructura para incitar a una forma distinta de lectura, es que Claro afirma que el montaje es una figuración propia de nuestra época, operando como una «posibilidad de la representación y la experiencia compartida» (2016, p. 119), así un conjunto de artes como el cine, la arquitectura y la poesía se evidencia la doble operación del montaje y sus efectos interruptivos. Sería interesante, al respecto, vincular el cómic con dichas propuestas, ya que este depende del montaje desde su misma constitución y de forma doble. Por un lado, el montaje entre viñetas y, por otro, el montaje entre imágenes y palabras. En ambos hay un asumir la incompletitud de las unidades del cómic en pos de generar efectos de significación por medio de la yuxtaposición que desanestecian la mirada.

Incorporar al cómic dentro del *corpus*, entonces, no es solo un asunto de asumir un nuevo tipo de lectura, que monta palabra e imágenes, sino que el desafío de enfrentar una visualidad hegemónica que intenta monopolizar las construcciones de identidades.

CÓMIC Y TESTIMONIO: LA IDENTIDAD EN DOS TIEMPOS

Evidentemente no son todos los cómics los que producen un efecto de lectura interruptivo, como diría Ricoeur (2003) (aludiendo a un efecto de recepción que permite reconfigurar, por un momento, el orden de lo real), pero ahí, precisamete, está la tarea de la universidad, la de empezar a formar y reformar el *corpus*, como forma de resistencia al mercado y su propia generación de un *corpus* de cómics que simplifican más que complejizan las formas de ver la realidad. Una ruta dentro de este *corpus* es toda la línea de cómic y testimonio, la que a partir de la estructura particular del cómic se ha posicionado como una forma de hacer memoria particular. Me detendré en este posible repertorio.

El cómic testimonial se consolida en los años setenta, especialmente en Estados Unidos, donde Art Spiegelman logra articular la estética *underground* con «una nueva sensibilidad más cerebral y menos interesada en violar tabúes» (Mazur y Danner, 2014, p. 41), que intenta intencionalmente actuar como una contramemoria a lo oficial.

Al respecto, Hillary Chute (2016) destaca que los cómics, a partir de su particular disposición, tensionan las nociones tradicionales de cronología, linealidad y causalidad (p. 4). Específicamente los cómics testimoniales, según la autora, operan de forma distinta a otros archivos: «Activando el pasado en la página, los comics materializan lo ausente (...) El deseo es hacer que aparezca lo ausente»¹ (p. 27).

Volviendo a Art Spiegelman, se evidencia que en su texto *Maus* (1986) está la pregunta por el cómo representar la memoria y la respuesta es que esta cohabita siempre en las lecturas del presente. Chute ejemplifica con la plancha de «Mouse» en que conviven dos tiempos, dos formas de ser testigo, dirá la teórica (2008, p. 210). En la viñeta en cuestión se observa, en la parte de abajo del panel, cómo el protagonista tendido en el suelo habita en dos tiempos distintos, en el de la época de la Guerra Mundial y en el presente, escribiendo sobre ella a partir de los recuerdos de su padre, quien es el que está sentado en el sofá.

A esta forma particular de pensar/ver/dibujar la memoria se suma a «Mouse» el cómic «Persépolis», de Satrapi, y «Palestina», de Saco; acá en Chile con las historietas «Historias Clandestinas», de Lizana y Lizana, o «Los años de Allende», de Reyes y Elgueta, pero también en Japón con mangas como «Akai Hana», de Tsuge. Todas estas producciones con sus importantes diferencias, dadas por las zonas geográficas en que se enuncian, se preguntan por el cómo mostrar y narrar la memoria desde lugares periféricos, una respuesta frente a los otros discursos de memoria.

Al incorporar esta línea de cómic y testimonio en el *corpus* de textos literarios que se dan a leer en la universidad, se amplía las formas de representación y se desautomatiza la mirada acostumbrada a los mecanismos de memoria tradicionales.

¹ La traducción es nuestra de «Activaty the pasto on te page, comics materialize the phisocally absent (...) The desire is to make the absent appear».

Además, estas producciones son una muestra clara del empleo de una variedad de recursos del cómic, como secuencias *no sequitur*, diversidad de transiciones, intertextos con visualidades propias de una comunidad, lo que no se evidencia en otras líneas posibles para elaborar un *corpus*, como la de superhérores, que en estos momentos domina el mercado y que tiende a hegemonizar la forma de ver.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA ETERNA PREGUNTA, ¿POR QUÉ INCORPORAR EL CÓMIC EN EL CORPUS DE LECTURA DE LOS FUTUROS PROFESORES?

Se han explicado rasgos formales del cómic y, muy brevemente, se enunciaron las características claves del cómic testimonial, pero la pregunta puede continuar: ¿por qué incorporar al cómic dentro del *corpus* de textos que se hacen leer en las carreras de lenguaje y literatura? Si bien existen muchos textos literarios en que, la mayoría, logra descentrar el lenguaje estándar y producir referencias metafóricas (Ricoeur, 2003, p. 33), es decir, aludir a aspectos esenciales y problemáticos en la existencia de una comunidad que el lenguaje oficializado no logra², las producciones como el cómic permiten incorporar otro código como el visual, en convivencia/tensión con el escrito. Esta condición de producción de significado particular exige una forma de lectura, en parte, distinta a la que se centra solo en el código alfabético y produce, por tanto, efectos de recepción diferentes.

Esta lectura que debe centrarse en montajes entre la letra y el dibujo, irrumpe en las lógicas del mirar anestesiado, a las que referíamos anteriormente, tensionando al lector(a) a (re)ver y/o

² Ricoeur, a diferencia de lo planteado por Jakobson, restringe el lenguaje descriptivo en sus capacidades referenciales, ya que no tendría la capacidad de referirse a ciertos aspectos de la realidad, sus propios mecanismos o formas son una limitante para nombrar un conjunto de fenómenos, en cambio, el discurso poético sí tendría aquella capacidad referencial, por medio de transformar «en el lenguaje aspectos, cualidades y valores de la realidad, que no tienen acceso al lenguaje directamente descriptivo y que solo pueden decirse gracias al juego complejo entre metáfora y transgresión del lenguaje» (2004, p. 33).

descifrar secuencias visuales que escapan a la visualidad dominante. Un ejemplo que ya se describió es el caso del cómic testimonial, como un esfuerzo de observar el pasado en imágenes del presente.

Para finalizar, enunciar que este *corpus* se puede anclar con el desempeño docente con el mismo foco que se ha subrayado en este escrito, pero, además como una forma de soslayar la culpabilización cultural que tiene el leer ciertos escritos, en pos de potenciar textos que se articulan vivencialmente con los estudiantes, como lo son los cómics de superhéroes en los jóvenes, y para, a partir de esto, anclar con cómics de mayor complejidad, como lo son los que trabajan el testimonio y que ya se han nombrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, Josep (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Bordes, E. (2017). *Cómic, arquitectura narrativa*. Madrid: Cátedra.
- Buck-Morss, Susan (1995). *Dialéctica de la Mirada*. Madrid: Visor.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (dirs.) (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chute, Hilary (2008). Comic As literature? Reading Graphic Narrative. *PMLA*, Vol. 123, N° 2. Editado por Modern Language Association, pp. 452-465.
- Chute, Hilary (2016). *Disaster Drawn. Visual witness, historieta, and documentary form*. London: The Belknap Press.
- Claro, Andrés (2016). La revolución contemporánea del montaje. *Revista Diseña*, 10, pp. 118-131.
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, Will (1994). *La narración gráfica*. Madrid: Norma Editorial.
- Groensteen, Terry (2007). *The system of historieta*. Mississippi: University Press of Mississippi.
- Hatfield, Charles (2005). *Alternative Historieta an emerging literatura*. Mississippi: University Press of Mississippi.
- Mazur, Dan y Danner, Alexander (2014). *Cómic: Una historia global*. Barcelona: Blume.
- McCloud, Scott (2014). *Entender el cómic. El arte invisible*. Bilbao: Astiberri.
- Ricoeur, Paul (2003). *Tiempo y Narración 1*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

OPORTUNIDADES DIDÁCTICAS Y EDUCATIVAS DE LA NARRATIVA CHILENA RECIENTE: LA NECESIDAD DE DIALOGAR Y PROBLEMATIZAR LA CULTURA EN LA SALA DE CLASES¹

Dámaso Rabanal Gatica

Universidad Austral de Chile, damrab31@gmail.com

Dámaso Rabanal Gatica. Doctor en Literatura, becario Conicyt y magíster en Letras, mención Literatura, Pontificia Universidad Católica de Chile; licenciado en Educación, profesor de Castellano y Comunicación y magíster en Didáctica de la Lengua Materna, Universidad del Bío-Bío; diplomado en Estudios de Género, Universidad de Chile. Sus intereses investigativos están relacionados con el estudio de la cultura a través de la educación, la literatura, el género y los derechos humanos. Actualmente es profesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile.

RESUMEN

En este trabajo se propone abordar el eje investigativo literatura/educación a través de reflexiones y propuestas que vinculen la Narrativa Chilena Reciente, la praxis pedagógica y las experiencias de lectura de los estudiantes. De esta manera, la Narrativa Chilena Reciente se posiciona como uno de los discursos creativos y críticos —desde la cultura— que favorecen la diversificación del ejercicio de leer en el contexto educativo, permitiendo problematizar y revisitar la docencia

¹ Este trabajo problematiza algunas consideraciones desarrolladas en mi proceso de investigación doctoral, financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) a través de la beca N°21150234.

de lengua y literatura para (re)diseñar oportunidades didácticas y educativas actualizadas en contextos de educación secundaria.

Que parece que Zúñiga y Riquelme hicieron algo malo. Que parece que los pillaron en algo terrible, que por eso los suspendieron un par de días, que por eso no han venido, dice Maldonado. Que Zúñiga anda metido en política, que por eso le pasa lo que le pasa, responde Acosta. Que qué es que esté metido en política, pregunta Donoso. Que no puede ser que ande metido en política porque es muy chico, dice Maldonado. (...) Que anda enchufándote porque no somos tan chicos, responde Bustamante. (...) Que cállense que viene el profe de matemáticas (...) Que profesor, que antes de comenzar queremos hacerle una pregunta. Que qué pregunta quieren hacer. Que qué es meterse en política. (...) Que niños, contesta el profesor de matemáticas, que esta es la clase de matemáticas y que al colegio se viene a estudiar y no a hablar de leseras. (Fernández, 2013, pp. 48-49)

La cita anterior corresponde a las páginas centrales de la novela *Space Invaders* (2013), de la escritora chilena Nona Fernández, quien construye en sus páginas un imaginario escolar (Rabanal, 2017a, 2017b²) que vive y dialoga con la memoria desde los umbrales de un colegio en avenida Matta en Santiago de Chile. Propongo iniciar distintas reflexiones desde esta referencia porque el paradigma sobre el cual me posiciono rescata el concepto «oportunidad»³ en el compromiso comunitario, en la necesidad de conocimiento y legitimación del otro para conseguir el «ser en común» que releva Espósito (2003) y que permite la construcción de saber a través de las trayectorias educativas en que participamos. Asimismo, hacemos referencia directa a la teoría de la educación liberadora propuesta por Paulo

² «Un espacio creativo donde los autores y realizadores insisten en volver a través de diferentes propuestas, constituyendo al espacio escolar y las representaciones que coexisten en él, en un núcleo problematizador de la situación latinoamericana posdictatorial» (Rabanal, 2017a).

³ Considero este concepto desde las concepciones abordadas y propuestas por Paulo Freire (1985), en el entendido de que la educación y la lectura son constituyentes de posicionamientos emancipatorios para los actores sociales involucrados en experiencia educativa y, por lo tanto, una vía hacia a la libertad, la autonomía y el aprendizaje situado y colaborativo.

Freire (1985) y las ideas de la escuela política y ciudadana de Henry Giroux⁴ (1990), porque permite entender, buscar y abrir el sentido de hacer educación en nuestro país dentro de un contexto y modelo socioeconómico que ya conocemos, tensionamos y participamos. Como sabemos, una educación de mercado utilitaria y servicial de una clase que sostiene y promueve la mantención del *statu quo* de acuerdo al diseño socioeconómico institucional agresor y autocrático de los 80; esencialmente normalizadora o estandarizadora desde las políticas y prácticas de medición nacional e internacional (Simce/ Pisa), que promueve el desarrollo clasificatorio de los sujetos por medio de competencias —competentes y competitivas— por sobre la capacidad de reflexión. Una educación dominada y dominadora, sitiada y situada, como diría Bauman (2011), por una impronta monológica que insiste en tener cautivas las formas de comprensión de los procesos y trayectorias socioeducativos en un exhaustivo control disciplinar (Foucault, 2009), obediente de las propuestas capitalistas y neoliberales que atraviesan el sistema y sus distintos aparatos ideológicos (Althusser, 1987), haciendo de este entramado discursivo y cultural el territorio propicio para el diseño de representaciones e imaginarios heredables en su violencia, hasta la naturalización de la misma.

Así, disposiciones hegemónicas, (d)escriben lo que es esperado en los agentes interventores de los imaginarios escolares, proponiendo formas de ser estudiante, profesor, líder, apoderado, etc., instalando retóricas de comprensión estándares y legitimadas sobre esos cuerpos y subjetividades que coexisten en el sistema escolar, despojándolos de toda autonomía, participación ciudadana y conciencia de derechos⁵.

La cita de Nona Fernández da cuenta de la operación de ese modelo sociopolítico que domina y determina las prácticas escolares,

⁴ Pienso, sobre todo, en la importancia que entrega Giroux a los profesores como investigadores de y en educación, sobre todo en la claridad con que interpela al empoderamiento que deberíamos tener los profesionales de la educación para posicionarnos como intelectuales transformativos (1990).

⁵ En este sentido, la escuela opera como el territorio de la reproducción, promoviendo los lugares de construcción de sentido que se enquistan en el tiempo y se traspasan en las generaciones. Pienso, claramente, en Bourdieu y la vigencia de textos como *La reproducción* (2001) y *Los herederos* (2010).

pues categoriza aquellas como más o menos ortodoxas con respecto a lo que «se espera» de un establecimiento educacional. De esta manera, frente a la pregunta por la política desde los estudiantes, el profesor desvía la posible respuesta, la altera y reduce diciendo que la clase de matemáticas no es para esa discusión, desplazando la política a la categoría de inservible, innecesaria, con las consecuencias ciudadanas que ya conocemos, pues con este gesto heredado por generaciones se consolida la idea insistente de una educación «despolitizada» y construye representaciones como el relativo o escaso interés de los estudiantes por los acontecimientos políticos⁶. En este sentido, y de regreso sobre el concepto de oportunidad para todos, preguntémonos si esta lógica continúa operando dentro de los escenarios educativos en los que trabajamos o creemos que vamos a trabajar. Esta acción permitirá que tomemos una posición frente al ejercicio educativo, porque no podemos obviar que una de las profesiones mayormente políticas es la educación.

Asimismo, preguntarse ¿cuál es nuestra posición ideológica frente al acción pedagógica?, frente al desafío por enseñar, y dentro de esa pregunta, al llevarla a nuestra especialidad —aunque la cultura no tiene por qué ser estricta responsabilidad nuestra—, ¿qué lugar asignamos a la cultura dentro de nuestras clases?, entendiendo que es uno de los discursos transmisores y generadores de ideología y reflexión, y en específico, ¿cuál es el rol que asignamos a la literatura dentro de nuestras prácticas de aula?

LA SITUACIÓN

Yo no había estudiado para profesor. Hice una Licenciatura en Letras, pensando siempre que iba a terminar haciendo otra cosa. Editor, escritor, cineasta, cualquier cosa menos profesor. La verdad es que ni siquiera me había puesto a pensar que algún día tendría que ganarme la vida sudando, sino más bien

⁶ Claramente, las movilizaciones estudiantiles del 2006, 2011 —revoluciones pingüinas— y las actuales del 2018 —movilizaciones feministas— han tensionado y fracturado esa concepción monolítica impuesta sobre el niño adolescente estudiante despolitizado y alienado en su juventud, dando un giro radical al sentido simbólico, material y discursivo de ser estudiante.

recogiendo los frutos de mi supuesta genialidad. Por eso no estudié pedagogía. Y por eso entré al magíster aprovechando el tiempo y el apoyo de mis padres. (Geisse, p. 11)

Escuchen niños de mierda, vamos a empezar rayando bien rayada la cancha: En primer lugar: exijo respeto y consideración, soy una persona, no un monigote. (...) Eso debería haberles dicho de entrada y quizás hubiese recibido algo más de respeto. Pero no. (Geisse, p. 23)

Como reflexión inicial, es necesario que el profesor comprenda que la oportunidad necesita de un sujeto profesional empoderado, que tome decisiones y las sepa defender, que sea especialista y tenga conciencia permanente de que toda gestión pedagógica, curricular y didáctica debe favorecer el aprendizaje de todos y todas⁷.

De acuerdo con los escenarios educativos actuales y la proyección e inteligencias que desarrollan los(as) estudiantes en el avance de sus trayectorias educativas, se instala en el contexto educacional un periodo de desestabilización y problematización de lo que tradicionalmente se entiende como enseñanza de la lengua y la literatura, en términos de cómo enseñar, qué enseñar y para qué enseñar. Hoy en día, nuestros estudiantes aprenden y viven desde la intermedialidad, la multimodalidad y dialogan con la cultura de manera más nutrida que sus propios educadores. Así, los profesores de Lengua y Literatura no deben ser estrictamente disciplinares, sino que se instala el desafío de desarrollar aprendizajes a través de enseñanza de la cultura, entendida esta como un entramado de símbolos, sentidos, producciones e ideologías en diálogo.

De esta manera, la formación inicial docente y los diferentes modelos actuales de didáctica que operan en las escuelas con profesores en ejercicio deben considerar la implementación de la «lectura y comprensión de la cultura» unida a los componentes disciplinares de cada área de estudio, en este caso, Lengua y Literatura⁸ en educación

⁷ Un insumo fundamental para reflexionar sobre esta situación son los estándares orientadores para las carreras de pedagogía en educación media (2012), elaborados por el Ministerio de Educación y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

⁸ En este sentido, además, son particularmente interesantes las investigaciones *Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la*

secundaria. Por esta razón, es necesario ingresar nuevos agentes a los desafíos de la enseñanza que favorezcan la implementación de este diálogo cultural, siendo la(s) Narrativa(s) Chilena(s) Reciente(s) un territorio creativo que permite construir y sustentar este desafío de lectura y educacional.

Es por esta razón que el cruce Literatura-Educación se posiciona nuevamente como una prioridad dentro del campo crítico, cultural y creativo. De este modo, es pertinente revisar las propuestas artísticas de algunos escritores pertenecientes al periodo que los estudios literarios y culturales han denominado «Narrativa Chilena Reciente» (Cánovas, 1997; Carreño, 2009; Areco, 2015 y 2017; Daza, 2010, 2011, 2016 y 2017), para problematizar la enseñanza de la Lengua y la Literatura, evidenciando las oportunidades didácticas y educativas posibles con la lectura de estas producciones escriturales.

OPORTUNIDAD EDUCATIVA / OPORTUNIDAD DIDÁCTICA

Mi padre es el protagonista de esta historia, pero mi padre no está. Tengo que ir hacia atrás y raspar mi cabeza con una astilla para que aparezca. Con su partida hubo un cambio de casa. No hablo de renovación del papel mural ni de los electrodomésticos. Me refiero a que todos empezaron a estar un poco locos. Aunque suene cuerdo, creo que yo también estuve un poco loca. (Costamagna, p. 33)

Es necesario establecer un diálogo entre las actividades docentes relacionadas con la didáctica, directa responsabilidad en las propuestas de clases que hacemos a nuestros(as) estudiantes, y las educativas, que corresponden a aquellas acciones complementarias —administrativas, por ejemplo— que también responden al rol del profesor y que incluso llevan mucho más tiempo y dedicación del que se utiliza en la preparación de clases.

educación literaria (2013) y *Sujeto lector didáctico: «Lectores que enseñan y profesores que leen»* (2017), de Felipe Munita.

En este sentido, la literatura, en específico la Narrativa Chilena Reciente⁹, operará como eje articulador y producto cultural significativo en la mediación de ambos aspectos, pues la construcción de su propuesta escritural permite posicionarse como andamiaje en ambas situaciones, sin perder de vista que la labor pedagógica en los diseños escolares operan como un laboratorio donde el profesor, investigador de su quehacer, mantiene en constante tensión las ventajas y desventajas de su propuesta profesional.

Desde la óptica de las ventajas, la Narrativa Chilena Reciente abre espacios para dinamizar el campo cultural e instala, dentro de la producción literaria tradicional, voces y discursos alternativos que obligan al lector a preguntarse recurrentemente por el acto de leer. Así, por ejemplo, parafraseando a Macarena Areco (2015), estas narrativas mantienen un valor significativo para el realismo, aunque minimalista y mediado por la tecnología, la industria popular y los medios masivos; se suman nuevas formas de escritura o escrituras alternativas; existe una participación prioritaria de la ciencia ficción y la novela romántica, ingresando al entramado cultural preocupaciones por la familia, las relaciones más íntimas y la subjetividad en los 90 y 2000. En definitiva, la propuesta de la Narrativa Chilena Reciente, sobre todo la posterior a los años dos mil, se pregunta permanentemente por el yo en los tránsitos dictadura-posdictadura o directamente en la posdictadura, en una búsqueda incesante de saber quiénes somos y cómo participamos dentro del diseño social, relevando, más allá de las generaciones posibles, la pregunta por

⁹ Se reconoce la Narrativa Chilena Reciente de acuerdo con los postulados de Macarena Areco, quien menciona: «La narrativa chilena reciente o de la postdictadura, es decir, la comprendida entre 1990 y la actualidad, es, en términos cuantitativos y cualitativos, múltiple y variada. Algunas cifras permiten ilustrar su crecimiento en la primera década del siglo: mientras en 2000 en el país se editaron 143 obras de esta modalidad, en 2010 el número casi se duplicó con 268 títulos. De los 16.038 libros de literatura chilena del periodo 2000-2012, 3.166 corresponden a narrativa» (Areco, 2015, p. 7). Además, parafraseando a Areco, es posible elaborar una categorización generacional de comprensión donde existen cuatro agrupaciones etarias: «Generación del 72 (Germán Marín); Generación del 87 (Roberto Bolaño); Generación del 2002 (Alejandro Zambra); Generación del 2017, nacidos entre 1980 y 1994, (Diego Zúñiga)» (Areco, 2015, p. 8).

la asociación de los temas que dialogan en la posdictadura y que constituyen un cuestionamiento permanente a las identidades que las políticas socioculturales han descrito y categorizado. Desde esta óptica, las creaciones y los autores de la narrativa reciente se instalan como una voz disidente, alternativa, resistente y ciudadanamente participante frente a las políticas normalizadoras y del olvido que imperan en el escenario chileno, o en palabras de Rubí Carreño:

Son los textos de artistas cuyo trabajo literario está cruzado tanto por los medios masivos de comunicación como por haber vivido la infancia o la juventud en un país en dictadura. Los referentes de la alta cultura dan paso como en una trivía ochentera, a la mujer biónica, la propaganda de Milo, Schlo-mit Baytelman y el Fortesán de Pinochet. (...) Al leer un *corpus* importante de novelas chilenas publicadas durante el nuevo siglo vemos que comparecen ante nuestros ojos los sujetos sociales que durante el siglo pasado encarnaban ideales de cambio social y de revolución. (Carreño, 2009, p. 14)

Las oportunidades educativas de la Narrativa Chilena Reciente refieren a la asociación posible de establecer entre los lectores estudiantiles, incluso con sus padres y madres, de situaciones comunes, de contextos posibles, de escenarios personales y colectivos donde los personajes de esas novelas son en parte el lector, estableciendo un nexo emocional y experiencial con los estudiantes, con sus problemáticas y cuestionamientos. Favorecería, entonces, la construcción de puentes comprensivos en el ejercicio de leer. Una vía para los nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura, como diría Michele Petit (2011), por medio de una experiencia lectora que active mayores zonas de interpretación y, por lo tanto, amplifique posibilidades de actualización de los textos (Jauss, 1987), sobre todo en aquellos escenarios educativos donde el profesor tiene consciencia de vitalizar el intertexto lector (Mendoza Fillola, 2001) de sus estudiantes por medio de las decisiones pedagógicas, curriculares y didácticas que propone para cada instancia de aprendizaje.

De esta manera, por ejemplo, la Narrativa Chilena Reciente insiste en narrar las ficcionalizaciones de la escuela. Existe una intención establecida por preguntarse lo que sucede con los sujetos

escolares, ya sea en una acción de memoria frente a las huellas de la dictadura (*Space Invaders*, 2013 y *Formas de volver a casa*, 2011), en las movilizaciones estudiantiles (*Incompetentes*, 2014 y *Señoritas en toma*, 2016), lo que acontece en términos de los docentes en el imaginario escolar con respecto a la educación (*Ricardo Nixon School*, 2016), incluso lo relacionado con las experiencias de los sujetos al momento de someterse a las mediciones estandarizadas para el ingreso a la universidad (*Prueba de aptitud académica*, 2004 y *Facsimil*, 2014).

Desde otra perspectiva, es particularmente significativo lo que acontece con la Narrativa Chilena Reciente y los postulados que establece con respecto al concepto de familia. Es sabido que las concepciones tradicionales de familia son un modelo agotado en el diseño social, pues la familia nuclear (padre, madre, hijos) ha transitado hacia una amplitud de diseños menos segregadores y violentos, donde encontramos familias homoparentales, monoparentales, extendidas, entre otras. De acuerdo con las propuestas de Paulina Daza:

La narrativa chilena reciente, principalmente publicada desde el 2000 hasta hoy, muestra a través de las relaciones que establecen sus personajes nuevas representaciones de familia que se conectan con la variedad de modelos familiares disponibles en el contexto global y sus múltiples cambios. (...) Se muestra que los roles familiares son compartidos por sujetos comprometidos afectivamente, independiente del parentesco. (Daza, 2016)

Así, los estudiantes lectores de Narrativa Chilena Reciente posicionan parte de sus desafíos y disyunciones cotidianas a través de los ejercicios de lectura, posibilitando, una vez más, la instalación de una vía comunicacional con su entorno. Incluso, es posible favorecer las lógicas de compañerismo al evidenciar que sus diseños familiares, así como los ficcionalizados en las narrativas, son compartidos.

La lectura de estas narrativas en las propuestas de clase o domiciliarias favorece, por su cercanía y temas, que los estudiantes puedan dialogar en torno a lo que les ocurre y, en un escenario

ideal, que puedan transmitir esos espacios que los problematizan en la colectividad con que diariamente comparten. De esta manera, el profesor abre vías de entrada con las cuales es posible construir puentes de comunicación más cercanos, permanentes y significativos entre los miembros de la comunidad educativa¹⁰.

Desde el punto de vista didáctico, es particularmente significativo que la Narrativa Chilena Reciente genere una propuesta de escritura que incorpora otros registros dentro de las narraciones y se relaciona con diferentes manifestaciones culturales que aportan al proyecto general de escritura. En este sentido, los vínculos con la música, la poesía, el teatro, el cine, la prensa, las artes visuales o «la gráfica» son vínculos permanentes que nutren las propuestas de los escritores.

Es importante mencionar que en esta conversación entre discursos artísticos está tremendamente desarrollada en la Literatura Infantil y Juvenil (Lij). Existen libros como *Al sur de la Alameda* (2014), de Lola Larra y Vicente Reinamontes, que construyen en su novela gráfica un escenario escolar donde se narra la toma de un colegio privado en Santiago, llevada adelante por los estudiantes que se preguntan insistentemente cuál es su rol dentro del movimiento estudiantil nacional como usuarios de un sistema particular de educación. En este libro de Larra y Reinamontes, el desafío de escritura de los autores —y a su vez de lectura— se posiciona sobre la necesidad de interpretar no solo las palabras escritas, sino que también leer imágenes y signos que se complementan entre sí para concretar la propuesta de escritura.

En los primeros años de la postdictadura y, por lo tanto, la primera promoción de escritores de «lo reciente», no es posible obviar el enorme aporte que hace Pedro Lemebel quien, desde sus crónicas, transforma la hoja en blanco en un espacio múltiple de escritura donde entrama la tradición y música popular, teleseries, películas, sujetos alternativos minorizados —llamados incansablemente

¹⁰ Sabemos, a partir de la experiencia docente y de diferentes postulados académicos (Alliende y Condemarín, 2009; Solé, 1992, entre otros), que las lecturas domiciliarias tienden a ser una práctica pedagógica común (Planes de Lectura), sin embargo, corresponde a una estrategia de baja mediación que tiende a desplazarse hacia la obligatoriedad de la práctica de la lectura, sin colaborar al goce estético y menos al desarrollo de la competencia literaria.

marginales o subalternos— en un texto cronístico, híbrido, fronterizo, de límites difusos, instalando una performance de escritura que desafía permanentemente a los lectores desde un tono irónico, frontal y profundamente político.

La oportunidad didáctica de la Narrativa Chilena Reciente está en la multiplicidad de lenguajes que viven dentro de los textos y los diferentes soportes y matrices o modelos de escritura que van tejiendo la propuesta creativa de los autores. Esta es la posibilidad de mediación inmediata por parte de los profesores, pues poseen la ventaja de promover el ingreso al texto desde diferentes perspectivas.

De esta manera, el ejercicio interpretativo de los estudiantes, la mediación efectiva, progresiva y permanente de los educadores y la amplitud del diálogo cultural en los textos, permiten diversificar las propuestas de planificación, acción y evaluación educacional, pues se genera la activación efectiva del intertexto lector a través de sus diferentes capitales culturales. Desde las consideraciones anteriores, por ejemplo, comparto un fragmento de entrevistas realizadas a uno de los informantes que participaron de una investigación previa (Rabanal, 2015), donde se evaluaba, entre otras variables, la opinión de los estudiantes con respecto al fortalecimiento de la comprensión lectora considerando la experiencia de lectura de la crónica de Pedro Lemebel:

(...) Lemebel igualmente se refiere a varios temas y desarrolla su crítica y su interpretación, por ende nosotros como lectores de Lemebel deberíamos ser capaces de lograr una interpretación y una crítica respecto a los discursos literarios y no literarios. (Rabanal, 2015, p. 63)

(...) las lecturas de Lemebel en clase, rompen con el marco tradicionalista y sin duda leer relatos basados en tu país y en un contexto relativamente cercano, es muy interesante, atractivo y capaz de facilitar el aprendizaje curricular de fondo (Id.)

(...) nos hace cuestionar la forma en que funciona nuestro país y nos hace reflexionar sobre las cosas que pasaron y las que están pasando en estos momentos, viéndonos en la obligación de abrir nuestras mentes a debates sobre la actualidad (...) (Id., p. 62)

Así como la crónica de Pedro Lemebel permitió que se abrieran los espacios educacionales y didácticos del aula de Lengua y Literatura en esta investigación, también son posibles, e incluso se amplifican, las oportunidades con el trabajo de la Narrativa Chilena Reciente pues, con mayor cercanía a la actualidad, las creaciones artísticas han continuado su diversificación.

POSIBLES DESVENTAJAS

Es extraño, aunque soy abogado siempre he sido apegado a las reglas secas, sin dobles lecturas, parco y bastante burgués, podría decir, pero en esos instantes estaba funcionando como esos artistas malditos de principios del siglo XX, a los que no les importaba nada, pero bueno, al menos lo estaba disfrutando. Armamos un buen repertorio: «Cambalache», «Yira yira», «La Cumparsita», «Madreselva», «Mi Buenos Aires querido», «Tomo y obligo» y, por supuesto, nuestra canción de batalla: «Mano a mano». Todos esos días fueron exactamente iguales, a las nueve comenzaba mi función, cuatro vueltas y a la oficina. (Muñoz Coloma, 2012, pp. 39-40)

Si bien se ha hecho referencia a las potencialidades de la Narrativa Chilena Reciente y su vínculo con los escenarios educativos, es necesario considerar que no está exenta de situaciones que pueden conducir a dificultades de concreción para este enlace o puente de lectura que considero profundamente fructífero. En este sentido, existen tres situaciones que son necesarias de destacar: a) la publicación mayoritaria en editoriales independientes problematizando el acceso, b) el acercamiento escaso de esta narrativa en la formación inicial docente y, en línea con lo anterior, c) la relación de los profesores en ejercicio con lo reciente y las formas de comprender y funcionalizar la cultura en la sala de clases.

La situación de las editoriales independiente y la disposición de publicar en ellas corresponden a un gesto político que han asumido los autores para dinamizar el campo cultural, así como también una propuesta creativa y colectiva por desestabilizar el núcleo editorial transnacional que mantienen el control de los libros

y las publicaciones, canonizan autores y desarrollan un mercado endogámico y exclusivo para el acceso a las lecturas¹¹.

Es evidente que las mayores posibilidades de lectura de un autor se potencian al publicar en una editorial que masifique su obra y además desarrolle campañas publicitarias que sustenten la viabilidad y necesidad de ese texto dentro del mercado. Asimismo, estas obras podrán ser adquiridas fácilmente por las gestiones de los establecimientos educacionales de acuerdo con las facilidades logísticas que significa la adquisición en una empresa mayor.

La Narrativa Chilena Reciente, en cambio, se ubica en una posición que podríamos considerar menos privilegiada frente a esto, pues las editoriales independientes, en términos de políticas de mercado, están en un nivel primigenio e incluso algunas de ellas deciden mantenerse en ese espacio de borde, con ediciones de pocos números y difícil distribución¹².

También es importante considerar que la formación inicial docente considera vagamente la incorporación y estudio de la Narrativa Chilena Reciente en la formación de los futuros educadores. En muchos casos, «lo reciente» posee como límite la primera mitad de los años noventa y los años posteriores son revisados sobre las propuestas de académicos que están desarrollando investigación en temáticas de posdictadura, estudios cartográficos literario-culturales o de imaginarios sociales. Es necesario destacar que, si bien las líneas de investigación de Narrativa Chilena Reciente se han sustentado y proyectado progresivamente en los departamentos de literatura de las instituciones de educación superior que generan investigación en el área, eso no necesariamente tiene como resultado la instalación de modificaciones u ofertas académicas/curriculares que los estudiantes de pregrado puedan cursar e incorporar dentro de sus saberes profesionales. Como sabemos, el binarismo docencia-investigación es una dupla compleja de equilibrar.

¹¹ Recomiendo revisar el libro *Independientes ¿de qué?* (2016), de Hernán López Winne y Víctor Malumián.

¹² Bajo ninguna circunstancia deseo enunciar un menosprecio frente al trabajo que realizan, pues muchas de ellas diseñan verdaderos objetos de culto editorial que superan con creces la masificación de un texto editado a gran escala.

En concordancia con lo anterior, es profundamente necesario preguntarse por la situación existente hoy en día entre la Narrativa Chilena Reciente y los profesores en ejercicio, sobre todo al considerar que estas narrativas ya no fueron parte de sus procesos de formación-actualización y que, además, su construcción profesional estuvo permeada por otras influencias teóricas. De la misma manera, es imperioso diagnosticar cuáles son las estrategias con que se media la cultura en la sala de clases, no solo la cultura en términos colectivos sino también individuales, pues aquello generará el entramado de conocimiento necesario sobre el cual poder construir posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, otorgando una diversidad de aprendizajes que nutran su permanente construcción identitaria y comunitaria. Preguntarse, por ejemplo, ¿cómo leemos o leeríamos una novela como *Facsímil* (2014), de Alejandro Zambra, cuando el formato propuesto es un diseño narrativo en modelo de prueba de selección universitaria? ¿Cómo leemos o leeríamos una novela gráfica, un libro álbum u otro formato que incorpora visualidad? ¿Desde dónde ingresamos a ese texto, qué consideramos de él y qué dejamos fuera, y sobre qué criterios tomamos esas decisiones? Estos cuestionamientos están íntimamente relacionados con la Narrativa Chilena Reciente, pues las producciones culturales que llevan adelante posicionan el desafío de la interpretación desde ópticas multimodales e incluso transmediales o intermediales, prevaleciendo una permanente intertextualidad en diferentes niveles y promoviendo un diálogo con la cultura que atraviesa los diferentes proyectos de escritura.

CONCLUSIONES

¿Qué leer? y ¿cómo leer? son, sin duda, algunas de las interrogantes mayormente planteadas en las ideas y planificaciones que los y las profesores generan día a día. Sin embargo, no debemos olvidar ¿para qué leer? Y, en este sentido, la educación como oportunidad que favorece la equidad y la igualdad nos obliga a pensar la literatura y la cultura como mediadores que contribuyen a esas políticas de convivencia y aprendizaje en la sala de clases.

Leer Narrativa Chilena Reciente es una aventura por posicionar una voz ideológica empoderada y siempre crítica desde nuestros lugares en los establecimientos educacionales. Una gestión política de nuestro quehacer profesional que está orientada hacia la recuperación de la sociedad de derechos humanos y ciudadanos que se nos ha censurado, como herencia y huella posdictatorial. Nosotros, los profesionales de la educación, somos capaces de motivar un empoderamiento político y consciencia de afectos que van más allá del logro de metas y puntajes en las evaluaciones estandarizadas. Debemos concretar una pedagogía de/desde los afectos que permita conocer al otro —en su legítima diferencia— desde su vida y sus lecturas, permitiendo que los miembros de la comunidad educativa se conozcan y comprendan como sujetos necesarios uno del otro.

Ese es, probablemente, uno de los mayores desafíos que la Narrativa Chilena Reciente nos entrega, asumir que somos parte del otro y que necesitamos conocerlo, de lo contrario, no es posible construir voz ciudadana, pues las decisiones son solo tomadas por algunos, por el poder, por quienes no nos conocen o quienes dicen conocernos y nos olvidan o invisibilizan. En definitiva, y vuelvo al inicio, no seamos el profesor de matemáticas negado y evasor de la cita de Nona Fernández, somos otra generación, aquellos que piensan la educación como un ejercicio de las oportunidades, un camino hacia la libertad, donde podamos «caminar seguros, libres, sin temor, respirar y sacar la voz» (Tijoux, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, Louis (1987). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Ciudad de México: Quinto Sol.
- Alliende, Felipe y Condemarín, Mabel (2009 (1982)). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Areco, Macarena (2015). *Cartografía de la novela chilena reciente. realismo, experimentalismos, hibridaciones y subgéneros*. Santiago de Chile: Ceibo.
- _____. (2017). *Acuarios y fantasmas. Imaginarios de espacio y sujeto en la narrativa argentina, chilena y mexicana reciente*. Santiago de Chile: Ceibo.

- Barahona, Valeria (2016). *Señoritas en toma. Un colegio de monjas en la revolución pingüina*. Santiago de Chile: Emergencia Narrativa.
- Bauman, Zygmunt (2011). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- _____ (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cánovas, Rodrigo (1997). *Novela chilena, nuevas generaciones, el abordaje de los huérfanos*. Santiago de Chile: PUC.
- Carreño, Rubí (2009). *Memorias del nuevo siglo. Jóvenes, trabajadores y artistas en la novela chilena reciente*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Costamagna, Alejandra (2013). *Había una vez un pájaro*. Santiago de Chile: Cuneta.
- Daza, Paulina (2010). *Realismo ciber_pop y banda sonora en la narrativa chilena actual*. Concepción: Literae. En línea: <http://www2.udec.cl/~litterae/daza.html>
- _____ (2011). Pretextos y pre-textos en la narrativa chilena actual. *Revista Laboratorio* de UDP. En línea: http://revistalaboratorio.udp.cl/num4_2011_art8_daza/
- _____ (2016). Nuevos lazos familiares: entre los amigos y las máquinas en la narrativa chilena reciente. Ponencia presentada en *Congreso ILLI 2016* en Jena, Alemania.
- _____ (2017). «Menos cóndor y más huemul». Nuevos ciervos en la narrativa y música chilena reciente. En *La Rueda Mágica. Ensayos de música y literatura. Manual para (in)disciplinados*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Espósito, Roberto (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, Nona (2013). *Space Invaders*. Santiago de Chile: Alquimia.
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1985 (1970)). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fuguet, Alberto (2004). Prueba de aptitud académica. En *Cortos*. Santiago de Chile: Alfaguara.
- Geisse, Cristian (2016). *Ricardo Nixon School*. Santiago de Chile: Planeta/Emecé.
- Giroux, Henry (1990). *Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, Constanza (2014). *Incompetentes*. Santiago de Chile: La Pollera.
- Jauss, Hans (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros S.A.

- Larra, Lola y Reinamontes, Vicente (2014). *Al sur de la alameda. Diario de una toma*. Santiago de Chile: Ekaré.
- López Winne, Hernán y Malumián, Víctor (2016). *Independientes ¿de qué?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza Fillola, Antonio (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mineduc (2012). *Estándares orientadores para las carreras de pedagogía en educación media*. Santiago de Chile: Mineduc-CPEIP.
- Munita, Felipe (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Revista Ocnos*, 9. En línea: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- ____ (2017). El sujeto lector didáctico: «Lectores que enseñan y profesores que leen». *Revista Álabe*, N°17. Red de universidades lectoras. En línea: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/408>
- Muñoz Coloma, Ramón (2012). *Tangos para viajar*. Tomé: Al Aire Libro.
- Petit, Michele (2011 (1999)). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rabanal, Dámaso (2015). *La vuelta de la crónica al aula*. Tesis para optar al grado de Magíster en Didáctica de la Lengua Materna. Chillán: Universidad del BíoBío.
- ____ (2017a). El Sistema Escolar como zona del despojo: diálogos entre cine y literatura reciente del Cono Sur. En *Actas I Jornadas Internacionales de Cuerpo y Violencia en la Literatura y las Artes Visuales Contemporáneas*. CABA: Universidad de Buenos Aires. En línea: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/cuerpoyviolencia/2017/paper/viewFile/911/226>
- ____ (2017b). Cantar la consciencia y escribir la memoria: estrategias culturales para fortalecer los DD.HH. en Chile. En *Lenguajes de la Memoria II. Entre la creación y la crítica*. Unquillo: Narvaja Editor.
- Rubio, Graciela (2013). *Memoria, política y pedagogía*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tijoux, Ana (2011). Sacar la voz. En *La bala* [CD]. California: National Records.
- Zambra, Alejandro (2011). *Formas de volver a casa*. Barcelona: Anagrama.
- ____ (2014). *Facsimil*. Santiago de Chile: Hueders.

