UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO, ESCUELA DE PEDAGOGÍA

USOS DEL ARTE POÉTICA EN LA POESÍA CHILENA ESCRITA POR MUJERES: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TERCER AÑO MEDIO EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Alumna(s): Ghigliotto Lawrence, Gabriela Ghigliotto
Soto Soto, Victoria Leandra

Profesor(es)/a(s) guía(s): Hernández Ojeda, Biviana

Tesis para optar al Título de Profesora de Enseñanza Media,
Mención en Lenguaje y Comunicación y al grado de Licenciada en Educación

Santiago, 2020

UNIVERSIDAD DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

USOS DEL ARTE POÉTICA EN LA POESÍA CHILENA ESCRITA POR MUJERES: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TERCER AÑO MEDIO EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN[1].

Estudiante(s): Ghigliotto Lawrence, Gabriela
Soto Soto, Victoria Leandra
Docente(s) Guía(s): Hernández Ojeda, Biviana

Tesis para optar al título de Profesor en Lengua Castellana y Comunicación y al grado de Licenciado en Educación

[1] Este trabajo forma parte del proyecto FONDECYT # 11170009: “Reescribir o el comienzo de la escritura: poéticas del campo cultural chileno-peruano (1943-2014)” de la profesora Biviana Hernández.

Santiago, 2019

Agradecimientos

Agradezco infinitamente a todas las personas que estuvieron presentes en este largo proceso Académico. Principalmente quiero agradecer a mi madre y hermana por confiar plenamente en mí. A mis abuelos por entregarme la sabiduría para enfrentar la vida. A mis amigas/os y compañeras/os de trabajo que siempre me escucharon, apoyaron y motivaron cuando más lo necesité. Gracias por creer en mí, por su amor y cariño incondicional.

También agradecer de manera muy especial a nuestra profesora Guía, Biviana Hernández, por el constante apoyo que nos brindó, por su paciencia admirable y por todos los consejos y sugerencias que hicieron de esta tesis alcanzable.

Victoria Leandra Soto Soto

A la comunicación inabarcable que atisbamos en el *entre* de nuestras miradas y los versos que son secretos. A la valentía y resistencia para posicionarse inamoviblemente contra lo que con tanto peso se nos trepa en la espalda, hombros y gritos. Al atrevimiento copioso de seguir normas vomitivas para transmutarlas en armas de revuelta.

Al cariño, más que paciencia, de mi compañera tesista por compartirme chocolates calientes entre reuniones de redacción y compañerismo; tardes de reflexión cálidas, las que siempre traspasaban horizontes académicos. A la maestra que con tanto ahínco y dulzura me enseñó y me hizo recordar tanto, a quien, con admiración, observo y permito que me guíe. Al cariño, más que paciencia, de mi madre que siempre guarda una mirada tácita y demasiado evidente de aliento y caricia que me trasladan a las noches de niña. A mis amistades que cuido como amo a las plantas y animales. Amigas/os quienes, entre vinos y poesía, me rescataron incontables veces del desencanto. Que me enseñaron incontables veces a quemar todo antes de volverlo a intentar. A la Valent[í]n[a], a quien mis versos le confío para quemarlos, así como le confié toda la neblina, tormenta y agua que soy (y lo que fui en tiempos tan vetustos que dejan atrás este plano). Al Colorín Iscariote, que enamorada me ha enseñado a amar el limbo y recordar a la serpiente eterna. De quien he leído orgasmos de versos y revoltijos de placer en miradas y bailes. A la Kitty, quien tanto del amar me enseñó, a Bandido que me sigue recordando, con un amor indecible, lo humana que todavía me condena. A la Dani, por esa luz y gran espejo color

fuego que me besó entre la maleza de lo prófugo y esencial. Al argentino que lee poesía y duerme bajo y sobre las alas del cuervo, a quien beso bajo cada cántico de silencios y noches cortas de mucho qué decir. A todas/os las/os animales que lloran y gritan en este momento, hoy y mañana; a quienes por más páginas, versos y fuego dedique, jamás podré rescatar de la humanidad; que nunca me perdonen -aunque sé que siempre lo harán, lamentablemente- y que se venguen junto a la tierra.

A shingeki nokyojin, por tanto.

Gabriela Ghigliotto Lawrence

Dedicatoria

Para quien sea y quiera comprender lo que desee de este escrito con tanto inabarcable. Para los recuerdos sin tiempo, y para el silencio que siempre comprende el sinsentido. Para los reencuentros y el retorno. Para el grito, estallido y temblor que es la poesía para toda escolarización y dogma ridículo. Para profesoras/es, estudiantes siempre, poetas, vacíos y silencios.

Tabla de contenido

Agradecimientos……..2

Dedicatoria……...4

Resumen……...6

I) Introducción…….....8

II) Relevancia……10

III) Fundamentación……...…13

IV) Contextualización Curricular……...…...15

V) Antecedentes……...……...…....19

VI) Marco teórico……..……..24

- **Arte Poética: ¿De qué se habla cuando la poesía habla de ella?.....24**
- **Educación Literaria y Didáctica de la Poesía:…..29**

Profesor/a como mediador/a del aprendizaje poético literario...46

- **Escritura Poética de Mujeres: Una escritura (in)visibilizada….……..…….……48**

VII) Corpus…….……55

VIII) Metodología…….……..60

- **Propuesta Didáctica…….……..……66**

IX) Conclusiones…….……...……78

X) Referencias…….……..…….82

XI) Anexos…….……86

Resumen

Esta investigación tiene como finalidad entregar un material didáctico para docentes, que permita trabajar parte de la primera unidad escolar: "El viaje y el Héroe" de tercer año medio en Lengua y Literatura, desde la idea de Arte Poética y del discurso feminista-poético de *mujeres* escritoras. En concreto, la propuesta y material didáctico se centra en el contenido del género lírico que se trabaja en Tercer Año Medio en el Plan Común, en base a un corpus poético de cuatro mujeres que escriben con evidente peso político-ideológico: Elvira Hernández, Carmen Berenguer, Stella Díaz Varín y Malú Urriola.

Nuestra metodología se encuentra delimitada a través de lecturas teórico-críticas que se enmarcan en tres ejes: 1) Arte Poética; 2) Educación Literaria y Didáctica de la Poesía, en donde se reflexiona en torno a una Educación Poética; y 3) Escritura poética de *mujeres*. Estas lecturas y análisis, son de carácter empírico y documental, basándose tanto en los usos retóricos de las Arte Poéticas en la escritura de mujeres chilenas, como también en el análisis de los contenidos líricos abordados en Tercer Año Medio, los cuales se encuentran, principalmente, en los diversos Documentos Curriculares entregados por el Ministerio de Educación.

Para llegar a las reflexiones de los tres ejes mencionados, y al análisis de los documentos curriculares y otros, se transitó por: primero, cuestionamientos iniciales con respecto a la enseñanza del género lírico o poesía (en particular) dentro de aula (práctica pedagógica vivida como docentes) al tratar unidades o contenidos lírico/poéticos y, por otro lado, inquietudes, cuestionamientos y desacuerdos referidos a documentos curriculares y educacionales (currículum, programas, libros de estudio, etc.) en relación al área poética. Los cuales se originan como resultado de la confrontación entre: 1) las experiencias en aula como docentes en formación y; 2) el estudio pedagógico-universitario y las instancias de análisis de Documentos Curriculares. Lo cual, se puede comprender como la contraposición entre "lo que dice" la experiencia, y lo que "dicen" los documentos (o la teoría). Esta contraposición nos llevó al análisis de documentos curriculares, y nos permitió corroborar lo que en un inicio eran sólo cuestionamientos e inquietudes -aunque fundamentadas en experiencias y sensaciones-

Lo anterior nos llevó a transitar por una "segunda etapa", la cual se basó en el análisis curricular y la visibilización de la valoración nula o poca de la poesía, la cual, además, de ser valorada o "estudiada", lo era desde una poesía masculina en un 99%, siendo un 1%

Gabriela Mistral. Asimismo, el género poético era enseñado de manera sumamente tradicional y superficial, lo que se constató en el análisis de Planes y Programas y los Libros de Estudio de las/los estudiantes. Entonces, esta segunda fase, se trató de la visibilización de dos aspectos: a) la valoración negativa o superficial hacia la poesía; y b) la preponderancia del varón en la enseñanza de la poesía. A su vez, estos dos aspectos conformaron el cuestionamiento de cómo en la escuela se transmite (para mantenerla) y se enseña esta visión del género poético. Para analizar y ratificar lo anterior, se dió inicio a un análisis de los Documentos Curriculares, por un lado, y de la teoría de la enseñanza de la literatura (otros escritos sobre le enseñanza y/o educación en Chile).

Una tercera etapa, fue la de corroborar otra de las identificaciones que surgieron en las primeras etapas: la invisibilización de la poesía de mujeres y/o disidencias, lo cual nos llevó a leer poesía escrita por éstas. Esto, junto con el análisis curricular, nos llevó a preguntarnos y analizar cómo dicha invisibilización se perpetúa en el aula y en la educación tradicional.

Luego, y basándonos en el trabajo realizado de análisis curricular y poético, en conjunto, nos enfrentamos a la interrogante de cómo enseñar poesía para: 1) subsanar el machismo y el falocentrismo (también) en el mundo poético, dentro del aula, y 2) lograr una revalorización hacia el género poético, con la finalidad de reconocerla y valorarla como una actividad para desarrollar la capacidad fundamental de aprendizaje complejo y significativo.