LECTORAS INFANTILES: REPRESENTACIÓN DE LAS PRIMERAS LECTURAS EN AUTOBIOGRAFÍAS DE ESCRITORAS CHILENAS¹

Damaris Landeros Tiznado

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,

damaris.landeros.t@gmail.com

Damaris Elizabeth Landeros Tiznado. Docente e investigadora Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus líneas de investigación son: Historia de la lectura y los lectores, Escritoras chilenas del entre siglo, Didáctica de la Literatura y Literatura policial latinoamericana. Profesora de Castellano y Comunicación y Doctora en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Becaria doctoral Conicyt e investigadora Fondecyt Posdoctoral 2016. Algunas de sus líneas de investigación son historia de la lectura y los lectores —tema central de su tesis doctoral: *Libros, lectoras y lecturas: valor de las prácticas de lectura femeninas en la conformación del campo literario chileno (1861-1925)* (2013)—, el análisis de las producciones de escritoras del siglo XIX y la didáctica de la literatura. Esto se ha evidenciado en la publicación de artículos en revistas indexadas y de corriente principal y en el libro *Escritoras chilenas del siglo XIX* (2017), que editó junto con Joyce Contreras y Carla Ulloa, el que fue financiado por el Fondo del Libro 2015. Actualmente, es docente agregada de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

¹ Esta investigación se enmarca en el Fondecyt Postdoctoral 2016 N°3160589: *Lectoras y lecturas: la escenificación de la lectura en autobiografías de mujeres escritoras (1890-1935)*, patrocinado por la Universidad de Chile, actualmente finalizado y aprobado.

«El material que iba incluyendo [Gabriela Mistral] en los libros de lectura de Guzmán Maturana, sino era el mejor, fijaba su nombre en un vasto sector de maestros y de alumnos que se formaban, proclamando ciertos valores de belleza en el mundo».
(Roque Esteban Scarpa, 1979, VII)

La lectura, como práctica, es comúnmente representada como un acto pasivo, al considerarse al lector como el descifrador de un sentido impuesto (el del autor) y nunca como un articulador o creador de sentidos. Esta visión predomina incluso en tiempos como los nuestros, en los que está extendido en la academia el carácter pluri-significativo del texto literario. Este anacronismo, pensar que la obra tiene un solo sentido, se puede observar en espacios tan relevantes en el plano nacional como son las actuales Bases Curriculares (2015) del Ministerio de Educación de Chile, las que a la hora de definir qué es un lector describen el procedimiento ideal para interpretar de la siguiente forma: «El lector o la lectora utiliza conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado» (Bases 2015, p. 34). Esta definición deja poco espacio a la multiplicidad de sentidos que los ejercicios interpretativos despliegan, pues, aunque el lector «construye» el significado, este está llamado a edificar un sentido solo con elementos ajenos, conservando la obra una lógica interna que sería inquebrantable.

Es así que, tradicionalmente, el sentido que suele predominar es uno y es el de los especialistas y/o docentes (en colegios y universidades) quienes suelen imponer su propia visión de qué es lo que se puede encontrar en los textos; marginando o, de plano, eliminando propuestas de lectura que se contrapongan o diferencien de la propia. Esta tensión sobre cuál es la lectura válida la describe Michel de Certeau en el capítulo «La cacería furtiva» de su obra *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer* (2007):

si la manifestación de las libertades del lector a través del texto puede tolerarse entre intelectuales (hay que ser Barthes para permitírsele), en contraste está prohibida a los alumnos (áspera o hábilmente conducidos a la cuadra del sentido «recibido» por los maestros). (pp. 184-185)

Mientras que unos están validados por su capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2011) que los autoriza a plantear ciertas formas de apropiación del texto, el resto —los alumnos— debe ser calificado no por la forma en que gestiona sus propias lecturas, sino por el modo en que puede reproducir fielmente las interpretaciones del maestro. Es en este punto que Certeau establece que este modo de pretender descifrar «el» sentido del texto —también llamado literal— es un ejercicio de coerción que funciona como indicio de las relaciones sociales asimétricas entre los participantes del proceso de lectura.

Ahora bien, más allá de estas lógicas de poder que podrían hacernos pensar que la lectura en la escuela es una acción homogénea, Ricardo Piglia, en su ensayo «¿Qué es un lector?» (2014), nos recuerda que las prácticas lectoras no se limitan al ejercicio de consumo sumiso de los dispositivos impresos, pues ellas suelen ser por naturaleza heterogéneas. Así, es normal que esta sea una práctica «desviada», «no realizada», de «segunda mano», manifestándose serias diferencias con esa perspectiva sesgada por la línea cognitivista que representa al lector sentado con el libro en la mano o en el escritorio, «comprendiendo» plenamente aquello que lee, asumiendo un sentido —el del autor— sin establecer mayores barreras y, finalmente, dejándose penetrar por este². En la escuela, más allá de la vigilancia constante que ejerce el maestro, el alumno tiende a «equivocarse» o, por lo menos, tiene mayores posibilidades de «distraerse» o «escaparse» de las que uno creería.

Si en el caso de los estudiantes, sobre todo en las primeras décadas del siglo XX, la coerción de los sentidos es alta, en el caso de las estudiantes, el ejercicio censor era aún mayor, limitando

² Utilizamos el término penetración de la misma forma que aparece sugerida como analogía en el clásico texto *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*, de Sandra Gilbert y Susan Gubar. En este se describe cómo las escritoras victorianas se enfrentaban a un grave problema a la hora de publicar, pues más allá de atentar contra los límites de la esfera privada, la acción escritural era transgresora desde la esencia misma del acto, pues «la sexualidad masculina no es sólo analógica, sino realmente la esencia de la fuerza literaria. La pluma del poeta es en cierto punto (incluso más que de forma figurada) un pene» (1998, p. 18). El autor es el padre de sus textos, los engendra, sería como un Dios quien podría crear, en contraste con la mujer, quien estaría condenada al acto reproductivo.

tanto los posibles sentidos como el acceso a los libros, dado que se procuraba que las pocas lecturas oficiales fueran lo más higiénicas posibles. Así, por ejemplo, si recordamos el texto *Poesías de la Sra. Amelia Solar de Claro* (1916) —cuya bajada era *Recopiladas para la Escuela Primaria*—, la justificación de la utilización de este texto en dicho contexto remite más a los rasgos «higiénicos» de la obra y su autora que a su calidad estética:

[Amelia Solar] No tuvo sino conceptos poéticos, sanos i nobles i en los versos inspirados por el amor maternal especialmente, desarrolló toda la cariñosa dulzura de su alma virjinal. Por eso se han recolectado todas estas poesías para el espíritu infantil insospechado. Los maestros encontrarán en ellas, alimento espiritual lleno de enseñanzas para la educación; a este refugio podrán venir los niños con sus corazones abiertos, seguros de que será saludable i fecundo. (Ducci, citado en Solar, 1916, p. 6)

Si a su vez se analizan los poemas y obras teatrales que se incluyen en el cuerpo de la compilación, nos damos cuenta de que se produce una visión moral y androcéntrica del deber ser femenino, promoviendo valores como templanza y obediencia por sobre otras actitudes. La escuela procuraría seleccionar textos que difundan esta visión hegemónica y que no «contaminen» al lector, haciendo que el acceso a la literatura que no fuera afín a esta perspectiva quedase limitada a los adultos varones, quienes sí tendrían en este momento el derecho y la capacidad de ser considerados sujetos racionales capaces de discernir lo bueno de lo malo. Es necesario recordar que esta, a su vez, no es una constrictión antojadiza, pues en ese momento se consideraba que el mundo y la naturaleza, además de la sociedad, se moldeaban a partir de los «estímulos ambientales» (Littau, 2008, p. 73), por lo que la lectura, ya sea saludable o perniciosa, modelaba física y psicológicamente a sus consumidores, nutriendo o degenerando sus cuerpos y mentes. Esto era un tema particularmente sensible para las lectoras, en tanto ellas, a su vez, transmitían esos efectos a sus hijos y a las generaciones futuras.

Por esta razón, es indudable que tanto estudiantes como mujeres se vieron compelidas a buscar diversas estrategias para poder

desarrollarse en materia intelectual, en razón del limitado repertorio de obras, escabulléndose de las censuras, leyendo a escondidas textos que pudiesen ser considerados como «peligrosos», pero que eran clásicos ineludibles a la hora de desarrollar un gusto estético. Y ello da muestra de la gran cantidad de representaciones pictóricas, en novelas, diarios y fotografías que circularon sobre todo, en torno a mujeres lectoras³.

Es a partir de estos cuadros, daguerrotipos y fotos que nos preguntamos de qué forma algunas mujeres se transformaron en obsesivas consumidoras de libros, revistas y diarios en un momento en que todo parecía animarlas a que no leyeran, o que se limitaran a prácticas lectoras intensivas de un *corpus* sumamente acotado de textos sacros. Es por ello que para esta investigación buscamos un grupo de lectoras que a través de sus escritos escenificaron su propia práctica, limitándonos, específicamente, al momento en que las escritoras estaban conociendo y comenzando su relación con la cultura de lo impreso: la infancia. En este sentido, tomamos en consideración lo que señala Sylvia Molloy en torno a que en estas escenas de lectura primigenias suelen aparecer en las autobiografías hispanoamericanas como rituales iniciáticos fundamentales: «El encuentro del yo con el libro es crucial a menudo se dramatiza la lectura, se la evoca en cierta escena de la infancia que de pronto da significado a la vida entera» (1996, p. 28), es más, esta «escena primitiva» que dramatiza el encuentro entre el libro y el autobiógrafo pasará a tener tal valor —en muchos casos— que el libro representado no solo será el indicio de una acción —la lectura—, sino que termina simbolizando al lector, en tanto « se convierte en atributo del individuo y cuenta su historia» (id.).

³ Ejemplo de aquello se puede observar también a nivel internacional y esto lo recoge el escritor Stephen Bollsman en *Las mujeres que leen son peligrosas*, donde se puede evidenciar una prevalencia de las representaciones pictóricas de mujeres leyendo en el siglo XIX y XX. Recientemente este tema ha emergido en el contexto latinoamericano gracias a la publicación del libro de Graciela Batticuore *Lectoras del siglo XIX. Imaginarios y prácticas en la Argentina* (2017), en el que analiza la importancia que obtuvo el retrato de mujeres argentinas posando con diferentes textos en la mano, los que iban de misales, *Telémaco* de Fenelón o el popular *No me olvides*, dependiendo de qué lectora se pretendiera proyectar.

El rastrear las prácticas lectoras iniciales nos permite comprender los desvíos y cambios, los gustos y transgresiones, inscritos en el consumo de los bienes escritos, y cuando estas prácticas a su vez son realizadas por comunidades lectoras «emergentes» como fueron las mujeres —en todas sus edades—, nos permite detectar las acciones subversivas que ellas debían desarrollar durante su germinal proceso de formación intelectual. Es en este contexto que el presente trabajo tiene como objetivo primordial rastrear y analizar prácticas lectoras de niñas, adolescentes y estudiantes, desarrolladas entre los años 1850 y 1930, en contextos formativos (ya sean escolares o no) y escenificadas en sus autobiografías, para así dar cuenta de los diversos modos de apropiación de lo escrito, en un momento en que muchas mujeres no podían siquiera cursar estudios secundarios e incluso muchas veces los primarios estaban limitados a la esfera de lo privado: la casa.

CONTEXTO Y LECTURAS FEMENINAS EN LA ESCUELA HASTA INICIOS DEL SIGLO XX

Antes de desplegar algunas de las representaciones de estas prácticas lectoras iniciales, creo pertinente establecer un breve resumen del estado de la educación formal femenina en Chile, en tanto que esto evidencia la precariedad en la que se encontraba la formación de las mujeres en este periodo de articulación, siendo esta una de las razones que puede justificar la heterogeneidad de los modos en que ellas se construyeron como intelectuales durante el momento.

En esta materia, primero hay que referir algunos hitos importantes en torno a la educación femenina. Tal vez el más relevante es que está signada por claras diferencias con la masculina y es predominantemente confesional, marcando el espacio clerical como el primero donde las mujeres podían educarse. Alexandrine de La Taille describe que durante la Colonia:

(...) las mujeres sólo podían recibir educación en las escuelas elementales de los conventos. Debido a la diferente educación que recibían hombres y mujeres, las niñas se vinculaban

a otros saberes, que carecían de reglamentos y programas, pero que estaban más próximos a su condición, y solamente aprendían lo esencial de la doctrina cristiana, las primeras letras y una gran variedad de trabajos manuales. (2010, p. 307)

Esta situación se complementaba en el caso de las familias de la elite con otros conocimientos adquiridos en el hogar. Así, las mujeres más instruidas en este momento aprendían «a leer, a escribir, a contar, algunas nociones de baile y música, y a gobernar la casa» (id.), además de los saberes derivados de la doctrina religiosa católica, necesarios para una mujer que luego pretende ser esposa y madre.

A inicios del siglo XIX, en los primeros gobiernos nacionales, junto con las labores derivadas de los procesos independentistas, existió un deseo embrionario de generar un sistema escolar estatal en el que participaran, por lo menos en su nivel primario, tanto hombres como mujeres. En medio de la Patria Vieja, el 12 de agosto de 1812 José Miguel Carrera «ordenó [que] se destinara en los monasterios de monjas una sala capaz para situar a las niñas que estuvieran en estado de recibir educación, donde se les debía enseñar como base la religión católica, a leer, escribir i los demás menesteres de una matrona» (Zanelli, 1917, p. 28). Al año siguiente se realizó el primer reglamento escolar en el que se estipulaba, en relación con la educación femenina, «la creación de escuelas de mujeres en todas las villas, a la vez que reiteraba el decreto del año anterior que obligaba a los conventos de religiosas a abrir escuelas» (La Taille, p. 308), lo que no pudo ser implementado por «falta de profesores e infraestructura» (id.). Como es posible de analizar, a pesar de las buenas intenciones, y una relativa mejoría del estado de la educación de las mujeres, esta seguía adoleciendo de graves falencias en cuanto a cobertura como contenidos, sobre todo si comparamos con sus símiles masculinos.

En relación con el periodo que particularmente nos convoca, la segunda mitad del siglo XIX, uno de los primeros grandes hitos en la formación de las mujeres se concreta en 1854, durante el gobierno de Manuel Montt (1851-1861), y es la creación de la Escuela Normal de Preceptoras, la «que se colocó bajo la dirección de las

religiosas del Sagrado Corazón para allanar los tropiezos que esa idea pudiera encontrar en el ese entonces influyente bando pelucón» (Klimpel, 1962, p. 221). En estas escuelas se enseñaban una serie de habilidades necesarias para las señoritas y algunas comunes con los varones, pues como bien señala La Taille en relación con esta congregación en particular, «[ellas] ofrecieron a las alumnas un tipo de educación absolutamente novedoso, pues consideraban que los conocimientos intelectuales eran “necesarios” para las mujeres» (p. 302), integrando además de conocimientos básicos de los dogmas católicos, nociones de las labores domésticas⁴ y ciertas disciplinas necesarias para su formación como madres y esposas (ejemplo de ello son economía doméstica, trabajo manual, geografía, matemáticas e historia natural). De esta manera, la formación de las estudiantes va cimentando una representación de lo femenino más moderno y propia de lo que se desarrollará en la primera mitad del siglo XX.

En las últimas tres décadas del siglo XIX, y consolidándose una educación primaria, principalmente laica y estatal, los grandes debates se centran en torno a la necesidad de desarrollar y nivelar la formación secundaria de las mujeres. Este conflicto se constituía sobre la base de dos líneas, siendo la primera la demanda por un plan de estudios para la enseñanza de las señoritas que regulara los contenidos básicos específicos para ellas, de la misma forma que existían para los varones. Prueba de ello es el plan creado para el Instituto Nacional, el que sirvió como modelo para el resto de los liceos masculinos e incluso para las instituciones privadas femeninas. La segunda línea se sustentaba en la posibilidad del ingreso de las mujeres a la Universidad de Chile luego de cursar enseñanza secundaria en colegios femeninos particulares, dada la percepción de sus tutores en torno a las reales capacidades de sus educandas. Esta polémica comandada por Antonia Tarragó en 1872 e Isabel Le Brun de Pinochet en 1876 desencadenó una amplia discusión,

⁴ Es importante diferenciar el ámbito doméstico del espacio de lo privado, cosa que desarrolla muy bien María Emma Mannarelli en su señero texto *Limpias y modernas. Género, higiene y cultura en la Lima del novecientos*. Esto, sobre todo, considerando las influencias del discurso higienista en los modos de desenvolverse las mujeres en la casa.

primero en la Universidad de Chile y el Ministerio de Instrucción Pública y luego en la prensa nacional. Para el Ministerio era un tema sensible crear un Plan de Estudios, pues su construcción daría pie a la solicitud de creación de liceos fiscales femeninos o mixtos en los que se implementara dicho plan, convirtiéndose en materia de Estado la instrucción de la mujer. El sistema educacional femenino de la época era mixto, estatal el primario y privado el secundario, con la posibilidad de subvencionar a algunas estudiantes de escasos recursos. Así, los gastos de la educación secundaria eran escasamente cubiertos por el Estado, lo que cambiaría si se creaban liceos femeninos. Esta situación se mantiene sin mayores transformaciones hasta que el 19 de abril de 1892 se funda el Instituto para señoritas Carlos Waddington en Valparaíso, que replicará con matices el programa de estudios del Instituto Nacional⁵ y que se constituye como la primera institución estatal en hacerse cargo de la formación de las jóvenes⁶.

⁵ Creemos importante citar el artículo de Edda Hurtado y Darcie Doll «El Instituto Nacional como eje de la construcción del ciudadano escritor» en relación con la importancia que este espacio educativo tuvo para la (con)formación de los intelectuales nacionales, pero además la prevalencia que tendrá en la constitución de la literatura nacional: «El Instituto Nacional tiene una especial significación para la literatura chilena, no solo porque muchos de los grandes escritores y críticos pasaron por sus aulas, que sería el dato visible, sino porque en sus inicios conjugó intereses culturales, sociales y políticos en el marco de la construcción de la nación chilena e hizo explícitas las relaciones que las ideas y las prácticas, políticas y estéticas, pedagógicas y literarias tienen en la conformación de la cultura» (2016, p. 77). En este sentido, no es menor que este es el modelo que se pretendía replicar en algunas escuelas particulares de señoritas, sobre todo considerando que para ellas estaban vedadas las prácticas políticas y que participaban en los márgenes en las prácticas estéticas.

⁶ Existen discrepancias en variados estudios en torno a cuál es el primer liceo de niñas, pero adherimos a lo señalado por Pilar Vicuña en su tesis de magíster *Muchachitas liceanas: La educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930* (2012). Ella realiza un recorrido por la construcción de los primeros liceos públicos para las mujeres y queda en evidencia en este análisis que su creación respondió sobre todo a las familias que deseaban una formación laica de sus hijas (la Iglesia y variadas congregaciones religiosas monopolizaron la educación de las señoritas durante el siglo XIX), sobre todo grupos pertenecientes a la masonería y el Partido Radical (Asociaciones de padres), siendo los mismo grupos quienes financiarían la creación de los primeros liceos a través de donaciones, por lo que durante la década de 1890 responde al comienzo a la lógica de un sistema de voucher que a un pleno Estado Docente. Este es el caso del Liceo de Niñas de Valparaíso, el cual, aunque fue fundado en 1877, solo en

Irónicamente, antes de aquello, un hito relevante en la educación femenina es la firma del Decreto Amunátegui en febrero de 1877, el que autoriza a las mujeres egresadas de los colegios particulares a realizar los exámenes de ingreso a la Universidad de Chile. Este decreto expresaba lo siguiente:

Viña del Mar, Febrero 5 de 1877. – Considerando: 1° Que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios y sólidos; 2° Que ellas pueden ejercer con ventaja alguna de las profesiones denominadas científicas; 3° Que importa facilitarles los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas, decreto: Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres. (Anales de la Universidad de Chile, tomo LII, 1877, p. 34)

Es así como el Estado permite el acceso a la educación profesional antes de responsabilizarse por la educación secundaria de las señoritas (a la fecha del decreto no se ha dictaminado cuáles van a ser los planes de estudio específicos para ellas), permitiendo que solo aquellas mujeres de familias con el capital suficiente para costear las cuotas de matrícula y arancel de los colegios privados pudiesen lograr acceder a la educación universitaria⁷.

De forma paralela a la educación en el marco de una institucionalidad, se desarrolló, sobre todo para las niñas de la oligarquía,

1892 se independiza de sus mecenas y pasa a depender del Estado cuando se refundó como Instituto para señoritas Carlos Waddington. En el caso del Liceo N°1 de Niñas, nace de forma estatal, desde el poder central, en 1895, por lo que no hubo una Asociación de Padres/mecenas que se hicieran responsables del proyecto. Esta es la razón por la que muchas veces se lo menciona como el Primer Liceo de Niñas de Chile.

⁷ Ahora bien, es necesario realizar un par de salvedades. Primero, no toda familia con el capital económico enviaba a sus hijas a las escuelas privadas, pues, sobre todo en las clases más privilegiadas, la formación de las mujeres quedaba resguardada en las constricciones del hogar y la vigilancia de la familia (en especial la madre). A su vez, existía un porcentaje marginal, pero real, de mujeres de clases más desfavorecidas que recibían becas estatales para asistir a los colegios privados femeninos, subvencionando —y no responsabilizándose— la educación femenina. Para encontrar más información del tema, consultar el libro de Luisa Zanelli López *Mujeres chilenas de letras*.

la educación en la casa, espacio considerado como de permanencia natural para la mujer. Esta formación era realizada por institutrices, algunas traídas desde Europa, quienes educaban en el hogar a las señoritas, resguardando la protección de la honra y la adquisición personalizada y vigilada de elementos básicos de lectura, escritura, idiomas —sobre todo inglés y francés— y religión, asignatura que terminaba atravesando transversalmente la propuesta de enseñanza.

Pero no eran solo las institutrices, pues, en el mismo contexto protegido, las madres podían ser quienes condujeran la formación de las niñas, vigilando la correcta adquisición de los contenidos mínimos, a la vez que se traspasaban las reglas del buen tono y aquellas que respondían a las lógicas morales de la educación. Es así como no solo se adquiere un contenido, sino que también el *habitus* (Bourdieu, 2011), algo que será fundamental para las señoritas de la elite.

Esto se observa en el caso del libro de Mercedes Marín del Solar, quien crea —aunque no publica— un manual destinado a las madres, en el que se entregaban parámetros para la enseñanza de las señoritas en el hogar. Desde las primeras palabras queda claro cuál debe ser el énfasis en la educación de las niñas:

Es preciso que una niña, desde que principie a tener conocimiento, consagre a Dios sus afectos como las primicias de su alma. Para eso, las madres tratarán de dar a sus hijas idea de Dios i de su bondad suprema, i enseñarles a bendecirle i amarle, dándoles edificantes ejemplos que se graben profundamente en sus almas, i evitando todas las acciones i palabras que en lo mas mínimo pudieran manchar su inocencia. El gusto de los adornos lujosos, de los espectáculos profanos, les será sumamente peligroso, como también la grande intimidad con niños de distinto sexo. (Marín del Solar, M. S/D. Cit. Amunátegui, *La alborada poética en Chile*, 1892, p. 508)

Dos son los énfasis; primero, la importancia de inculcar el amor a Dios por sobre otros saberes y el segundo, y más importante, es el énfasis en la educación en la casa como una herramienta para mantener sin manchas la inocencia de la niña, quedando principalmente al arbitrio de la madre aquella tarea. Es en la casa que se pretende

eliminar la posibilidad del placer femenino (el que podría obtener del lujo, el ocio y el contacto con personas del sexo opuesto), limitando las «conductas de riesgo» para las mujeres.

Ese ejercicio de resguardar la «pureza» de las niñas es transversal a la escuela, las institutrices y las madres, encontrando una de las más claras amenazas en la lectura de obras literarias. Así, Mercedes Marín selecciona cuidadosamente qué obras deben leer las niñas:

Para amenizar estos estudios [los centrados en temas religiosos] sería conveniente presentarles algunos libros divertidos de los muchos que hai escritos para la infancia, llenos de excelentes máximas i ejemplos, tales como el Almacén de los niños, el Nuevo Robinson, i otro; pero cuídese de no ser mui pródigo de estos libros, porque distraen demasiado de los estudios serios, i aún inspiran por ellos cierto disgusto. (Marín del Solar, M. S/D. Cit. Amunátegui, *La alborada poética en Chile*, 1892, p. 510)

La lectura debe ser vigilada y limitada en tanto afecta negativamente «los estudios serios», es por ello que los dos textos que sugiere son sumamente mediados e higienizados para no fomentar una distracción dañina⁸. Es en este tipo de ejemplos que puede observarse lo que expresa Jorge Larrosa: «Una vez desactivada, convertida en valor cultural, en parte de esa gigantesca institución de domesticación de las obras que es la cultura, la literatura puede ser ya defendida, administrada y promocionada sin peligro» (2013, p. 202). En otras palabras, la escuela debe «limpiarse» de los peligros latentes de la obra literaria para ser difundida entre los estudiantes (juicio que es válido en la época de Marín como en la actual). La literatura en la escuela ha implicado que se haya tenido que «desactivar» lo literario

⁸ *El Almacén de los Niños* (1757) es una antología de cuentos creados por Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, una institutriz francesa que procuró generar un texto higiénico para la lectura de niños y —sobre todo— de niñas, visión que se acomoda a representaciones validadas por la sociedad en la época. En cuanto a *El Nuevo Robinson* —o mejor dicho *Robinson Crusoe: historia moral reducida a diálogos para instrucción y entretenimiento de niños y jóvenes de ambos sexos*— (1779), de Joachim Heinrich Campe, es una reescritura que edita y modifica el texto original de Daniel Defoe (1719), variando la estructura (narrativa a diálogos) y adaptando el texto, como dice el título, «para ambos sexos».

a través de su homogenización y selección, operación que deriva de instancias de legitimación en las que cierto *corpus* recibe el sello de calidad y limpieza, adjetivos claves para ingresar al canon de lecturas para niños y adolescentes.

Esta desmantelación del objeto es vital y crítica, sobre todo durante la época que nos convoca, tanto en relación con estas educandas en particular —niñas—, donde diferentes agentes del campo trataban de coartar prácticas lectoras que pudiesen «deformar» o «manchar» al lector, validándose solo una posibilidad de sentido: el literal (Certeau, 2007).

PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA ESCUELA

La lectura de textos literarios se suele desenvolver en múltiples espacios, pero tal vez, el más democrático —e irónicamente, más autoritario— sea la escuela. Pues este no solo juega un rol en el consumo, el ocio e interés propio del ejecutante, sino que también en las políticas públicas que han conducido a un canon escolar además de políticas de consumo lector oficiales, los que se manifiestan en planes, programas, textos de estudio y, en general, una serie de dispositivos educativos que pretenden fijar los modos —y ciertamente, los límites— del consumo literario en las aulas nacionales.

La escuela se construye sobre la base de aquellos saberes reductuales para la sociedad, lo que se manifiesta en el periodo analizado, pues en tanto que la educación masculina pretende beneficiar a la sociedad de forma directa, la femenina lo haría de modo indirecto, fundamentalmente a través del potencial rol de madre de la estudiante, al ser ella formadora de aquellos quienes sí actuarán en el espacio público: los hijos. Esto cambiará paulatina y disímilmente; primero, integrando contenidos que fueran necesarios para su espacio de actuar en la sociedad y, luego considerándolas agentes con relativa importancia en el campo. Esto se desarrollará sobre todo en colegios de congregaciones como los Sagrados Corazones y, sobre todo en los liceos públicos, los que se abrirán a ver a las mujeres cada vez más como potenciales trabajadoras.

Es así como vemos en la biografía de Marta Vergara, *Memo-rias de una irreverente* (2013), que al intentar pasar de un colegio-convento para «niñas bien» (p. 20), en el cual se destacó como una de las mejores estudiantes, a otro fiscal —el Liceo de Niñas de Valparaíso—, ni siquiera le convalidaron los años de estudio:

En el examen de admisión fui calificada apta solo para el primer año de humanidades. Es decir, que había de comenzar casi de nuevo y que todo lo estudiado y aprendido no me servía ahora para nada. ¡Todos los evangelios memorizados, todas mis brillantes recitaciones poéticas habían sido inútiles! (p. 21).

Algo similar aconteció con Delie Rouge —seudónimo de Delia Rojas— quien, al darse cuenta de su mala ortografía, a los 16 años decide pedirle a su padre que contrate a un profesor de Castellano en tanto declara de forma tajante: «Mi ortografía era pésima» (1943, p. 10), a pesar de que ella misma señala haber asistido a un colegio privado. El profesor, don Juan Serapio Lois, doctor y profesor del Liceo de Hombres de Copiapó, arremete tempranamente con algunos de los aprendizajes adquiridos durante los años de formación:

Las lecciones duraron tres meses durante ese tiempo mi profesor más que enseñarme castellano, cuidó de hacerme perder las creencias religiosas que yo había recibido en el colegio de monjas almenasa [sic] donde me eduqué. Se valía de los temas de composición. Recuerdo que una vez me dijo:

—«Señorita, desarrolle para la próxima clase: «Jesucristo fue un bandido»

Lo miré asombrada y resuelta le contesté:

—«Señor, deme otro tema, ese no puedo desarrollarlo».

—«¿Por qué, señorita?»

—«Porque no acepto que Jesucristo haya sido un bandido.

Un hombre que predicó tan sublime doctrina no puede haber sido un bandolero».

—«Señorita, todos mis alumnos lo han desarrollado»
—protestó.

—«Señor, todos sus alumnos serán tontos que no piensan porque quien piensa un poco ve claramente que eso no es verídico».

En vez del tema propuesto por él, hice una composición titulada: «LA BEATA REVOLTOSA». Fue mi primer trabajo observado en la vida. (Rouge, 1943, p. 11)

En ambas autobiógrafas se pueden apreciar las falencias del sistema educativo, sobre todo aquel destinado a las señoritas de la clase alta, quienes se solían educar en la casa o, en su defecto, en instituciones vinculadas a alguna congregación religiosa —práctica que se llevaba a cabo de forma sistemática desde la Colonia—. La enseñanza conventual ponía énfasis en adoctrinar en la fe católica a las niñas, haciendo memorizar «todos los evangelios» o transformando en fieles feligreses a estas mujeres, quienes luego serían madres y entregarían estos saberes a sus hijos.

Esto se refuerza en el relato de Carmen Smith, quien narra la importancia que cobran los rituales y las rutinas en la escuela, siguiendo una lógica similar a la de las novicias en los conventos:

El devocionario del colegio era una «Guía del alma de las alumnas del Sagrado Corazón». «Servíamonos de él por la mañana. Las niñas grandes y medianas comulgaban con frecuencia; las chicas ansiábamos hacer la Primera Comunión y encontrábamos que se retardaba demasiado ese día grandioso... Una de las niñas mayores rezaba en voz alta la preparación para comulgar. Cada acto se meditaba. En seguida, venía la Acción de Gracias... Desde el fondo nos miraba una antigua alegoría, representando al Padre Eterno, Hijo y Espíritu Santo, que nos infundía respeto y temor...

Las clases comenzaban a las ocho y media, después del desayuno, y después de una hora de recreo, que nos daban a las pequeñas. Trabajábamos hasta las once y media. En seguida almorzábamos de modo corriente, con postre de dulces, en el incierto, y de frutas, cuando era la estación. Durante las comidas estábamos obligadas a guardar silencio. A algunas nos constaba mucho seguir este régimen, pero nos sometíamos para no recibir castigo —uno de los duros castigos—, que consistía en dejarnos, sin recreo. El recreo era la hora de la revancha de nuestras lenguas, que se desataban en tono mayor o menor, según cada temperamento...

Salíamos de las Monjas una vez al mes». (pp. 19-20)

Si remitimos al total de la autobiografía de Smith, en ningún momento se refiere información en torno a aquellos saberes extrarreligiosos que debió adquirir y que son el centro de la escuela hoy en día. De esta forma, el texto referido —«devocionario»— será la piedra angular de la formación de las educandas y no los manuales de retórica o aritmética que podrían pensarse como esenciales para la formación básica de un estudiante. Es más, si volvemos a lo que ella «recuerda» de su presencia en este espacio, ellos serán hitos religiosos o momentos de recreo, placeres que sí podían desarrollarse en la clausura vigilada que significaba estar interna en un colegio confesional.

En contraste, la educación laica y, sobre todo, la educación masculina de la elite, tendrá otros fines y objetivos, en tanto ella era productivizable a través del rol dirigente que desempeñarían estos participantes en el futuro. Es así como estas mujeres sentían que la formación en la escuela, sobre todo en las confesionales, era precaria o simplemente «había sido inútil» para las ambiciones que podía perseguir una mujer que se quería desempeñar en el área de las letras⁹. Es por esto que, al igual que Rouge y Vergara, muchas de ellas debieron buscar otros maestros que las ayudaran a conducir sus lecturas y sus prácticas escriturales.

A su vez, si en la escuela la interpretación queda a cargo del profesor, al estudiante le queda la capacidad de repetir y memorizar la interpretación ya realizada, en ese sentido, en el ámbito de la adquisición de la lengua y, específicamente, la lectoescritura, el tipo de ejercicios que son las declamaciones, lecturas en voz alta y aquellas prácticas sumamente vigiladas. Ejemplo de ese ejercicio de vigilancia era la importancia que se otorgaba al seguir «lo indicado», por lo menos así se manifiesta en la autobiografía de Martina Barros, *Recuerdos de mi vida* (1942), quien al describir la sala de clases, llama la atención en torno a dos elementos claves de vigilancia: la silla de Misia Rafaelita y el puntero que marcaba la lectura del cation. Es así que mientras «la silla de brazos, de madera ordinaria con

⁹ Inés Echeverría describe de la siguiente forma la preocupación de las mujeres, en especial las de la elite, en relación con la magra formación intelectual: «Si la ignorancia de nuestra clase se mantenía dos generaciones mas, nuestros nietos caerían al pueblo i viceversa» (Echeverría, en Zanelli, 1917, p. 191).

asiento de paja» (p. 51) funciona como índice de su ocupante —la maestra— que la diferencia de los pupilos, quienes se sentaban en «sillas y bancas pequeñas» (id.); el puntero servirá como indicador de la lectura, de esa práctica de consumo que debía quedar relegada a la adopción de signos impuestos —tanto los de la lengua como los católicos— y a su repetición sin desviación.

No debemos olvidar que, mientras en la educación secundaria, la enseñanza de la retórica era la que predominaba, en las escuelas secundarias de señoritas este tipo de adquisiciones quedaba relegada a un espacio lateral, siendo desplazada por otras más propias a su género. Es así como economía doméstica, religión y otras prácticas propias al «bello sexo» eliminaban o constreñían al mínimo las horas de latín o aritmética que los varones poseían.

MAESTRAS E INSTITUTRICES Y LA RESISTENCIA A APRENDER

Más allá de la escuela —laica o confesional— como lugar de instrucción, la casa podía utilizarse como un espacio de formación seguro para, sobre todo, las niñas. Es de esta forma que la figura de la institutriz va a ser gravitante a la hora de configurar la formación educacional de las niñas y señoritas, sobre todo de la oligarquía. Muchas veces, para protegerlas de las posibles manchas que podrían obtener al salir del seno familiar, los padres procuraban que la formación estuviera a cargo de mujeres que vigilaran estrictamente la adquisición de conocimientos de sus hijas. Es así que las niñas tenían visitas esporádicas de maestras de disciplinas específicas que les ayudaban a complementar la educación escolar. Así, vemos la aparición de maestras o maestros de piano, dibujo o idiomas (francés e inglés, principalmente), procurando, al igual que las institutrices, el sano desarrollo de las educandas. Por ejemplo, en la autobiografía *Visiones de infancia* (1947), María Flora Yáñez relata el arribo de una institutriz desde Inglaterra para que le enseñara las bases del inglés, idioma clave para participar de los intercambios propios de la modernidad:

La veo llegar una noche, a las nueve, enjuta, apergaminada y rubia, con esa edad indefinida de algunas inglesas (...). Llevaba en la mano una maleta vieja y sobre los rizos, recién salidos del bigudí, un sombrero pasado de moda, amarillento y marchito.

—«Miss Hutchinson... Soy Miss Emily Hutchinson...», balbuceó en inglés, con una pobre voz cohibida cuando tras el campanillazo nervioso, nos precipitamos todos a la puerta de entrada. Sacudió las manos de mis padres en un «shakehand» vigoroso y mirándome con simpatía me preguntó ni nombre. Guardé silencio:

—Conteste, ordenó mi padre, severo. Es la institutriz inglesa que llega de Europa.

—Nunca le contestaré, respondí tímidamente. No me gusta...

Mis padres se miraron aterrados. Hoy pienso que los ojos de él decían: «He hecho un gran sacrificio pecunario [sic]. La niñera ha venido en un barco caletero, barato es cierto, pero de todos modos demasiado costoso para mis entradas. Un gran sacrificio. Y esta niña empecinada...

—Tiene demasiado sueño, explicó mi madre. Mañana será ya otra cosa.

Pasaron los días, los meses, un año. Y yo continué encastillada en mi actitud rebelde. «¿No entiende que es por su bien? Exclamaba mi padre. ¿No ve el beneficio que trato de hacerle? ¿No siente que es necesario, indispensable, saber inglés? Una lengua más es como un alma más». (...) Yo, entretanto, envidiaba la suerte de mi hermano que, después del colegio y en compañía de dos primos, [tenía] lecciones con Mr. Bingle, inglés exuberante, juguetón y pintoresco, quien casi en seguida, fue también mi profesor.

—Bien, advirtió un día mi padre, mirándome tercamente. Se quedará sin postre mientras no cambie de conducta.

—Si quieren contestaré «yes», pero nada más que «yes», transigí, exhalando uno de esos hondos suspiros que en los niños preceden al llanto.

Aquel «yes» fue el único vínculo entre mi personita y la inglesa que cada día se fue sintiendo en la casa más desorientada, más sola, con esa tremenda soledad del destierro, a lo que se unía el aislamiento de no poder hablar y de no poder oír. Ella no sabía español y nadie en la familia hablaba inglés. Terrible forma de prisión. Hasta que un día, viendo la inutilidad de su presencia en nuestro hogar, mi padre la embarcó de regreso a su patria. (Yáñez, 1947, p. 29)

Varios puntos llaman la atención; primero, la llegada de una mujer para que solo le sirviera de institutriz de un idioma: inglés. Un lujo impensado para este tiempo. Ahora bien, como señala el padre, no solo es cualquier idioma el que se adquiere, sino que uno fundamental para el momento que se está viviendo, uno que nadie más conoce en la familia, pero que los padres consideran esencial. Ahora bien, lo que resalta más en la narración es la disputa entre la estudiante, los padres y la institutriz, tensión que se pudo observar en otros relatos autobiográficos, en los cuales las educandas se niegan, transgreden y se oponen a esos saberes que parecen relevantes para las mujeres. En este caso especial, más que el contenido de ese aprendizaje, el inglés, es la docente quien parece ser la que genera esta oposición, pues María Flora no se confrontará a Mr. Bingle.

Podemos especular que este rechazo responde al juicio en primera instancia que hace Yáñez a la vestimenta y modos de Miss Hutchinson, tanto por lo «modesto» de su sombrero como por lo sumiso de su saludo. Esto difiere del comportamiento «exuberante, juguetón y pintoresco» de Mr. Bingle¹⁰. Ahora bien, sería iluso pensar que no hay sesgo de género en el juicio o que ello no responde a las imposiciones de comportamiento que tenían las maestras versus las libertades mayores que detentaban los varones, lo que se desprende de la descripción que se detalla. En general, y como podrá revisarse posteriormente, la relación entre institutrices y educandas es conflictiva y está signada por el enfrentamiento entre la imposición de una serie de saberes acordes con las normas de género y el deseo de conocer otras cosas, transgrediendo el repertorio de lecturas y acciones mandatadas.

Como pudo observarse en el caso de María Flora Yáñez, más allá de existir una relación más personal con las institutrices, lo cierto es que las autobiógrafas que narran el encuentro con esta forma de maestras dan cuenta de experiencias sumamente conflictivas. Este es el caso de Teresa Wilms Montt (2015), quien narra una clase que tiene con su institutriz y sus hermanas, representando la lucha de

¹⁰ Curiosamente, en la versión de 1960 de esta autobiografía nos enteraremos de que este maestro en realidad era un estafador, cosa que concuerda con las características que se le atribuyeron en este pasaje.

posiciones que suele existir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, manifestando la disputa entre aquellos saberes que desean ser impuestos y las trasgresiones de las educandas:

¿Sabe usted su lección? —pregunta la institutriz dirigiéndose a Teresa y, sujetando rápidamente sus gafas en su nariz borbónica, le manda a empezar.

—Jesús, hijo de María, Virgen de Nazareth, murió coronado de espinas clavado en una cruz para salvar a todos los hombres... Amor, hijo de Venus y Apolo, nació para...

—No confunda Ud, la mitología con la pasión de Cristo —interrumpe la hípica maestra, haciendo una señal expresiva con la cabeza, como para echar al angelito con su flecha, que surgió tan de improviso en la lección.

—Dígame, ¿qué sabe Ud. de la batalla de las Termópilas o de Juana de Arco?

Teresa no sabe ni una cosa ni otra, pero vuelve con entusiasmo a su tema favorito.

—Marte, hijo de...

—¡Silencio! Cópíeme veinte veces el verbo obedecer.

(...)

¿Obedecer? Pero ¿se imagina Miss que soy un cuadrúpedo o un instrumento cualquiera? No, soy yo y digo o que me apetece decir; porque si no lo digo, la idea me hace cosquillas en la garganta... Además, es tan absurdo exigir que obedezca; porque soy como el mar, el viento y el sol. (pp. 35-36)

Aunque lo que se enseñe en la lección no es específicamente lo literario, queda claro en la cita que el altercado entre ambas posiciones es irreconciliable, esto además se refuerza con el tono despectivo con el que se refiere Teresa a su maestra, donde no la valida como figura de autoridad y prefiere «no obedecer» y continuar con su hermenéutica desviada. Pero, a pesar de esta repulsión al estudio, suponemos que este ejercicio está sesgado por la relación con figuras autoritarias y la imposición de un saber altamente normativizado, pues cuando se refiere a la lectura gozosa (Barthes, 2007), Teresa lee de forma obsesiva y libre:

La lectura la seduce. (...) busca la sombra de los rincones para leer con avidez el primer libro que cae en sus manos. Curiosa. Inquieta, de un romanticismo enfermo de exasperación, prefiere la soledad a la agitación en la que viven sus hermanas, rodeadas de amigos. (p. 40)¹¹

Ignorando los esfuerzos de la institutriz, Teresa se sigue dejando seducir por los libros, pero leerá escondida, sola en la oscuridad. No podemos olvidar que su gusto por la lectura es anterior a las clases y surge de un modo muy sensual/sensitivo. Esto queda claro al citar la primera autofiguración que hace la autora como lectora: «Teresa observa con una expresión irónica mientras sus dedos buscan maquinalmente, en su libro de cuentos preferidos, la página donde se encuentra su amigo el zorro» (p. 34).

Como se explica en el libro de Anne-Marie Chartier y Jena Hébrard (1994): «No puede imaginarse otra lectura infantil que no sea aquella que guía y comenta un adulto atento, quien hace descubrir en el texto menos una historia que una lección de vida» (p. 76). Es por ello que la formación mediada guía a los infantes a la educación moral y normas básicas de urbanidad, siendo solo el vehículo para ellos los textos literarios:

(...) relación de fuerzas (entre maestros y alumnos, o entre productores y consumidores) de la cual [el sujeto subalterno] se vuelve su instrumento. El uso del libro por parte de los privilegiados lo establece como un secreto del cual estos últimos son los «verdaderos» intérpretes. (Certeau, 2007, p. 184)

Es en este sentido que tanto Teresa como María Flora evidencian ese conflicto, marcando una posición que disgusta de las imposiciones de saberes y lógicas de lectura impuestas. Ellas establecen una relación con la lectura fuera de los márgenes de la escuela, pero al ser en un espacio doméstico que se escolariza por medio de la figura de

¹¹ Hay que referir a que la primera parte del libro de *Diarios íntimos*, en el que se describen recuerdos sobre la infancia de la autora, está construida en tercera persona, dando cuenta de la distancia entre lo que hacía esa Teresa —ese Yo del recuerdo— y la narración de esas acciones —Teresa Wilms Montt en la actualidad—, que constituyen la selección y reflexión presente de lo que fue la infancia de la poeta.

la institutriz, deciden confrontarse a la repetición para practicar la lectura de forma placentera, a pesar de las limitaciones que implicó el canon lector generificado del momento.

En general, en lo observado, ninguna de las prácticas lectoras representadas en las autobiografías, en relación con la escuela, se identifican con un ejercicio gozoso, es más, cuando escritoras como Mistral recuerdan su paso por la sala de clases, desconocen que de este espacio se deslinde su formación literaria. Como señala en un fragmento autobiográfico: «Recibí la única instrucción que se me dio de mi hermana, maestra también» (Mistral, 2017, p. 90). A su vez, cuando María Flora Yáñez describe en su autobiografía sus ejercicios lectores infantiles, etapa que creeríamos estaría marcada por las lecturas escolares, las escenas claves de lectura están a cargo de sus familiares —la contagiosa lectura de Maupassant del cuento «La muerta» (1960, pp. 38-39), su primo que le lee *La cabaña del tío a Tom* a sus familiares para que puedan comprender la pena que siente en ese momento (al perder a su padre) (1960, p. 62), las lecturas de los cuentos de hadas que su madre promovía en la época de lluvia (1960, pp. 82-83) o el saqueo de la biblioteca materna y paterna (1960, p. 85)¹²—, todo ello significó que la formación como lectora provino de espacios extra-áulicos, lo que se entiende por el carácter sugestivo que le otorga a su práctica:

Fue una orgía de lecturas en que se mezclaban los autores más ajenos entre ellos: junto a lo consagrado estaba lo pasajero, junto a lo banal y lo profundo. Muchas obras eran

¹² La divergencia en fechas remite a dos ediciones del texto *Visiones de infancia* de María Flora Yáñez, las que presentan variantes significativas, que van desde la organización de los capítulos hasta la inclusión (y eliminación) de capítulos nuevos en la versión de 1960. Estos cambios no se señalan en ninguno de los paratextos de la segunda edición, es más, se citan en la portadilla las críticas de la primera edición para justificar su reimpresión —tanto así que en ella se señala: «Creemos, pues, que la publicación de la segunda edición de *Visiones de infancia*, será una afirmación más de la excelencia de este libro»—, por lo que solo al cotejar las dos versiones nos percatamos de esta notable diferencia. Es así como en la segunda edición aparece un capítulo fundamental para esta investigación que se llama «Lecturas» (1960, pp. 82-86), en el que se pone énfasis en la importancia que tendrán las lecturas maternas para la configuración del mundo infantil de ella y su hermano.

leídas con aprobación de la familia, otras a hurtadillas, pero todas aún las más superficiales, contribuyeron a iluminar los días de mi primera juventud. (1960, p. 85)

Algunos dirán que estas situaciones de lectura son exclusivas de estas prácticas particulares, pero no podemos olvidar que no deja de ser decidor que de las autobiografías de escritoras que componen este *corpus* de estudio, con mayor o menor consagración, no se han podido evidenciar lecturas áulicas gozosas. Se puede interpretar esto tanto por el ejercicio normativo, pero también porque estas mujeres son tentadas a validar un canon que excluyó a sus congéneres, además de marginar lógicas de consumo otras, promoviendo una sola forma de experiencia lectora en las mujeres, una destinada a edificarlas como modelos marianos limpios y beatos.

En contraste a este tipo de representación, tenemos lo que Lily Íñiguez nos cuenta en su diario de vida. Primero, porque, aunque tiene institutrices que van a casa, lo cierto es que su principal maestra es su madre. Una madre —Rebeca Matte— que se transforma en una figura anómala en tanto ella trabaja durante el tiempo que Lily escribe su diario. Eso se puede observar en términos espaciales, pues Rebeca tiene un estudio, símil al escritorio masculino, lugar de productivización y creación. En ese sentido, más que prohibirle ciertos textos, Rebeca la impulsa a la lectura y escritura, evalúa y vigila sus primeros intentos de formación y luego, cuando Lily fallece en 1926 (a los 24 años), es la principal difusora de su temprana obra. Esto se torna evidente desde la segunda entrada de su diario, 7 de abril de 1913:

Mamá conversó largo rato conmigo. Me dijo cómo debería escribir mi diario y espera que algún día llegue a ser escritora. Eso me encantaría. ¡Si pudiera llegar a ser artista! Una artista como mamá. Si lograra escribir con la mitad del talento que mamá tiene para la escultura sería magnífico. (p. 15)

Luego, en las páginas siguientes, es evidente que, materialmente, Rebeca potenció el desarrollo intelectual de su hija, por ejemplo, entre-gándole un espacio para leer, al que la niña llama «mi querido escritorio» (id.), el que usa tanto «estudiando o leyendo» (p. 16). En el dormitorio,

también está un librero donde guarda sus libros, los que considera «buenos amigos» (id.). Este espacio se amplía y repobla en Navidad, ocasión en que le regalan otro mueble para libros, «cuya cantidad aumenta siempre» (p. 21). Así son archivados autores como D'Annunzio, el dramaturgo Eugène Rostand, Victor Hugo, Alphonse Daudet y Alfred de Musset, los que, según la norma de géneros, deberían pertenecer a la biblioteca materna más que a la infantil o de una señorita soltera.

Tal vez por el carácter «privilegiado» que tendrá Lily, gracias a una genealogía familiar parte de la elite política y cultural más importante en el escenario nacional, una que le permitirá a las mujeres descendientes de Bello a transformarse en intelectuales, esta escritora no tuvo las presiones tradicionales de convertirse en una candidata apetecible para ser «madre» y «esposa», por lo que pudo transgredir los roles signados a las jóvenes durante esa época.

Se evidencia el contraste entre la formación de todas las escritoras antes referidas con la de Lily, siendo una de las principales la impronta diferente que la madre, Rebeca Matte, ejercerá por sobre su hija/pupila (en comparación con maestras, institutrices y otras madres), esto porque el objetivo principal de la madre era la formación intelectual y el disfrute lector y no solo la formación de una mujer que pudiese tener un «matrimonio ventajoso»¹³, esto a pesar de que Lily constantemente se sentía presionada por la pesada «sombra» que el talento de su madre significaba.

CONCLUSIONES

Ahora bien, cabe preguntarnos por qué razón, a pesar del tiempo que ha pasado y los cambios a nivel sociohistóricos, sigue predominando en la escuela una visión restringida de la lectura, una que es vigilada y normada. Las razones políticas parecen emerger primero,

¹³ No podemos ignorar la importancia que en esta época seguía teniendo este tipo de vinculaciones entre familias. El «casar bien» a las señoritas era una de las principales tareas de la madre, protegiendo o agrandando el patrimonio familiar. Para profundizar en este tema, se recomienda la lectura del texto de Manuel Vicuña (2001) *La Belle Époque chilena: alta sociedad y mujeres de elite en el cambio de siglo*.

pero sobre todo no podemos olvidar un elemento problemático inscrito en el texto literario: su carácter peligroso. Jorge Larrosa (2013) señala un argumento esclarecedor: «Si es verdad que la literatura puede ser “útil” desde el punto de vista moral, también es verdad que entregarse a la literatura puede tener sus riesgos. Porque, a veces, y quizá de forma esencial, la experiencia de la literatura escapa a los criterios morales de valor y de justicia que aspiran a regir la vida de los hombres y sus relaciones mutuas» (p. 200).

La literatura es peligrosa e incómoda, subversiva y placentera —o gozosa en términos que usaba Barthes en *El placer del texto* (2007)—, por lo tanto, prohibida para sujetas que ni siquiera habían obtenido el derecho a ser llamadas ciudadanas. Por ello, llama particularmente la atención que, a pesar de los múltiples cortes y sesgos a los que estas mujeres se vieron enfrentadas, de igual manera todas ellas prosiguieron en el ámbito de lo literario, a pesar de ser conscientes de sus falencias en términos de formación y los costos sociales que tenía el ser llamada «literata» o «mujer pública» en este momento. Muchas de ellas pagaron profesores particulares, buscaron nexos con intelectuales, asistieron a salones, participaron en clubes diversos o traficaron infidencias y lecturas con amigos y amigas para poder acrecentar el capital cultural medrado por las normas de género. En general, buscaron instancias y espacios que eran vitales para poder asegurarse un espacio —incluso si era uno lateral— dentro del campo literario en formación, y es en este marco que finalmente terminaron promoviendo nuevas prácticas lectoras, las que eran más adecuadas a sus circunstancias, poniendo en evidencia nuevas lógicas de consumo y relevando subjetividades que tradicionalmente habían sido obliteradas.

CORPUS DE ANÁLISIS

- Barros, Martina (1942). *Recuerdos de mi vida*. Santiago de Chile: Orbe.
- Íñiguez, Lily (1954). *Páginas de mi diario*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico.
- Mistral, Gabriela (Lucila Godoy) (2017). *Cuentos y Autobiografías*. Valparaíso: Ediciones del Cardo.

- Rouge, Delie (Delia Rojas) (1943). *Mis memorias de escritora*. Santiago de Chile: Taller Gráfico Casa Nacional del Niño.
- Smith, Carmen (1936). *Mis Memorias*. Santiago de Chile: El Imparcial.
- Vergara, Marta (2013). *Memorias de una irreverente*. Santiago de Chile: Catalonia UDP.
- Wilms Montt, Teresa (2015). *Diarios íntimos*. Santiago de Chile: Alquimia.
- Yáñez, María Flora (1943). *Visiones de Infancia*. Santiago de Chile: Zig-Zag.
- _____ (1960). *Visiones de Infancia*. Santiago de Chile: Pacífico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amunátegui, Miguel Luis (1877). Exámenes de las mujeres, válidos para títulos profesionales. En *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo LII, p. 34.
- _____ (1867). *Doña Mercedes Marín del Solar*. Santiago de Chile: Imprenta de la República.
- Azúa, Ximena (2008). Hilar, escribir, leer, contar y algo de baile: la educación de las niñas en el Chile colonial. En Sonia Montecinos (comp.), *Mujeres chilenas. Fragmentos de una historia* (pp. 55-62). Santiago de Chile: Catalonia.
- Barthes, Roland (2007). *El placer del texto y Lección inaugural de la Cátedra de Semiología literaria del Collège de France*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2011). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Catalán, Gonzalo (1985). Antecedentes sobre la transformación del campo literario en Chile entre 1890 y 1920. En José Joaquín Bruner y Gonzalo Catalán (eds.), *Cinco estudios sobre Cultura y sociedad*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Certeau, Michel de (2007). *La Invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean (1994). *Discursos sobre la lectura (1880- 1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, Roger (2000). *El orden de los Libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2006). *Cultura escrita, literatura e historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, Carolina (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis para optar al grado de licenciado en Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

- Ducci, José (1916). Amelia Solar. En Amelia Solar de Claro, *Poesías de la Sra. Amelia Solar de Claro. Recopiladas para la escuela primaria* (pp. 5-6). Santiago de Chile: Imprenta y encuadernación Antigua Inglesa.
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y Castigar*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gilbert, Sandra y Gubar, Susan (1998). *La loca del desván: La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Valencia: Universitat de València.
- Guzmán Maturana, Manuel (1930). *Libro de Lectura (Para 2° año de humanidades)*. Santiago de Chile: Minerva.
- Invernizzi, Lucía (2008). Imágenes y escritura de mujeres en la literatura colonial chilena. En Sonia Montecinos (comp.), *Mujeres chilenas. Fragmentos de una historia* (pp. 77-85). Santiago de Chile: Catalonia.
- Klimpel, Felicitas (1962). *La mujer chilena (El aporte femenino al Progreso de Chile) 1910-1960*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- La Taille, Alexandrine de (2014). Las huellas de la educación católica femenina en el siglo XIX. Mujeres y cultura. En Ana María Stiven y Joaquín Fernandois (eds.), *Historia de las mujeres en Chile. Tomo I*. Santiago de Chile: Taurus.
- Larrosa, Jorge (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Littau, Karin (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Mannarelli, María Emma (1999). *Limpias y modernas. Género, higiene y cultura en la lima del novecientos*. Lima: Ediciones Flora Tristán.
- Sánchez, Karina (2006). El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877. *Revista Historia*, N° 39, Vol. 2, pp. 497-529.
- Vicuña, Manuel (2001). *La Belle Époque chilena: alta sociedad y mujeres de elite en el cambio de siglo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Vicuña, Pilar (2012). *Muchachitas liceanas: La educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*. Tesis para optar al grado de magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile.
- Zanelli López, Luisa (1917). *Mujeres Chilenas de Letras*. Santiago de Chile: Universitaria.

LITERATURA ESCOLAR Y REPRESENTACIONES DE GÉNERO: TEORÍA, REFLEXIÓN Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS¹

Elizabeth Martínez Palma

Universidad Austral de Chile, elizabethmartinez@uach.cl

María Cecilia Fernández Darraz

Universidad Católica de Temuco,
fernandezdarraz@gmail.com

Pilar Valenzuela Rettig

Universidad Autónoma de Chile,
pilar.valenzuela@uautonoma.cl

Elizabeth Martínez Palma. Educadora de párvulos, licenciada en Educación, magíster en Desarrollo Humano y doctora en Ciencias Humanas, es docente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Austral de Chile. Su investigación se ha centrado en el ámbito de la educación inicial, los estudios del discurso, desde una perspectiva lingüística, y el desarrollo vital del niño y la familia. A nivel académico, sus líneas de investigación abordan el estudio del sujeto, situado en la primera infancia, desde una perspectiva interdisciplinaria que da cuenta de la construcción de representaciones cognitivas, la percepción evaluativa

¹ Este texto se presenta en el marco del proyecto «Análisis valorativo de representaciones de género transmitidas en textos literarios del Plan de Fomento Lector para los niveles de transición en Educación Parvularia y Primer año de Enseñanza Básica», Proyecto FID del Instituto de Estudios Educativos de la Universidad Austral de Chile y adscrito al Grupo de Investigación en Literatura y Escuela, Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile.

de procesos identitarios y la interacción discursiva-dialógica manifiesta en el proceso de comprensión de la realidad. Estas líneas de trabajo se evidencian en publicaciones científicas, proyectos de investigación, proyecto de innovación en docencia universitaria y proyecto de vinculación con el medio financiado con fondos públicos.

María Cecilia Fernández Darraz. Doctora en Ciencias Humanas con mención Discurso y Cultura, por la Universidad Austral de Chile. Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional, por la Universidad de La Frontera. Asistente social, por la Universidad de La Frontera. Directora de la Dirección de Género Universidad Católica de Temuco. Académica del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UC Temuco. Investigadora responsable del proyecto Fondecyt de Iniciación «Androcentrismo en el discurso escolar. Análisis multimodal de la negociación de significados valorativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia» (2016-2018) y del Fondecyt Regular «Segregación de género en la elección de estudios superiores. Análisis de factores internos y externos que influyen en las trayectorias vocacionales de estudiantes secundarios/as chilenos/as» (2019-2022). Líneas de investigación: género y educación; androcentrismo en el discurso escolar; feminismos, género y estudios del discurso; mujeres y memorias de violencia.

Pilar Valenzuela Rettig. Profesora de Lenguaje y Comunicación, magíster en Desarrollo Humano y doctora en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura, por la Universidad Austral de Chile. Ha investigado sobre la literatura antropológica en Chile y en su vínculo con la literatura intercultural, además de la construcción y transmisión de identidades culturales a través de la literatura en contexto escolar, con énfasis en la situación de la Región de La Araucanía, Chile. Participa de diversas asociaciones de investigadores, como son la Sociedad Chilena de Estudios Literarios (Sochel) y la Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades (A&H) y Asociación Nacional de Investigadores en Literatura Infantil y Juvenil (Anilij). Es directora del Grupo de Investigación en Literatura y Escuela, de la Universidad Autónoma de Chile. Sus líneas de investigación se centran en literatura, educación y cultura.

RESUMEN

La literatura en espacios educativos se instaure como un elemento cultural con un gran poder de socialización e influencia en los procesos de construcción de identidades y representaciones. Los textos literarios contienen representaciones de género que se legitiman en la medida que son presentados en contextos educativos no críticos. Al mismo tiempo, la literatura nos brinda la posibilidad de socializar a niñas y niños en un escenario complejo y crítico que permite analizar las representaciones de género, cuestionarlas, compararlas y contextualizarlas. Así, se contribuye a generar conciencia de las (des)igualdades y a erradicar los estereotipos de género que por muchos años han estado presentes en el sistema escolar. En este marco, el objeto del presente trabajo consiste en presentar un marco teórico, reflexivo, y propuestas metodológicas para abordar en clases la literatura con enfoque de género.

INTRODUCCIÓN: GÉNERO Y EDUCACIÓN EN CHILE

La distinción entre lo natural y lo cultural ha constituido un valioso marco explicativo para contrarrestar los prejuicios asociados al determinismo biológico (Perdomo, 2010). Esta diferenciación favorece la idea de que la posición social de hombres y mujeres responde a un proceso de aprendizaje y de asignación de roles y no al hecho de nacer con un sexo determinado. A este marco comprensivo han aportado los estudios feministas y, de manera particular, el género en tanto concepto y categoría analítica (Scott, 2008).

El género, para Rubin (1986), es un conjunto de disposiciones por medio de las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. En este sentido, a juicio de la autora, cada sociedad define un sistema sexo/género que determina lo que es adecuado para hombres y para mujeres desde el punto de vista de los comportamientos individuales y de las relaciones sociales. En una línea similar, Lamas (1986) sostiene que el género es la construcción social de la diferencia sexual. Para Scott (2008), en tanto, es un elemento constitutivo de las relaciones

sociales, basado en la diferencia sexual; donde intervienen los símbolos, los sistemas normativos, las instituciones sociales y las organizaciones, y la identidad subjetiva.

La identidad es un concepto muy amplio y abordado desde diferentes perspectivas. Puede entenderse como una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o un grupo se ven íntimamente conectados y sobre cómo se definen a sí mismos al querer relacionarse (Larraín, 2001). Así, remite a una noción de nosotros mismos, en función o en comparación con otros diferentes, con sus costumbres, hábitos, valores, tradiciones o normas (Castellón y Aros en Mansilla, 2006). En concreto, la identidad de género se comienza a definir alrededor de los dos o tres años de edad; es decir, este proceso se inicia con anterioridad al conocimiento de las diferencias anatómicas entre los sexos y se desarrolla en las distintas etapas del ciclo vital. En este sentido, el niño y la niña van reconociendo diferencias entre él/ella y su contexto inmediato, a través de los modos de socialización de los que participan. De este modo, identifica cómo es percibido por sus referentes y asimila esas representaciones a algunos aspectos de su autoconcepto. Es decir, se va definiendo de acuerdo con los patrones aprendidos a través de la interacción que establece con sus cuidadores directos. Desde esta identidad, el niño o niña estructura su experiencia de vida y se identifica con determinadas manifestaciones, sentimientos y actitudes que se le han transmitido como propias de su género. A partir del momento en que la persona se siente perteneciente a un grupo, el género opera como un filtro por el que pasan todas sus experiencias de vida (Lamas, 2013).

A pesar de que la categoría de género ha permitido comprender la distinción entre la naturaleza y la cultura, aún persisten; por un lado, enfoques deterministas que condicionan los roles sexuales en distintos planos de la vida social y, por otro, representaciones de género que inciden en los niveles y espacios de desempeño de hombres y mujeres. Las representaciones de género se han definido como elaboraciones de carácter simbólico, tanto visuales como discursivas, que constituyen ideas, creencias y significados que cada sociedad

construye sobre las relaciones y la posición social de hombres y mujeres (Flores, 2007). En asociación con estas representaciones están los estereotipos de género, entendidos como productores de prejuicio y discriminación a partir de los cuales las personas toman decisiones y modulan su desempeño (Martínez-Labrin y Bivort-Urrutia, 2013). En una perspectiva más contemporánea y latinoamericana, Katherine Walsh (2015) destaca la postura de María Lugones al definir el género como una construcción colonial: es decir, que las diferencias de género que definen a las mujeres en relación con los hombres dentro de la razón binaria, dicotómica, antagónica y jerárquica, corresponden al sistema de pensamiento colonial/moderno, desde el cual se desarrolla la lógica del patriarcado. En este contexto, son relevantes los aportes de las políticas educativas orientadas a disminuir o erradicar las desigualdades y sesgos de género en el sistema escolar, que constan en cuatro Planes de Igualdad de Oportunidades formulados por el Servicio Nacional de la Mujer², que abarcan distintos periodos (1994-1999; 2000-2010; 2011-2020 y 2018-2030). Además, el Ministerio de Educación ha generado mecanismos de revisión y reorientación de los currículos escolares y de los materiales educativos para avanzar en materia de equidad de género (Mineduc, 2017).

En el campo de la educación, particularmente, el determinismo biológico y las representaciones de género de carácter sexista han derivado en dinámicas de segregación. Estas últimas se expresan en resultados diferenciados por sexo según áreas de aprendizaje, en feminización o masculinización de sectores económicos en Educación Media Técnico Profesional (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2014; Farías y Sevilla, 2015; Educación 2020, 2015) y en educación superior. Todo lo anterior deriva en la configuración de un mercado laboral fuertemente segmentado sobre la base de las diferencias sexuales. Así, las mujeres se concentran principalmente en el sector terciario y, por lo tanto, sus ingresos son, en promedio, un 32,2% más bajo que el percibido por los hombres (Instituto Nacional de Estadísticas, 2015).

² Actualmente Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género. Además, en 2016 se creó el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género.

Respecto de la diferencia en el rendimiento de niños y niñas según áreas de aprendizaje, a pesar de que los enfoques deterministas intentan perpetuar explicaciones asociadas a condiciones biológicas, hay evidencia de que en contextos donde los procesos de aprendizaje se estimulan por igual a hombres y mujeres, o en sociedades con mejores índices de equidad de género, no se producen diferencias significativas entre niños y niñas (Perdomo, 2010). Sin embargo, en el caso de Chile y otros países del mundo, la evidencia muestra que los hombres tienen mejores resultados en matemática y ciencias, mientras las mujeres dominan en comprensión lectora (Unesco, 2012; Flores, 2007; De la Rica y González, 2013). En el área de matemáticas, se ha probado que buena parte de la brecha se explica por factores socioculturales vinculados a la transmisión de estereotipos y representaciones de género (Flores, 2007; De la Rica y González, 2013), a factores actitudinales (Agencia de Calidad de la Educación, 2013), a la incidencia del sexo del profesor o profesora (Cabezas, 2009), a las expectativas docentes (Mizala, Martínez y Martínez, 2015), y a los estereotipos y expectativas que desde temprana edad se instalan en niños y niñas (Del Río y Strasser, 2013) y que se expresan, explícita o implícitamente, en preescolares, en educadoras, en padres y madres (Del Río, Strasser y Susperreguy, 2016).

A juicio de Perdomo y Puy (2012), la diferencia en los resultados de aprendizaje entre hombres y mujeres en el área de comprensión lectora ha sido escasamente atendida, tanto desde la investigación como desde las políticas educacionales. Por tanto, no hay evidencia concluyente respecto del efecto que factores socioculturales, como los mencionados en relación con el área de matemática, pudieran tener en los superiores resultados que logran las mujeres, en sus mejores hábitos de lectura y en la desventaja y desafección en el caso de los hombres. En este sentido, se ha sugerido que las actuales brechas de género podrían reflejar que el éxito de las políticas a favor de la equidad educativa de las niñas, expresada en la disminución de la brecha en matemática, ha tenido como consecuencia el incremento de la brecha en lenguaje (Marks, 2008). En el caso de Chile, como se presentará más adelante, los datos arrojados por el Sistema de

Medición de la Calidad de la Educación (Simce) revelan que las mujeres superan significativamente a los hombres en todos los niveles escolares y que la brecha aumenta sostenidamente en algunos casos (Fernández y Mora, 2017).

Algunas explicaciones sobre las brechas de género en el área de lectura las aporta el estudio desarrollado en Reino Unido por McGeown, Goodwin, Henderson y Wright (2012), con niños y niñas que asisten a educación primaria en zonas de nivel socioeconómico medio. El análisis concluyó que la identidad de género, en tanto rasgos del individuo tradicionalmente masculinos versus rasgos del individuo tradicionalmente femeninos, opera como variable predictiva de la motivación intrínseca hacia la lectura. De esta forma, dado que los niños tienden a identificarse con rasgos tradicionalmente masculinos, exhiben una menor motivación intrínseca hacia la lectura, que explicaría el desarrollo de menos actividades en esta área y, por consiguiente, un desarrollo inferior de habilidades lectoras en relación con las niñas. En Chile, el estudio de Fernández y Hauri (2016) reveló que el profesorado mantiene estereotipos sexistas respecto del rendimiento de sus estudiantes hombres y mujeres. En este sentido, explican el logro académico de los niños como resultado de su rapidez para resolver problemas y el de las niñas como resultado de su perseverancia y orden. De esta forma, tienden a creer que el mejor desempeño de las niñas en las pruebas de comprensión lectora se relaciona con rasgos que entienden como naturales, asociados a la sensibilidad y al sentimentalismo.

En general, los estereotipos de género se transmiten de manera explícita, o bien de forma implícita, a través del currículum oculto de género. Este último se define como un conjunto de construcciones que incluyen pensamientos, valoraciones, significados y creencias que, de manera no visible, estructuran y determinan las relaciones sociales entre hombres y mujeres (Lovering y Sierra, 1998). Así, el currículum oculto de género opera como un mecanismo que perpetúa los roles tradicionales de género (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014).

LITERATURA EN CONTEXTO EDUCATIVO Y REPRESENTACIONES DE GÉNERO

La lectura ha cobrado relevancia a nivel institucional y en el contexto formativo de Educación Parvularia, Básica y Media del Sistema Educativo Chileno, en aspectos como la implementación de Reformas Curriculares, especialmente desde el año 1996. La Política Nacional de la Lectura y el Libro muestra un amplio desarrollo desde 1993, que evidencia un creciente ajuste de los marcos normativos y su implementación en acciones que promueven la generación de compromisos para vincular a la población con la lectura, desde la sensibilización al fomento lector y su acercamiento al libro hasta la articulación de la política institucional actual³. En su versión reciente (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2015), esta política se funda en los principios de participación, diversidad cultural, interculturalidad, inclusión social, territorialidad, equidad y fomento de la creatividad, para lo cual se proponen diversas medidas. Por su parte, el Plan Nacional de la Lectura operacionaliza los ámbitos de acción de esta política y propone la implementación de prácticas pedagógicas que estimulen el proceso lector a nivel frutivo, interpretativo y analítico para fomentar la lectura y generar habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, sobre sí mismos y sobre los espacios de interacción cultural, a través de diversas instancias de mediación y con el compromiso de distintos actores sociales.

De manera específica, los lineamientos ministeriales de educación en Chile identificados en las Bases Curriculares (2012), los Planes y Programas de Estudios, la promoción de Niveles de Logro en los procesos de aprendizaje, la Política de Convivencia Escolar (2015-2018), la inserción de otros indicadores de calidad educativa, entre otros, pretenden materializarse en prácticas educativas que fortalezcan el proceso de identificación personal en un contexto

³ Las instituciones vinculadas con la Política Nacional de la Lectura y el Libro son: Ministerio de Educación (Mineduc), Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), Integra, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), Ministerio de Desarrollo Social (MDS), Ministerio Secretaría General de la Presidencia (MINSEGPRES), Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb).

social de pertenencia, en particular, a través de la lectura. Según estos lineamientos, el proceso de identificación pretende ser desarrollado desde una perspectiva intersubjetiva, inclusiva y con equidad de género, para que los aprendizajes se produzcan en igualdad de oportunidades y sostenidos en un enfoque de derechos.

En cuanto a los logros alcanzados en el área de comprensión lectora en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), la brecha se manifiesta en todos los niveles escolares. Esta es significativamente más profunda que la registrada en matemática y, en algunos niveles escolares, muestra un sostenido incremento en los últimos años (Fernández y Hauri, 2016). Según datos de la Agencia de Calidad de la Educación (2015, 2016, 2017), la brecha se presenta desde segundo básico, nivel donde las niñas superan a los niños en alrededor de ocho puntos, en promedio. En cuarto básico, la diferencia ha fluctuado entre diez y doce puntos entre el año 2006 y el 2016. Similar situación ocurre en sexto y en octavo básico, donde las mujeres lograron, en promedio, doce puntos más que los niños en las últimas mediciones. Es en segundo medio cuando se produce la situación más alarmante, pues la brecha entre mujeres y hombres aumentó de siete puntos en el año 2006 a dieciséis en el 2016. En el Simce del 2017⁴, las mujeres cierran la brecha histórica en los resultados en matemáticas, mientras aumenta la diferencia a su favor en lectura, en la medida que avanzan en su trayectoria educativa. Dentro de los factores que influyen en los bajos resultados de los hombres, el Simce recoge datos sobre hábitos lectores; así, respecto de la afirmación de que la lectura es uno de sus pasatiempos favoritos, solo el 26% de los hombres de segundo medio está de acuerdo, mientras en el caso de las mujeres, el 50,4% sostiene que es así (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Además, los mismos datos revelan que las mujeres manifiestan mayor cercanía que los hombres con la lectura, expresada en indicadores como: les gusta que les regalen un libro, les gusta conversar sobre sus historias, leen para entretenerse, creen que leer no es una pérdida de tiempo y leen por iniciativa propia.

⁴ El año 2017 son los últimos resultados disponibles a finales del 2018.

Uno de los factores que pueden incidir en la brecha de género en el área de lenguaje son los textos literarios que se leen en contextos educativos, en cuanto a las representaciones de género que contienen y a las temáticas que son abordadas. Esos textos pueden favorecer la identificación de las niñas con la lectura literaria, a la vez que podrían desincentivar la identificación de los niños. En este acercamiento, la Literatura Infantil y Juvenil (Lij) ha desarrollado un trabajo teórico que sienta algunas bases sobre la construcción de procesos identitarios asociados a las representaciones de género en el contexto de la lectura literaria (Perriconi, 2015). Desde esta perspectiva, se plantea que en la relación que emerge entre la lectura de un texto literario y las cosmovisiones que construye el niño o la niña acerca de sí mismo, de su espacio y su entorno cultural, es posible distinguir que las situaciones suscritas al texto generan un modelo de identificación en el lector infantil. En este modelo de identificación, el niño o niña traduce los sentidos asignados a la lectura en experiencias concretas que emergen en sus espacios cotidianos, desde la interpretación que les asigna a estas acciones y en los significados con los que elabora la comprensión de los sentidos de realidad (Guiñez y Martínez, 2015). Asimismo, descubre modelos que configuran procesos de cercanía y vincularidad, significados en las relaciones familiares, la interacción con las amistades, compañeros de escuela, entre otros, asociados a sus referentes sociales y culturales que se transforman, representacionalmente, en elementos constitutivos de la formación de creencias, actitudes y valores en la interacción social (Guiñez y Martínez, 2015). De este modo, el texto se convierte en un medio que permite construir imaginarios sociales y estructuras que configuran identidad.

Según Colomer (2005), la evolución de los intereses y capacidades en los infantes se manifiesta en competencias como la adquisición de sistemas de símbolos, el desarrollo de la conciencia narrativa y la continua construcción de sentido. Los libros, como señala la autora, ayudan a comprender, en los primeros años, que las imágenes y las palabras son representaciones del mundo de la experiencia, iniciándose en la necesidad de inferir información no

explícita en las páginas, como espacio que antecede a la interpretación literaria (Guiñez y Martínez, 2015). Los niños y niñas, a través de la interacción con el texto literario, expanden su imaginación y construyen la experiencia como una operación de conocimiento (Martínez y Guiñez, 2013). En este sentido, la lectura de un texto literario otorga la posibilidad de conectarse con escenarios diversos, provocando emociones profundas, sensaciones nuevas, tipos de afecto, normativas de organización social y formación de actitudes.

Si la literatura trasmite y crea cultura, por tanto, representaciones culturales que intervienen en los procesos identitarios de los lectores, preocupan conclusiones como las arrojadas por el estudio de Munita y Pérez (2013) sobre el Plan de Lectura Complementaria en Educación Básica, sustentado en la política de la lectura a nivel nacional. Según la investigación mencionada, este Plan presenta un carácter autónomo y escasamente integrado en el área de Lenguaje y Comunicación; a la vez que es percibido, incluso por el profesorado, como una instancia aislada, sin un sentido más allá de una exigencia del sistema (p. 15). Esta falta de preocupación a nivel educativo implicaría que no se interviene pedagógicamente en el proceso de aprendizaje que se puede llegar a constituir mediante la lectura literaria, por lo que no se conoce qué se aprende, o no, por medio de la lectura. En el caso de la construcción de identidades, no se estaría siendo consciente de esta transmisión de modelos identitarios, y al no guiar hacia una lectura crítica, se está perdiendo todo un potencial de aprendizaje de los estudiantes. Además, no se sabe si estos están construyendo positiva o negativamente su identidad de género sobre la base de los procesos de identificación u oposición (otredad) a los modelos que se transmiten en la literatura escolar.

PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA ABORDAR EN CLASES LA LITERATURA CON ENFOQUE DE GÉNERO

El proceso de comunicación literaria se concibe como un espacio dialógico en el cual el lector va construyendo el sentido de la lectura en la medida que despliega herramientas semióticas. Estas son entendidas como productos culturales construidos de acuerdo

con los requerimientos comunicativos de las comunidades que los utilizan (Manghi, 2017), que permiten interpretar los códigos con los que se construye el texto. En esta interacción dialógica, el lector se constituye en tanto que codifica los significados adscritos al texto, a partir de los modelos de representación anclados en experiencias vitales posicionadas en los elementos personales, sociales y culturales que configuran sus sentidos identitarios. De este modo, el proceso mediador de lectura literaria requiere de prácticas metodológicas que permitan al estudiante construir horizontes de lectura desde una perspectiva personal e intersubjetiva que considere sus modos de pensar, sentir y actuar dentro de sus contextos de pertenencia y de interacción social. Además, debe integrar el espacio de lectura personal, de lectura en voz alta, de lectura compartida, de conversación formal, de plática informal, de interacción entre textos (Chambers, 2008), entre otros, a objeto de ampliar sus horizontes de lectura mediante el intercambio simbólico asociado a la práctica social donde se establecen espacios comunicativos, principalmente, con pares, adultos, profesores y mediadores.

La práctica de lectura requiere de un proceso mediador en que el lector pueda tomar distintas posiciones durante los momentos de comunicación literaria. Para Chambers, la lectura es «una ejecución dramática compuesta por muchas escenas relacionadas» (2008, p. 206). Para ello, el autor establece que, mediante el proceso mediador lector, es necesario «ayudar a los niños a comprometerse con el drama de la lectura, ayudarlos a volverse dramaturgos, directores, actores, audiencia, incluso críticos» (p. 207).

En el caso de la mediación literaria con un enfoque de género, es de vital importancia establecer los referentes socioculturales que forman parte de los modelos representacionales de los estudiantes que conforman los grupos de trabajo (Guiñez y Martínez, 2015). Este anclaje permitirá reconocer algunos indicios de sus horizontes de lectura, los cuales pueden funcionar como guías iniciales para la selección de los textos literarios a leer, las orientaciones metodológicas para abordar la lectura, los indicadores enunciativos para construir los espacios de intercambio dialógico entre pares y adultos

(Chambers, 2008) y, en último lugar, este trabajo propone los elementos claves para reconceptualizar modos normativos y simbólicos aprendidos acerca de la estructuración estereotipos de género en sus contextos de pertenencia, los cuales pueden ser contrastados, consensuados, compartidos o resignificados.

Algunos ejemplos prácticos de actividades metodológicas a implementar en el proceso de mediación literaria con perspectiva de género podrían ser los siguientes:

- a. *Identificar personajes con su género, describirlos y recrear historias a partir de otros géneros.* Al determinar los personajes y sus reacciones, sensaciones y/o pensamientos en torno a un hecho, un lugar u otro personaje, estamos identificando las representaciones de la identidad de ese personaje, a través de los símbolos que evocan tales representaciones. Por tanto, para trabajar en aula el enfoque de género en literatura, resulta valioso identificar a los personajes con la correspondiente representación de género que recae en este o esta; es decir, identificar los personajes a través de la caracterización que describe un modo de representación de género, codificando aspectos normativos asimilados en los contextos sociales y culturales donde se sitúa la obra, comparado con aspectos en el contexto de la sociedad contemporánea. Así mismo, una metodología que puede resultar de interés para el profesorado, es que los estudiantes recreen el texto al cambiar el género de los personajes. De este modo, el docente podrá identificar las representaciones de género de sus estudiantes, reconociendo prejuicios y creencias. Se puede orientar el ejercicio con preguntas como: ¿qué hubiera hecho el personaje si en vez de ser hombre, fuera mujer? ¿Cómo hubiera reaccionado el personaje si su antagonista fuera un hombre en lugar de una mujer?
- b. *Realizar trabajos y evaluaciones en grupo: socializar la lectura.* En grupo se pueden socializar las opiniones respecto a los personajes con relación al género. Además, se puede transformar el género de los personajes sobre la base de

consensos que podrían evidenciar cuáles son las creencias y/o prejuicios sociales respecto al género. Si bien es importante la detección a nivel individual, también es importante la socialización de la lectura y la lectura crítica en conjunto. Para abordar el género, se pueden realizar ejercicios que vayan complejizando el nivel de análisis del texto literario, solicitándoles: 1) opiniones basadas en creencias, ideas, motivaciones, percepciones socioafectivas, 2) elaboración de hipótesis que conjuguen sus constructos de pensamiento y sus habilidades creativas para imaginar posibles conclusiones respecto a los temas de conversación, 3) elaboración de argumentos sostenidos en la investigación de evidencias empíricas y teóricas que le permitan contrastar opiniones, percepciones y sus hipótesis de lectura y 4) diseño de conclusiones que permitan sostener una postura crítica en relación con las representaciones de género construidas a partir de este espacio dialógico y social de lectura. Otro ejercicio que puede resultar muy revelador en cuanto a las representaciones de identidades de género, es solicitarles que cambien el final de los relatos. Por ejemplo, en los cuentos clásicos de niñas/mujeres salvadas por un príncipe, invitar a niños y niñas a generar una historia distinta, a través de la interrogante ¿cómo se imaginan que podría terminar dicha historia en una sociedad más igualitaria desde el punto de vista de las relaciones de género?

- c. *Seleccionar textos literarios con un enfoque de género.* No hace falta que el texto literario trate principalmente un problema de género, sino, que se pueda seleccionar un texto que facilite la lectura crítica respecto a las representaciones de género. Por ejemplo, se pueden elegir textos narrativos de la literatura clásica (cuentos de hadas) en donde se tipifican los imaginarios de lo femenino y masculino de acuerdo con los márgenes del patriarcado, la familia nuclear, la normatividad de los roles sociales, etc. En este caso, se repiten casos como la abnegación de las tareas domésticas en el espacio privado

en conjunto con la maternidad moral en el caso de las mujeres, el heroísmo y la valentía de lo masculino asociado al espacio público, la maldad de las madrastras y las brujas, la sabiduría de los reyes, la gallardía de los príncipes, etc. Este tipo de textos pueden contrastarse y analizarse a la luz de nuevos escenarios y narrativas expuestas en un *corpus* amplio y diverso desarrollado bajo el alero de la Literatura Infantil y Juvenil, con propuestas que reivindican los roles asociados a una composición binaria y estereotipada de las representaciones de género. Resulta valioso, en este aspecto, los textos literarios que están rescatando las mujeres en el ámbito del mundo científico y en la historia.

- d. *Realizar estudio de casos.* Una metodología pertinente para una lectura de textos literarios, con enfoque de género, podría ser el estudio de caso centrado en el análisis de situaciones observadas en el texto literario. El procedimiento de este método sugiere construir un diagnóstico global de situaciones problemáticas que manifiestan necesidades evidenciadas por personas dentro de sus espacios vitales. Estas necesidades pueden ser atendidas a través de la planificación de estrategias que contribuyan a la solución de tales situaciones. De manera particular, se sugiere que los estudiantes identifiquen, a través de la lectura de un texto literario, situaciones que pudiesen requerir algunas alternativas de intervención para dar solución a una problemática situada desde una perspectiva de género (particularmente representaciones de género). Para su implementación se sugiere organizar la tarea de la siguiente forma⁵:

Etapas N°1: Elaboración de un caso. Para el desarrollo de esta etapa, se sugiere implementar las siguientes actividades:

⁵ Adaptado del procedimiento metodológico implementado en Programa de Formación Bienal 2019-2020 «Bases Curriculares de la Educación Parvularia y Referente Curricular de Integra: avanzando en calidad educativa». Integra-UACH (Contreras y Martínez, 2019).

- Describir una situación problemática en donde los estudiantes identifiquen, por ejemplo, un personaje, su género y la representación de este en la situación descrita.
 - Identificar la problemática o el desafío a resolver en torno a aspectos referidos a identidades de género, transmisión de estereotipos, normalización de roles, etc., manifiestas en la problemática o desafío expuesto.
 - Desarrollar un proceso investigativo a nivel intertextual que permita levantar un estudio situado en la problemática de género identificada. Este análisis se puede desarrollar a través de la búsqueda de información en textos teóricos, entrevistas, noticias, casos reales, problemáticas manifiestas en otros textos literarios, análisis de normativas como la Ley de Inclusión, la Política de Convivencia Escolar, etc; para contrastar aspectos identificados en el caso en estudio.
- Etapa N°2: Asesoría colaborativa.* Esta etapa sugiere el trabajo conjunto con otros compañeros de curso o grupo, de tal forma que se fortalezcan aspectos claves del proceso de aprendizaje, por medio del trabajo colaborativo. Para ello, se sugiere que el caso elaborado se entregue a otra persona o a un grupo paralelo, con el propósito de que sea revisado por este grupo para desarrollar una asesoría colaborativa. De esta forma, el equipo asesor entrega una perspectiva distinta que involucra sugerencias o ideas para el abordaje del caso desde sus propias experiencias o modelos de conocimientos.
- Etapa N°3: Revisión del caso en relación con las perspectivas presentadas.* En esta etapa, el caso asesorado vuelve al grupo de origen. De este modo, a partir de la retroalimentación entregada por el grupo de pares, se reelabora el abordaje del caso considerando los aspectos mencionados por el grupo asesor y los resultados evidenciados en la investigación realizada para su estudio, de acuerdo con lo expuesto en la etapa N°1. La finalidad de este procedimiento es discutir la problemática evidenciada a partir de las medidas de abordaje que resultan de la experiencia compartida en la

asesoría colaborativa y de la investigación desarrollada, para elaborar una nueva propuesta de abordaje.

Etapas N° 4: Proyección del análisis para toma de postura frente a problemáticas de género. Para esta etapa, se espera que los estudiantes propongan un abordaje de carácter inicial, a partir de un análisis crítico como resultado del proceso desarrollado. Se espera que este análisis evidencie la postura de los estudiantes frente a la problemática o desafío identificado en el planteamiento del caso. De manera operativa, se debe redactar una propuesta que, aunque de manera incipiente, vaya entregando orientaciones respecto del abordaje del caso-problema trabajado y delimite, a modo de conclusión, su postura frente a problemáticas de género.

- e. *Analizar los textos a partir de su autoría.* Por último, consideramos oportuno abordar la problemática del género en el aula, a través del análisis de la autoría de los textos literarios que leen nuestros y nuestras estudiantes. Así, se puede analizar la relación entre el género del autor/a y la temática del texto, pero también se puede indagar en la historia de vida de dicho autor o autora: ¿cómo fue su vida dentro del espacio cultural chileno al ser escritor/a? ¿Tuvo que usar un seudónimo? ¿Obtuvo reconocimiento? ¿Se relaciona el texto literario con los roles de género del momento histórico en que vive o vivió el autor o autora? Este ejercicio permite que los niños y niñas indaguen más allá del texto, buscando referencias al espacio histórico y cultural en que se desarrollan los textos y sus autores, pudiendo llegar a análisis y conclusiones profundos en cuanto a las representaciones de género en la literatura como manifestación de un contexto histórico y cultural.

CONCLUSIONES

La literatura se constituye en un interesante recurso para identificar creencias y prejuicios, a la vez que tiene un potencial transformador en las relaciones de género. En este sentido, y para que la lectura literaria contribuya a la generación de un cambio cultural en las relaciones entre hombres y mujeres, hace falta una serie de condiciones que favorezcan este proceso. En primer término, se requiere revisar meticulosamente el contenido de los textos que se están proponiendo para ser leídos por el estudiantado en los distintos niveles educacionales, a fin de evaluar las representaciones de género que contienen y cuánto pueden estar influyendo en la reproducción de estereotipos sexistas. En segundo lugar, tomar consciencia de que la literatura transmite estas representaciones de género, a pesar de que no lo estemos considerando en nuestro quehacer pedagógico. La literatura se transforma en una instancia de aprendizaje y socialización, al ser una textualidad que permite al lector conectarse con sentimientos y emociones, conocer y conectarse con otros lugares, personajes y culturas... transformarse en otros durante la lectura. Por tanto, la lectura en clases, tanto individual como colectiva, permite al docente trabajar en representaciones de género y en los estereotipos, aportando a que los niños y niñas experimenten procesos identitarios de género más saludables, inclusivos e igualitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Calidad de la Educación (2015). *Resultados Educativos 2015 de 8° Básico y II Medio*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_resultados_educativos_8basico_IImedio_2015.pdf
- Agencia Calidad de la Educación (2015). *Resultados Educativos 2015 de 2°, 4° y 8° Básico*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_Resultados_Educativos_2015.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2013). *Esa brecha. Apuntes sobre la calidad de la educación*, 1(2), pp. 1-18.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Resultados Educativos 2016, 4 de educación básica, 6° educación básica, II educación media*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/ResultadosNacionales2016_.pdf

- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Presentación Nacional de Resultados Educativos*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Conferencia_ER_2017_web_3.pdf
- Cabezas, G. (2009). *¿Afecta el género de los profesores a los resultados académicos de los estudiantes? Diferencias de género en matemática y lenguaje*. Documento de Trabajo CPCE N° 15, Universidad Diego Portales.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica (trad. Ana Tamarit Amieva).
- CNCA. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015). *Política Nacional de la Lectura y el Libro*. Santiago de Chile: Consejo Nacional del Libro y Lectura.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Covacevich, C. y Quintela-Dávila, G. (2014). *Desigualdades de género, el currículum oculto en textos escolares chilenos*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6647/Desigualdad%20de%20género,%20el%20currículo%20oculto%20en%20textos%20escolares%20chilenos.pdf?sequence=1>
- De la Rica, S. y González, A. (2013). *Brechas de género en los resultados de PISA: El impacto de las normas sociales y la transmisión intergeneracional de las actitudes de género*. Madrid: Fedea.
- Del Río, F. y Strasser, K. (2013). Preschool children's beliefs about gender differences in academic skills. *Sex Roles*, 68(3-4), pp. 231-238.
- Del Río, F., Strasser, K. y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de Kinder, sus familias y educadoras. *Calidad de la Educación*, 45, pp. 20-53.
- Educación 2020 (2015). *Educación, Técnica y género. Propuestas para construir trayectorias educativas y laborales no sexistas*. Recuperado de: http://www.mejoralatecnica.cl/participa/wpcontent/uploads/2015/11/EducacionTP_yGenero.pdf
- Fariás, M. y Sevilla, M. (2015). Effectiveness of Vocational High Schools in Students' Access to and Persistence in Postsecondary Vocational Education. *Research and Higher Education*, 56(7), pp. 693-718.
- Fernández, M.C. y Mora, G. (2017). Hombres y mujeres en las pruebas de Lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de La Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), pp. 65-91.

- Fernández, M.C. y Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en La Araucanía: La brecha de género en el Simce y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Calidad en la Educación*, 45, pp. 54-89.
- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, pp 103-118.
- Gobierno de Chile (2015). Plan Nacional de la Lectura 2015-2020. Ministerio de Educación, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Ministerio de Desarrollo Social, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Consejo Nacional de la Infancia, Servicio Nacional del Adulto Mayor. Santiago de Chile, Ograma Impresores.
- Gobierno de Chile (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. Ministerio de Educación, División de Educación General, Equipo de Unidad de Transversalidad Educativa. Santiago de Chile (Registro de propiedad intelectual N° 257726).
- Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). La Desigualdad Olvidada: Género y Educación en Chile. En *Equidad de Género y Reformas Educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú* (pp. 99-148). Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras.
- Guiñez, M. y Martínez, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios Pedagógicos*, 41, (Número Especial), pp. 115-134.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2015). *Mujeres en Chile y mercado del trabajo. Participación laboral femenina y brechas salariales*. Santiago de Chile: Departamento de Estudios Laborales, Departamento de Estudios Sociales y Subdirección Técnica del Instituto Nacional de Estadísticas Chile. Recuperado de: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/genero/pdf/participacion_laboral_femenina_2015.pdf
- Lamas, M. (1986). La Antropología Feminista y la Categoría Género. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 30, pp. 173-198.
- Lamas, M. (2013). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México: UNAM/PUEG.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2014). Trayectorias Educativas e Inserción. En A. Lovering y G. Sierra (ed.), *El currículum oculto de género*, 1998. Recuperado de: <http://www.emujeres.gob.mx/work/resources/LocalContent/22303/5/Elcurrículumocultodegenero.pdf>
- Madrid, S. (2006). Profesorado, política educativa y género en Chile: balance y propuestas. *Colección Ideas*, año 8, n° 76, pp. 1-25 (Documento

- preparado para la mesa Agenda Pro Género, organizado por la Fundación Chile21 con el apoyo de la fundación Friedrich Ebert Stiftung).
- Manghi, D. (2017). ¿Con qué mirada abordar el aula? El Enfoque sociocultural y semiótico como aporte a la pedagogía. En D. Manghi (ed.), *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman* (pp. 25-45). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Mansilla, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios Filológicos*, 41, pp. 131-143.
- Marks, G. (2008). Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: evidence from 31 countries. *Oxford Review Of Education*, 34(1), pp. 89-109.
- Martínez, E. y Guíñez, M. (2013). *Mediación lectora y primera infancia: construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Un estudio de caso en niños de 3° y 4° de Educación General Básica del Colegio Adventista de Valdivia*. Proyecto Interno DID S-2013, Universidad Austral de Chile.
- Martínez-Labrin, S. y Bivort-Urrutia, B. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista. *Psicología & Sociedade*, 25(3), pp. 549-558.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. y Wright, P. (2012). Gender differences in Reading motivation: does sex or gender identity provide a better account?. *Journal Of Research In Reading*, 35(3), pp. 328-336.
- Ministerio de Educación (2017). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Mizala, A., Martínez, F. y Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by mathematics anxiety and student gender. Centro de Economía Aplicada Universidad de Chile. En *Documentos de Trabajo N° 310*. Recuperado de: <https://www.dii.uchile.cl/wp-content/uploads/2015/04/Pre-service-Elementary-School-Teachers-Expectations-About-Student-Performance-Francisco-Martinez-Salome-Martinez-y-Alejandra-Mizala.pdf>
- Munita, F. y Pérez, M. (2013). «Controlar» las lecturas literarias: Un estudio de casos sobre la evaluación en el Plan de Lectura Complementaria en Educación Básica. *Estudios Pedagógicos*, 39, pp. 179-198.
- Perdomo, I. (2010). Reflexiones sobre los estudios de ciencia, tecnología y género. *Laguna*, 26, pp. 79-93.

- Perdomo, I. y Puy, A. (2012). Igualdad de género, democracia y búsqueda del bien común como retos de la ciencia. En I. Perdomo y A. Puy (eds.), *Género, conocimiento e investigación* (pp. 169-186). Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Perriconi, G. (2015). *La construcción del género en la literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Rubin, G. (1986). El Tráfico de Mujeres: Notas sobre la «Economía Política del Sexo». *Nueva Antropología*, vol. VIII (030), pp. 95-145.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-education-atlas-2012-spa.pdf>

LECTURAS DE *Papelucho* HOY: EL NIÑO CHILENO Y UNIVERSAL¹

Ximena Troncoso Araos

Universidad Católica del Maule, xitrona@yahoo.com

Macarena Navarro Carvallo

Universidad Católica del Maule, navarromacarena@gmail.com

Ximena Troncoso Araos. Profesora de español, magíster en Literaturas Hispánicas y doctora en Literatura Latinoamericana. Actualmente realiza docencia e investigación en literatura latinoamericana, literatura infantil y didáctica de la literatura. Algunos de sus trabajos sobre literatura y educación son el libro *Antología crítica del relato infantil sudamericano*, el proyecto «Recepción lectora de *Papelucho* en Educación Básica» y los artículos «Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenido?» y «Descubrir la literatura infantil».

Macarena Alejandra Navarro Carvallo. Profesora de Castellano y magíster en Literatura. Como investigadora, ha desarrollado su trabajo en el ámbito de la literatura y didáctica de la lectura literaria. Algunos de sus trabajos son el artículo «La imagen dicotómica de Ciudad de México en la novela *Mantra* de Rodrigo Fresán» y los proyectos «Recepción lectora de *Papelucho* en Educación Básica» y «Autopercepciones en relación con la lectura en estudiantes de Pedagogía en Educación Básica». Actualmente es académica en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Católica del Maule.

¹ Este estudio se inscribe en el proyecto de investigación *Recepción lectoliteraria de *Papelucho**, de Marcela Paz, folio 434180, financiado por la Universidad Católica del Maule.

RESUMEN

Los contextos educacionales demandan estudios sobre la lectura que aporten información cualitativa acerca de la recepción lectora de obras literarias por parte de los estudiantes, especialmente de textos considerados clásicos. Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es analizar las interpretaciones que estudiantes de educación básica elaboran sobre el mayor clásico de la literatura infantil en Chile: *Papelucho*, de Marcela Paz. La metodología aplicada es cualitativa, de diseño descriptivo-interpretativo con estudio de caso. Los resultados de la investigación se sintetizan en cuatro aspectos: relaciones familiares, crítica social, espacios y perfil del protagonista. A partir del análisis se evidencia que las estudiantes logran construir sentidos sobre la obra en relación con sus experiencias. Al respecto, destaca la identificación con el protagonista en cuanto a la identidad infantil, la que se construye por su discurso, pensamiento y acciones, en vínculo con una visión ética de la sociedad.

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos actuales de las investigaciones sobre la lectura es estudiar los textos desde su especificidad, ya sea disciplinaria o genérica. En esta línea, el campo de la lectura desde una perspectiva literaria ha recibido poca atención. Por otra parte, la estética de la recepción y parte de la semiótica relevaron el papel del lector: los conceptos «creatividad de la recepción» (Iser, 1987) y «obra abierta» (Eco, 1981) sintetizan la idea de que los significados de una obra se construyen en el acto de lectura, en la relación texto y lector. De ahí que conocer cómo los lectores interactúan con las obras contribuye a una mayor comprensión de la literatura y de la lectura, así como a la selección de los textos.

Un tipo de obras que amerita su estudio son aquellas consideradas clásicas, como lo es la serie novelística *Papelucho*, de la escritora chilena Marcela Paz, obra que ha sido traducida a varios idiomas. Esta consta de doce libros, cuyas publicaciones se inician con *Papelucho*, en 1947, y culminan con *Papelucho, ¿soy dixleso?*,

en 1974. En ellos, un niño de entre 8 y 9 años cuenta sus aventuras a través de un diario de vida. Al decir de Pedro Cerrillo, un clásico «sobrevive a su presente, a su contexto e, incluso, a su autor» (2015, p. 89). Si *Papelucho* se constituye en un clásico por las experiencias de lectura que genera, interesa conocer la recepción por parte de los lectores infantiles, y saber cómo interpretan la obra, para lo cual seleccionamos un libro de la serie: *Mi hermano hippie, por Papelucho*.

Creemos que los clásicos resultan de interés, tanto para el estudio de la literatura infantil como para la didáctica de la literatura, porque nos permiten comprender mejor las obras y los aspectos que inciden en su trascendencia. Para ello, una pregunta básica es saber si la obra es efectivamente un clásico, y no solo nominalmente. Existe consenso en que los clásicos han de formar parte del canon debido a que el paso del tiempo ha ratificado su valor estético y porque constituyen un patrimonio cultural (Cerrillo, 2015, p. 66; Lluch, 2019, pp. 57-61). El cuestionamiento y discusión sobre el valor de los clásicos en el contexto escolar se ha referido eminentemente a aquellas obras consideradas clásicos universales de la literatura no marcada como infantil y juvenil, es decir, obras como *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* o *Cantar de Mío Cid* (ver Mendoza, 2005). Por su parte, Bombini (2005) apunta, más que a la inclusión o no de clásicos, al tratamiento de estas obras en el contexto escolar.

Ahora bien, el canon literario lo conforman no solo obras clásicas, sino también obras recientes de calidad literaria y de potencial interés y comprensión para niños y niñas. Al abordar el tema de la selección de obras, Bombini (2005) parte del concepto mismo de literatura como problemática, es decir, lo que se seleccione o no como parte de un canon de literatura depende de qué consideremos como literario, lo que ha variado con el tiempo y sobre lo que siguen existiendo deferencias en la actualidad. Esto significa que el canon ha de ser entendido como un concepto abierto y dinámico y que depende del lugar desde donde se determine. De ahí que algunos autores distingan tipos de cánones, como el canon literario o filológico, pedagógico y oculto (Harris, 1991, pp. 51-56; Cerrillo, 2013; Mendoza, 2008).

Más aún, en la práctica educativa la selección se concreta a través del *corpus*, el conjunto de textos escogidos para la lectura, el que es aún más abierto, pues también puede contemplar textos de interés personal de los estudiantes y géneros emergentes. Es el caso, por ejemplo, de la historieta, el libro álbum, la novela gráfica y, más reciente, el libro digital, los que han sido incorporados paulatinamente como lecturas escolares y que pueden pasar a formar parte del canon de la literatura infantil, como ocurrió con el libro álbum *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak (2014), considerado un clásico.

Por lo tanto, la selección de textos para el contexto escolar ha de contemplar obras clásicas, obras recientes de calidad y textos de interés de los estudiantes que no necesariamente estén incluidos en los cánones. Así, este estudio indaga en los clásicos, en este caso, en un clásico contemporáneo nacional, como un tipo de obra relevante sobre la cual es necesario investigar, pero no excluye en ningún caso la pertinencia de estudiar textos recientes de calidad que se perfilen atractivos para niños y niñas.

Los estudios sobre literatura infantil y didáctica de la literatura suelen señalar la calidad literaria como un criterio a considerar para seleccionar textos. Al respecto, consideramos que *Papelucho* es un texto de calidad, pues cumple con criterios como la polisemia, el trabajo con el lenguaje, el diálogo entre sujeto niño y adulto, la presencia de humor y el compromiso estético y ético (Troncoso y Rubio, 2015). Otros autores también refieren a la calidad y pertinencia de la serie. Es el caso de Manuel Peña Muñoz (1995) y Antonio Orlando Rodríguez (1989), quienes enfatizan el valor del personaje y su cercanía con los niños. Peña manifiesta que *Papelucho* no ha perdido un ápice de vivacidad, inteligencia y humor; no hay niño chileno que no se sienta retratado e interpretado por Papelucho (p. 197). Rodríguez afirma que Papelucho es uno de los personajes de mayor carisma dentro de las letras latinoamericanas para la niñez (citado en Garralón, 2017, p. 83). Por su parte, Felipe Munita considera que *Papelucho* es una obra «ineludible» en educación básica, que facilita la transición entre primer y segundo ciclo (Munita, 2010, p. 93).

Un aspecto importante relativo a la literatura es la polisemia, esto es, la capacidad generadora de sentidos que esta posee. La polisemia es un rasgo del lenguaje que, aplicado a un texto, y particularmente

a una obra literaria, significa que no solo una palabra puede evocar más de un significado —algunos no consignados en el diccionario—, sino que parte del texto o el texto en su conjunto pueden admitir distintos sentidos. Como arte, la literatura se relaciona con la realidad y lo humano; la ficción, como plantea Juan José Saer (1997), no es lo opuesto a la realidad, sino que se relaciona con ella. Pero sucede que muchas veces se sacrifica la literatura por la transmisión de mensajes, en lugar de que la obra sugiera, provoque, indague en la realidad. La literatura, a diferencia de los textos funcionales pragmáticos, se abre a los sentidos, busca la polisemia, no la univocidad.

Al reparar en la relación entre literatura y lector, no solo se ha de considerar la *competencia literaria*, con el desarrollo de habilidades y conocimientos literarios (Culler, 1979; Mendoza, 2004; Colomer, 2011), sino también la dimensión afectiva (Rosenblatt, 2002; Sanjuán, 2011; Munita, 2011), y a los lectores como sujetos sociales, pertenecientes a un contexto cultural que incide en su forma de ver el mundo y de leer (Bronckart, 2007; Bombini, 2005; Cuesta, 2006). Entendemos por *experiencia de lectura* la «transacción entre el lector y el texto del autor», en que forma y contenido son inseparables, y en que lo cognitivo y lo emocional se conjugan en la actividad lectora (Rosenblatt, 1979).

Tal rasgo de la literatura supone importantes consideraciones didácticas relativas a la mediación lectora y a la evaluación de la lectura. Los estudios en didáctica de la lectura literaria coinciden en que uno de los objetivos centrales de enseñar literatura en la escuela es interpretar las obras: «Saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario» (Mendoza, 2004, p. 16). Con respecto a la construcción de sentidos, algunos investigadores plantean que es una actividad que constituye un aprendizaje en sí misma y se refieren a ella como *discutir sentidos* (Cuesta, 2006), *lectura compartida* (Colomer, 2010), *conversación y compartir la construcción de significados* (Chambers, 2014). No obstante la apertura de la obra a distintos sentidos posibles, esto no justifica cualquier interpretación. Sin embargo, la función del mediador no es enseñar el sentido correcto de los textos, sino proporcionar las herramientas y sugerir caminos para que los alumnos propongan sentidos posibles.

Si bien el ejercicio interpretativo es medular, creemos conveniente no dejar fuera lo afectivo y lo creativo, lo que puede favorecer la conexión con el texto y, en consecuencia, generar una mayor apertura y un espectro de significación más amplio en el ejercicio de interpretar. Para ello, los niños pueden verbalizar su experiencia de lectura, sin que se los obligue, y generar algo a partir de ella. En todo esto, la actitud del profesor y su papel mediador es clave. Es importante escuchar a los niños con apertura, proyectar nuestro interés («compartir el entusiasmo», propone Chambers, 2014), y el valor que le asignamos a la escritura literaria, partiendo por la selección de obras de calidad.

Consideramos que la serie *Papelucho* cumple con criterios de calidad literaria, antes mencionados. Además, la obra se inscribe en el verosímil realista y en el género que denominamos *de aventuras cotidianas*, cuyas historias se centran en situaciones relativas a la experiencia de los niños y su entorno de vida: familia, amigos y escuela (Troncoso y Rubio, 2015). Los personajes viven peripecias que desestabilizan su rutina e imprimen en ella un punto de inflexión que las vuelve de interés narrativo. Aunque se enfocan en las aventuras de personajes infantiles, también encontramos algún grado variable de sicologismo, de incursión en la interioridad del personaje, e ingrediente humorístico en distintos grados.

MÉTODO

Para llevar a cabo el estudio, se seleccionó, de manera intencionada, una escuela pública de la comuna de Curicó (Chile), específicamente un curso de 6° año básico, pues interesaba determinar la perspectiva pedagógica social en alumnas de estratos medios bajos. Además, se requirió el apoyo del docente que impartiera la asignatura de Lenguaje y Comunicación para que actuara de mediador, junto con las investigadoras, en la lectura de las estudiantes.

La metodología utilizada para esta investigación es de tipo cualitativa y corresponde a un estudio de caso (Pérez Serrano, 2004), puesto que se trata de describir y comprender los significados que los sujetos construyen en relación con un objeto hecho de lenguaje, específicamente, una obra literaria.

El trabajo de campo consistió en cuatro sesiones de lectura en voz alta y conversación sobre y a partir de la obra seleccionada (Chambers, 2014), con el fin de que las estudiantes pudieran «establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora» (Colomer, 2010, p. 199). Se alternó la lectura en aula y la lectura en casa. Durante las sesiones y luego de cada lectura, realizadas mayormente por las investigadoras y el docente del curso como mediadores, se generaron diálogos sobre la base de un guion con preguntas relacionadas con los objetivos de la investigación y la matriz de análisis (Figura 1), que fue variando a partir de las respuestas de las estudiantes. La información se recogió a través de registros fílmicos, preguntas y respuestas escritas y cartas dirigidas a Papelucho redactadas por las estudiantes. En una quinta sesión, se realizó una entrevista grupal a seis estudiantes que se mostraron como lectoras activas. Esta información funcionó como complemento a los datos recolectados.

Posteriormente se efectuó la transcripción y el análisis de la información a través de una matriz de doble entrada, cuyas categorías se establecieron tomando en cuenta dos ejes: a) aspectos literarios de la obra: temas, ámbitos, personajes y acciones y conocimiento metaliterario (ficción, género, intertexto); b) aspectos del proceso de comprensión lectora: comprensión literal e inferencial; interpretación: construcción de sentido a nivel local y global; reflexión sobre contexto extratextual, experiencia personal y mundo interior del lector. A partir del análisis de la matriz, los resultados se sintetizaron en cuatro tópicos: relaciones familiares, crítica social, espacios y perfil del protagonista, en los que se integran las categorías de ambos ejes. Para ello, se recurrió a la técnica de análisis de contenido, entendida, en su vertiente cualitativa, como análisis de textos que proporcionan datos que admiten una «lectura *directa* del sentido manifiesto, al pie de la letra, y *soterrada* del sentido latente, entresacado del otro» (Ruiz, 2012, p. 195). El carácter descriptivo-interpretativo de la investigación permite la construcción de sentido en la relación lector-texto y texto-lector.

FIGURA 1:
EJEMPLOS DE PREGUNTAS DEL GUIÓN PARA PROCESO DE MEDIACIÓN.

<p>Conocimiento literario</p> <p>Aspectos de la lectura</p>	<p>Temas: Relaciones familiares, amistad, diferencias sociales.</p>	<p>Espacio: Casa, escuela, barrio, otros.</p>	<p>Personajes: Acciones, protagonista, secundario.</p>	<p>Recursos lingüístico-literarios: Ficción, género, intertexto, paratexto, humor, variables lingüísticas, léxico.</p>
<p>Comprensión: literal e inferencial.</p>	<p>¿Cómo se comportan el papá y la mamá de Papelucho con el Chorizo?</p>	<p>¿Qué impresión le da a Papelucho la casa donde vive Nerón?</p>	<p>¿Qué le ocurrió a Papelucho cuando salió a buscar a su hermano? ¿Cómo termina la aventura?</p>	<p>¿Por qué el título dice «por Papelucho»? ¿Qué es un diario de vida?</p>
<p>Interpretación: construcción de sentido a nivel local y global.</p>	<p>¿Qué diferencia existe entre Papelucho y el Chorizo? (Diferencias sociales, lenguaje y escuela) ¿Cómo es la amistad entre ambos?</p>	<p>¿Por qué creen que Papelucho compara su entrada al túnel con una hormiga tragada por un culebrón gigante? ¿Cómo es este espacio? Según lo que dice Papelucho, ¿sienten que tiene miedo o no?</p>	<p>Cita: «No me busquen. No me encuentren. Piensen... ¿Por qué tenemos que vestir, peinarnos y fregarnos haciendo lo mismo que los antepasados? Yo vivo mi verdad». ¿Qué creen que quiere decir Javier con este mensaje?</p>	<p>¿Por qué Papelucho llama a su hermano Javier el «hijo pródigo»?</p>
<p>Reflexión: contexto extratextual, experiencia personal y mundo interior del lector.</p>	<p>¿Qué es para ustedes una banda? ¿Cómo es la banda de amigos del Chorizo? ¿Conocen niñas o niños que formen grupos en donde tengan un líder?</p>	<p>Papelucho escribe en el baño, ¿se identifican con esto? ¿Hay algún lugar en que ustedes sientan que no las molestan?</p>	<p>Papelucho piensa en los oficios que le gustarían cuando sea grande, ¿qué piensas de ellos? ¿Reflexionan sobre su futuro o en lo que harán cuando sean adultas como Papelucho?</p>	<p>¿Qué tienen en común las tres portadas de <i>Papelucho</i>? ¿Qué saben de los hippies?</p>
<p>Valoración: de la obra en contenido o forma.</p>	<p>Actividad de escritura: De la lectura que hemos hecho me ha gustado:</p>	<p>¿Cuál de estos rasgos destacarían de Papelucho? ¿En qué lo notan? ¿Qué les gustó del personaje Papelucho? ¿Qué no les gustó?</p>	<p>¿Qué momento te pareció gracioso de este capítulo?</p>	<p>Actividad de escritura: construcción de una carta a Papelucho</p>

RELACIONES FAMILIARES

Las relaciones familiares han sido un aspecto presente en la literatura infantil de una u otra forma, ya sea en obras miméticas o no miméticas. Así, por ejemplo, es el caso de los cuentos de hadas, en los que es recurrente que la historia se inicie en un núcleo familiar, del que el héroe o la heroína salen o son expulsados para volver finalmente a ese hogar o bien conformar un nuevo hogar. En obras de verosímil realista, las relaciones familiares suelen adquirir una atención más consciente y con referentes miméticos sobre la realidad extratextual, como es el caso de la serie novelística *Papelucho*.

La familia de Papelucho la conforman la madre, el padre, un hermano mayor adolescente y una hermana menor. Los personajes de la madre y del padre resultan significativos en tanto aportan a la configuración del personaje protagónico infantil de un contexto sociocultural determinado. Esto, a través de la percepción que Papelucho tiene de ellos y por los diálogos que sostienen. La madre es una especie de madre-hija para Papelucho, que pocas veces es la madre protectora que da cuidado. Tanto la figura de la madre como la del padre se construyen en una dialéctica de presencia/ausencia. Papelucho tiene un hermano mayor, Javier, y una hermana menor, Jimena del Carmen.

Por otra parte, está Domitila, la empleada doméstica, personaje muy importante en la serie por la cercanía y complicidad con Papelucho. Él le confidencia sentimientos y acciones que no comparte con sus padres, y le pide consejos y ayuda cuando se ve en situaciones complicadas que no puede resolver. La interacción entre ambos personajes evoca la relación de las empleadas domésticas «puertas adentro» en Chile con los niños de familias de clase social acomodada, cuando ellas eran como parte de la familia, criaban a los niños y veían pasar las generaciones familiares. Por estos motivos, la relación de los niños y las empleadas era más cercana. En Domitila se cumplen algunos rasgos característicos de la mayoría de las empleadas en los años 70, como la soltería, el bajo nivel educacional, los bajos ingresos y realizar diversas labores en los hogares (Alonso, Larraín y Saldías, 1975).

Con la lectura del primer capítulo, las alumnas no logran inferir que la Domi es la empleada. Algunas estudiantes dicen que es la hermana grande. El texto no explicita que la Domi es la empleada. Más avanzada la historia, sí logran inferirlo por las ilustraciones del libro en las que Domitila aparece con uniforme, también porque atiende a las visitas y anda con los papeles de la casa. Por indicios del texto, las alumnas también se percatan de que ella trabaja «puertas adentro», pues «ella siempre está ahí» y duerme ahí: «Fueron a despertar a la Domi», «Papelucho dijo que iba a ir a apagar el despertador de la Domi», señalan dos alumnas; también, por lo que el texto no dice: «No dice que a una hora la Domi se va».

Por tratarse de una escuela pública, en que las familias son mayoritariamente de clase media baja a baja, las estudiantes no tienen empleadas o nanas en sus casas, por tanto, no es un aspecto con el que se identifiquen. Sin embargo, esto no es óbice para que empaticen con la relación entre Papelucho y Domitila y establezcan similitudes con formas de relación similares. Las estudiantes describen la relación entre Papelucho y Domitila como «cercana», «buena», «de confianza», «amorosa», «como una mamá», «como una amiga», porque Papelucho le cuenta sus secretos. Las alumnas no ven la relación típica entre la nana y los niños que tienen a su cuidado, según como ellas perciben estas relaciones en la actualidad y en su entorno social: «Como que eran familia, no era como la nana y el... y el niño... No como otros niños que tienen nana y las tratan mal, les dicen que si no le hacen las cosas no les van a pagar, y todas esas cosas po». Así, las estudiantes comparan espontáneamente lo que la obra presenta con su realidad conocida o su percepción de ella, lo que las lleva a criticar esa realidad a la vez que a valorar la relación entre estos personajes.

Las niñas recuerdan situaciones en que se aprecia la confianza que inspira Domitila en Papelucho, como cuando este le cuenta que su hermano le dejaba los mensajes, le confiesa su ocurrencia de simular un funeral para que su hermano se preocupara y volviera, y le pide ayuda a Domitila para resolver el entuerto. Las estudiantes contrastan la relación entre Papelucho y Domitila con la relación

que tiene él con su mamá, y consideran que la primera es más cercana, de mayor confianza: «No le contaba casi nada, en el libro, no era como la mamá, personaje secundario, porque casi nunca salía».

Al preguntarles cómo es la relación de Papelucho con su mamá y su papá, la mayoría respondió que la consideran «más o menos», «buena y mala». Opinan que es buena porque «no pelean», «se querían»; mientras que lo malo es que «nunca conversaban con él», «Papelucho no habla mucho con ellos», «no tenían mucha confianza», «es muy distante porque al principio él no les quería contar del Chori y después sí». Algunas alumnas hacen la diferencia entre la relación con la mamá y la relación con el papá, y consideran mejor la que tiene con la mamá porque con el papá es aún más distante. Las estudiantes que opinan que la relación con los padres es buena arguyen que «se respetan», «no se maltratan»; también rescatan que haya dejado quedarse al Chorizo en la casa. Una estudiante la considera buena por la preocupación que muestra Papelucho por su mamá, aunque no se refiere a una actitud similar de la mamá hacia Papelucho.

Al valorar algo se hace desde la experiencia, ya sea personal o del entorno social, que hoy nos llega a través de diferentes medios, como televisión y redes sociales, por las cuales nos enteramos de casos de violencia intrafamiliar. La diferencia de parámetros explica distintas respuestas. La serie *Papelucho* no muestra una familia ideal, modelo, sino una familia con problemas, con defectos, con poca comunicación, rasgo frecuente en familias de mayores recursos en que los padres no asumen el cuidado de los niños sino las nanas, y que tampoco dedican mucho tiempo de ocio a compartir. En *Mi hermano hippie, por Papelucho*, el padre tiene poca presencia y no se muestra empático con la madre: «El papá ni llega a la casa por no consolarla [a la madre]» (p. 102); la madre se conforma con la respuesta del sicólogo de que Javier pasa por una etapa y después solo llora. Al revés de lo que se esperaría, Papelucho es más activo respecto al problema, y es quien trata de consolar a la madre y tranquilizarla. Él en ocasiones es crítico de sus padres a lo largo de la serie, y relata hechos que implícitamente comportan la visión

crítica de manera neutra, sin enjuiciar. En este libro, la crítica hacia los padres es menos ostensible que en otros libros de la serie, aunque hay situaciones y frases que son decidoras, como cuando el padre llega a la casa y Papelucho dice: «Yo me levanté por si quería darme un beso, y como estaba distraído me besó» (pp. 71-72), o cuando luego de que el Chori se emociona porque la mamá de Papelucho lo llama Chori lindo, Papelucho le dice: «Son frases —le expliqué—. A mí no me dicen nunca y ni falta que me hace» (p. 86).

En general, en la serie novelística, la relación entre Papelucho y su hermano mayor tiene escasa presencia. Pero la autora decide enfocarse en ella en *Mi hermano hippie, por Papelucho*, donde se constituye en eje narrativo. Las estudiantes recuerdan la reacción del papá y de la mamá e infieren que el papá tenía rabia y que «no agradó a la familia» ver el cambio de Javier, que se sintieron «sorprendidos». Aun cuando coinciden en que Papelucho también se sorprende, distinguen su actitud de la de sus padres. Entienden que Papelucho no lo toma mal. Por el conocimiento de mundo, las alumnas visualizan el contraste entre la apariencia de Javier cadete y Javier hippie.

Luego de que el hermano de Papelucho le pide que le consiga comida y dinero, le deja un regalo con una nota que dice «Gracias hermano choro» (p. 88). Papelucho escribe sobre lo que siente cuando lee la nota. Al respecto, las alumnas manifiestan que Papelucho se sintió agradecido, contento y reconocido: «Yo diría que se sintió bien, estimado (...) parece que no se llevaban muy bien, y era como la primera vez que le decía esas cosas que le dijo». Otra estudiante opina: «Se sentía agradecido, porque nunca el hermano le hablaba a él o, como se dice, lo pescaba». Así, las alumnas perciben una relación de hermanos bastante verosímil desde el mundo realista, si pensamos en la diferencia de edad y la etapa que atraviesa el mayor. La relación no es ni muy buena ni muy mala, sí algo distante, aunque no carente de afecto. Papelucho empatiza con Javier por momentos, siente pena por él, pero también se enoja y lo critica. Esto coincide con la propia experiencia de las estudiantes cuando se refieren a la relación con sus hermanos o hermanas. Relatan hechos y describen situaciones en que se refleja el conflicto con los hermanos, pero también el cariño.

En contraste, las niñas piensan que es posible llevarse mejor con amigos. Tales experiencias y percepciones tienen su correlato en la novela, lo que se aprecia al comparar las relaciones que Papelucho establece con Javier y con el Chorizo. En el nivel de las acciones, el Chorizo tiene mayor presencia que Javier; sin embargo, tales acciones están en función de encontrar al hermano. Las estudiantes consideran que la relación entre Papelucho y el Chorizo es «buena», «cercana», «se llevan bien», «se quieren», «tienen mucha conexión», porque «hacen todo juntos», «compartían todo», «se ayudan mutuamente». Algunas alumnas señalan la edad como un factor que explica que se lleven bien. Es recurrente que consideren como signo de llevarse bien que Papelucho invite al Chori a alojar en su casa. Una alumna escribe: «Es una relación chistosa, amigable, se protegen, se cuidan, se tienen cariño, son entretenidos y se tratan como “hermanos de cuentos”». La alumna recoge esta analogía que usa Papelucho para referirse a la relación con su amigo, la que implica que la relación real de hermanos no es tan buena, visión compartida por las estudiantes.

Si bien las relaciones familiares en *Papelucho* no son idealizadas, tampoco son caricaturizadas de forma maniquea, a diferencia de obras de literatura infantil, como, por ejemplo, *Matilda*, de Roald Dahl, en que el contraste entre la protagonista y su familia es total y no existen puntos de encuentro. De hecho, la obra finaliza con la separación voluntaria de Matilda de su familia. En cambio, la ficcionalización realista de Papelucho opta por los matices, por la complejidad de los personajes y de las relaciones que establecen. Estas características son captadas por las estudiantes cuando reflexionan sobre la obra, lo que redundará en la valoración de ella.

CRÍTICA SOCIAL

El mundo representado en la serie y en el libro que nos ocupa refleja las diferencias de clase social presentes en la sociedad chilena. Sin duda que no es tan simple reconocer categorías socioeconómicas, pues existen distintos criterios para establecerlas, y es más difícil para los niños identificarlas porque su conocimiento del mundo es

más acotado. A esto hay que agregar que las categorizaciones y las percepciones cambian con el tiempo, según los contextos y las concepciones de los grupos de poder gubernamental. Ocurre que parte de lo que en Chile se considera clase media desde los organismos gubernamentales, en países de mayor desarrollo socioeconómico se consideran pobres (ver informe de AIM, 2015). El estudio de Fundación Sol (Durán y Kremerman, 2017) duplica el porcentaje de pobres en Chile en comparación con las cifras oficiales: 11,7% versus 26,9%. Sin embargo, por tratarse de un aspecto importante de la serie *Papelucho*, resulta interesante conocer la percepción de las alumnas al respecto. Para ello, les preguntamos a qué clase social creen que pertenece Papelucho. Si bien las respuestas varían, todas coinciden en que no es pobre, y la mayoría lo considera de clase media alta a alta, porque tiene «nana», «y no cualquier persona tiene una nana». Una alumna opina que son de clase media por la forma de hablar de Papelucho; tiene la percepción de que los «richones o cuicos no usan ciertas palabras, como choro y chorizo». Otras estudiantes se refieren a la comida como indicio de que eran de clase media: «Porque... no, como que no comían cosas tan... no tan exageradas, solo cuando venían visitas»; «Me acuerdo de que ellos se comieron las sobras y el tío Tomás se comió un jamón con palta, parece». Efectivamente, se dan algunas situaciones en que es posible inferir que los padres de Papelucho aparentan tener una mejor situación de la que tienen, lo que refleja el clasismo y arribismo de la sociedad chilena.

Sobre la relación entre la mamá de Papelucho y Domitila, las estudiantes, si bien opinan que se llevan bien en general, reconocen cierta distancia, y contrastan la relación entre ellas con la que Domitila tiene con Papelucho. Consideran que la mamá sí trataba a la Domi como la nana, lo que ejemplifican con el momento en que la mamá de Papelucho culpa a Domitila de haber sacado el jamón que Papelucho dio a su hermano: «Le estaban echando la culpa a la Domi de que había robado todas esas cosas. Y a mí eso no me gustó», «la mamá le tuvo al tiro desconfianza a la Domi». Así, las estudiantes logran reparar en la actitud de la madre para con la Domi, lo que

comporta un sesgo clasista que caracteriza a los padres de Papelucho. Las estudiantes comparten la opinión de Papelucho sobre la discusión entre su mamá y la Domi, en la que él actúa como mediador: «Es tonto, es sin sentido, porque las cosas se pueden volver a comprar», «no deberían estar gritando por cosas materiales, sino que deberían estar llorando, no sé, por la pérdida de Javier».

Las relaciones de amistad que establece Papelucho son un aspecto muy interesante de la serie novelística, y *Mi hermano hippie, por Papelucho* no es la excepción. La amistad de Papelucho con niños pobres es un patrón en la serie. Este se muestra generoso y comparte sin remilgos, con naturalidad. Estas amistades entrañan una crítica social elocuente. Las estudiantes se percatan de las diferencias sociales entre Papelucho y sus amigos, especialmente con el Chorizo, el más pobre de todos. Papelucho no discrimina al otro por diferencias socioeconómicas, algo que las alumnas logran apreciar: «El Chorizo se notaba que era pobre, porque no tenía familia, no tenía una casa estable, no iba a la escuela, Papelucho le tuvo que prestar ropa»; «Yo encuentro que todos los amigos eran pobres y sobre todo el Chorizo, porque vivía en una casita con el Nerón».

Quisimos que las estudiantes relacionaran la amistad entre Papelucho y el Chorizo con el aspecto social. Para ello, les pedimos que opinaran sobre esta amistad considerando las diferencias de clase en que ellas habían reparado: «No encuentro que sea malo... porque los papás desde que somos pequeños, ellos nos enseñan a ser humildes, a que no porque uno sea de clase alta y el otro de clase baja, tenemos que tratarlos mal». A la aserción negativa, la estudiante agrega el argumento de autoridad moral de sus padres. En seguida, se refiere al trato que unos primos daban a unos amigos que eran muy pobres: «Ellos no los trataban mal, no los trataban como esclavos». Esta ocurrencia de comparar con el trato a esclavos indica que la alumna percibe la discriminación y el maltrato hacia los pobres en su entorno social. Las estudiantes valoran positivamente que Papelucho no discrimine al Chori: «Me gusta ese como ser de Papelucho, porque, aunque él sea con mucha plata o con poca, igual va a ser amigo de quien sea»; «Él lo trataba como si él fuera

igual que él». Las respuestas reflejan que las diferencias y relaciones de clase son conflictivas en el contexto extratextual, y las alumnas comparan espontáneamente lo que muestra el texto con situaciones de su experiencia.

Por otra parte, la referencia al hippismo en la novela no es una mera mención contextual, sino que constituye una referencia que comporta connotaciones relevantes, como son las relativas a los valores de libertad e igualdad implicados en el movimiento hippie, y que trascienden la época. Tanto el hippismo como la discusión sobre estos valores son abordados en la novela a través de una historia doméstica y desde la perspectiva infantil. Para establecer relaciones con el contexto extratextual, es necesario manejar cierto conocimiento sobre él. En este caso, consideramos pertinente indagar en la percepción de las estudiantes sobre los hippies y contextualizar el concepto, de modo que este aspecto no fuera un factor que limitara la comprensión. Para ello, partimos de la portada y el título, como paratextos que introducen la obra. Las estudiantes evidenciaron conocer el término y cierta noción de él asociada a una forma de vestir y ser contrarios a la guerra.

Al finalizar la lectura del primer capítulo del libro, proyectamos un fragmento en que Papelucho manifiesta su opinión sobre la nueva apariencia de Javier. Al respecto, preguntamos cuál es la actitud de Papelucho y la reacción del resto de la familia al ver el cambio de Javier. Las alumnas dicen que la familia «no lo comprendió», a diferencia de Papelucho, lo que adjudican a las siguientes razones: «Porque son hermanos y los hermanos se entienden más»; «Porque Papelucho era chico (...) Por ejemplo, Ji, la hermana pequeña, también se lo tomó así para la risa»; «Porque a él no le parece algo malo o algo que cause rabia, impotencia». Las niñas coinciden en que Papelucho está del lado de Javier: «Yo pienso que Papelucho cree que Javier puede hacer lo que él quiera con su estilo»; «Papelucho piensa que su hermano así como que lo tomó como un modo de liberarse, donde tanto tiempo había sido cadete y ahora de hippie».

De esta manera, las estudiantes empatizan con Javier a través de la visión de Papelucho y comparten el deseo de libertad y de romper

con la rutina y las normas. Se identifican con la actitud de Papelucho, y entienden la situación de Javier en relación con sus propias experiencias y emociones: «De vez en cuando a nosotros también nos gusta cambiar y él quiso experimentar algo nuevo quizás»; «Yo estoy del lado de Papelucho también, porque si a él le gustaría ser hippie, a mí también me gustaría»; «Porque tener un hermano o una hermana que sea así, sería bacán (risas de algunas estudiantes)»; «Creo que por un lado estaría sorprendida y también lo comprendería, porque mi hermano puede hacer lo que quiera con su vida».

El énfasis que al inicio de la historia se le da a la libertad cede ante la consideración hacia los otros al final de la novela. La crítica hacia la desigualdad social y la pobreza se explicita casi al final de la obra, cuando Javier vuelve a la casa y discute con Papelucho sobre su manera de cambiar el mundo. Esto se conecta con el personaje del Chorizo, a quien se muestra como un niño hambriento. La comida y lo corporal pasan a formar parte significativa del relato. El Chori complementa la idea de Papelucho de crear un árbol de sopaipillas, el que Papelucho decide inventar. Las estudiantes entienden que Javier vuelve por las comodidades de la casa y porque se da cuenta de que no puede cambiar el mundo. En este punto, comparten más la postura de Papelucho de hacer algo por los otros.

En este aspecto, se combina lo serio y lo humorístico, como plantea Cifuentes (2011). Aquí radica uno de los principales aciertos de la obra, rasgo que comparte con otros clásicos de la literatura infantil, que consiste en combinar la visión crítica y la risa regeneradora. Estas no se anulan mutuamente, sino que se complementan, equilibrio apropiado para los lectores infantiles, pues los hace parte del mundo sin transmitir amargura, y esto define al personaje Papelucho.

LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EN *PAPELUCHO*

El espacio donde se desarrolla la acción determina ciertas percepciones que tienen los personajes sobre su entorno y visión de mundo, pues es en los aspectos espaciales que la descripción topográfica otorga sentido al entorno y construye una interpretación que va más allá de su forma física.

En *Mi hermano hippie, por Papelucho*, la acción transcurre en los espacios de la casa y la ciudad. En esta última encontramos el barrio y zonas de referencia binarias que revelan «desde el punto de vista semántico, relaciones de identidad o simbólicas entre la espacialidad y los personajes» (Amaro, 2009, p. 114).

Los comentarios que nos entregaron las estudiantes con respecto a esos espacios determinaron ciertos contrastes entre lo que está en la casa y la calle, además de ser escenarios distintos cuya construcción depende de las sensaciones o puntos de vista del personaje, como también de lo que percibe el lector.

El hogar fue uno de los primeros lugares que analizar después de la lectura, ya que formó parte del principal espacio de vinculación de imágenes familiares y de construcción del territorio cotidiano infantil de Papelucho. Luego de la lectura del capítulo IV del libro, una niña explica qué hizo Papelucho cuando regresa a la casa después de haber visitado a la banda del Chorizo para solicitar ayuda en la búsqueda de su hermano. Aquí la estudiante repara en la respuesta anterior y ofrece una explicación del actuar de Papelucho, la que es determinada a partir de la forma de proceder de algunas niñas y niños cuando un adulto no está (revisar los cuartos de la casa). En el libro, precisamente Papelucho manifiesta esa ausencia y pasea por las distintas habitaciones del hogar para cerciorarse. Ese recorrido, aparentemente al azar, despliega una óptica sensorial de reconocimiento del mundo tanto para el lector, «siente un olor a coliflor con...», como para el personaje: «Cuando llegué a mi casa no había nadie. La radio daba noticias a nadie y las ollas en la cocina tamborileaban sulfurosas su olor de cochayuyo y coliflor» (p. 26), que luego se enfatiza con la imagen del niño-niña deambulando por los espacios vacíos de la casa, que no solamente desprende una mirada objetiva de la exploración de una casa vacía, sino que determina que estos espacios, además, pueden ser reconocidos de manera corporal, pues, como diría Isabel Ibaceta (2016), «los espacios internos, como la casa de Papelucho (...) se representan como lugares de seguridad y de control» (p. 74).

Al preguntar «por qué Papelucho fue al baño y no a su pieza» o «qué representa el baño para Papelucho», las respuestas estuvieron

ligadas a las experiencias y emociones de las lectoras frente a ese espacio: «El baño es un lugar más tranquilo»; «También porque es un lugar privado»; «Es algo privado, entonces no puede entrar otra persona»; «En su pieza puede entrar su mamá, cualquier persona, en cambio en el baño no». Desde este punto de vista, incluso los lugares domésticos adquieren atmósferas diversas, que se complementan con su funcionalidad real. En ese sentido, las lectoras, conforme a sus experiencias, establecen una imagen del baño de la casa como un lugar íntimo, pues Papelucho, además, escribe su diario ahí. Evidentemente se conectan con el personaje al plantear explícitamente «cuando uno entra, es el dueño».

Para indagar en ese aspecto, se les preguntó si para ellas existía un lugar privado de la casa, como el baño para Papelucho. Los comentarios que las estudiantes ofrecieron revelaron que los escenarios literarios pueden proyectar en los lectores nuevas formas de construcción y percepción de los espacios, esto es, «cuando más podamos evocar las sensaciones concretas que producen los lugares y objetos, mayor será la capacidad de expandirse en oleadas de nuevos significados» (Colomer, 2011, p. 97). Es así como las niñas describieron los lugares íntimos y privados de su hogar, muchos de ellos provistos de una marcada carga simbólica personal y sociocultural: «Yo vivo en el campo y el lugar más tranquilo es el canal (...) ahí siento como que nadie me puede encontrar y ahí puedo hacer ¡ah!, todas las cosas que yo quiero», «Me gano en la camioneta de mi papá y ahí siento como que nadie me ve, siento como una privacidad así, súper tranquila». Esta forma de percibir el espacio personal como una guarida permite acentuar las características del «habitar interno» propias del mundo infantil, como es el caso de Bastián en *La historia interminable* de Michael Ende (2008), pues la experiencia de Papelucho está en consonancia con la experiencia de las lectoras, debido a que la pulsión infantil de la privacidad contrasta con el control parental. El mundo del adulto no concibe el espacio privado de los hijos. Tal como señala Bachelard (2000), el ser que recibe la sensación de refugio se estrecha contra sí mismo, se retira, se acurruca, se oculta, se esconde, buscando en las riquezas del vocabulario todos los verbos que traducirían todas

las dinámicas del retiro (p. 94). Lo interesante aquí es que las estudiantes, al vincularse con el personaje, también lo conectan con su propia experiencia y le otorgan sentido a un lugar que para ellas es motivo de soledad y resguardo.

Otro espacio presente en *Papelucho* es la escuela, cuya presencia varía a lo largo de la serie. Las estudiantes se percatan de que Papelucho y el Chorizo presentan actitudes distintas en relación con lo que significa ir al colegio: para el Chori era algo nuevo y le gusta; para Papelucho no era novedad. Ante la pregunta de si a Papelucho le gusta ir a la escuela, una alumna responde: «Yo creo que sí y que no». Esta respuesta ambigua refleja bien las características de este espacio y el valor que tiene para el personaje, y que se adquieren en la totalidad de la obra. La escuela en *Papelucho* no es ni el espacio demonizado, como sí ocurre en la obra de Roald Dahl, ni un espacio idealizado. Papelucho es como la mayoría de los niños que van a la escuela: sienten que hay que ir, porque los papás los mandan, y se alegran cuando no hay clases, pero también pueden divertirse y tener conciencia de que el camino a lo que proyecten en su futuro de adultos seguramente pasa por ahí, como cuando Papelucho piensa que la ruta para ser astronauta pasa precisamente por asistir a la escuela.

Por otra parte, la novela también ofrece la mirada infantil del mundo exterior y desconocido. Papelucho tiene que deambular por espacios urbanos poco comunes o desconocidos para él: un túnel «brujuriento», el camino hacia el Tololo y los ductos de alcantarillado. A estos últimos espacios, las niñas prestaron mayor atención, ya que consideraron que cada situación era extraña, si la conectaban con su realidad. Esta rareza de las acciones del personaje puede estar sujeta a la herencia social que se transmite en su contexto y el rol de las niñas en la sociedad, ya que mencionaron que no saldrían solas a lugares desconocidos y menos buscarían a alguien desaparecido desapareciendo. Sin embargo, esto no las limita para continuar explorando junto al personaje, e incluso se sienten atraídas por las formas en que decide solucionar sus problemas, las que les resultan graciosas.

Ahora bien, la salida del personaje para ir en la búsqueda de su hermano es clave para comparar formas de percepción infantil

tanto del protagonista como del lector, cuando enfrentan el paso de un mundo conocido a otro desconocido. El ejemplo se da cuando Papelucho decide comenzar su aventura: «Para saber lo que hacen los desaparecidos es lógico tratar de desaparecer. Así que, apenas me encontré una de las tapas de cemento que hay en las calles medio corridas a un lado, tapando algún hoyo misterioso, me metí paulatinamente en él» (p. 12). El episodio plantea, sutilmente, algunas etapas del viaje del héroe, como, por ejemplo, la llamada a la aventura y el cruce del umbral. Si para Papelucho existe un motivo para el inicio de un proceso de búsqueda, para las niñas, esas acciones tienen sentido: el deber de ir a buscar a su hermano perdido. Junto con ello, el efecto que produce, tanto en el personaje como en las lectoras, el cruce del umbral, representado por la tapa de alcantarilla, configura el límite de ambos mundos. En la literatura infantil, es frecuente el traspaso a nuevos lugares mediante símbolos u objetos que demarcan la realidad del personaje y lo invitan a cruzarlo, como, por ejemplo, la entrada a la madriguera en *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll, o la puerta secreta en *Coraline*, de Neil Gaiman (2003). La entrada de Papelucho a los ductos de alcantarillado les produce diversas sensaciones a las lectoras: «A mí me daría asco, porque no sé, porque en la alcantarilla a mí me parece que hay ratas y cosas así», «A mí me daría miedo y me daría mucho asco». Todas estas expresiones manifiestan el sentido que tienen las niñas con respecto a ciertos lugares ocultos de la ciudad, sobre todo desde las coordenadas espaciales arriba y abajo, pues «las percepciones sonoras, la alusión a texturas y sensaciones, pueden construir espacios recordados (...) o conocidos por el relato de otros» (Amaro, 2009, p. 115). Más adelante, al conversar sobre cómo se siente Papelucho en ese mundo interior de la alcantarilla, las estudiantes son conscientes de que la percepción que puedan tener ellas no siempre es la misma para el protagonista. Hay que recalcar que Papelucho es un personaje literario, por lo que sus acciones son moldeadas por la imaginación y la escritura de la autora. Así, la forma de actuar de Papelucho puede resultar extraña, pero no resulta inverosímil en el conjunto de la obra, pues otorga mayor atractivo al personaje.

Las niñas dedujeron las posibles sensaciones que tuvo Papelucho, conforme a su discurso y comportamiento. Algunas indicaron que se sentía feliz y tranquilo, debido a que el personaje hace alusión a expresiones o frases como «iba viendo más lindo y más azul el cielo» o «me traía ideas acuosas y geniales», incluso cuando Papelucho describe el lugar y utiliza el neologismo «chirimpoya», ellas otorgan un significado a partir del contexto, que podría ser un lugar bacán, alegre y divertido. Todo esto indica que la construcción del espacio literario también está ligada al análisis del lenguaje del personaje y su relación con el entorno.

PERFIL DE PAPELUCHO: EL NIÑO HISTÓRICO Y UNIVERSAL

Marc Soriano (1995), al referirse a la infancia, distingue entre lo que llama el *niño histórico* y el *niño eterno* (preferimos denominarlo universal), lo que implicaría «interrogarse acerca del pasado que sobrevive en el presente» (p. 216). El niño histórico refiere a los rasgos de los niños asociados a una cultura, a un contexto definido, y proyectados en la ficción literaria: «Un libro resulta ser la expresión de necesidades fechadas en el tiempo y ubicadas en el espacio» (p. 216). El niño eterno se refiere a características del desarrollo síquico que trascienden lo histórico, un determinado número de «estructuras de larga duración que tal vez cambien algún día pero que lo más verosímil es que se mantengan casi invariables a lo largo de siglos e incluso de milenios» (p. 216). En el caso de *Papelucho*, y de cualquier clásico, operan ambas dimensiones: es una obra que trasunta un momento histórico y un espacio cultural, a la vez que lo trasciende porque logra apelar a los lectores actuales, a niños y niñas de hoy, y esto se verifica especialmente a través de su protagonista: Papelucho es un niño de su tiempo (tiempo de la historia que coincide con el tiempo de producción) a la vez que un niño universal, es decir, con características que son comunes a niños y niñas más allá de un momento y un espacio determinado. Esto lo verificamos por las experiencias de lectura que las estudiantes generaron en interacción con la obra.

La voz narrativa en primera persona facilita la comprensión del discurso y del mundo del personaje para las estudiantes, a la vez

que genera cierta empatía. En su función de protagonista organiza el relato y entrega la información de su mundo interior y exterior, a partir de la escritura de su diario íntimo, género que proyecta una visión subjetiva de la realidad por ser «abierto a todo, permeable a cualquier impresión y cualquier incidente, dispuesto a constatar la actualidad, pero también a evocar el pasado o imaginar el porvenir, sin otra obligación que la de atenerse con más o menos rigor a la lógica de los días» (Pauls, 1996, p. 131).

Es por eso que, a medida que la lectura avanza, las estudiantes comienzan a construir una idea de Papelucho. Sienten que el personaje les parece un niño real por su lenguaje, su forma de hablar, el que perciben similar al suyo (coloquial y chileno); también, porque hace travesuras que tienen un efecto humorístico, inventa cosas y tiene amigos. Sin embargo, consideran que es diferente en algunos aspectos, como, por ejemplo, llamar a una funeraria y solicitar un ataúd para hacer un funeral falso, pues creen que un niño no podría hacer cosas así. Es precisamente el efecto de verosimilitud del personaje lo que hace que las estudiantes reflexionen sobre su comportamiento y en algunos casos justifiquen su conducta en función de su ficcionalidad.

Este punto se logró profundizar cuando se les indicó a las alumnas escribir aquello en que se parecían a Papelucho y aquello en que no se parecían. Para las estudiantes, las similitudes estaban orientadas a representaciones infantiles de sí mismas: «soy aventurera», «me llevo bien con mis amigos», «me organizo bien», «soy divertida, creativa e ingeniosa», «los dos tenemos hermanos», «somos casi de la misma edad», «soy media distraída», «a veces planeamos cosas» y «tenemos el mismo lenguaje». Las distintas respuestas demostraron la riqueza y diversidad del personaje, lo que favoreció la posibilidad de identificación con él.

Por otra parte, se ponen en escena las subjetividades de las lectoras y reafirman la importancia de la construcción de significados, ya que «la literatura permite “ser otro sin dejar de ser uno mismo” (...) Es a través de esa experiencia particular de soñarse a sí mismo que se brinda al lector un potente instrumento de construcción

personal y una completa dimensión educativa sobre los sentimientos y las acciones humanas» (Colomer, 2011, p. 82). Los rasgos del personaje y su ser y actuar en el mundo también permiten explorar y dar sentido a las vivencias de las lectoras. En varias ocasiones, las niñas destacaron la relación de la Domi con Papelucho y afirmaron que, al igual que él, tienen «un amigo o familiar al que le contamos nuestros secretos», colocando en evidencia la aceptación de relaciones afectivas construidas a partir de la confianza. Junto con eso, las estudiantes enfatizaron la cercanía de Papelucho con los animales y el rol que ellos desempeñan en sus acciones y visión de mundo. Personajes como Nerón, el perro de un vecino, y el Violeta, el caballo que los llevaría al Tololo, exhiben la esfera inmanejable de la vida animal que se conecta al mundo infantil.

La contraparte de la identificación es la no identificación. Al respecto, las estudiantes afirmaron, en algunas ocasiones, que no se parecen a Papelucho en el género: «él es hombre y yo soy mujer», explica una alumna; «nosotras somos niñas», responde otra. Otros rasgos diferenciadores, algunos de los cuales podrían estar asociados al género desde el punto de vista de las alumnas, son: «no saldría sin permiso y no respondería a la profesora de mala forma», «no llego atrasada a clases y no planeo todo lo que voy a hacer». Es por esta razón que la mediadora les pregunta «¿qué características de Papelucho creen que corresponden al actuar de un niño y no de una niña?», a lo que responden:

- Est. 1: andar en bandas.
- Est. 2: hablar bien.
- Est. 1: yo encuentro que los hombres hacen cosas más rudas. Y como que hacen cosas así como que ¡ya, te vamos a pegar! Dicen que nosotras nos vemos mal con pantalones.
- Est. 3: nosotros tenemos que ser más... como más delicadas.
- Est. 4: somos más señoritas nosotras, en conclusión. (Risas de las estudiantes).

Las intervenciones de las estudiantes muestran que han asimilado parcialmente ciertos lineamientos sociales impuestos por la «lógica

de los contrarios», dualidad planteada por E. Badinter (citado en Altamirano, 1993), según la cual, las mujeres son pasivas, sensibles, sumisas, dependientes. Esto, sobre la base de que lo femenino se asocia culturalmente a lo emocional y a la dependencia, versus lo racional y la autonomía de lo masculino. A la vez, esto nos habla de formas de crianza signadas por los estereotipos de género que aún están presentes en la sociedad chilena. No obstante, las niñas revelan cierto escepticismo y resistencia a dichos modelos como naturales cuando dicen «tenemos que ser», o cuando todas se ríen ante la frase «somos más señoritas nosotras». Entonces, las diferencias de género que las alumnas perciben entre Papelucho y ellas no es algo que les genere rechazo, más bien, al contrario, les atrae.

En la entrevista grupal se retoma el perfil que elaboraron en la última sesión (Figura 2) y se les pregunta cuál de las características que mencionaron enfatizarían y cómo se aprecian en la novela. Señalaron lo siguiente sobre la forma de ser de Papelucho: «Amigable, porque era amable con el Chorizo, no era pesado ni malo»; «Esforzado, porque no se rendía nunca. Cuando fueron al Tololo no encontraba a su hermano y no se rindió. Y seguía y seguía»; «Curioso, porque cuando encontró la carta de Javier, esa que decía “no me busquen, no quiero que me encuentren, vivo mi verdad”, fue por la alcantarilla, pasó por ahí y buscó. También fue curioso al querer ir al Tololo»; «Aventurero, porque cuando fue debajo de la alcantarilla, también cuando fue al Tololo y... eso»; «Sentimental, no sé, porque él lo ve como... los sentimientos de las personas, porque por el caballo, cuando el Soto le pegó un latigazo al caballo, él se puso a pelear por eso».

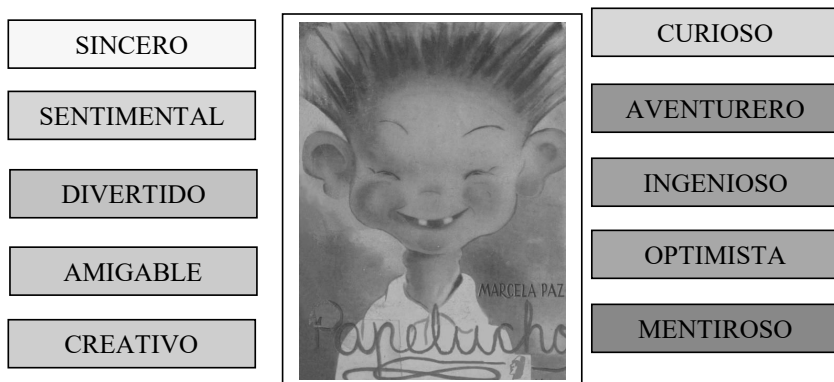
Por el perfil que las estudiantes construyeron es posible percibirse de que las niñas lograron interpretar y configurar un personaje complejo por su diversidad. Cada uno de los rasgos atribuidos no fue arbitrario, pues encontramos un sustento en la obra, lo que se ratifica en la entrevista. Esta característica es aplicable al personaje en general. Efectivamente, Papelucho suele proponerse algo y no se da por vencido fácilmente. En *Mi hermano hippie* hay un objeto que atraviesa todo el relato, que es encontrar al hermano perdido

para que vuelva a casa; pero lo que Papelucho no entiende bien al comienzo es que el hermano no está realmente perdido. Su meta solo sufre un cambio: en lugar de encontrar a su hermano, su intención es que vuelva. Papelucho intenta solucionar los conflictos, aunque a veces sus ideas causan otros problemas. Este rasgo se relaciona con el ser curioso y aventurero, según lo entienden las niñas: el querer saber y el emprender acciones concretas, como cuando decide meterse por la alcantarilla o ir al Tololo. Tales rasgos nos envían al género en que inscribimos a *Papelucho*, como novela de aventuras cotidianas.

Además, las estudiantes plantean que Papelucho es sentimental, y dan como ejemplo el percance con la carreta. Esto refuerza su propio sentimiento frente al maltrato animal. Papelucho no es indiferente ante el sufrimiento humano o animal, por lo que tampoco lo es ante las injusticias personales ni sociales. En este sentido, una alumna agrega que no era racista ni clasista. En este libro, la visión crítica del clasismo funciona de manera más implícita en comparación con otros libros de la serie. No obstante, no deja de ser significativa, lo que se despliega en términos positivos principalmente en la relación de amistad con el Chorizo.

Es por eso que la riqueza del personaje radica precisamente en la diversidad de rasgos no explícitos entregados por las estudiantes, que derivan de sus acciones, lenguaje y formas de observar el mundo.

FIGURA 2: PERFIL DE PAPELUCHO CONSTRUIDO POR LAS ESTUDIANTES.



CONCLUSIONES

La investigación evidenció que las estudiantes construyen sentidos al interactuar con la obra en el aula, lo que hoy en día se plantea como algo muy difícil cuando no imposible, porque, según el discurso imperante, los alumnos no leen, no entienden lo que leen y no les gusta leer. Si bien esto tiene cierto basamento, en la investigación se pudo evidenciar que las estudiantes establecieron vínculos afectivos y demostraron comprensión en distintos niveles, partiendo de preguntas que demandaban recordar partes de la historia e inferir significados, para luego interpretar sentidos y reflexionar a partir de ellos. Durante las sesiones, las estudiantes fueron capaces de interpretar estableciendo relaciones entre distintos componentes de la narración, así como entre el texto, su experiencia y el contexto social.

Para que se produzcan lecturas ricas en significación, es fundamental que la obra entrañe esa potencialidad, la que se actualiza en el ejercicio interpretativo de los lectores. La recepción de la novela por parte de las estudiantes demuestra que una obra de literatura infantil puede ser entretenida y humorística, a la vez que favorecedora del pensamiento reflexivo y crítico, en la que se conjuga además lo estético y lo ético. Así, confirmamos que la calidad literaria de una obra ofrece posibilidades de conectar con los lectores al crear un espacio de significación intermedio entre el texto y el lector que resulta sugestivo. Los criterios de calidad que hemos propuesto y que le atribuimos a *Papelucho* se corroboraron no solo como rasgos asociados a la obra, sino como factores que pueden incidir favorablemente en la recepción. De esta manera, las obras literarias que ofrecen mayores posibilidades de generar experiencias de lectura son aquellas capaces de suscitar interpretaciones, como es el caso de *Papelucho*, y de todo verdadero clásico.

En el caso estudiado, y también en gran parte de la literatura infantil, las relaciones familiares son un aspecto importante. En *Papelucho*, se configura al personaje protagónico en el contexto de una novela infantil de verosímil realista del género de aventuras cotidianas. Las estudiantes consideran que la relación entre Papelucho y sus padres se caracteriza por la poca comunicación y poca

confianza. Llama la atención que algunas alumnas evalúen la relación como buena porque no se maltratan, no pelean. En contraste, la relación con Domitila la perciben más cercana, de mayor confianza en comparación con la de los padres. Las estudiantes empatizan con Papelucho en su actitud para con Javier, tanto en un primer momento, cuando llega como hippie, como al final, cuando discuten porque Papelucho se molesta con su hermano. En la primera situación, las alumnas consideran que Papelucho se pone en el lugar del hermano, que se ha aburrido de tanto obedecer. La forma de ficcionalizar las relaciones familiares, alejándose de representar una familia ideal, contribuye a la verosimilitud del relato, a que sea creíble literariamente y a la recepción positiva por parte de las alumnas.

Otro aspecto importante que atraviesa la serie novelística es el contenido social con una visión crítica de las diferencias de clase y de la pobreza. Las estudiantes reconocen diferencias sociales entre Papelucho y sus amigos; consideran que Papelucho no discrimina ni a Domitila ni a los otros niños, y valoran esto. Las alumnas relacionan el contenido social de la novela con su entorno, de modo que se percatan de la discriminación presente en la sociedad. Ellas reflexionan sobre y a partir de situaciones y diálogos que se presentan en la obra y se involucran emocionalmente en relación con sus experiencias. Las lecturas que construyen las estudiantes difieren según sus vivencias y cómo estas influyen en ellas. Así, algunas diferencias que las estudiantes identifican entre ellas y Papelucho obedecen al género: Papelucho hace cosas que ellas no, por ser niñas; no obstante, les resultan atractivas y se identifican con el personaje en lo afectivo, en su forma de hablar y en la mirada crítica.

Por otra parte, la percepción del entorno estuvo marcada por los lugares en los que circuló Papelucho. En este sentido, las estudiantes identificaron distintos espacios que marcaron el punto de vista del personaje, esto es, espacio interior constituido por los territorios comunes del hogar; habitaciones individuales y compartidas por la familia, y el espacio exterior representado por zonas de referencia binarias propias de la ciudad: subterráneo, túnel brujuriento, la escuela, entre otros. También las experiencias y emociones del lector frente a ese escenario fueron muy importantes de analizar, ya que se

enfrentaron a situaciones en las que la mirada infantil ofreció múltiples interpretaciones, como, por ejemplo, establecer el significado de estar en un espacio cerrado como el baño o entrar en los ductos de alcantarillado. Junto con eso, fueron capaces de otorgar sentido al comportamiento del personaje y a las sensaciones provocadas en él producto de la conexión con el lugar.

Las interpretaciones de distintos aspectos de la novela que realizaron las estudiantes contribuyeron a configurar un personaje que ellas perciben similar a un niño real. En este punto, las niñas perfilaron a Papelucho desde el ser y el actuar del personaje, determinando diversas cualidades a partir de la lectura y del diálogo. Al respecto, fue posible evidenciar que los significados y sentidos se construyen en recorridos de ida y regreso entre el texto y las concepciones y experiencias del sujeto lector infantil. En este proceso, la lectura literaria aporta a la construcción de la identidad, de la conducta y de la visión de mundo. *Papelucho* logra esto debido a que conecta a los lectores infantiles con el relato, es decir, genera interés por la narración, cuyo contenido comporta una densidad de significados relativos a la experiencia y a la siquis infantil, así como al mundo que los rodea.

En tal sentido, resulta interesante comprobar que las niñas no tienen inconveniente en leer y disfrutar una historia con protagonista masculino, con peripecias que asocian a lo «masculino». En cambio, parece menos factible en el caso contrario, porque lo «femenino» es subvalorado o estigmatizado. Esto debiera instarnos a abordar la literatura y la enseñanza en general, considerando un enfoque de género que favorezca la diversidad de identidades y que contribuya a superar la lógica binaria de género.

Aunque el foco de estudio no era evaluar una forma de mediación lectora, la recepción de las estudiantes nos muestra que la actividad tuvo algún grado de incidencia en la buena recepción de la obra, lo que confirmamos con la valoración explícita de la forma en que se llevó la actividad en su conjunto. La idea era montar actividades sencillas en términos de implementación, de modo que lo esencial fuera la lectura y la conversación, con el fin de relevar la

obra, el acto de leer y la reflexión sobre y a partir del texto. Así, lo central fue la lectura expresiva y un guion de preguntas y consignas orientadas a que las estudiantes pensarán, hablarán y escribirán sobre lo leído, recontando y construyendo significados y sentidos en conexión con sus experiencias, opiniones y emociones. Esto nos demuestra que es posible integrar el desarrollo de la comprensión y el incentivo a la lectura en el aula.

Finalmente, esta investigación abre la posibilidad de replicarla en otros contextos. También es factible implementar investigaciones similares con otros clásicos de la literatura, de modo de identificar recurrencias sobre la base de que las obras adquieren trascendencia temporal y espacial, conocimiento útil para formar lectores activos y que alcancen el gusto por la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIM Asociación Investigadores de Mercado (2015). Cómo clasificar los grupos socioeconómicos en Chile. Red. 3 agosto 2017. Recuperado de: <https://docplayer.es/37157720-Como-clasificar-los-grupos-socioeconomicos-en-chile-diciembre-2015.html>
- Alonso, Pablo, Larraín, María Rosa y Saldías, Roberto (1975). *Realidad de las empleadas domésticas en Chile*. Santiago de Chile: Departamento de Práctica y Asistencia Legal. Red. 5 de agosto 2017. Recuperado de: <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0056085.pdf>
- Altamirano, Guillermo (1993). Estereotipos de género en la terapia psiquiátrica. En *Educación y género: Una propuesta pedagógica* (pp. 51-59). Santiago de Chile: Ediciones La Morada-Ministerio de Educación.
- Amaro, Lorena (2019). *Vida y escritura: Teoría y práctica de la autobiografía*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bachelard, Gastón (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, Gustavo (2005). *La trama de los textos: Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Bronckart, Jean Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, trad. Gabriela Brochier. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cerrillo Torremocha, Pedro (2015). *Literatura mayor de edad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ____ (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de filologia. Studis literaris*, 18, 17-31.

- Cifuentes Becerra, Edgardo (2011). Marcas discursivas y narrativas del humor leve en *Papelucho*. *Literatura y Lingüística*, 24, pp. 15-32.
- Colomer, Teresa (2011). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chambers, Aidan (2014). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación* (Trad. Ana Tamarit Amieva). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Culler, Jonathan (1979). *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- Durán, Gonzalo y Kremerman, Marco (2017). Pobreza y fragilidad del modelo chileno: Nuevos indicadores para el debate sobre pobreza en Chile. *Ideas para el buen vivir*, 11, Fundación Sol. Red. 2 agosto 2017. Recuperado de: <http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2017/07/Pobreza-Julio-2017-1.pdf>
- Ende, Michael (2008). *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.
- Eco, Umberto (1981). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Gaiman, Neil (2003). *Coraline*. Barcelona: Ediciones Salamandra.
- Garralón, Ana (2017). *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Harris, Wendell (1991). Canonicity. En Enric Solla (Comp.), *El canon literario* (pp. 37-60). Madrid: Arco Libros.
- Ibaceta Gallardo, Isabel (2016). El cuerpo del niño en *Papelucho* de Marcela Paz: voz y cronotopo infantil. En Claudia Andrade, Isabel Ibaceta, Anahí Troncoso y Camila Valenzuela (Coord.), *Literatura para infancia, adolescencia y juventud: reflexiones desde los estudios literarios* (pp. 65-80). Santiago de Chile: Universitaria.
- Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer* (Trad. J.A. Gimbernat y Manuel Marbeito). Madrid: Taurus Ediciones.
- Lluch, Gemma y Fundalectura Colombia (2019). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes: Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Ediciones Trea.
- Mendoza Fillola, Antonio (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ____ (2008). La renovación del canon escolar: La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Red. 4 abril 2019. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-renovacin-del-canon-escolar--la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/>
- Munita, Felipe (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, vol. XXXVII, núm.1, pp. 269-277.

- _____ (2010). *Literatura infantil y escuela: Un diálogo posible*. Valdivia: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, CONARTE y Ediciones Kultrún.
- Paz, Marcela (1997). *Papelucho casi huérfano*. Santiago de Chile: Universitaria.
- _____ (2014). *Mi hermano hippie, por Papelucho*. Santiago de Chile: Editorial SM.
- Pauls, Alan (1996). *Cómo se escribe un diario íntimo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Peña Muñoz, Manuel (1995). *Alas para la infancia*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Pérez Serrano, Gloria (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, Antonio Orlando (1989). Transgresión y poética del absurdo en María Elena Walsh. *En julio como en enero*, 9, 68-80.
- Rosenblatt, Louise Michelle (2002). *La literatura como exploración* (Trad. Victoria Schussheim). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saer, Juan José (1997). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, Ariel.
- Sanjuán Álvarez, Marta (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria: Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Soriano, Marc (1995). *La literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas* (Trad. Graciela Montes). Buenos Aires: Colihue.
- Troncoso Araos, Ximena y Rubio, Cecilia (2015). *Antología crítica del relato infantil sudamericano*. Concepción: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Ediciones Universidad Católica del Maule y Sello Editorial Universidad de Concepción.

LITERATURA Y VISUALIDAD, LA DIVERSIFICACIÓN DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS COMO EXPERIENCIA ESCOLAR

Claudia Álvarez Martínez

Universidad Austral de Chile
Colegio Windsor School de Valdivia,
claudiaalvar@gmail.com

Alexis Segovia Olguín

Universidad de Concepción
Colegio Windsor School de Valdivia,
alsegoviaolguin@gmail.com

RESUMEN

Este artículo pretende dar cuenta de una experiencia escolar integrada entre los departamentos de Lenguaje y Artes en el Windsor School de Valdivia, desde la fase de producción y edición hasta la publicación anual del libro *Voces en el camino*. Se articula, entonces, como una propuesta interdisciplinaria que tiene como objetivo principal fomentar la lectura y escritura literaria por medio de la diversificación de los lenguajes artísticos.

INTRODUCCIÓN

Este artículo busca reflexionar en torno a la práctica integrada de la literatura y el arte en el contexto educativo, a partir de la experiencia que hemos desarrollado en conjunto, como docentes de Lenguaje y Artes Visuales. Convencidos de que la combinación de lenguajes artísticos y el trabajo colaborativo potencia la creatividad y enriquece nuestra práctica docente, hemos articulado un proyecto interdisciplinario que evidencie la innovación en el ejercicio creativo. Surge así, un libro en formato impreso y digital que compila las obras realizadas por los estudiantes del Windsor School¹, de la ciudad de Valdivia.

La idea nace a partir del Concurso Literario existente en el colegio, el cual abarca cinco categorías, desde primero básico a cuarto medio, en las líneas de poesía y cuento. Dada la tradición de este concurso y el alcance que tenía en los estudiantes, pudimos identificar la valiosa oportunidad que este daba para un trabajo integrado entre los subsectores, mediante un desplazamiento que vaya desde la creación literaria a la creación visual, de manera tal que puedan dialogar y complementarse el texto seleccionado en el concurso y la nueva lectura, realizada a través de la imagen, por estudiantes de Artes Visuales.

Es así como desde el año 2016 se inicia la edición anual del libro *Voces en el camino*, una combinación textual que busca explorar en el universo creativo de los estudiantes, en su acercamiento a la escritura, a la lectura y a la visualidad. El libro se compone de alrededor de veinticinco textos, los que son previamente seleccionados por un jurado, compuesto por un docente y dos personalidades del ámbito cultural de Valdivia, luego son premiados en una ceremonia formal en el colegio, en diciembre de cada año. De este modo, una vez iniciado el año escolar siguiente se comienza con el trabajo de ilustración y edición del libro para lanzarlo el mismo día de la premiación anual del concurso literario.

¹ Windsor School de Valdivia es una institución educativa privada, fundada en el año 1959 y que desde 1970 asume el carácter legal de Cooperativa de Servicios Educativos, manteniéndose exclusivamente con el aporte de sus asociados, que son los propios padres de los alumnos.

Si bien el fomento lector es el eje articulador de esta iniciativa, hemos analizado cómo la materialidad de la obra ha dado rienda suelta al ejercicio creativo, especialmente en la categoría de cuento, lo que ha llevado a que hoy sean muchos más los jóvenes que manifiestan su interés en participar con sus escritos.

Este acercamiento con una nueva textualidad visual ha sido pensado también como un libro arte que pueda constituirse en una pieza de colección en la biblioteca de cada miembro de la comunidad educativa, que involucre así a la familia y el entorno más cercano del estudiante, no solo de quienes han sido seleccionados, sino de todos los que conforman el espacio escolar. En este sentido, el lanzamiento del libro se presenta como un evento conocido y esperado por los estudiantes, los profesores que colaboran en todos los niveles y también por los padres que asisten a dicha actividad.

¿Cuál ha sido el mayor aporte de esta publicación en el universo creativo de los estudiantes? ¿Qué otras posibilidades ofrece la creación literaria en el ámbito escolar? ¿De qué otros lenguajes es posible nutrirse para consolidar el ejercicio creativo? Estas son algunas de las preguntas que han sido surgiendo en la ejecución y evaluación de la iniciativa, tanto para nosotros, como también por parte de otros docentes y de los mismos estudiantes.

Es pertinente señalar que esta publicación ha sido respaldada desde el inicio por las autoridades que conforman la comunidad del Windsor School, lo que sin duda ha permitido tener financiamiento, apoyo y motivación para concretar la edición anual. De este modo, se hace evidente que la gestión y el fortalecimiento del trabajo colaborativo favorecen la implementación de iniciativas de esta envergadura.

LITERATURA, ESCRITURA Y MEDIACIÓN

La enseñanza de la literatura en el ámbito escolar ha sido una preocupación que como Departamento de Lenguaje hemos intencionado desde las más diversas prácticas. Apreciamos su valor y trascendencia, no solo para un desarrollo integral y la adquisición de

diversas habilidades, sino también en el especial mundo emocional que conecta a niños y jóvenes con el universo creativo, la sensibilidad estética y sobre todo con ellos mismos, con su identidad.

Advertimos que nuestro contexto favorece, en muchos casos, este acercamiento, en tanto hay un grupo importante de estudiantes que han sido estimulados a edad temprana y en el transcurso de toda su formación académica. Aun así, las exigencias del sistema escolar a nivel nacional limitan el vínculo con la literatura, pues la rigidez del currículo y la progresión temática, en cierta forma, inducen a que la enseñanza de la literatura se convierta en un medio para adquirir y luego consolidar habilidades de comprensión lectora, contrario a la fruición que debe darse con esta manifestación, la que desde nuestra perspectiva es ser primordial en el acercamiento del niño o joven con la obra literaria.

Los profesores de Lengua y Literatura hemos visto con preocupación cómo el instrumentalismo de la lengua y la comunicación ha desplazado la fantasía creadora, la imaginación. Por tanto, el goce artístico y la apreciación estética literaria, si bien son aspectos transversales del currículo, nos instan a diversificar nuestra práctica docente y nos obligan a instalar otros espacios de fomento y creación.

El concurso literario al que tradicionalmente el colegio convoca, entonces, se instala como el primer espacio para promover este acercamiento. Además, el Departamento de Lenguaje ha incluido una hora de escritura semanal, desde 5° básico a III medio, la que ha favorecido la sistematización del propio estudiante en relación con la planificación, producción y revisión de los diversos textos que elabora. Si bien este espacio no está enfocado directamente a la escritura creativa, esta se ha visto enormemente beneficiada, ya que los estudiantes interesados suelen tener un repertorio de obras personales desde la cual eligen si enviar o no su trabajo y, de esta forma, participar en la convocatoria anual organizada por el colegio.

Cabe aclarar que en los niveles de Educación Básica, los niños y niñas son acompañados muy directamente por las profesoras en este proceso escritural. Luego se hace una preselección para envío al concurso, ya que se trata de una importante cantidad de textos;

no obstante, desde 5° básico hasta IV medio hay plena libertad en la participación. Esta experiencia escolar nos ha mostrado que un grupo importante de jóvenes, sobre todo desde 7° a III medio, produce una importante cantidad de textos literarios, tanto dentro como fuera del sistema escolar, en la mayoría de los casos con una notoria influencia de la literatura juvenil actual. Sin duda, para ellos/ellas este libro se ha constituido en una motivación que los impulsa a escribir y compartir sus textos.

En este mismo sentido, hemos ido recopilando la visión de los propios estudiantes, en particular de aquellos que participan año tras año. Su mirada nos ha sorprendido, en tanto revela la dimensión emocional, pues ven en esta publicación un reconocimiento que da notoriedad al arte y la creación literaria, valor que a juicio de ellos/as, no suele darse a estas manifestaciones en el sistema escolar. Por consiguiente, se sienten apreciados/as y así también a todos los demás participantes compilados. Indican que la existencia de este libro los ha motivado a escribir más. Paz Oelckers, de I medio, señala: «Me hace realmente feliz y me da ilusión recibir el libro cada año y ver que uno de mis textos se encuentra en él, como si lo que más amo: escribir, por fin se valorara en el colegio».

Así también lo siente Antonia Maldonado, alumna de III medio, quien dice:

(...) este concurso y el libro en especial nos motivan y nos celebran por nuestro interés literario. Muchas veces sentimos que solo se les da importancia a los deportes y a aquellas cosas que traen logros al colegio, pero a través de este concurso se da un espacio para los que tienen talento en otras áreas, como la literaria.

Al ser consultada por el aporte del libro a nuestra comunidad, Constanza Covacevich, de I medio, argumenta que:

(...) el libro aporta a la comunidad windsorina, ya que puede motivar a los alumnos a escribir y leer más gracias a las historias de sus compañeros, y, además, este libro es capaz de demostrar las capacidades de muchos de los jóvenes escritores del colegio.

Paz Oelckers refuerza esta idea cuando dice:

(...) creo que el libro aporta porque establece un nivel de importancia de la literatura, presentándola como una pasión y no una obligación. Por mi parte, es la única oportunidad en la que puedo destacar por lo que amo y sentirme parte de una actividad escolar.

Entonces, vemos cómo se destaca muy especialmente el reconocimiento a lo que llaman su pasión: la escritura. Una valoración que traspasa la temida obligatoriedad que tanto parece obstaculizar el proceso de aprendizaje escolar y aún más el creativo, al menos en lo que se refiere al goce estético y desarrollo personal. Esta aproximación a la literatura por medio de la publicación del libro genera en ellos una sensación de libertad y trascendencia. Lo anterior se evidencia en las palabras de Mario Calvo, estudiante de IV medio, quien señala: «Que una publicación exista me hace pensar más que en simplemente un cuento que se va a enviar un concurso, que luego será olvidado para tener que enviar otro el año siguiente y así sucesivamente».

Así también se traza un vínculo especial entre quien escribe y el/la ilustrador/a, pues los/as estudiantes esperan con mucha expectativa la interpretación visual de su texto y viceversa, los ilustradores también se sienten desafiados por el ejercicio de creación artístico visual que implica esta publicación. Asociado a ello, preguntamos a los estudiantes escritores qué les parece que su texto sea interpretado e ilustrado por otro alumno para la publicación del libro.

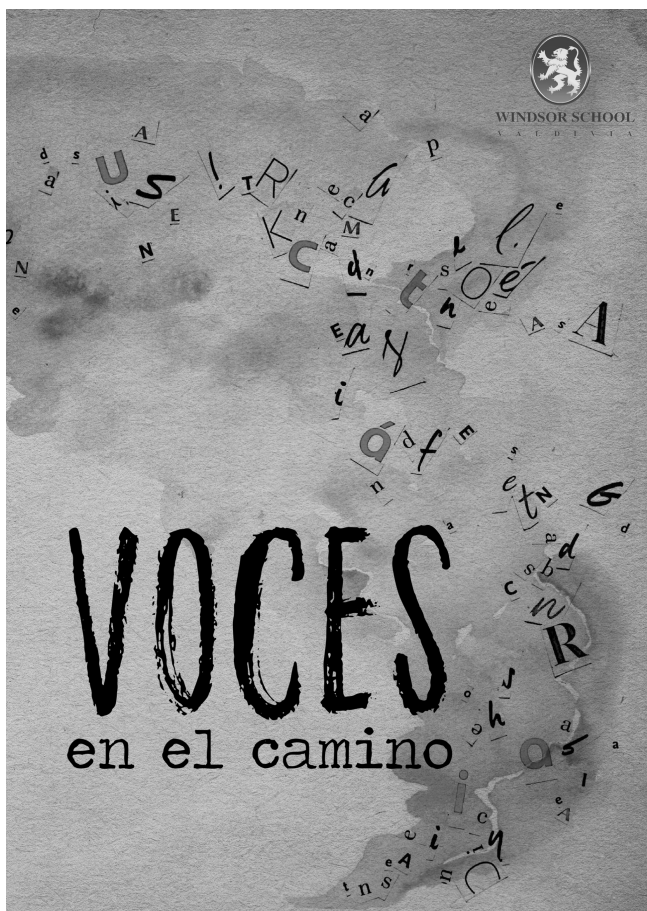
Paz Oelckers dice: «Me parece que el hecho de que mi texto sea interpretado e ilustrado por otro estudiante para la publicación del libro es fantástico. Crea un lazo directo entre quien escribe el texto y el lector». Por su parte, Antonia Maldonado señala:

(...) cuando mi poema ganó el segundo lugar, lo que más estaba esperando era la ilustración. Quien esté a cargo de un poema tiene que leerlo e interpretarlo, como esta interpretación puede ser distinta para cada persona. Es interesante el resultado y cómo en una imagen logran captar lo que nosotros escribimos.

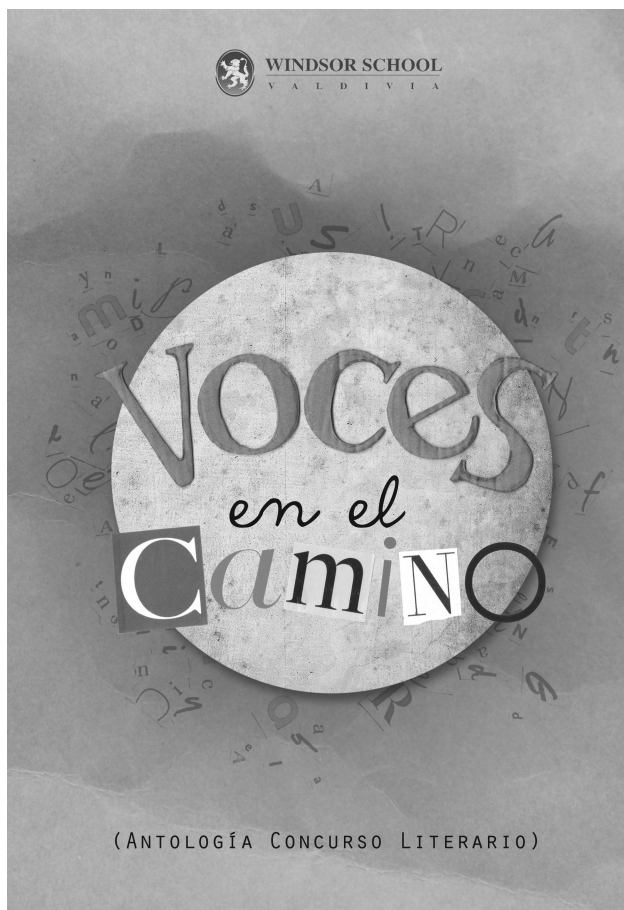
Mario Calvo, al ser estudiante en la asignatura de Artes Visuales de IV medio, participa este año como ilustrador y frente a este desafío

señala: «Encuentro fantástico que otros estudiantes expresen sus habilidades artísticas y den su interpretación al cuento o poema. Y es algo emocionante para los de Arte esperar a IV medio para poder representar visualmente una obra».

En este punto, nos parece oportuno incluir dos registros fotográficos que muestran el trabajo finalizado, el que une texto e imagen, tanto de la publicación del año 2016 como del 2017.



Voces en el Camino, Vol. 1 (2016).



Voces en el Camino, Vol. 2 (2017).

Es claro que en este contexto el rol que cumple el profesor de Lenguaje es fundamental, pues se necesita un andamiaje que facilite los diálogos literarios del estudiante con la obra, es decir, un docente que conozca y manifieste interés por la escritura juvenil, que lea los textos producidos en la clase o fragmentos de ellos, que en definitiva haga del ejercicio literario una experiencia significativa para los niños y jóvenes. En este punto, Munita explica que «lo que el docente haga o deje de hacer en lectura y escritura literaria, tiene directa relación con sus experiencias asociadas a la literatura» (2010, p. 121). Idea en la que coincidimos plenamente y que se articula como un pilar

fundamental en nuestra práctica docente. Creemos que, tal como sostiene Munita (2010), las prácticas lectoras de los profesores, sus creencias sobre la literatura y el lugar que ocupa el fomento de lectura en la institución educativa conforman uno de los mayores problemas al tratar de integrar la literatura infantil y juvenil en la escuela. Por ello es que intentamos tener un rol muy activo en sala de clases, que no solo sea el que monitorea los requerimientos del marco curricular, sino que también pueda potenciar el desarrollo sensible y creativo de los estudiantes.

CREACIÓN VISUAL Y PROYECTO DE AULA

Desde la primera versión de *Voces en el camino* hemos decidido entregar la responsabilidad y desafío de crear las imágenes del libro a los alumnos de IV medio, debido a la relevancia de la publicación y por el bagaje que acumulan tras los años cursados en la asignatura de Artes Visuales, teniendo en consideración las habilidades desarrolladas respecto al uso del lenguaje visual.

Comenzamos el proceso de trabajo con la presentación de un referente y/o técnica artística, la cual va cambiando cada año y, a raíz de esta, se trabajará para unificar y mantener una coherencia visual en todo el libro. El trabajo del curso se enmarca en el concepto de *proyecto de aula*, y cabe destacar que la totalidad de los estudiantes de la asignatura participan de este, en el cual cada uno de ellos se encarga y hace responsable de la creación visual y reinterpretación de uno de los textos seleccionados en el concurso literario, lo que da como resultado una ilustración que acompaña e interactúa con este para potenciar sus características narrativas. Bajo esta metodología, el grupo curso es responsable de resolver la estética que contendrán las imágenes, y colaborativamente deberán interactuar y aportar con sus procesos creativos durante la ejecución del proyecto, en el cual podemos evidenciar distintos momentos de trabajo para llevarlo a cabo.

Como primera etapa de trabajo identificamos la lectura, análisis y selección de elementos presentes en el texto, que nos permita llevarlo al plano visual e interpretar las características de los espacios y personajes narrados. Desde aquí se busca el desarrollo de las

capacidades reflexivas de los estudiantes y, de esa forma, dar pie a la búsqueda de soluciones artísticas para proyectar una visualidad.

Luego se contempla una etapa que implica plasmar todo el proceso de análisis e interpretación realizado anteriormente. Se genera así un diseño o boceto de la propuesta de ilustración, a través de medios expresivos como el dibujo o el collage, los cuales se apoyan con procesos de búsqueda de referentes visuales, los que van dando forma a la idea que se genera para responder a la problemática propuesta. Entonces, se definen los diversos elementos que van dando vida y carácter a la imagen; como la composición, su gama cromática o el tipo de línea que se utilizará para acentuar las cualidades que queremos otorgar al proyecto.

Estos procesos realizados para la creación de las imágenes tienen gran importancia para el resultado que se busca obtener, dotando al proyecto de mayor significado, como se expone en el libro *Ver para leer*, en relación con este punto:

En las narraciones creadas a través de texto escrito e imágenes, estas últimas son muy potentes a la hora de darle forma al mundo ficcional pues a través de ellas percibimos el ambiente, les colocamos rostros a los personajes, nos asomamos a un escenario desde un punto de vista, e incluso podemos identificar el registro de la narración. Mientras que en una narración escrita carente de ilustraciones el tono lo imprime la voz del narrador, en un álbum las imágenes también contribuyen a darle tonalidad a lo que se cuenta. (Mineduc, 2014, p. 47)

Es por esto que resulta muy valioso el proceso de retroalimentación que se realice con el grupo. Ya que, a través de estas instancias, se van tomando decisiones respecto de la ilustración trabajada por cada uno de los alumnos, como la estética a trabajar cada año, cuyos procesos de creación tienen algunas variaciones respecto a su ejecución técnica para la obtención de la imagen que finalmente se incluye en la publicación. El primer año que se trabajó en este proyecto, en 2016, utilizamos tanto técnicas análogas como digitales, procesos que se iniciaron desde el dibujo manual hasta la digitalización y coloreado de este mediante programas computacionales de edición fotográfica.

Para el desarrollo del segundo ejercicio de creación, en 2017, decidimos utilizar el fotomontaje digital como el medio por el cual los estudiantes expresen sus propuestas ilustrativas, otorgando una estética mucho más variada y con mayor riqueza visual al libro que finalmente resulta de esta experiencia de trabajo, cuyo objetivo es ser un nuevo soporte que conjugue la literatura y el arte. La decisión respecto a la técnica empleada para ilustrar se decide en función de las características que se le quiere dar al libro y a las posibilidades que se pueden tratar con el grupo curso, ya que son muchas las variantes que se pueden explorar al momento de trabajar. Esta idea se refuerza en el texto citado anteriormente sobre el trabajo técnico por parte del artista-ilustrador:

Otro aspecto que el artista visual toma en consideración es el material que emplea para la realización de las ilustraciones. La elección de la técnica que se aplicará puede jugar a favor de nuestra intencionalidad (...) Es frecuente el uso del collage, el montaje fotográfico, las técnicas mixtas, la aplicación digital, en fin, hay un amplio abanico de posibilidades donde el ilustrador deberá elegir la más adecuada. (Mineduc, 2014, p. 60)

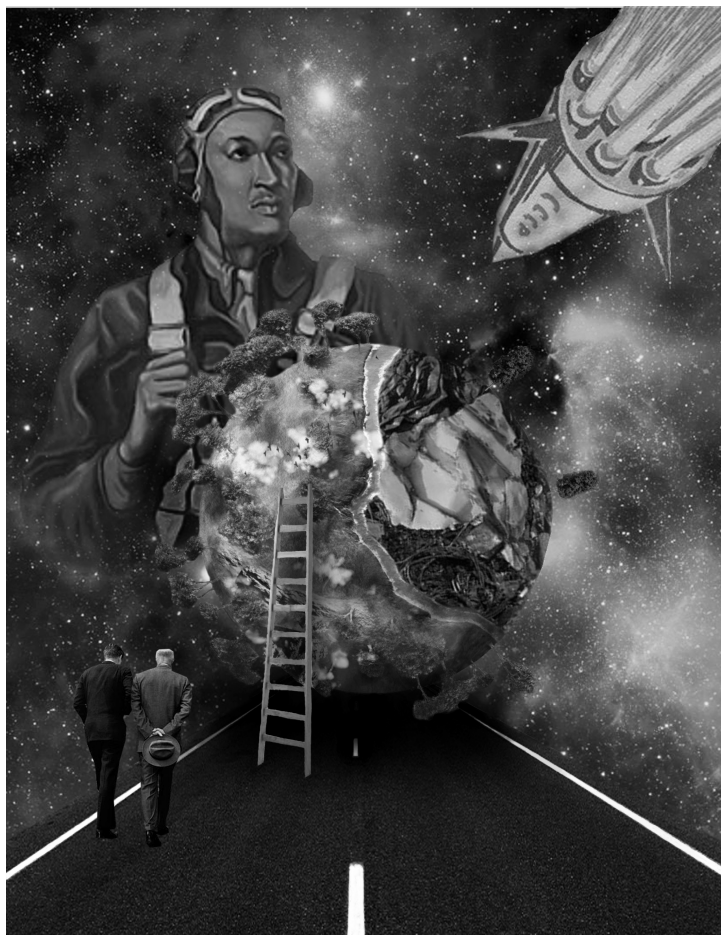
Durante la ejecución del proceso de ilustración, puede haber cambios respecto a los primeros diseños, ya que es necesario analizar el uso de las imágenes y su intencionalidad, en relación con el texto con el que interactúa y a la propuesta visual que hace el autor.



Ilustración de *El pajarito*
Francesca Herrera (2016)



Ilustración de *La niña del pasado*
Daniela Jaque (2016)



Diseño inicial de propuesta e ilustración digital de *La guerra del bosque*
Alejandra Saldías (2017)



Ilustración de *Hojas de otoño*
Catalina Arancibia (2017)



Ilustración de *Dinero y olvido*
Martina Millar (2017)

En el proceso de creación visual, el autor tiene la libertad de interpretar el texto y darle la estética que guste, dependiendo de las técnicas y las influencias que tome para dar visibilidad a las características identificadas en este. Convirtiéndose en correlatos con igual protagonismo que aquel que le ha dado origen.

En este punto, nos parece interesante la visión que muestra el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) respecto a la relación entre texto e imagen, destacando las características del libro ilustrado, que pueden vincularse con la naturaleza del libro creado en esta experiencia:

Tanto en el libro álbum como en el libro convencional, el ilustrador tiene la capacidad de narrar con independencia del texto. (...) Mas, en los libros ilustrados, con menor libertad, también el ilustrador puede contar algunas cosas en segundos planos (en algunos casos la ilustración tomará rienda suelta y entre interpretaciones dejará a un lado el texto escrito). (Mineduc, 2014, p. 61)

Así, los estudiantes-ilustradores tienen la libertad de poder desprenderse un poco del texto con el cual trabajan, y crear así elementos que brinden nuevas características o cualidades a la narración y/o lo complementen.

También resulta fundamental advertir la relevancia que el aprendizaje artístico desarrolla en todo contexto, ya que a través de estas experiencias se potencian habilidades para una educación integral, pues apreciamos que la reflexión en torno a este quehacer incentiva y fortalece el pensamiento abstracto y divergente, permite encontrar soluciones creativas a los desafíos presentados, no siendo meras copias, sino resultados de procesos críticos y analíticos en torno al objeto de estudio. Así lo expone el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en su documento *Caja de herramientas para la educación artística*:

La Unesco considera el dominio de la cultura y las artes necesarias para la formación de personas. En efecto, cuando en la educación se incluyen diferentes manifestaciones creativas, como la música, el teatro, la danza o movimiento corporal y

las artes visuales, mediales o literarias, se provee el máximo de oportunidades para el desarrollo integral y autónomo de las personas como sujetos de su propia experiencia. (CNCA, 2016, p. 14)

La inclusión y vinculación de las artes visuales con otras disciplinas, como en este caso la literatura, propone un concepto de multidisciplinariedad, que busca un ejercicio educativo a través de las artes. Estas juegan un rol que favorece la motivación e interés por el conocimiento y la creación, tanto artística como literaria, generando un escenario propicio para el fomento de estas disciplinas en el contexto escolar y la comunidad educativa, lo que puede abarcar desde los primeros niveles escolares a través de la socialización y exploración del producto del proyecto, un libro tanto físico como digital. Por lo cual, el formato con el que está diseñado el libro apunta hacia la apertura y difusión de este, incluyendo un código con tecnología QR, que redirecciona a su versión digital, el cual puede ser consultado y compartido desde cualquier teléfono inteligente o computadora, herramientas de comunicación que ahora resultan de fácil acceso.

Desde el desafío planteado de crear la visualidad de los textos, se genera una dinámica en la cual se comienza a forjar un sello para la publicación al buscar una estética común entre todos los que participan de este proceso; y a la vez buscando una vinculación con la comunidad escolar, público para el cual está dirigida la publicación. En este sentido, es clave enfatizar la importancia de la imagen en la adquisición de diversas competencias, y cómo podemos ser un aporte para los potenciales lectores del libro.

La ilustración es el primer contacto que tiene el niño con las artes visuales, las imágenes de sus libros serán su primera galería de arte. (...) La ilustración ayudará al pequeño lector a comprender estos códigos comunes, les mostrará el mundo codificado por signos y para entender esta iconografía necesitará un aprendizaje. Con la lectura de los libros, con la experiencia visual, comenzará a desarrollar su sensibilidad, formará su gusto estético, preferirá algunas imágenes y no otras, aunque quizás no será consciente de esta elección. El

libro entrega valores, conocimientos y sensibilidades, es un estímulo a la creatividad, y proveerá al pequeño lector de herramientas para su adaptación en sociedad y su formación como ser humano. (Mineduc, 2014, p. 61)

Bajo esta lógica, podemos ver que el rol que cumplen los estudiantes al momento de enfrentarse a interpretar e ilustrar uno de los textos, y la guía que efectúa el profesor durante el proceso como un moderador de aprendizajes, tiene un valor e impacto importantes para el proyecto en sí, y para los receptores de este. Junto con propiciar una experiencia visual más dinámica e interesante al momento de acercar textos narrativos a los niños, también genera mayor motivación para los alumnos que participan del concurso literario, en quienes crea gran expectación poder ser parte de la publicación y que sus creaciones puedan ser ilustradas.

En suma, además de ser un libro que compila todo el trabajo de los alumnos que participan en él, busca también ser material pedagógico, con el cual podamos acercar tanto la literatura como el arte a nuestros estudiantes y sus familias, un eje articulador de aquellos procesos de sensibilización estética que se busca desarrollar tanto en niños como adolescentes para promover una educación integral.



Versión digital Vol. 1



Versión digital Vol. 2

CONCLUSIONES

La edición y publicación anual del libro *Voces en el camino* se constituye como una textualidad combinada que nutre la experiencia escolar de los estudiantes, tanto en el plano literario como en el artístico. Hoy, la diversificación de los lectores y sus distintas formas de acercarse al arte y la literatura nos motivan a repensar los medios de creación y difusión, para ello, nuestro equipo se plantea

seguir incorporando nuevos lenguajes artísticos, particularmente el audiovisual, ya que así la obra amplía su capacidad expresiva para convertirse en un texto multimodal que permita la libre interacción del lector con cualquiera de los soportes creativos: narración, ilustración o video.

Es fundamental que en el ejercicio docente nos demos cuenta de las oportunidades que tenemos y generamos, para que a partir de ellas se propicien nuevas instancias de aprendizaje, es decir, reinventar la práctica constantemente. Esto se refleja en la publicación del libro, en tanto surge como una inquietud por materializar un espacio de creación literaria y se convierte en un permanente ejercicio y desafío pedagógico que implica evaluar cada año las posibles modificaciones, nuevas técnicas, estéticas, referentes y materialidades.

Hemos apostado por una mirada integradora y colaborativa entre departamentos, confiando en que el libro pueda acercar la producción literaria a la vida de niños y jóvenes, es decir, abrir un espacio en el que no se sienta la obligación ni la competencia, sino la libertad y reconocimiento por el desarrollo de inquietudes artístico literarias.

Los resultados, en estos dos primeros años, han sido motivadores, no solo en los estudiantes, sino en el equipo docente, que se ha ido sumando con nuevas ideas y propuestas.

De esta forma, concluimos que resulta indispensable que hoy los equipos de profesores se proyecten desde la interdisciplinariedad y la colaboración. Así también que se dé una apertura metodológica en lo que se refiere a nuestro quehacer docente, con la incorporación de estrategias y adecuaciones que potencien el proceso de creación y producción del libro, tanto en el caso del subsector de Lenguaje como en el de Artes Visuales.

Por último, el libro busca ser un reconocimiento por el trabajo creativo, que pueda trascender en la comunidad educativa y muy especialmente en quienes han sido y seguirán siendo parte del libro *Voces en el camino*. Un testimonio de aquellas voces que recorrieron el camino del arte y la literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Munita, Felipe (2010). *Literatura Infantil y Escuela. Un diálogo posible*. Valdivia: Ediciones Kultrún.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016). *Caja de herramientas para la educación artística*. Santiago de Chile: Ograma impresores.
- Mineduc (2014). *Ver para leer, Acercándonos al libro álbum*. Centro de recursos para el aprendizaje-CRA. Santiago: LOM Ediciones.
- Windsor School (2016). *Voces en el camino, vol. 1*. Valdivia: Imprenta América.
- _____ (2017). *Voces en el camino. Antología literaria, vol. 2*. Valdivia: Imprenta América.

PROPUESTA DE PLAN LECTOR INNOVADOR
PARA ESTUDIANTES DE PRIMERO MEDIO QUE
PERMITA LA FORMACIÓN DE UN LECTOR
LITERARIO COMPETENTE¹

Valentina Hormazábal Muñoz

Colegio Francisco Arriarán, valentina.hormazabal.m@usach.cl

Pilar Muñoz Moya

Colegio Polivalente Alejandro Flores, pilar.muñoz.m@usach.cl

Fernanda Orellana Martínez

Instituto San Pablo Misionero, fer.orellanam@gmail.com

Valentina Aída Hormazábal Muñoz. Profesora de Estado de Castellano, licenciada en Educación en Castellano, Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. En la actualidad se desempeña como profesora de Lengua y Literatura en el Colegio Francisco Arriarán, Santiago de Chile.

Pilar del Carmen Muñoz Moya. Profesora de Estado de Castellano, licenciada en Educación en Castellano, Universidad de Santiago de Chile. Ejerce como profesora de Lengua y Literatura en el Colegio Polivalente Alejandro Flores, Santiago de Chile.

¹ Tesis, evaluada con máxima distinción, para optar al grado académico de Licenciado en Educación en Castellano y al título profesional de Profesor de Estado en Castellano, en Universidad de Santiago de Chile.

Fernanda Francisca Orellana Martínez. Profesora de Estado de Castellano, licenciada en Educación en Castellano, Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Comprensión Lectora y Producción de Textos, Universidad Andrés Bello. Actualmente se dedica a la docencia de Lengua y Literatura en el Instituto San Pablo Misionero.

RESUMEN

El presente trabajo es la síntesis de una propuesta de un plan lector en su fase inicial, pues no se encuentra aplicada. Esta fue elaborada a partir de un estudio de caso de tipo cualitativo, posicionada en el nivel de primer año de enseñanza media de un liceo emblemático de Santiago de Chile. El objetivo general es proponer un plan lector para formar un lector literario competente, esto a partir de la problemática detectada en dicho nivel, por medio de técnicas de recopilación de datos (*focus group* y entrevistas) y su posterior análisis. Para elaborar el plan lector, se explicitan los criterios conceptuales y teóricos, pues son los que servirán para futuras transferencias didácticas o de gestión escolar. Además, la propuesta se diseñó a partir del análisis contextual, delimitación conceptual correspondiente y la generación de categorías necesarias.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la enseñanza de la literatura se concibe de diversas maneras. Una de estas es potenciar el diálogo entre la literatura y el estudiante. Para esto, el profesor deberá construir situaciones propicias para que los jóvenes experimenten y sean partícipes activos en la construcción de significados con los textos literarios. Esto es, que, en el interior de la sala de clases, se promueva la reflexión y se propongan nuevas formas didácticas que logren una relación vivencial entre los textos literarios y los estudiantes (Rueda y Sánchez, 2013).

Por otra parte, las Bases Curriculares de enseñanza media en Lengua y Literatura (2015) proponen un enfoque comunicacional y cultural que articula la literatura como un texto que permite un

diálogo sociocultural complejo. Sin embargo, encontramos una contradicción, puesto que las actividades sugeridas en Planes y Programas (2016) apuntan, en general, a responder preguntas centradas en la competencia de lengua y no a potenciar la competencia literaria. En eje de lectura se dice que: «Es importante que aprendan, especialmente, a identificar las ideas centrales, sintetizar la información importante, explicar los conceptos clave, identificar los principales argumentos usados para defender una postura, descubrir contradicciones, evaluar la coherencia de la información (...)» (p. 17). Con este enfoque se vislumbra un cierto desplazamiento de actividades que vinculen una experiencia personal o apreciativa del lector con el texto literario.

Por lo anteriormente mencionado, falta una metodología de enseñanza que complemente el enfoque en la lengua con una educación literaria para formar a los estudiantes en esta disciplina. Esto, dado que una enseñanza de la literatura solo enfocada en la competencia de la lengua puede producir un distanciamiento de los jóvenes con respecto a la literatura y una apatía e indiferencia con su aprendizaje (Rueda y Sánchez, 2013).

Se suma a lo anterior, que diversos autores admiten que existe un distanciamiento de los estudiantes con la obra literaria, ya que existe una escasa participación, interpretación y vínculo afectivo con el texto (Colomer, 2005; Mendoza, 2008; Munita, 2014). Es por esto que es necesario vislumbrar la enseñanza de la literatura desde otra perspectiva.

De ahí, surge el concepto y el tema principal de la investigación, que es educación literaria, la cual apunta a formar un lector literario. Colomer (1991) explica que el sujeto lector debe desarrollar la competencia literaria, la cual requiere de un saber literario, que integre dimensiones afectivas, cognitivas y pragmáticas. Importante señalar que este concepto no debe confundirse con la competencia lectora que, según Mendoza (2008), hace referencia a las habilidades lingüísticas de los lectores, lo que se ha concretado en la práctica docente en actividades como: identificar ideas principales de los textos, resumir textos, explicar las funciones de determinados textos.

Por ende, Colomer (1991) plantea que la educación literaria consistirá en la formación de una manera de leer este tipo de textos. Es decir, en la de un lector literario competente. A su vez, esta educación se relaciona con la didáctica de la literatura, la cual implica que exista una interacción de los estudiantes con la obra. Esta se basa en actividades con determinados objetivos vinculados al trabajo de habilidades lectoras, junto con la formación y el desarrollo de la competencia literaria. Este tipo de didáctica debe contemplar una metodología para el tratamiento de los textos literarios, que den lugar a instancias de lectura y de valoración a estos.

Mendoza (2008), además, explica que la elaboración del canon formativo² facilita el acercamiento de los estudiantes con los textos literarios, los cuales se vincularán con los «intereses de los alumnos, su grado, nivel de formación lingüística y al ámbito cultural» (p. 1). Un canon basado en obras clásicas, juveniles y, como eje innovador, textos que integren el código visual.

Este canon, dentro de un contexto escolar, es la base formativa para estudiar las peculiaridades del discurso, los géneros literarios y el establecer conexiones con otras obras literarias. Posibilitando, de este modo, desarrollar la competencia literaria con «determinadas producciones literarias que le resulten motivadoras en lo lúdico y en lo estético y significativas en los aprendizajes formativos» (Mendoza, 2008, p. 1).

La selección del *corpus* de obras literarias permitirá la formación del individuo como lector, a partir de diversas actividades vinculadas con la educación literaria. En este sentido, las obras de la Literatura Infantil y Juvenil (Lij) constituyen el primer encuentro con el lector, pues son textos literarios adecuados a las capacidades receptoras e intereses de ellos. Por tanto, son aptas para la formación literaria y lingüística del estudiante (Mendoza, 2008).

Respecto a la situación de Chile, Rueda y Sánchez (2013) hacen referencia a una emergencia en el tratamiento de los textos literarios,

² Según el autor (2008), el canon formativo hace referencia a la combinación de obras literarias propuestas en el currículum, del aula y lecturas habituales del escolar como la literatura juvenil, las cuales son un soporte para muchas actividades de aprendizajes.

ya que los ajustes curriculares proponen una enseñanza de la literatura enfocada en el comentario de textos y la articulación de los contextos de producción y recepción, aislando de esta forma generar reflexiones o diálogos entre los mundos ficcionales y los contextos de los estudiantes. A partir de esta noción, se elaboró el plan lector que contempla metodologías didácticas que desarrollan las habilidades lectoras de los jóvenes y también generar experiencias que permitan al sujeto lector «acceder a mayores niveles discursivos para hacerse parte, crítica, imaginativa y argumentativamente, de la cultura y el mundo en que están insertos» (Rueda y Sánchez, 2013, p. 7).

Por lo anterior, fomentar la lectura literaria en estudiantes de enseñanza media es fundamental. En esta etapa se presenta la construcción de identidad, donde la literatura se muestra como un refugio personal, fortaleciendo la personalidad y la construcción como sujeto (Petit, 1999). También, la lectura literaria permite espacios de encuentro, aceptación y compañía entre pares, permitiéndole al individuo imaginar mundos posibles, encontrar un sentido y movilidad en el tablero social.

Para acotar la investigación realizada en la tesis, es importante indicar que esta se centró en el nivel de primero medio de un liceo emblemático ubicado en la comuna de Ñuñoa, donde el principal problema detectado de acuerdo a los instrumentos aplicados (*focus group*³ y entrevistas), es que no se desarrolla la competencia interpretativa de los textos literarios. La enseñanza de la literatura solo se centra en potenciar las habilidades de lengua enfocadas en la evaluación de pruebas. Esto significa que no se vislumbran actividades que permitan una lectura dialógica con la obra literaria, que vincule el contexto sociocultural, la crítica y la dimensión afectiva del estudiante, entre otras.

Lo anterior se complementa con lo que Colomer (citado en Munita y Pérez, 2013, p. 8) indica, pues explica que habitualmente en la asignatura de Lenguaje se practican actividades basadas en la

³ Para hacer efectivo el *focus group* se entregó previamente a los estudiantes un consentimiento informado hacia su apoderado para solicitar permiso de su pupilo para participar en dicha instancia. Este documento fue acreditado por el director del establecimiento, quien estaba informado de la actividad que se realizaría.

comprensión literal del texto y no preguntas vinculadas a la construcción de significados que elabore el propio lector. Esto último quiere decir que existe escasa tendencia en trabajar, por ejemplo, preguntas abiertas asociadas a la reflexión vinculadas a la experiencia del lector con el texto literario o interpretaciones de acontecimientos que impliquen análisis y evaluación de lo leído.

En esta misma línea, Munita y Pérez (2013) nos señalan que Tauveron reflexiona sobre cómo la lectura literaria se practica comúnmente en las escuelas. Usualmente, la comprensión del texto literario se trabaja como todos los textos, es decir, a través de un cuestionario centrado primero en el nivel literal del texto. No se pone en juego la postura personal del lector (en este caso, el estudiante), pues solo se practica una lectura referencial que deja poco espacio el aspecto simbólico y estético que posee el libro.

Por lo anterior, la tesis se centra en la justificación y realización de un plan lector vinculado con el contexto de los estudiantes. Al analizar dicho espacio, se encontraron jóvenes lectores que disfrutaban leer diversos tipos de textos en diferentes formatos, pero que no se encuentran satisfechos con su plan lector, ya que está enfocado en temáticas que no son cercanas a su realidad. Además, a raíz de una entrevista realizada a las docentes del establecimiento, se evidenció que las lecturas de estos libros son denominadas como lecturas domiciliarias, y no de clases. Sumado a ello, los estudiantes sienten que el establecimiento educacional no fomenta la lectura, puesto que no hay actividades centradas en ello como, por ejemplo, el Día del Libro.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Antecedentes del problema

En vista de lo dicho anteriormente, se realiza un estudio de caso en uno de los liceos más prestigiosos de Santiago. Por un lado, se selecciona dicho establecimiento por sus altos puntajes Simce en convivencia escolar y en contenidos académicos. Por otro, en cuanto al nivel, se elige primero medio porque, según Munita (2014), es

favorable que los hábitos lectores se formulen en edad temprana. Por ello, es en este rango etario en el cual los estudiantes, en suma, están formando su identidad propia.

Para encontrar una problemática, se utilizaron dos técnicas para la recopilación de datos: un *focus group* a los estudiantes del nivel seleccionado (en el cual participaron siete estudiantes) y entrevistas a dos docentes de la asignatura Lengua y Literatura del establecimiento. Esto, para tener ambas visiones de la enseñanza de la literatura impartida en el establecimiento, pues los implicados son los actores de este proceso.

Formulación del problema

El problema encontrado en el trabajo de investigación fue la dicotomía existente entre el plan lector del establecimiento y el perfil lector de los estudiantes. Esta se produce por una tensión entre estos. Primero, se encuentra el perfil lector de los estudiantes que, según el análisis de datos realizado del *focus group*, estos presentan una relación estrecha con la lectura literaria, pues se percibe el disfrute por esta. Los estudiantes corresponden su gusto por la lectura literaria con el escape de la realidad y la vinculación afectiva con los personajes. Esto se demuestra con lo manifestado por uno de ellos en el *focus group*:

Niño 5: Uno cuando lee se mete tanto en los personajes, los siente como si de verdad fueran reales y les tiene cariño. Al personaje principal de mi libro favorito, su nombre se lo pondría a mi hijo porque de verdad me gustó mucho, aparte te llevan a otro mundo y cuando uno está deprimido, uno lee y el libro te deja volar la imaginación. (Hormazábal et al., 2017, xxiv)

Otro aspecto que rescatar del perfil lector de los estudiantes es su frecuente lectura y acceso a textos literarios. En primer lugar, el tiempo que le atribuyen a la lectura literaria es de dos horas al día. Sin embargo, los estudiantes establecieron que esta práctica no era habitual en todos los cursos. Ellos mismos admiten que el enfoque académico

del liceo tiene influencia sobre esto, pues plantean que son diferentes a otros estudiantes: «Niña 2: yo creo que sí, por lo menos la mitad de mi curso leerá por entretención y en el liceo, yo creo que igual somos como “más lectores” que en otros colegios» (Hormazábal et al., 2017, xxix).

En cuanto al acceso a textos literarios, los estudiantes prefieren la lectura digital. No obstante, la herencia cultural y las bibliotecas personales en sus hogares son un elemento recurrente en los estudiantes. Ellos aclaran que tienen su propio rincón de lectura, y que sus padres no presentan problemas en comprar libros, mas no tienen interés en asistir a bibliotecas. Solo acuden cuando necesitan obtener algún título de la lista de lecturas.

Es en este punto en el cual se demuestra fuertemente el problema de la investigación. Por un lado, los estudiantes presentan un gusto por la lectura literaria y tienen interés en esta práctica, pero pareciera que estas acciones se relacionan solo con el espacio privado en el hogar. Al entrevistar a las docentes del establecimiento, se ha llegado a la conclusión de que el enfoque académico del liceo no permite potenciar este perfil lector. Una de las entrevistadas admite que las evaluaciones mecanizan la lectura, pues se transforma en una obligación más que en disfrute. Además, ambas docentes se refieren a la lectura de textos literarios como «lectura domiciliaria», manifestando que la práctica lectora es una actividad del hogar. Se tensiona, entonces, la lectura por gusto y la lectura obligatoria para la escuela, no logrando una convergencia entre ambas.

Otro aspecto que se detectó dentro del perfil lector de los estudiantes es la masiva lectura de cómics y mangas. Estos tipos de texto eran de interés de los estudiantes, sin embargo, existía una subestimación del elemento de la imagen dentro de ellos. Por el enfoque académico del establecimiento, no se nivelaba la lectura de un manga japonés con la de una lectura clásica. Esto se ve representado en el punto de vista de uno de los estudiantes, al preguntarles qué pensaban de la incorporación de textos visuales en su plan lector:

Niño 4: Mi opinión es más neutral. Creo que hay puntos buenos y puntos malos que hay que rescatar, porque se supone que el plan lector dentro del colegio es prepararte para que cuando

tomes un diario, de verdad tengas que leer algo extenso para la universidad, que seas capaz de leerlo bien y entenderlo. Y si uno le pone mucho dibujo y muy pintoresco, se va a perder la idea de aprender a leer, que es lo que intenta hacer el liceo. Pero, también va a haber gente que lo va a encontrar más divertido, pero, creo que dentro de lo que es, de verdad, el plan del liceo, creo que no es beneficioso. (Hormazábal et al., 2017, xxxiii)

Nuevamente, el gusto de la lectura literaria se tensiona con el enfoque del establecimiento. Pareciera ser que el plan lector del liceo busca generar lectores que respondan en las evaluaciones estandarizadas, siendo sus gustos e intereses, temáticas de menor importancia. De hecho, a pesar de que las docentes entrevistadas presentan intentos por inculcar títulos de interés de los estudiantes, esto se desmorona al revelar la estrecha relación que tiene la lectura con el estudio. Una de las entrevistadas, al preguntarle el problema que tenía el nivel de primero medio acerca de la lectura literaria, midió qué tan buen lector era un estudiante a partir de su calificación. Ella manifestaba que el problema con la lectura literaria estaba relacionado con el estudio, sin tomar en cuenta las experiencias significativas de los estudiantes con la práctica lectora.

Por último, para concluir el apartado, los estudiantes revelaron en el *focus group* que el liceo no fomentaba la lectura literaria. Esto, al no tener actividades que estimularan las prácticas lectoras y, además, no tomara en cuenta sus intereses al momento de leer. Pareciera ser, entonces, que el plan lector del liceo solo se enfoca en la búsqueda de buenos resultados en las calificaciones y evaluaciones estandarizadas (tal como lo explica una de las docentes en la entrevista, al darle suma importancia a la PSU).

Por ende, lo manifestado por uno de los estudiantes es bastante acertado, al relacionarlo con esta dicotomía que existe entre el perfil lector de los estudiantes y el plan lector de su liceo: «Niño 7: El único fomento es léase el libro, si no lo lee, le irá mal y eso, el fomento a base de notas. Eso no es fomento, es terror» (Hormazábal et al., 2017, xxx). El plan lector del establecimiento se desliga de la lectura literaria que provoca disfrute en los estudiantes, sino que se enfoca en los resultados evaluativos.

Preguntas de investigación y objetivos

Ante el panorama descrito, los objetivos propuestos en la investigación se explicitan a continuación. Es importante señalar que estos fueron elaborados partir de una pregunta de investigación.

Pregunta general de investigación	Objetivo general
¿De qué manera se desarrolla la formación de lectores literarios competentes en estudiantes de primero medio del liceo, cuando existe una tensión en su perfil lector y en el plan lector del establecimiento?	Diseñar un plan lector que articule la experiencia con las habilidades lectoras y que permita la formación de un lector literario competente en primer año de enseñanza media en el liceo.
Preguntas específicas de investigación	Objetivos específicos
¿Cómo es el plan lector de primer año de enseñanza media del liceo?	Identificar las problemáticas del plan lector actual de primero medio del liceo.
¿Cómo organizar la información recopilada en los instrumentos aplicados en relación con la propuesta del plan lector?	Elaborar categorías que permitan entender el contexto y la elaboración del plan lector.
¿Cuáles serán los fundamentos teóricos en que se basará el plan lector para ser transferido como propuesta de innovación?	Explicitar teóricamente las decisiones tomadas para la elaboración del plan.
¿De qué manera se encontrará y reafirmará el problema del plan lector de primero medio del liceo?	Analizar el contenido de los instrumentos aplicados (<i>focus group</i> y entrevistas) en el liceo.
¿Qué elementos conformarán el plan lector que se diseñará?	Planificar un itinerario lector con criterios de selección en específico, material didáctico y evaluativo que permitan desarrollar la competencia literaria en los respectivos destinatarios.

Cabe destacar que la tesis elaborada se plantea como una innovación. Este término, en palabras de Echeverría (2008), se involucra con la economía, siendo el medio para mejorar la producción y productividad de un servicio. Sin embargo, este autor entrega un nuevo marco conceptual, determinando que, en esta sociedad, la innovación también alcanza ámbitos sociales, pues es una vía para mejorar el nivel educacional de los individuos. De esta forma, esta propuesta de plan de lectura busca ser una herramienta para mejorar la competencia lectora de los estudiantes y, de esta forma, su educación literaria.

Uno de los elementos principales de esta propuesta para alcanzar aquello es la incorporación de nuevos formatos de lectura (textos visuales) y las evaluaciones que se alejan de la monotonía de la

prueba escrita. En este último punto, Munita y Pérez (2013) comprobaron en su estudio que el instrumento evaluativo más recurrente era la prueba escrita, siendo el uso de otras herramientas evaluativas (disertaciones, dramatizaciones, entre otras) de carácter esporádico o circunstancial. Por ende, se busca romper con la enseñanza de la literatura ligada a la obligatoriedad tanto para estudiantes y para los profesores (Colomer, 2005; Munita, 2014), buscando nuevas instancias didácticas para trabajar la lectura literaria y profundizarla, generando pensamiento crítico en el diálogo y la socialización. Pensamiento crítico que, sabemos, no se encuentra en estas evaluaciones escritas (Munita y Pérez, 2013).

Por otro lado, cabe aclarar que la propuesta descrita no fue aplicada⁴. Sin embargo, fue validada en su viabilidad, pertinencia conceptual y metodológica. Sumado a lo anterior, el plan lector contribuirá a la educación actual, puesto que pretende formar lectores literarios que gocen con nuevas experiencias en torno a la lectura.

Tema de investigación

El tópico trabajado en la tesis se refiere a la educación literaria, que se diferencia de la enseñanza de la literaria. Colomer (2005) establece que esta última por muchos años fue la adquisición de un saber enciclopédico, al solo establecerse como conocimiento de hechos cronológicos que guardan relación con la literatura. Mendoza (2006) complementa este punto al aseverar que la formación literaria se ha sumido en un modelo tradicional, de tipo historicista, nombrando que: «Esta persistencia se debe a la secuenciación cronológica de los contenidos, a las obligadas clasificaciones en géneros literarios y al estudio acumulativo de autores, obras y estilos» (Mendoza, 2006, p. 2).

La literatura, por lo tanto, aún no tiene un lugar diferenciado completamente de la lingüística (Colomer, 1991). Así, surge un concepto que será fundamental: la competencia literaria. Munita

⁴ Esta propuesta no será aplicada por los tiempos reales otorgados para la elaboración de esta; sin embargo, está validada por expertos en educación.

(2014) la determina como el conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario y la capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras.

En esta definición de competencia literaria, Munita (2014) se refiere a una manera específica de saber leer literatura. En primer lugar, se observa, al igual que Colomer (1991), la dominación de saberes acerca de la literatura, en los cuales se conjuga la construcción de sentido del lector y el componente lingüístico. Dentro del primero, según Colomer (1991), se encuentra la involucración personal del texto, las perspectivas culturales y los mecanismos de los procesos de lectura, mientras que, en lo segundo, se encuentra el conocimiento de las características de un texto literario y el discernimiento de ese tipo de texto y los demás textos lingüísticos.

Complementando este concepto, Mendoza (2008) concibe la competencia literaria como el «conjunto de saberes, habilidades y estrategias que resultan de los sucesivos actos de comunicación literaria, es decir, de interacción texto-lector» (Mendoza, 2008, p. 9). Esta se formará a través de múltiples actividades vinculadas con la lectura, permitiendo al lector integrar todos los conocimientos aportados por los textos.

Claramente, la competencia literaria no es el núcleo del modelo de la enseñanza de la literatura actual. Colomer (1991) argumenta que las obras literarias son utilizadas para introducir saberes lingüísticos, o son sometidas a tratamientos que solo responden a la competencia lectora, la cual corresponde a la comprensión del texto, pero no a uno propiamente literario. De hecho, impera que la literatura se ubique en un mundo cultural distinto a la lingüística, con objetivos, contenidos y actividades distintos.

En el caso de Chile, en las Bases Curriculares (Mineduc, 2015) sí se establecen objetivos con la literatura y su lectura individualizada. Sin embargo, al recorrer el apartado de Estrategias de lectura, solo se diferencia una lectura de otra según la intención del lector (leer por placer o leer para investigar, por ejemplo). No hay una diferenciación en el ámbito de comprensión de textos literarios u otro tipo de textos. Toda comprensión se coloca en una misma categoría, sin

tomar en cuenta las características específicas que puede presentar un texto literario y la competencia que se debe utilizar en este tipo de lectura. Solo se apunta, por ende, a la competencia lectora, dejando a la competencia literaria como un elemento entre líneas, implicado en la misma.

Rueda y Sánchez (2013), en esta misma línea de conocimiento, establecen que la literatura en los ajustes curriculares es limitada a «conocimientos conceptuales inmanentistas, con un lector pasivo que debe reconocer estructuras con diferentes niveles de complejidad» (p. 6). Ejemplos de este tipo de habilidades, según los autores, son: identificación de ideas centrales, selección de palabras no conocidas, síntesis de contenidos, entre otras. Entonces, tal como explica Colomer (1991), en las Bases Curriculares (2016) de la educación chilena, la literatura sí está subordinada a lo que es la lingüística. En el discurso curricular, existe una diferenciación de discursos, es decir, se distingue el texto literario de otros textos, pero no posee contenidos ni objetivos específicos para el mismo. Por ende, a pesar de que se trata de diferenciar una lectura literaria de otra no literaria, siguen teniendo la misma finalidad: la competencia lectora.

Es en este escenario que surge el paradigma que diversos autores (Colomer, 1991; Cerrillo, 2016; Mendoza, 2006; Munita, 2014; Zayas, 2011) denominan como educación literaria. Mendoza (2006) establece en su texto que existe:

(...) la necesidad de sistematizar un enfoque y que verdaderamente apunte hacia la formación del lector literario, que ofrezca la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre en la «formación para apreciar la literatura» a partir de la participación del aprendiz/lector. (Mendoza, 2006, p. 2)

Este planteamiento, desde la necesidad de presentar un enfoque a la formación de un lector literario, será lo que se denominará educación literaria. Colomer (1991) la define como la adquisición de una competencia lectora específica (competencia literaria), que incluya dimensiones afectivas, cognitivas y pragmáticas. Por tanto,

tal como explica Munita (2014) igualmente, la educación literaria será comprendida como un paradigma que tiene por propósito desarrollar la competencia literaria en el contexto escolar.

Este cambio de nombre para referirse al tratamiento de la literatura en las escuelas significa, en palabras de Zayas (2011), un cambio de perspectiva. Esto quiere decir que el lector ya no tendrá una participación pasiva dentro de la lectura literaria, sino que se le formará para que «sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias» (Mendoza, 2008, p. 3). Mendoza, además, complementa las definiciones descritas exponiendo que la educación literaria «es la preparación para saber participar con efectividad del proceso de recepción y actualización interpretativa del discurso literario» (p. 4).

Por lo tanto, se comprende que la lectura literaria no solo trata de un componente lingüístico, ya que, tal como explica Cerrillo (2016), no por saber decodificar los significantes se es un lector literario. Además, este mismo autor plantea que la lectura literaria posee un ámbito personal, en el cual el lector se transforma y vincula con la obra, ocurriendo así la experiencia de lectura significativa.

En resumen, la enseñanza de la literatura ha sido concebida como una práctica que solo se ha limitado a entregar contenidos historicistas, por lo que surge la necesidad de un cambio de perspectiva. Esta se denomina educación literaria, la cual tiene por objetivo desarrollar la competencia literaria, diferenciando la literatura de la lingüística, con sus propios contenidos, objetivos y actividades.

Por otra parte, la educación literaria guarda relación con la didáctica de la literatura. Mendoza (2006) manifiesta que la tarea de la didáctica de la literatura se vuelve bastante difícil, pues la literatura no es una materia que contenga aprendizajes homogéneos y tipificados. Sin embargo, se debe integrar al docente para lograr los objetivos de interpretación y valoración de obras literarias. Si este no es el propósito, Mendoza (2006) postula que los estudiantes verán a la literatura como un elemento desvinculado de ellos, al aprender fechas, autores y obras sin interpretarlas ni compartir experiencias con ellas.

Es de esta forma que el profesor debe adquirir un rol participativo dentro de la didáctica de la literatura. Según Munita (2014), está fuertemente respaldada la afirmación de que las creencias del docente influyen en las prácticas educativas en cuanto a literatura se refiere. En primer lugar, el autor establece que el profesor es un sujeto lector didáctico, el cual se denomina como aquel individuo que:

(...) recoge la interacción entre ambas dimensiones, la personal y la profesional, y ayuda a focalizar en la compleja dialéctica que caracteriza la puesta en juego de las posiciones de actor y mediador en las prácticas de lectura, particularmente en el ámbito literario. (Munita, 2014, p. 62)

Es decir, la dimensión personal influye dentro de la profesional. Las prácticas lectoras y la identidad lectora del profesor serán un elemento que se visualizará en sus prácticas, pues es de esta forma que el docente decidirá el enfoque de su enseñanza. Mendoza (2006) explica que la concepción que el profesor tenga acerca de la literatura va a determinar lo que es pertinente o no para sus estudiantes, por lo que la formación literaria estará estrechamente ligada a la concepción del docente acerca del contenido y su forma de entregarlo.

Es en este panorama en donde los profesores enseñan literatura. Se podría decir que es un escenario subjetivo, puesto que, tal como explican Rueda y Sánchez (2013) junto con Mendoza (2006), no hay propuestas metodológicas al respecto. Munita (2014) plantea que el trabajo por proyecto es lo que está mostrando a la educación literaria otro camino, basándose en la implementación de secuencias didácticas.

Estas secuencias didácticas serán determinadas, por Díaz-Barriga (2013), como «una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo» (Díaz-Barriga, 2013, p. 1). Según el autor, estas actividades serán distribuidas en tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre, siendo clasificadas según estos. La secuencia didáctica puede significar la planeación tanto de una clase como de una unidad, sin embargo, el autor explica que existen dos elementos fundamentales: la secuencia de actividades para el aprendizaje y la evaluación de estas.

Volviendo al trabajo por proyecto, este es explicado por Munita (2014) como:

(...) una propuesta de creación de un producto —un cuento un recital poético o una dramatización, por ejemplo—, cuya recepción se dará en el contexto de una situación comunicativa —publicación en una revista o en el mural de la biblioteca, declamación en una fiesta de la comunidad escolar—, y cuya elaboración precisa el aprendizaje de determinados conocimientos literarios. (Munita, 2014, p. 136)

Por tanto, el trabajo por proyecto permite una triple relación entre conocimientos literarios, contexto escolar y producto. Los estudiantes aplican los conocimientos literarios para elaborar un producto en correspondencia con su propio aprendizaje y contexto. Zayas (2017), a su vez, explica las actividades en las cuales se articulan las secuencias didácticas. Estas interactúan entre sí, y serán el camino por el cual se desarrolla el proyecto de tesis:

Actividad comunicativa o práctica discursiva, consistente en la composición de un género de texto (una carta, un informe, un reportaje, un cartel, un relato...) con un propósito establecido. Actividad de enseñanza y aprendizaje de habilidades y conocimientos (lingüísticos, textuales, discursivos...) implicados en la actividad comunicativa. (p. 12)

Las actividades descritas se pueden comparar con lo que establece Díaz-Barriga (2013) acerca de las actividades de apertura, desarrollo y cierre. Ambas se diferencian en su enfoque, puesto que la propuesta de Zayas (2017) se basa en que la actividad sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, por lo que no necesariamente se debería seguir esta estructura. Esto se distingue de lo descrito por Díaz-Barriga (2013), ya que sus actividades tienen una función en cada momento de la clase.

Es esta misma visión la que tiene el Ministerio de Educación en Chile. La planificación de la clase contiene estos mismos tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, siendo el objetivo tridimensional: conceptual, actitudinal y procedimental. Esto quiere decir que los estudiantes aprenden un contenido, a partir de un proceso (que puede

ser a base de exposición o actividades), para generar un posterior efecto en la afectividad o los valores del estudiante. En las Bases Curriculares (2015) se da a entender que el docente es quien decide cómo formular su clase, siguiendo la estructura de inicio, desarrollo y cierre.

Munita (2014) expone que la iniciativa del trabajo por proyectos permite que los aprendizajes de los estudiantes sean significativos. Existe una correspondencia entre los conocimientos literarios, la aplicación de ellos en la elaboración de un producto propio, con un propósito establecido, y el manejo de habilidades que se requieren en dicha producción. Zayas (2017), a su vez, concuerda con esta afirmación con su postulado de secuencias didácticas.

Por último, es este modelo didáctico, el del trabajo por proyectos, que se vincula con el plan lector de la tesis. A partir del objetivo de la educación literaria, el de formar un lector literario competente, se genera un plan lector que contiene lo propuesto por Zayas (2017) en cuanto a centrar el aprendizaje de los estudiantes en la actividad. Aunque, se ha de especificar que, de todos modos, en algunas clases se aplicará la estructura de inicio, desarrollo y cierre que propone el Ministerio de Educación.

METODOLOGÍA

Entonces, la solución propuesta para el problema anteriormente mencionado es la generación de un plan lector literario competente para estudiantes de primero medio de un liceo de la ciudad de Santiago. Este fue validado por expertos en educación del establecimiento y tiene por objetivo formar un lector(a) literario competente, dentro de un proceso que se construye a partir de experiencias lectoras significativas y desarrollo de habilidades de lectura. Para lograr de forma efectiva este objetivo, se crearon tres niveles de logros a partir de los postulados de Teresa Colomer (2005), los cuales son:

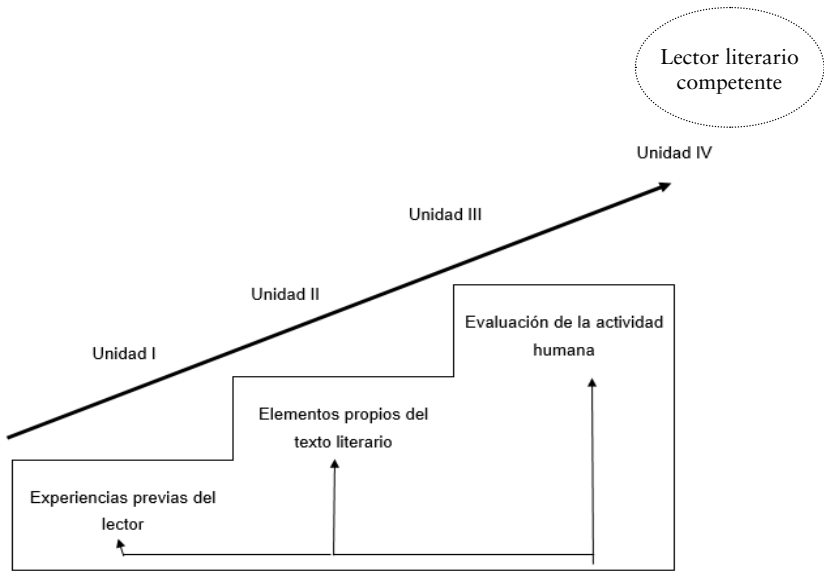
1. Experiencias previas del lector: esta primera etapa se define a partir de la relación de los estudiantes con los textos literarios, en la cual su conocimiento de mundo entra en diálogo con la lectura literaria. Esto se refiere a la manera

en la que el sujeto lector vincula lo leído con sus vivencias personales y su visión de mundo, ya sea cultural, social, política, religiosa, entre otras. El énfasis mayor está en el sujeto lector y su percepción del mundo.

2. Elementos propios del texto literario: la segunda etapa corresponde a la entrega de herramientas de análisis de textos literarios que comprenden las habilidades cognitivas de lectura (conocer, comprender, identificar, caracterizar, analizar, inferir, interpretar, sintetizar, transformar y evaluar) y las características específicas de cada texto literario.
3. Evaluación de la actividad humana: en la tercera etapa, el estudiante será capaz de emitir un juicio a partir de las herramientas de comprensión de mundo entregadas por el texto literario. Es decir, exponer una postura fundamentada desde un análisis interpretativo que vincule su lectura con la actualidad. De esta manera, el lector brindará un aporte a su entorno social.

Estas etapas se trabajarán en cuatro unidades propuestas por los Planes y Programas de Lengua y Literatura (Mineduc, 2017). Dentro de cada unidad habrá un enfoque, en la unidad uno será en las experiencias previas del lector. Respecto a la unidad dos, se dará énfasis a los elementos propios del texto literario. En la unidad tres, existirá un acercamiento a la evaluación de la actividad humana a partir de las dos etapas anteriores y, por último, en la unidad cuatro se formará el lector(a) literario competente, puesto que se cumplirán las tres etapas expuestas.

Dentro del proceso, es pertinente mencionar que, aunque el enfoque en la unidad uno serán las experiencias previas del lector, no se dejarán de lado los otros dos niveles. Lo mismo ocurre en las demás, ya que se dará énfasis a uno de los niveles antes propuestos, pero eso no significa que se dejarán de lado los otros. Lo anterior se sintetiza con el siguiente esquema:



Un elemento transferible a nuestro sistema educacional es la creación de criterios de selección de textos para el plan lector. Estos organizan la elección de títulos pertinentes para el nivel de primer año de enseñanza media. En esta oportunidad, se plantean cuatro: criterio temático, gustos e intereses de los estudiantes, diversidad de textos y nivel de complejidad.

Diversos autores (Cerrillo, 2016; Colomer, 2015; Mendoza, 2008; Munita, 2014) postulan que el *corpus* de lectura es un factor clave para la formación literaria, puesto que conformará el itinerario propuesto para el proceso de construcción de un lector literario competente. La lista de títulos será la representación del progreso que realizará el lector en su experiencia lectora, edificando así su intertexto lector, es decir, su biblioteca interior con títulos y experiencias significativos.

A la lista de títulos que se escogen se le llamará canon formativo, el cual, según plantea Mendoza (2008), corresponde a obras que son valorizadas en cualquier contexto, siendo significadas e interpretadas de distinta manera a través del tiempo. Al respecto, Cerrillo (2016) establece que el canon debe representar obras que se

organicen bajo un progreso, en el cual se planteen nuevos desafíos para el lector literario. Esto, a raíz de las características que presente el lector y el nivel de respuestas que él mismo busque responder en su experiencia lectora.

Esto último se refiere a lo que Munita (2014) argumenta en su estudio, donde se explica que el proceso de lectura comienza con preguntas que el lector literario realiza al texto y, a medida que va avanzando, estas se van respondiendo. Cerrillo (2016) plantea que estas preguntas aumentan en su nivel de complejidad, si es que el lector literario se aventura a leer textos con mayores desafíos.

Para definir el concepto de criterio, se optará por la definición de Mendoza (2008), el cual señala que son reglas de selección que permiten poner en desarrollo al canon formativo, a través de propuestas didácticas que resulten significativas y de mayor interés para los estudiantes. Además, el autor menciona que estas son la base para el desarrollo de las habilidades y para la sistematización de saberes.

El primer criterio es el «temático» y corresponde a escoger temas que contribuyan a la reflexión y discusión sobre preocupaciones propias del ser humano, que incluyen textos de géneros variados y de diversas épocas. Este criterio permite realizar una lectura más profunda, encontrar puntos de comparación entre los textos literarios y generar espacios de participación entre los estudiantes. Así, se enriquecen las interpretaciones y se exponen diversas perspectivas desde las cuales es posible pensar cada tema, lo que amplía la mirada que se hace del ser humano, considerándolo en toda su complejidad y diversidad.

Abordar diversos temas abre la posibilidad de incorporar el estudio de conceptos claves que permitirán a los y las estudiantes acceder a una interpretación más profunda de los textos y los temas, junto con incrementar su conocimiento de mundo. Mendoza (2008) señala que la selección de textos en la asignatura de Lenguaje son principalmente libros bien conocidos y prestigiosos, teniendo una escasa inclusión obras cercanas a la realidad de los jóvenes. Con respecto a esto, es necesario incluir temáticas cercanas a los estudiantes, con las que se puedan identificar y ampliar su visión de mundo.

El vínculo entre el criterio temático y los Planes y Programas (2016) propuestos por el Ministerio de Educación es que se considerarán temas propuestos por este último para el presente plan lector. De esta forma, se busca complementar lo que se lleva a cabo en el aula (contenidos) y la selección de textos literarios.

Para generar más interés por parte de los estudiantes, además de un aprendizaje significativo y para que este plan lector tenga sentido, es fundamental incorporar y relacionar los contenidos tratados en la clase de Lengua y Literatura con los libros leídos. Es decir, que la asignatura Lenguaje plus⁵ y Lenguaje común dialoguen entre sí, y no sean vistas como asignaturas apartadas. Lo esencial se basa en otorgar a los estudiantes un sentido a lo que se está leyendo.

Estas son las unidades y contenidos otorgados por los Planes y Programas de Lengua y Literatura para primero medio (2016):

Primer semestre:

- Unidad 1: La libertad como tema literario (narrativa y lírica)
- Unidad 2: Ciudadanos y opinión (discursos argumentativos)

Segundo semestre:

- Unidad 3: Relaciones humanas en el teatro y la literatura (género dramático)
- Unidad 4: Comunicación y sociedad (medios de comunicación)

Entonces, dentro del criterio temático se encontrarán los temas propuestos por los Planes y Programas de Lengua y Literatura (2016), para establecer un nexo entre los contenidos y los textos literarios leídos por los estudiantes.

En el Programa de Estudio de Lengua y Literatura (2016) se establece que:

El presente Programa de Estudio incluye ejemplos de actividades que pretenden ser significativas y desafiantes para las y los estudiantes adolescentes, pues plantean problemas vinculados con su cotidianidad y con referentes concreto que

⁵ Es una asignatura complementaria a Lenguaje común, que consta de dos horas pedagógicas semanales de trabajo de comprensión de lectura y de evaluaciones de las lecturas domiciliarias mensuales del plan lector del liceo.

conducen hacia la comprensión de conceptos progresivamente más abstractos. La implementación del presente Programa requiere que el o la docente guíe a sus estudiantes a conectar los aprendizajes del ámbito escolar con otros ámbitos de sus vidas y con su propia cultura o la de otras y otros. (Mineduc, 2016, p. 15)

Es vital para generar un aprendizaje significativo en los estudiantes, que vinculen los conocimientos y sus experiencias propias con los textos literarios. De esta forma, comprenden la cultura de su mundo, y otros, a través de la lectura.

En lectura, se debe estimular a que los y las estudiantes amplíen y profundicen sus conocimientos mediante el uso habitual de diversa bibliografía (...) que identifiquen los principales argumentos usados para defender una postura, descubrir contradicciones, evaluar la coherencia de la información y generar juicios críticos y fundamentados en relación con lo leído. Para ello se requiere que las y los docentes modelen y retroalimenten sistemáticamente el proceso. (Mineduc, 2016, p. 17)

En este punto existe un acuerdo con lo propuesto por el Ministerio de Educación. Esto significa que el plan lector se centrará en que los estudiantes argumenten a partir de posturas otorgadas en las obras literarias. Esto se consigue a partir de la evaluación de información dada para generar juicios y reflexiones que vinculen lo tratado por la lectura literaria con su vida habitual.

El segundo criterio se denomina «gustos e intereses», el cual se refiere a integrar textos literarios adecuados en torno a los intereses y preferencias de los estudiantes. Colomer (2005) señala la importancia que tiene la lectura de obras literarias en relación con los intereses temáticos de los estudiantes, pues da pie a una vinculación más cercana con el texto literario o una familiaridad o afinidad con lo que lee. Cabe añadir, que esto ayuda al estudiante a construir experiencias literarias con los textos leídos, pues podrán examinar sus lecturas, establecer análisis, relaciones intertextuales y sentirse dueños de su propia lectura, ya que serán capaz de opinar con argumentos sobre ellas.

Lo anterior es sumamente importante al momento de seleccionar textos literarios que agraden a los estudiantes. La Literatura Juvenil es una alternativa para que los jóvenes empiecen a acercarse a ella con temas o preferencias que ellos mismos mencionan. Quintero (2014) señala que es importante incluir los intereses de los lectores y no tanto las exigencias curriculares o gustos impuestos. Las nuevas generaciones van cambiando sus demandas lectoras, por eso es importante indagar sobre estos. Para informarse sobre lo anterior, es necesario hacer un diagnóstico previo de los jóvenes, esto es, saber qué temáticas o formas literarias encuentran interesantes.

El tercer criterio es «diversidad de textos literarios». Esto comprenderá tanto el género del texto (narrativo, lírico, dramático) y su tipo (novela, cuento, poema, entre otros). Dentro de esto último, se pretenden rescatar tipos de textos literarios que se sirven de otros formatos de discurso, como el manga, la novela gráfica y el libro álbum. De esta manera, se le presenta a los estudiantes otra alternativa para la lectura literaria, puesto que las imágenes también tienen su propio significado y complejidad (Colomer, 2005). Se pretende encontrar otra forma de realizar la lectura literaria, al no seguir a las novelas como tipología principal.

Este criterio lo postula Munita (2014), estableciendo que la diversidad tiene como intención aumentar los horizontes literarios de los estudiantes, equilibrando los textos que les son más cercanos y entregándoles nuevas alternativas para el descubrimiento de otro *corpus* de lectura. Es de esta forma que el intertexto lector del estudiante se enriquece, aumentando su memoria cultural y su itinerario lector.

El cuarto criterio es «nivel de complejidad de los textos literarios», el cual se establecerá según el nivel de comprensión de la obra y su propia individualidad. Esto se determinará a partir de los recursos utilizados por el texto literario y el nivel de participación del lector para completarlo. Es decir, se evaluarán las habilidades de pensamiento necesarias en el proceso de lectura y la total comprensión del texto literario, junto con sus propias características personales (estilo de narración, estrategias de quiebre en el tiempo de la

narración, entre otras). Los textos literarios que presenten mayores desafíos interpretativos para los estudiantes serán considerados de mayor complejidad. En ellos, se le exigirá al lector un mayor uso de su capacidad para relacionar elementos.

Colomer (2005) explica que el itinerario que se presenta en la escuela debe ser como una escalera, en la cual el estudiante tenga que aumentar su nivel de interpretación a medida que va avanzando en su proceso. En esta misma línea de conocimiento, Cerrillo (2016) argumenta que el canon propuesto por la escuela debe imponer desafíos a los estudiantes, siendo la formación literaria un progreso ascendente, en el cual el estudiante desarrolle sus capacidades hasta conseguir una competencia literaria que permita un nivel de comprensión mayor.

Dentro de las Bases Curriculares (2015), el nivel de comprensión de un texto literario también es un criterio de selección. Este se define a partir de variables cualitativas y cuantitativas. En el primer aspecto, se encuentra la relación interpretativa entre la forma y el fondo del texto literario, es decir, la complementación de estructuras y uso del lenguaje figurado y el grado de conocimiento de mundo que necesita el lector para llegar al fondo del texto literario. Por otro lado, en las variables cuantitativas es la extensión de las oraciones utilizadas.

En cuanto a ello, el criterio de complejidad abarcado en el plan lector tomará en cuenta la relación complementaria entre fondo y forma, vinculado con el nivel de los estudiantes y sus características a partir de su contexto. La extensión como variable cuantitativa también forma parte del planteamiento, pues un texto literario muy extenso no sería favorable con estudiantes de primero medio. En cualquier caso, el docente deberá tomar las decisiones correspondientes, adecuando el criterio de complejidad al contexto de aula en el que se encuentra.

PLANIFICACIÓN GENERAL DEL PLAN LECTOR:

Planificación Plan Lector		Segundo semestre						
Primer semestre		Segundo semestre						
I Unidad: La libertad como tema literario.		II Unidad: Ciudadanos y opinión.		III Unidad: Relaciones humanas en el teatro y la literatura.		IV Unidad: Comunicación y Sociedad.		
Objetivo: Relacionar las propias experiencias previas con las obras literarias aplicando los elementos propios de las mismas y sus respectivos contextos.		Objetivo: Valorar la literatura aplicándola a otras áreas del saber y entendiéndola como conocimiento de mundo.		Objetivo: Evaluar la actividad humana dentro de las diversas sociedades a partir del análisis de los conflictos humanos representados en las obras dramáticas.		Objetivo: Criticar el comportamiento social actual a partir de sus experiencias previas, el estudio de los géneros periodísticos y la lectura literaria.		
Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Los miserables Novela gráfica – Victor Hugo. Adaptado por Luciano Saracino	Antología poética.	El festín de la muerte – Jesus Díez de Palma.	Niños – María José Ferrada	Casa de muñecas – Henry Ibsen.	Manga: Koe no Katachi (Una Voz Silenciosa) – Yoshitoki Oima	Crónica de una muerte anunciada - Gabriel García Márquez.	Los mejores relatos de terror llevados al cine – Juan José Plans	1984 – George Orwell

En la primera fila, cabe mencionar que la planificación anual del plan lector significa un aporte para la superación de dificultades que implica la educación literaria. En el contexto chileno, Rueda y Sánchez (2013) plantean que una de las problemáticas que más se destaca dentro de este ámbito es la falta de metodología, por lo que esta planificación es una contribución a dicho punto.

En la segunda fila se separan las actividades del año en primer y segundo semestre. La construcción de ello se basa en los Planes y Programas de primero medio del Ministerio de Educación (2016).

A partir de este último punto, cabe mencionar que se aplica el criterio de realidad, puesto que, en el contexto educacional chileno, en los colegios resultaría complicado realizar una asignatura desvinculada del currículum. Además, el liceo es un colegio con un enfoque que apunta a la excelencia académica, por lo que son muy fieles a ello. Es por esto que se utiliza la asignatura de Lenguaje plus como una instancia en la que se puede trabajar la comprensión de textos literarios, teniendo como eje principal la selección de títulos del año.

Ocurre un fenómeno similar en la fila tres, donde se presentan las unidades por trabajar. Estas unidades se exponen en los Planes y Programas (Mineduc, 2016), por lo que se corresponde con el criterio de realidad que anteriormente se argumentaba. Sin embargo, estas unidades también representan lo establecido por Mendoza (2006), puesto que la valoración del texto literario se logra con una base de contenidos o conocimiento de mundo. En caso de que una unidad trate contenidos lingüísticos, no significa que la literatura no pueda vincularse. La literatura, tal como establece Barthes (1982), es una de las áreas más complejas del saber, puesto que es multidisciplinar. Por lo tanto, los textos literarios sí pueden enlazarse con el conocimiento de mundo que adquiere el lector.

Luego de ello, en la siguiente fila se expresan los objetivos de cada unidad. Cada una de ellas encierra lo que se rescataba de Munita (2014) y Mendoza (2006). Existe una construcción de significado de la lectura literaria a partir de un conocimiento de mundo, para así alcanzar una competencia literaria. Es decir, no solo se logra una lectura literaria a partir de la experiencia lectora, sino que se agrega contenido como herramienta para valorar el texto literario propuesto para cada mes.

Haciendo un seguimiento de cada objetivo, se puede dar cuenta de que cada unidad tiene su propio enfoque. Las unidades corresponden a las delimitadas por el Ministerio de Educación, sin embargo, los objetivos son de propia autoría. En cada objetivo se tomó en cuenta el nivel de logro al cual la unidad va enfocada y la línea teórica adquirida respecto a la educación literaria, siendo los principales planteamientos los de Munita (2014) y Mendoza (2006). En cada unidad se trabajan las habilidades lectoras, como reconocer, comprender, analizar, aplicar, evaluar, entre otras. Sin embargo, su dirección será a partir del nivel de logro en el que se encuentra.

En la siguiente fila también se aplica el criterio de realidad. Actualmente, las lecturas en los colegios son mensuales. Sin embargo, estas no serán del todo domiciliarias. El proceso de lectura será tanto personal como colectivo, dando espacios en los que el docente aplica estrategias de mediación (Munita, 2014). Lenguaje plus consistirá en un espacio donde la comprensión no es referente a las habilidades de pensamiento, sino también a la competencia literaria. Se busca, de esta forma, entregar un espacio a la literatura, en el cual una vez a la semana se realizará una actividad que lleve a un resultado, evidenciando el aprendizaje de conocimientos literarios (Munita, 2014).

CONCLUSIONES

El problema respecto a la dicotomía entre el perfil lector de los estudiantes y el plan lector del establecimiento educacional fue solucionado con la propuesta de un plan lector innovador que permitiera la formación de un lector literario competente. Esta fue diseñada a partir de los postulados de autores como Colomer (2005), Munita (2014) y Mendoza (2006), dialogando, además, con las bases curriculares del Ministerio de Educación (2015).

Por tanto, se elaboró una propuesta de plan lector que incorpora objetivos, niveles de lectura, criterios de selección, lista de títulos y planificación general⁶. Siendo este validado por expertos

⁶ En el documento de tesis oficial se encuentran anexos con: planificación diaria, recursos didácticos y evaluaciones de cada lectura.

en educación, los cuales sostuvieron que la propuesta es viable en el establecimiento educacional, ya que se propone una sólida y congruente formación literaria de los estudiantes, quienes desarrollarán las habilidades de lectura y los contenidos vinculados a la asignatura de Lengua y Literatura.

Este trabajo tiene como proyección comprender la importancia de la existencia del plan lector dentro de los establecimientos educativos. Al haber uno en el liceo, pero que no concordaba con el perfil lector de sus estudiantes, estos no se forman como lectores literarios competentes. Lo dicho influye en su manera de experimentar la literatura y de concebir la lectura literaria, puesto que esta no es solo una forma de entretenimiento o una obligación de la escuela, sino que es una manera de introspección y de percibir, aprender y criticar diversos contextos.

Este plan lector se ha realizado a nivel de colegio en esta oportunidad, pero puede hacerse a nivel de país. A pesar de las dificultades que presenta, a nivel metodológico se requieren aportes de esta índole, para que la literatura logre tener el lugar que se merece dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, la construcción de un plan lector representa la necesidad de un cambio de enfoque en la enseñanza de la literatura. Tal como se ha establecido dentro de este trabajo de tesis, pasar de una enseñanza de la literatura, a una educación literaria.

Entre las dificultades que se presentaron al realizar esta investigación, destacan la escasa bibliografía que hay acerca del diseño de planes lectores en Chile, el enfoque en las evaluaciones estandarizadas que había en el establecimiento y el alejamiento de los docentes del establecimiento con la propuesta teórica. Estos elementos dificultaron tanto el diseño del plan lector, como su validación. Esto último debido a que, a partir de ello, se obstaculizaba la idea de aplicación del plan lector.

Para terminar, esta investigación es de autoría propia, y creemos que es un aporte a la educación de Chile, para que los jóvenes de enseñanza media disfruten la literatura en los colegios, vivan nuevas experiencias y puedan sentir placer por leer. Para esto, no vale solo

realizar pruebas o guías de lápiz y papel, es importante incorporar nuevos recursos didácticos que promuevan el diálogo con la obra literaria, una vinculación afectiva con ella y la relación de la experiencia de los jóvenes con el propio texto. Por tanto, ya no basta con una enseñanza de la literatura, sino de establecer un cambio de perspectiva y proponer una educación literaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, Roland (s.f). El placer del texto y lección inaugural. *CEIP Histórica*. Recuperado de: <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/01/rbplac.pdf>.
- Cerrillo, Pedro (2016). *El lector literario*. Recuperado de: <https://ebook-central.proquest.com/lib/bibliousachsp/detail.action?docID=48245>
- Colomer, Teresa (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. En *Fundación Dialnet*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, Ángel (2013). Secuencias didácticas: Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En *Comunidad de Conocimiento UNAM*. Recuperado de: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Echeverría, José (2008). Manual de Oslo y la innovación social. *Revista Arbor*. CSIC. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/210/211>
- Hormazábal, Valentina et al. (2017). *Propuesta de plan lector innovador para estudiantes de primero medio que permita la formación de un lector literario competente*. Tesis conducente al grado de Profesor de Estado en Castellano. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Mendoza, Antonio (2006). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. En *Biblioteca Miguel de Cervantes*. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_

- Mendoza, Antonio (2008). La renovación del canon escolar: La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En *Biblioteca Miguel de Cervantes*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>
- Mineduc (2015). Bases curriculares 7° básico a 2° medio. *Currículum Nacional*. Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-37136_bases.pdf.
- _____ (2016a). Plan de estudio vigente para año 2017 (Enseñanza Media). *Currículum Nacional*. Recuperado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles34974_recurso_decreto102.pdf.
- _____ (2016b). Programas de estudio Lengua y Literatura. *Currículum Nacional*. Recuperado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34377_programa.pdf.
- Munita, Felipe (2014). *El mediador escolar de lectura literaria*. Tesis para optar al grado de Doctor en Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: www.tdx.cat/bitstream/10803/313451/1/fm1de1.pdf
- Munita, Felipe y Pérez, Maritza (2013). «Controlar» las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX, n° 1, pp. 179-198.
- Petit, Michéle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Quintero, M. (2014). Literatura escrita para adolescentes: ¿de qué hablamos cuando Hablamos del boom? En MINEDUC (Eds.), *Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de Juventud* (pp. 61-66). Santiago de Chile: Mineduc.
- Rueda, Jorge y Sánchez, Jorge (2013). Educación literaria: Hacia una didáctica. *Foro educación*, n° 21, pp. 31-49.
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/246195815/Educacion-Literaria>
- _____ (2017). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

TENSIONES ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA ACADÉMICA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: UN ESTUDIO DE CASO⁷

Juan Fernando García Castro

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia,
juanf.garcia@upb.edu.co

Juan Eliseo Montoya Marín

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia,
juan.montoyam@upb.edu.co

Angie Alejandra Ariza Garcés

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia,
alejita3a@gmail.com

Juan Fernando García Castro. Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Medellín. Docente-investigador de la Facultad de Filosofía de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la UPB. Integrante del grupo de investigación Epimeleia de la ETFH.

Juan Eliseo Montoya Marín. Doctor y magíster en Teología; psicólogo y licenciado en Filosofía. Profesor de español en Educación Media en el sector oficial; docente-investigador de grado y posgrado

⁷ El presente artículo se deriva del proyecto de investigación *Estudio de viabilidad y factibilidad para el diseño de Maestría en Oralidad, Lectura y Escritura*, realizado por los grupos de investigación *Lengua y Cultura* de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Medellín, y *Epimeleia* de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la misma Universidad, radicado ante el Centro de Investigación, Desarrollo e Innovación de la UPB con el código 194C-06/18-50.

en la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín; miembro del grupo de investigación Lengua y Cultura desde 2004. Cuenta con diversas publicaciones en revistas internacionales y es autor y coautor de una docena de libros sobre diversos temas, como semiótica, teología, lingüística, interculturalidad, literatura y psicología, entre los que destacan: *Aprender y enseñar español como segunda lengua* (2009); *Del hombre ciego al hombre social* (2014); *Lengua y Cultura* (2005-2010); *Ambiente literario de Palestina en el siglo I ...* (2017); *Conocimiento y uso de las preposiciones* (2018); *Teatro crítico americano...* (2018); *Estudios Clásicos: la kalokagathía y la semántica de cuidado de sí* (2019), entre otros.

Angie Alejandra Ariza Garcés. Licenciada en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, con estudios de maestría en Estudios Políticos de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Pasante del grupo de investigación Lengua y Cultura y profesora de español en el sector oficial.

RESUMEN

Ingresar a la universidad implica hacer parte de una *cultura académica* que está cifrada en términos de un conjunto de saberes, códigos y discursos que el estudiante debe dominar para poder nombrarse a sí mismo como miembro de esa cultura. La pertenencia a esta cultura supone, entre otras cosas, que los estudiantes cambien su identidad como pesadores y analizadores de textos, que se apropien del lenguaje académico y de su potencial simbólico para la formación del pensamiento crítico, y que respondan a las demandas de la cultura académica según la disciplina a la que se ingresa como carrera (*literacidad académica*). Partiendo de este punto, el presente capítulo propone una reflexión crítica sobre el lugar de la lectura y la escritura en el contexto de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), la cual está dirigida a maestros indígenas de Mitú, Vaupés, beneficiarios del programa Becas para la Excelencia Docente (BED) del Ministerio

de Educación Nacional. La reflexión se instala en la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), por los alcances que tiene esta mirada para acercarse a la lectura y la escritura no como habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación de símbolos gráficos, sino como maneras situadas de usar el lenguaje (*prácticas letradas*), que a su vez forman parte del desarrollo de prácticas sociales específicas. Se analizan las tensiones que se dan entre el discurso académico y el discurso de la oralidad a partir de la práctica académica de la elaboración del trabajo de grado. Se conceptualiza sobre la relación entre lengua (académica) y cultura (académica) y se presenta un *corpus* de testimonios de estudiantes del programa de Maestría en Educación (Mitú, Vaupés) que llevaron a cabo la elaboración del trabajo de grado durante el 2018.

INTRODUCCIÓN

Ingresar a la universidad implica hacer parte de una cultura académica que está cifrada en términos de un conjunto de saberes, códigos y discursos que el estudiante debe dominar para poder nombrarse a sí mismo como miembro de esa cultura. Para Ivanic (1998), la pertenencia a estas culturas implica, entre otras cosas, que los estudiantes cambien su identidad como pesadores y analizadores de textos. Implica, además, el dominio del lenguaje académico y su potencial simbólico para la formación del pensamiento crítico. En este mismo sentido lo expresa Arnoux (2009), cuando afirma que:

La diversidad de áreas de conocimiento y dominios disciplinares puede, eventualmente, generar diferencias en las exigencias de escritura y en las concepciones informales acerca de su valor cognitivo y comunicativo. Esto se acentúa en las disciplinas cuyo objeto de estudio involucra una participación importante del pensamiento visual o del pensamiento práctico, en las que tiende a menoscabarse el papel que se atribuye a la escritura. Sin embargo, aun en estos casos, debe señalarse que el lenguaje es el único sistema simbólico con propiedades autorreflexivas y, por lo tanto, solo su manejo eficiente habilita potencialmente el desarrollo del pensamiento crítico. (Arnoux, 2009, p. 6)

Deja verse en la opinión de Arnoux una relación entre el dominio de un lenguaje académico y las exigencias de las áreas de conocimiento y de la disciplina. Esa relación autoriza la noción de *literacidad escolar* o *literacidad académica* por tratarse de las prácticas de la lectura y la escritura que ocurren al interior de una institución. Al respecto, Zavala y Córdova (2010) plantean que «el prestigio que han ganado las maneras de leer y escribir escolarizadas es producto de los intereses que definen las relaciones de poder y no de un proceso natural, como a veces parece serlo» (Zavala y Córdova, 2010, p. 135).

Estas palabras introductorias nos sirven para proponer una reflexión crítica sobre el lugar de la lectura y la escritura en un programa académico de maestría de la UPB, dirigido a poblaciones indígenas de Colombia. Una reflexión que es depositaria de la perspectiva que ofrecen los NEL, toda vez que declara que la lectura y la escritura no son habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación de símbolos gráficos, sino maneras situadas de usar el lenguaje, que a su vez forman parte del desarrollo de prácticas sociales específicas. Estas prácticas sociales o estas formas habituales en las que usamos recursos para interactuar juntos en el mundo están siempre impregnadas de valores sociales y culturales que no son universales, sino que están localizados y funcionan de acuerdo con los actores sociales (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2006; Cassany, 2008, citado en Zavala y Córdova, 2010, p. 134).

En este contexto, nos preguntamos por las tensiones que se dan al interior de un programa académico de formación avanzada que forma estudiantes cuyo rasgo característico es su manera de construir la realidad a partir de la oralidad. Nos interesa analizar las tensiones que se dan entre el discurso académico y el discurso de la oralidad a partir de la práctica académica de la elaboración del trabajo de grado. Se conceptualiza sobre la relación entre lengua (académica) y cultura (académica) y se presenta un *corpus* de testimonios de estudiantes del programa de Maestría en Educación (Mitú, Vaupés) que llevaron a cabo la elaboración del trabajo de grado durante el 2018, esto con el propósito de analizar la manera como se resuelven

dichas tensiones tanto en el registro escrito como en las representaciones que los alumnos tienen acerca de las de escritura en la carrera y la relación entre la producción de textos escritos, el proceso de aprendizaje y la elaboración de conocimiento.

EL PROBLEMA

La Maestría en Educación de la UPB promueve unas formas de leer y de escribir en atención a una *cultura académica* que favorece. La Maestría, como espacio de formación académico, funge como un medio de la cultura académica. De ahí la afirmación de García (2008) según la cual:

(...) la formación universitaria, independiente del tipo de profesión y de las disciplinas que la conformen, implica siempre un proceso de formación en una cultura académica. Es decir, lo que se espera es que un profesional se haya apropiado de unas fuentes de conocimiento que las instituciones educativas privilegian, dada su especificidad. (p. 82)

Turner (2003, citado en Zavala y Córdova, 2010) llama la atención sobre el peligro de ese discurso que la institución privilegia y que pasa por un ejercicio aparentemente objetivo y transparente:

(...) a la literacidad académica subyace una manera «objetivante» de construir conocimientos, que supuestamente estaría reflejando un constructo de mente «racional» y «científica» de acuerdo a las convenciones construidas desde la tradición intelectual dominante. Esto significa que estamos ante una ideología —o ante una forma de representar la realidad que sustenta formas de dominio—, pues una práctica localizada culturalmente se asume como universal y esto no se cuestiona. (Zavala y Córdova, 2010, p. 135)

Vemos conveniente que, a partir de Turner, nos preguntemos por la tradición intelectual dominante en los programas de formación avanzada de la UPB y de manera específica en la Maestría en Educación. A esta pregunta puede servir aquello que la UPB declara en su Reglamento Estudiantil de Formación Avanzada como «maestría»:

Las maestrías son programas de formación avanzada que tienen como propósito ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de las ciencias o de las tecnologías, de la filosofía, de las humanidades y de las artes. (Universidad Pontificia Bolivariana, 2014, Art. 5°)

El caso de la Maestría en Educación que se ofrece en los diversos territorios de Colombia, y de manera especial en Mitú (Vaupés), responde a la categoría de «maestría de profundización». De esta dice el mismo Reglamento que:

(...) buscan el desarrollo avanzado de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinario o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. El trabajo de investigación podrá estar dirigido a la investigación aplicada, al estudio de caso, o la creación o interpretación documentada de una obra artística o de un objeto socio-cultural, según la naturaleza del programa. (Universidad Pontificia Bolivariana, 2014, Art. 5°)

Nótese en ambas definiciones que la cultura académica que debe ser apropiada por el estudiante que ingresa a una maestría en profundización se caracteriza porque ella apunta hacia el desarrollo de competencias; su énfasis está puesto en la solución de problemas o en el análisis de situaciones disciplinares, interdisciplinarias o profesionales; está abierto a los saberes, metodologías, desarrollos científicos, tecnológicos y artísticos; favorece diversas modalidades de investigación que le permitan al estudiante solucionar problemas.

El estudiante que ingresa a esta cultura académica se enfrenta al reto de apropiarse de unos discursos especializados, dada la orientación epistemológica de la Universidad y de la Maestría, y de unas prácticas que son propias del discurso académico. El éxito del estudiante depende de su nivel de apropiación de estos elementos. Al respecto, plantea Olson (citado en Arnoux, 2009) que:

(...) ingresar exitosamente en las nuevas comunidades de pensamiento y discurso que abren los posgrados exige, pues, adquirir no sólo novedosos sistemas de métodos y conceptos sino aprender a participar en sus prácticas características de producción de textos, asociadas a nuevas modalidades de analizar, organizar «manipular» y pensar sobre el conocimiento. (Arnoux, 2009, p. 4)

Estos requisitos de la cultura académica se forjan en el dominio de los *géneros académicos*, esto es, los materiales de lectura y escritura que son habituales en la universidad y en los que predomina la argumentación o la exposición. Estos géneros académicos son los mismos que Bajtin (1998) nombra como *géneros discursivos secundarios*:

Los *géneros discursivos secundarios* (complejos) —a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.— surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros (...). (p. 249)

Ingresar a la cultura académica de la formación avanzada implica apropiarse de estos géneros discursivos secundarios. Para Arnoux (2009), se trata del reconocimiento de unas demandas discursivas y cognitivas que caracterizan esta nueva cultura académica:

Estas demandas discursivo-cognitivas presentan un alto nivel de exigencia porque requieren un nuevo posicionamiento enunciativo de quien se inicia en la investigación: de consumidor a productor de conocimiento, de lector de las publicaciones de otros a autor que argumenta a favor de su tesis (o postura) emergente de su propia investigación. (Arnoux, 2009, p. 4)

Para la autora, la adquisición de la experticia en la escritura no es espontánea; es necesario que el estudiante cuente con recursos educativos pertinentes para esa adquisición. Es en este punto donde es necesario preguntarse por la acción educativa de la Universidad.

La academia entra a estos territorios como una oportunidad para cualificar procesos formativos, sin embargo, esa entrada no está exenta de tensiones. Una de ellas se cifra en términos del discurso académico (preferentemente escrito) que exhibe la Universidad como un rasgo característico de su identidad y, por otra parte, el código cultural (preferentemente oral) que identifica a quienes optan por un proceso de formación donde predomina la escritura. Esta tensión es la que la sociolingüística plantea en términos del código elaborado y el código restringido. También pone en primer plano una diferenciación entre la oralidad y la «lengua hablada», para la cual Blanche-Benveniste (2005) plantea lo siguiente:

¿Por qué no decir «características de la lengua hablada»? Porque hay demasiados hábitos ligados a este término; «lengua hablada» se opone a «lengua escrita» y, en la escala de valores, se encuentra claramente más abajo. Por otro lado, «lengua hablada» evoca por lo general una suerte de improvisación del lenguaje, y no es aplicable a todas las situaciones en las que se habla realmente (...) Con frecuencia aparece este tipo de designación complicada, que muestra bien cómo «lengua hablada» está imbricado en un sistema de valores en el que no se trata simplemente de lo que es hablado; a veces hace referencia a nociones como «lengua escrita» o «lengua escrita hablada», y esta acrobacia terminológica no se ajusta a una observación seria de la lengua. (Blanche-Benveniste, 2005 [1998], p. 19)

Para muchos estudiantes, ese camino a la excelencia se convierte en un camino tortuoso por todo lo que implica en términos de las apuestas y de los riesgos. ¿Qué transformaciones ocurren en ese camino?, ¿qué tensiones —o diálogos— se dan entre la identidad de quien hace parte de una comunidad oral y la identidad de un socio de la comunidad académica?, ¿cómo dialogan los discursos orales que traen los estudiantes de sus comunidades con el discurso

académico que debe ser apropiado en la universidad?, ¿cómo se manifiesta la diglosia, habida cuenta del prestigio que tiene la *lengua* académica sobre la oralidad? Estos interrogantes encuentran un potente escenario de reflexión en una de las prácticas y géneros discursivos tradicionales en el campo académico, el cual es objeto de estudio del presente capítulo: la elaboración de un trabajo de grado para optar un título profesional en el nivel de posgrado.

Para la Maestría en profundización, un trabajo de grado es «el resultado de un proceso investigativo dirigido a la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares, a través de la investigación aplicada, el estudio de caso, o la creación o interpretación documentada de una obra artística» (Universidad Pontificia Bolivariana, 2014, Art. 78°). El trabajo de grado en el ámbito de la formación avanzada corresponde a una práctica letrada dominante.

En esta práctica académica se pone en juego la lectura y la escritura. De ahí que sea un escenario con múltiples posibilidades de reflexión sobre las tensiones que se dan en ese campo y la manera como se resuelven. Un requisito de egreso es la elaboración de un trabajo de grado y su implementación en la comunidad a la que pertenece el estudiante. Este proceso de elaboración comienza desde el primer semestre del periodo de formación y culmina con la sustentación pública. En este proceso el estudiante debe apropiarse de unas competencias particulares: describir, analizar e interpretar textos académicos; dominar recursos retóricos y lingüísticos de los textos académicos; comunicar de manera coherente los resultados de investigación ante la comunidad académica, entre otros. Tanto la apropiación de esas competencias como la de los códigos, saberes y discursos de la cultura académica es la que dará cuenta de su paso por la universidad y de la formación del perfil de egreso al que aspira la institución.

Una primera tensión que hay que referir es la que se da entre las prácticas letradas dominantes u oficiales (las de la universidad como institución) y las prácticas letradas autogeneradas o vernáculas (las de los estudiantes con un pensamiento oral). Para Zavala y Córdova (2010), las prácticas letradas dominantes u oficiales se asocian

con organizaciones formales como la educación, la religión, la ley, la burocracia y el trabajo (entre otros ámbitos), de modo que están más formalizadas y valoradas. Por su parte, las prácticas letradas vernáculas «se refieren a la lectura o escritura que no están reguladas por reglas formales y procedimiento de instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida cotidiana» (Zavala y Córdova, 2010, p. 120). Es importante precisar, plantean los autores, que esta división entre prácticas letradas autogeneradas o vernáculas y dominantes no es rígida. El siguiente apartado amplía esta noción en el contexto de los Nuevos Estudios de Literacidad.

LA TEORÍA

En la conceptualización que ofrecen Vich y Zavala (2004) sobre la oralidad y la literacidad, los autores plantean que tradicionalmente se ha estudiado la primera en función de la segunda: «(...) la oralidad no sólo ha estado influida por la de la literacidad sino que inevitablemente se ha terminado por conceptualizar a la oralidad en función —y en oposición— a esta última» (Vich y Zavala, 2004, p. 21).

En su trabajo, los autores reseñan tres grandes corrientes que se han concentrado en el estudio de la oralidad, las cuales identifican como: 1) la gran división, 2) el continuum oralidad-literacidad y 3) los Nuevos Estudios de Literacidad.

De la primera corriente, los autores señalan como punto de partida la pregunta: ¿es la comunicación oral el instrumento de una mentalidad diferenciada y, por ende, de un tipo de conciencia distinta a la alfabetizada? A partir de esta interrogante se configuró una dicotomía donde la oralidad y la literacidad eran capaces de delimitar diferentes «modos de pensamiento» y aparecían como sistemas diferenciados tanto formal como funcionalmente (Vich y Zavala, 2004, p. 22).

Son argumentos propios de esta corriente al nombrar la literacidad como una tecnología del intelecto que tuvo consecuencias determinantes en la configuración del pensamiento y de las instituciones en la sociedad. Para Jack Goodoy (citado en Vich y Zavala, 2004),

por ejemplo, «la literacidad se convirtió en el recurso tecnológico que determinó el cambio de la historia. Más aún, los cambios que supuestamente ocurrieron a partir de ella se convirtieron en las asunción sobre las cuales se supuso la superioridad de la cultura occidental» (Vich y Zavala, 2004, p. 23).

El postulado sobre el que se sustentó esta superioridad fue el siguiente: «Mientras que la escritura registra la información de manera permanente y, por ende, permite tomar distancia y volver sobre la misma para hacer un análisis del mensaje, la ausencia de la escritura impide aislar un segmento del lenguaje y hacerlo parte de un análisis posterior» (Vich y Zavala, 2004, p. 23). La diferencia entre una persona letrada y una oral reside en la manera como perciben la historia y la realidad social. La base de esta distinción está en la manera como las sociedades almacenan la información y la transmiten de generación en generación.

Por su parte, Ong (1987), desde una perspectiva más cognitiva que histórica, sostuvo la superioridad de la literacidad por la potencialidad de reestructurar todo el sistema racional de pensamiento. Para este autor:

(...) las personas pertenecientes a una cultura oral no manejan (ni son capaces de manejar) procesos mentales como los relacionados con figuras geométricas, la categorización por abstracción, los razonamientos formalmente lógicos, las definiciones y los autoanálisis articulados. Para este investigador sólo la literacidad reestructura la conciencia y crea un pensamiento configurado por lo textual. Según Ong, este tipo de pensamiento permite acceder a un lenguaje descontextualizado y autónomo que, a su vez, constituye la base de un pensamiento analítico. (Vich y Zavala, 2004, p. 28).

En términos generales, esta corriente concibe la literacidad como independiente del contexto social y plantea que las consecuencias individuales y sociales derivan del carácter propio de la tecnología de la escritura. Esta corriente, que ha sido criticada por estrecha, postuló su objeto de estudio bajo un cariz de neutralidad y postulando rasgos inherentes a la escritura sin tomar en cuenta rasgos políticos e ideológicos propios de la sociedad en la que se inscribe.

Como reacción a esta perspectiva, surgieron en la década de 1980 estudios sobre la distinción oralidad y literacidad en sociedades «letradas» modernas. Trabajos como los de Wallace Chafe (1982) y Deborah Tannen (1982a, 1982b) ofrecieron perspectivas sobre los productos lingüísticos derivados del plano oral y del plano escrito. El aporte de estos autores consistió en proponer un *continuum* discursivo entre ambos planos, en cuyo extremo estaría situado el discurso oral informal (como las conversaciones) y en otro el discurso escrito formal (las exposiciones) y el discurso escrito formal (como la escritura académica). Entre estos dos planos se hallarían otros tipos de usos, como el discurso oral formal (las exposiciones) y el discurso escrito informal (las cartas personales)» (Vich y Zavala, 2004, p. 32).

Esta corriente propuso una mirada a lo oral y a lo escrito de una manera más contextualidad y ofrecieron una mayor variedad de usos lingüísticos. Si bien esta corriente aportó de manera significativa a la discusión, su limitación fue, precisamente, el hecho de quedarse en explicaciones lingüísticas.

Como una respuesta a la «gran división» y a la corriente del *continuum* discursivo, los NEL se proponen como objetivo caracterizar la manera en que los sujetos de diferentes culturas adquieren literacidades distintas, vale decir, prácticas y concepciones sociales de la lectura y la escritura. Desde una perspectiva antropológica y sociolingüística, su atención en las relaciones de poder que se tejen al interior de estas relaciones.

Su argumentación está sustentada en la influencia de la escolarización en las habilidades derivadas de la literacidad: «(...) las habilidades que supuestamente debían ser consecuencia de la literacidad no se asociaban realmente con la escritura *per se* sino, más bien, con la manera en que ésta se utiliza en la escuela» (Vich y Zavala, 2004, p. 37). De aquí se colige que las habilidades de quien accede a código escrito se explican por las prácticas en las que se les exigen hacer uso de la escritura. Esta perspectiva, con un cariz más político, planteó que «las características que supuestamente eran inherentes a la escritura eran sólo convenciones de una práctica letrada de un sector dominante de la sociedad. El sector escolarizado» (Vich y Zavala, 2004, p. 38).

Ese rasgo político e ideológico propio de los NEL tiene su mayor expresión cuando ponen en un segundo lugar el hecho de que se trata de una tecnología (una habilidad que se adquiere) y se pone en primer plano que son prácticas que se realizan al interior de una institución:

(...) el aspecto mecánico de la lectura y de la escritura —vale decir, la codificación y decodificación de símbolos gráficos— ocurre dentro de maneras específicas de leer y escribir, y —a su vez— la razón de ser de estas prácticas se encuentran en creencias que las rigen y legitiman. (Vich y Zavala, 2004, p. 39).

Las perspectivas de los NEL conciben la lectura y la escritura como «sistemas simbólicos enraizados en la práctica social, que no pueden desligarse de valores sociales y culturales, y no como habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación de símbolos gráficos» (Zavala, 2009, p. 349). La lectura y la escritura deben estudiarse en el marco de prácticas que se realizan en contextos específicos y con propósitos específicos, de ahí que se entiendan como prácticas que son continuamente construidas y reconstruidas por los sujetos en sus grupos sociales (Street, 1993, citado en Moreno Mosquera y Mateus, 2018, p. 3).

En términos metodológicos, los NEL proponen tres conceptos claves para comprender la manera de trabajar la oralidad y la literacidad como prácticas sociales: el *dominio letrado*, el *evento letrado* y la *práctica letrada*.

- El *dominio letrado*: corresponde a un contexto estructurado con patrones regulares y recurrentes dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende. Estos contextos se asocian con instituciones como el hogar, el trabajo, la escuela o la iglesia, donde se promueven definiciones particulares de los letrados y se actualizan prácticas letradas específicas.
- El *evento letrado*: cualquier actividad comunicativa donde lo letrado cumple un rol que funciona como marco general para el análisis más detallado de los usos de la escritura.
- La *práctica letrada*: son convenciones internalizadas por los sujetos ... y no directamente observables —que equivalen a

las normas de uso de la lectura y la escritura y que involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. (Vich y Zavala, 2004, p. 39)

La noción de prácticas letradas pone al descubierto el hecho de que la lectura y la escritura transitan en muchos otros espacios de la vida cotidiana de las personas. En el contexto de la escolarización circulan formas restringidas de la lectura y la escritura (el ensayo, el comentario, la reseña...) pero en otros espacios, por ejemplo, en el del hogar o en el de la vida cotidiana circulan otros tipos de textos que son más ricos (por ejemplo, rifas, lista de compras, notas familiares...). Además de esta distinción metodológica, los NEL proponen otra caracterización para diferenciar dos niveles de la literacidad en el contexto del ingreso a instituciones donde estas tienen lugar: «literacidad oficial o dominante» y «literacidad vernácula o local».

Los autores, a partir de Hamilton y Barton (1998) y Street (1997), los explican así: la *literacidad vernácula* se refiere a aquella que no está regida por reglas formales y procedimientos de instituciones dominantes; estas prácticas vernáculas tienen su origen en la vida cotidiana. Por su parte, la literacidad oficial se asocia con organizaciones formales como la educación, la religión, la ley, la burocracia y el trabajo. En estos ámbitos, la lectura y la escritura tienen un valor más alto tanto legal como culturalmente que la misma sociedad le asigna (Vich y Zavala, 2004, p. 42).

Para el caso de América Latina y España, se hace necesario abordar la cuestión de la escritura académica en términos de una nueva epistemología que tenga en cuenta conceptos como identidad, agencia y poder en la escritura del estudiante. Según Vargas Franco (2016):

(...) uno de los principios de este nuevo enfoque sobre la escritura académica está ligado con la concepción de que el aprendizaje es una práctica social más que una actividad individual o descontextualizada de los valores, sentimientos, ideologías e identidades de los sujetos. (p. 106)

Lo anterior implica valorar tanto la voz de los tutores como de los estudiantes en el proceso de escritura, toda vez que la gran mayoría de prácticas letradas están moldeadas por las instituciones.

Esta perspectiva ha recibido el nombre de Nuevos Estudios de Escritura Académica y están vinculados con los Nuevos Estudios de Cultura Escrita. La escritura se concibe como una práctica social:

(...) la escritura del estudiante y el aprendizaje son asuntos situados en el nivel de la epistemología y las identidades más que como un conjunto de habilidades. Además, en el enfoque de las literacidades académicas se ve a las instituciones donde las prácticas de escritura académica tienen lugar como espacios de discurso y poder. (Vargas Franco, 2016, p. 107).

Además de ser prácticas que se dan al interior de las instituciones, también hay que reafirmar que son prácticas que desarrollan las disciplinas. De aquí que autores como Moreno Mosquera y Mateus (2018) hablen de la literacidad disciplinar, para quienes este tipo de literacidad:

(...) alude a cómo las comunidades discursivas académicas aprenden, enseña, producen y comunican su conocimiento. Desde esta perspectiva, el conocimiento de las disciplinas es discursivo y mediado por los textos, de ahí que el examen de las formas de producción del conocimiento por vía oral y escrita en cada disciplina sea fundamental. (Moreno Mosquera y Mateus, 2018, p. 3)

Para Moje (2007), el reconocimiento de la literacidad disciplinar tiene las siguientes ventajas:

a) ofrecer estrategias cognitivas para apoyar la comprensión y producción de textos complejos; b) formar a los estudiantes en procesos epistemológicos o cognitivos propios de una disciplina dada, c) enseñar el análisis retórico y lingüístico y de prácticas con énfasis en cómo el lenguaje y el pensamiento funcionan dentro de las tradiciones disciplinares; y d) evidenciar las prácticas culturales —convenciones o normas de las disciplinas— que median el proceso cognitivo y el trabajo de producción de conocimiento disciplinario. (Moje, 2007, p. 33, citado en Moreno Mosquera y Mateus, 2018, p. 3).

La literacidad disciplinar implica el reconocimiento de unas prácticas de lectura y escritura que se comprenden en el contexto de un dominio específico y restringido. Los estudiantes aprenden un código que les permite participar en las comunidades académicas desde la argumentación y el razonamiento. A esta perspectiva, Cassany (2006) le da el nombre de sociocultural:

(...) leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (Cassany, 2006, p. 38)

Zavala y Córdova (2010) plantean, a partir de Matsuda *et al.* (2003), cinco *estrategias* que las personas utilizan en el proceso de aprendizaje de la escritura académica. Son estas estrategias las de *acomodación, evasión, oposición, transposición y apropiación*:

Luego de muchos estudios de caso en diferentes contextos culturales se ha propuesto un modelo que consta de cinco estrategias (Matsuda *et al.* 2003). La estrategia de (1) acomodación implica la adquisición de las convenciones retóricas dominantes sin desafiarlas. La estrategia de (2) evasión —que caracteriza a estudiantes con poca fluidez en la segunda lengua— tampoco revela una conciencia crítica en torno a las convenciones dominantes de la escritura académica y puede resultar en textos incoherentes que combinan múltiples tipos discursivos de forma inconsciente. A diferencia de estas dos primeras estrategias, la estrategia de (3) oposición sí refleja una opción consciente para incorporar tradiciones discursivas vernáculas en la literacidad académica, pero resulta en el fracaso para negociar los conflictos retóricos de manera efectiva y crear un espacio para las convenciones alternativas.

Las últimas dos estrategias son retórica e ideológicamente más efectivas. La de (4) transposición refleja la existencia del llamado «tercer espacio» que a veces los estudiantes construyen textualmente. Se trata de un tercer tipo de discurso que es diferente tanto de la escritura académica como de las tradiciones discursivas del contexto de los estudiantes, y que estos emplean para resolver algunos conflictos que les produce el aprendizaje del discurso dominante. Finalmente, la (5) apropiación —término que los autores definen de manera específica— se refiere a la estrategia que otorga un espacio para las formas retóricas vernáculas en el marco del discurso de la academia, y que logra ser practicada sobre todo por profesionales (Zavala y Córdova, 2010, p. 132)

Para el caso de los estudiantes de la Maestría, esa capacidad se verá reflejada en sus habilidades para no perder de vista el «pensamiento de oralidad» que han construido desde su territorio, reconocer que hay en común entre esas estructuras que traen y las que encuentran cuando entran en contacto con el sistema grafocéntrico en el que está cifrada la cultura académica.

EL CORPUS Y LA DISCUSIÓN

A continuación, se ofrece un *corpus* de testimonios sobre la experiencia en la incursión en la cultura académica de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana que se desarrolló en la ciudad de Mitú, Vaupés, en convenio con el Ministerio de Educación Nacional y en el marco de las Becas para la Excelencia Docente. Las entrevistas fueron realizadas el día 27 de marzo del 2018 en la ciudad de Mitú. Los puntos sobre los que se indagó fueron los siguientes:

1. Representaciones sobre la escritura en el contexto de un proceso de formación académica (Maestría en Educación).
2. Sobre la relación que han tenido con la escritura académica en el contexto de procesos de formación: aprendizajes, dificultades, elaboración de conocimientos...
3. Sobre los conflictos que se libran en el seno de sus comunidades en términos de los sistemas de representación oral y escrito.

En total se entrevistaron ocho (8) estudiantes de la Maestría en Educación, quienes pertenecen a diversas etnias del Vaupés. Por razones éticas asociadas al manejo público de los datos personales, la identidad de los entrevistados aparece bajo el código E.

A continuación, se ofrece un contexto de cada uno de los entrevistados:

- Entrevistado 1 (E1): Comunidad Macaquiño, etnia Pamiki (Cubeo), Vaupés. Licenciado en Básica Primaria de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Docente de básica primaria en la Escuela Rural Macaquiño (sede de la Institución Educativa Rural de San Javier, Caño Cuduyarí, Vaupés).
- E2: Comunidad San Javier, etnia Cubeo, Vaupés. Especialista en Gerencia Educativa de la Uniminuto (Mitú, Vaupés). Licenciado en Básica Primaria de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Docente del programa de formación complementaria en la Escuela Normal Superior Enosimar (Mitú, Vaupés).
- E3: Comunidad Teresita Papurí, etnia Piratapuyo, Vaupés (frontera con Brasil). Docente de básica primaria en la comunidad Carurú del alto Vaupés. Licenciado en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).
- E4: Comunidad Acaricuara Paca, etnia Siriano, Vaupés (frontera con Brasil). Docente de básica secundaria en la Comunidad Acaricuara Paca. Licenciado en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales (UPB).
- E5: Comunidad Santa Cruz, etnia Desano, bajo Vaupés. Licenciado en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira. Docente de básica primaria de la Institución Educativa Villa Fátima, sede Santa Cruz (bajo Vaupés).
- E6: Comunidad Villa Fátima, etnia Guanano, bajo Vaupés. Licenciado en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta). Docente de básica secundaria de la Institución Educativa Villa Fátima, sede central (bajo Vaupés).

- E7: Comunidad Teresita Papurí, etnia Piratapuyo, Vaupés (frontera con Brasil). Licenciado en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta). Docente de básica secundaria de la Institución Educativa Villa Fátima, sede central (bajo Vaupés).
- E8: Comunidad Tayazu, etnia Guanano, Bajo Vaupés. Licenciado en Educación con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Uniminuto (Vaupés). Docente de básica secundaria de la Institución Educativa Villa Fátima, sede central (bajo Vaupés).

A la pregunta por la representación que cada entrevistado se hace de la escritura en el contexto de su proceso de formación, dos respuestas ponen su énfasis en la escritura como un medio de comunicación.

1. «La escritura en maestría es importante porque es la única forma como podemos describir y detallar y para poder para comunicar con los demás». (E1)
2. «La escritura es importante porque ella puede permitir contextualizar, más aun, enriquecer conocimientos (...)». (E2)

Sobresale en estas respuestas una concepción de la escritura en términos de una tecnología (Ong): en ambas respuestas se da por hecho que es imprescindible para los procesos de formación académica. La respuesta 1) es enfática al afirmar que para el contexto académico, la escritura es la «única» forma para comunicarse; la respuesta 2), por su parte, amplía más ese sentido al afirmar una función epistémica que es propia de la escritura: la contextualización y ampliación de conocimientos («enriquecer conocimientos»).

Por otra parte, tres de los entrevistados vinculan la escritura con una de sus funciones tradicionales: la conservación para la memoria.

3. «En relación con la utilidad de la escritura en el contexto de la formación, me he dado cuenta de que la escritura es muy importante. En la escritura es donde uno deja todo lo que la experiencia le ha enseñado y hay que seguir en ese proceso de escribir, pues finalmente eso es lo que queda». (E5)

4. «Con respecto a la escritura, la experiencia desde el punto de vista étnico, digo que la cultura de nosotros es considerada sin escritura sino por medio de la oralidad, en este contexto actual es una preocupación bastante importante en el sentido de que los mismos mayores de nosotros o sabedores nos están diciendo: “lo de nosotros se está perdiendo porque falta interés o por muchas situaciones de la vida cotidiana y de la juventud”. La escritura es importante en estos momentos y hacer uso de ella para poder conservar algo porque a medida que va de generación en generación la información también va perdiendo su trasfondo original. En ese sentido consideraría yo que la escritura es bastante importante para nosotros en cuanto a la conservación porque así como uno lo siente (...), desde mucho antes hubo la escritura, hoy en día se puede remitirse de años o siglos anteriores para poder decir que era lo que estaba pensando. Situaciones así parecidas nos permitiría hacer eso con la escritura en nuestras comunidades». (E6)
5. «La escritura es una forma de expresar todas las opiniones y pensamientos que tiene un ser humano, entonces es importante porque la escritura hace que todos los conocimientos de una persona queden plasmados en un material, llámese libros o cuadernos, revistas, para que tenga ese conocimiento y perdure a las sociedades futuras». (E7)

Al comienzo de la respuesta 4) se anuncia, de soslayo, el conflicto entre la oralidad propia de una cultura indígena y, paradójicamente, la demanda por parte de la misma comunidad de que ese saber oral sea conservado por la vía de la escritura. Tanto la respuesta 3) como la 5) dan cuenta de la materialidad de la experiencia en términos de la escritura. Esa función de conservar que se le adjudica a ella es relevante en ambas respuestas.

El conflicto entre oralidad y escritura se acentúa cuando se centra la atención en los aspectos formales de la escritura. Las siguientes respuestas dan cuenta de una dificultad asociada al uso de un recurso

gramatical y estilístico (el uso de la tercera persona) y lo que podría ser el choque entre dos maneras de empalabrar el mundo:

6. «En cuanto a la escritura, me ha quedado un poco difícil para escribir. Claro que el mundo ha cambiado por la tecnología porque como cada tiempo está cambiado algunas normas de cómo escribir pues aquí en la Maestría se me ha dificultado mucho redactar a la tercera persona. (...) Así como uno siente expresa y uno cree que es así. O sea, se escucha mal igualmente pasa en la redacción. En relación con la escritura en el seno de la Comunidad, cada grupo étnico hacía su grafía pero [ahora] no se está utilizando. Nosotros dejamos de escribir por la tecnología; en nuestro tiempo nosotros escribíamos a pura mano; ya estamos hablando de hace tiempo y, hoy en día, con la tecnología, nos da pereza escribir a mano. Todo lo queremos en portátiles y eso nos dificulta la situación». (E4)
7. «La escritura de base occidental es algo teórico y práctico, pero en la vida nuestra ha sido muy difícil interpretar la escritura. Nosotros partimos de una oralidad de pensamiento, de una ave espacial, la comunicación es con la naturaleza. Ahora es una preocupación grande porque a nivel de los pueblos indígenas no hemos unido esos criterios de mirar todo al fondo la escritura como es valioso. Algunas cosa se nos están perdiendo por no escribir [y entonces] es una preocupación y entonces al fondo nos toca sentar a mirar ya con esta oportunidades que nos ha dado el Estado de ya tratar de escribir el contexto nuestro porque hemos perdido. Eso es la importancia de la escritura de tener esa mentalidad de los pueblos de comenzar a escribir». (E8)

La mención que se hace en la respuesta 6) a la tercera persona da cuenta del reconocimiento de una formalidad propia del discurso académico: el uso de la tercera persona como estrategia de objetivación. Asimismo, se deja ver una conciencia (identidad) de escritor, en comparación con la conciencia de hablante. Para E4, estos dos roles

no compaginan y es claro, por la respuesta, que para la escritura académica debe prevalecer más la primera que la segunda. Esto también se evidencia en la respuesta 7) donde, pese al reconocimiento de una cultura de la oralidad, se nota una interiorización de la escritura como estrategia social.

En la siguiente respuesta es más enfática la relación de la escritura con una identidad como escritor que asume el entrevistado. Podríamos hablar de una función social de la escritura, una función que se instala en el contexto de la cultura académica de la formación académica:

8. «En el contexto de la Maestría en Educación de la UPB pienso que es importante escribir, aprender a escribir porque de igual manera como somos docente, estamos alrededor de muchos estudiantes y donde uno va ya la gente [lo] conocen a uno y le pueden preguntar: “cómo escribo, por qué no me ayudan, cómo es esto...”. Entonces creo que es importante en ese sentido y tener ese conocimiento para ayudar a los demás». (E3)

La segunda pregunta indagaba por la relación que los entrevistados han tenido con la escritura académica en el contexto de procesos de formación (aprendizajes, dificultades, elaboración de conocimientos...). Cuatro respuestas ponen su acento en el hecho de que lo que más les causa dificultad en el proceso de apropiación de una lengua es la disponibilidad léxica:

9. «Lo difícil para uno como indígena es la escases de vocabulario que uno tiene porque es muy poco el vocabulario que tenemos nosotros para realizar una redacción amplia. En relación con el trabajo de grado, teniendo una orientación al comienzo creo no es tan complicado porque uno entiende el proceso, es más práctico si nos dan los pasos y la orientación para la realización del trabajo de grado. Lo que nos complica es que nos den solamente teorías y teorías, y ahí termina un enredándose sin práctica». (E1)
10. «Tengo unas dificultades personalmente en el manejo del vocabulario que eso sí me da dificultad; el manejo de palabras técnicas. Creo que siempre se me ha dificultado al

momento de escribir tener esa referencia de un autor, pues prácticamente yo no soy muy amante a la lectura. Sí leo lo que me gusta, pero no tengo ni capto con facilidad, en ese sentido me queda un poco difícil». (E3)

11. «Es una experiencia difícil de categorizar sobre la escritura porque el manejo adecuado de dar como se debe porque hablar dos lenguas es muy difícil de comenzar a escribir como debe ser. De pronto aprender a manejar las categorías gramaticales es una confusión de los pueblos indígenas que han hecho al investigación, queremos hacer pero a veces nos confundimos con algunas cosas». (E8)
12. «Uno siempre trata lo mejor en esa parte de la escritura aunque de todas manera uno ve que tiene ciertos vacíos para mejorar esa parte. El castellano o español es muy amplio y uno tiene que mejorar esa parte. Eso es de estar trabajando todos los días. Uno de pronto escribe, pero pierde el hilo de lo que uno piensa escribir». (E5)

De estas respuestas sobresale el hecho de que el lenguaje académico se caracteriza porque se presenta como un lenguaje *especializado* en comparación con otros tipos de lenguajes, y de manera especial con aquellos que se sustentan en la oralidad.

Otros conflictos se señalan en términos del manejo de unos saberes técnicos vinculados con la escritura: el discurso referido y la construcción discursiva de los textos a partir de la polifonía textual. Las respuestas 13, 14 y 15 ponen el acento en el dominio de unas tecnologías propias de la escritura:

13. «Mi mayor dificultad en relación con la escritura en la Maestría ha sido buscar referencias a los autores además porque donde yo vivo casi no hay internet entonces uno no consigue en internet. Entonces a uno se le dificulta consultar; si tuviera de manera permanente [internet] entonces uno dedicaría tiempo para consultar». (E4)
14. «En este nivel para poder escribir mejor las situaciones o planteamientos que uno posee, la mayor dificultad que he tenido es sobre la parte teórica: tener ese conjunto de

teorías de algunos autores entonces hay que tenerlo muy claro para asumir la escritura con ciertas lógicas del tema que uno quiere abordar entonces desde que uno tenga esas partes como vacías es difícil seguir de una manera coherente las cosas». (E7)

15. «En el trabajo de grado hay cosas que van cambiando constantemente: una, las normas que hay que apegarse a esas. Desafortunadamente hay que conocerlas y sin ese conocimiento uno estaría abordando desde el punto de vista personal y no acatando ciertas cosas y eso implica que tenga uno mucho bagaje que es una dificultad que tenemos: es necesario mucha lectura para poder hacer un conversatorio y para poder manifestar en la escritura desde el punto de vista de uno lo que entiende, lo que se llama parafraseo requiere que uno tenga mucho bagaje de lecturas». (E6)

La última pregunta planteó una indagación sobre los conflictos que se libran en el seno de sus comunidades entre los sistemas de representación oral y el escrito. Una manera de caracterizar la cultura oral la presenta la siguiente respuesta:

16. «En las comunidades donde pertenezco más ha estado la oralidad porque falta alguien de despertar. El abuelo no escribe, sino que él cuenta a partir de la oralidad, entonces a partir de ella nosotros expresamos el sentimiento del mundo. Esa oralidad nos hace viajar al cosmos a la parte donde vivimos de diferentes sitios y hace conocer. Esas expresiones mitológicas traen enseñanza de cómo vivir en la comunidad y siempre nos domina así, desde textos orales orales y no escribimos entonces ha sido la dificultad. Nos toca trabajar tanto la escritura como la oralidad. Para no perder la secuencia porque tenemos que nuestras bibliotecas grandes se están perdiendo: cada vez que un viejo muere se pierde una biblioteca y no hay forma de encontrar dónde quedó eso. De ahí que la investigación que estamos haciendo sobre la oralidad sea muy importante para este trabajo». (E8)

A propósito de la pregunta que indagaba por las tensiones libradas entre estos dos mundos, resulta particular la adjetivación «avanzadas» que propone E1 para referirse a quienes dominan el código elaborado, la lengua «oficial», en comparación con quien maneja el código vernáculo:

17. «Anteriormente la escritura no existía en las comunidades, pero ahora se utiliza como un modo de expresa entre las comunidades con palabras fáciles que interpretan los habitantes porque la dificultad que hemos tenido cuando llegan los no indígenas a hablar con palabras muy avanzadas, entonces dificulta la comprensión». (E1)

El hecho de tener que acomodarse a un presente que está dominado por la escritura trae consigo consecuencias que se nombran en la respuesta 18) como una dificultad para que las comunidades orales separen dicha oralidad de la lógica de la escritura:

18. «Prácticamente lo que siempre hemos dicho: por naturaleza nosotros somos conocimiento a punta de la oralidad, nunca es escribir las experiencias. La experiencia uno la cuenta, pero no bajo un texto y creo que eso es un trabajo duro, inclusive uno queda atropellado con los niños en especial en la básica primaria donde comienzan a escribir y, hoy en día, todavía se siente esa dificultad en muchos estudiantes porque prácticamente ellos creen que así como uno habla así se debe escribir y realmente es muy diferente y entonces los estudiantes se confunden no hay buena redacción no hay coherencia no hay orden lógico para redactar entonces por ese sentido la oralidad a nosotros los indígenas siempre hemos encontrado esa dificultad». (E3)

CONCLUSIONES

Las percepciones recogidas por los entrevistados nos permiten realizar las siguientes conclusiones.

En primera instancia, deja verse en las respuestas que existe una conciencia de los conflictos que se generan por la presencia de una práctica letrada en el seno de una comunidad mediada por la oralidad (respuestas 3, 4, 7 y 16). Una de esas tensiones está cifrada en términos de la formación que la misma institución impone, por tratarse de entidades del Estado que exigen procesos de formación con un predominio de la literacidad.

Asimismo, puede observarse un reconocimiento de lo que implica ingresar a una comunidad letrada como la de la formación avanzada (respuestas 1 y 2). De manera especial aparece en diferentes momentos de las afirmaciones de los entrevistados la referencia a la participación en las prácticas letradas que son propias de esta comunidad. Las reflexiones ponen su acento en las dificultades que tienen los estudiantes para apropiarse de los códigos, los protocolos, las modalidades de análisis, la apropiación de un marco epistemológico y las prácticas de lectura y de escritura que valida el ámbito universitario. En el sentido que propone Arnoux (2009), la participación efectiva de estas personas en las prácticas letradas de la formación avanzada es la que garantiza su ingreso efectivo a esta comunidad.

Por otra parte, también es evidente en las respuestas de los entrevistados la tensión entre las prácticas letradas dominantes u oficiales (las de la universidad como institución) y las prácticas letradas autogeneradas o vernáculas (las de los estudiantes con un pensamiento oral). La mayoría de los entrevistados reconocen el nivel de formalización que presentan los discursos que circulan en la institución universitaria; de ahí que cuando refieren sus dificultades nombran los rasgos propios de esa práctica dominante u oficial (respuestas 9, 10, 11, 12, a propósito de la formalización del discurso académico en términos del léxico; y 13, 14 y 15, en relación con características del texto académico como la polifonía textual, la articulación entre teoría y práctica, y la apropiación de las normas de citación).

Si bien Zavala y Córdova (2010) hablan de las prácticas letradas vernáculas como aquellas prácticas que no están reguladas por reglas formales y procedimientos de instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida cotidiana, es importante señalar que en las respuestas de los entrevistados se deja ver un continuum entre dichas prácticas. De ahí que esta división que plantean los autores no es rígida y los entrevistados reconocen que incluso en sus comunidades deben aprender a dominar tanto esas prácticas dominantes como las vernáculas. Esta situación es la que da cuenta de la implementación de una de las estrategias que utilizan los estudiantes para adaptarse a las prácticas letradas: la estrategia de acomodación, la que implica la adquisición de las convenciones retóricas dominantes sin desafiarlas.

Finalmente, es necesario poner sobre la mesa una discusión sobre una formación académica más democrática que proponga una decolonización del saber. Si bien la universidad busca ensanchar el acceso de una población diversa a la formación, entonces debe promover esa diversidad desde acciones democráticas que permitan que en el escenario educativo, por ejemplo, sea posible interactuar con formas diversas de concebir el mundo y de empalabrarlo.

En este sentido, y siguiendo Zavala y Córdova (2010), es necesario ampliar el campo de la ciencia moderna occidental para permitir el ingreso de dominios prohibidos como el de las emociones, la intimidad, el sentido común, el conocimiento ancestral y la corporalidad, y, por lo tanto, reexaminar lo que cuenta como conocimiento relevante dentro y a través de las disciplinas para «abrir» las convenciones de la escritura académica a nuevas formas de significar (Zavala y Córdova, 2010, p. 141).

En cualquier caso, habida cuenta de que el conocimiento no les pertenece a sujetos sino a la humanidad toda. Tanto las instituciones educativas como todos los agentes educativos han de propender por una formación de calidad en todos los rincones donde haya una comunidad humana, siempre con respeto por sus tradiciones, sus modos de vida y su cosmovisión, y con la firme y permanente intención de aprender y ampliar, mediante el intercambio cultural respetuoso y autocrítico, el bagaje cognitivo y cultural que hará del

mundo un mejor lugar para vivir, con respeto por todas las formas de vida y con la conciencia clara de que nunca se llega al culmen del conocimiento y de que la ciencia, por sí misma, no responde a las inquietudes y necesidades más profundas del ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago de Arcos.
- Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Blanche-Benveniste, C. (2005 [1998]). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Di Stefano, M. y Pereira, M.C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. *Textos en contextos. Lectura y escritura en la Universidad*, 6, pp. 25-39.
- García, N. (2008). Lectura, escritura, cultura académica y formación de docentes. *Rollos nacionales*, 3(25), pp. 81-91.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mockus S.A. (1994). Anfibios culturales, moral y productividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 3, pp. 125-137.
- _____. (2010). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Revista Aleph*. Recuperado de: <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/467-anfibios-culturales-y-divorcio-entre-ley-moral-y-cultura.html>
- Moreno Mosquera, E. y Mateus, G.E. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la Literacidad Disciplinar. *Enunciación*, 23(1), pp. 2-24.
- Vargas Franco, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 14(1), pp. 97-129.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Este libro se terminó de imprimir
en Santiago de Chile,
mayo de 2021

Teléfono: 22 22 38 100 / ril@rileditores.com

Se utilizó tecnología de última generación que reduce el impacto medioambiental, pues ocupa estrictamente el papel necesario para su producción, y se aplicaron altos estándares para la gestión y reciclaje de desechos en toda la cadena de producción.

El conjunto de textos que forman este libro expone diversos acercamientos –teóricos, críticos, reflexivos y prácticos– hacia la literatura en contexto educativo, bajo la premisa que todo texto literario es un texto cultural que tiene la potencialidad de transmitir y crear identidad.

Los y las autoras de este libro son un grupo de personas amantes de la literatura y de la educación. Conscientes de la necesidad de reivindicar el rol cultural de la lectura literaria en procesos de educación, enfocan su desarrollo escritural a rescatar lecturas y prácticas de lectura que orienten procesos educativos conscientes, inclusivos, críticos y emancipadores. Es así como el lector encontrará capítulos que exponen diversas miradas de la problemática de la literatura y la identidad: desde análisis de textos literarios clásicos de la lectura escolar hasta un estudio en relación con la Narrativa Chilena Reciente; desde proyectos escolares interdisciplinarios o la presentación de resultados de la tesis de licenciatura de estudiantes universitarias, hasta análisis del tema de género en lecturas escolares o una memoria sobre literacidad académica presentado por académicos de la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia.

Literatura y educación: construyendo identidades es una manifestación de una comunidad de profesionales de la literatura que busca aportar al desarrollo crítico de la literatura en contextos educativos, con una mirada cultural.



RiL editores



ISBN 978-956-01-0817-3



9 789560 108173