De esto último nace, entonces, la idea de una propuesta didáctica que se concreta -como último paso- en un material didáctico con base en poesía chilena escrita por mujeres (poemas de autoras chilenas críticas).

Esta propuesta adjunta consta de 11 clases, organizadas en tres módulos, según los cuales se disponen las sesiones totales de un mes (6 horas pedagógicas semanales, 5 semanas de ejecución, 22 horas pedagógicas), y sus respectivos materiales de apoyo para lograr los objetivos planteados en la planificación general.

Palabras clave: Arte poética, Didáctica de la poesía, Escritura de mujeres, Educación poética.

Introducción

La presente investigación que se pretende estudiar y analizar, nace de diversos cuestionamientos que, como docentes en potencia, nos hemos planteado a partir de nuestras propias experiencias docentes, pues dentro de nuestro ejercicio nos hemos dado cuenta que la poesía como las Artes Poéticas de autoras no ha tenido la misma oportunidad de ser enseñada (tanto dentro de aula, como en los documentos curriculares) o aprendida con tanta profundidad como lo ha sido la narrativa y la poesía masculina. Con esto nos referimos a que hemos podido advertir una diferencia significativa en torno al número de poetas varones leídos o recomendados en clases, en comparación con sus colegas mujeres, lo que representa una inequidad de género dentro de los espacios escolares, lo que sólo significa un reflejo inequívoco del curriculum.

A partir de lo anterior, analizaremos e indagaremos, en primera instancia, el género lírico y cómo éste es abordado de manera curricular en Tercer Año Medio, profundizando en la noción de Arte Poética que no es señalada en los documentos curriculares u otros documentos similares (textos escolares, materiales pedagógicos, lecturas sugeridas, entre otros), y en las propuestas o análisis de teóricos de autoras/es que se expondrán en esta investigación.

En segundo lugar, estudiaremos y analizaremos las teorías y trabajos de autoras en torno a la relevancia de las escritoras mujeres en la historia, y cómo estas han sido abordadas en los contenidos de aprendizaje dentro del aula.

A raíz de lo señalado, y guiándonos por tres conceptos que consideramos claves dentro de esta tesis (“Arte Poética”, “Poesía de Mujeres” y “Didáctica de la Poesía), nos hacemos la siguiente pregunta: ¿Está siendo abordada la noción de Arte Poética de poetas chilenas, y sus usos estéticos, en los contenidos de género lírico? y ¿de qué manera está influyendo en el aprendizaje de las y los estudiantes? Hacernos esta interrogante conlleva una continuidad de cuestionamientos y dudas que se irán respondiendo a lo largo de este trabajo pretendiendo corroborar nuestra tesis central, la cual se expresa de la siguiente manera: utilizar como herramienta didáctica el o los usos estéticos de las Artes Poéticas

escritas por mujeres chilenas, beneficia y facilita el aprendizaje de los contenidos de género lírico declarados en los planes y programas de la asignatura de Lengua y literatura en Tercer Año Medio.

Desde la pregunta anteriormente señalada, procuramos abordar el tema en el que se encuentran inmersos los tres conceptos declarados en el párrafo pasado -Arte poética, Poesía de Mujeres y Didáctica de la Poesía-, a través de los siguientes objetivos específicos de esta investigación:

1) Incluir en la propuesta didáctica materiales que permitan analizar el Arte Poética de un conjunto de poetas mujeres chilenas (Carmen Berenguer, Malú Urriola, Elvira Hernández y Stella Díaz Varín).

2) Proponer el Arte Poética como medio para comprender significativamente la poesía en su contexto de producción.

3) Demostrar que la escritura poética de mujeres chilenas, a diferencia de años anteriores, en la actualidad está conformando un campo específico de investigación que puede ser aplicada en la educación chilena para tratar temas de género.

Ahora bien, se propone utilizar la poesía de mujeres chilenas, principalmente, por la posición histórico-política que tenemos como "ellas", sabiendo que, desde este lugar, la intención comunicativa de lo escrito varía considerablemente en comparación a la poesía escrita por hombres comúnmente analizada en el aula, desde un método tradicional y estructural.

Lo anterior se analiza con mayor profundidad y especificidad según los contenidos abordados en los documentos curriculares, como también los análisis expuestos en los trabajos de Ana Traverso y Darcie Doll, quienes nos guían hacia una reflexión sobre el rol y lucha de la mujer dentro de los espacios intelectuales y literarios desde la mitad del siglo XX, lo que permitiría comprender tanto la voz de las mujeres en la poesía, como otra de las tantas finalidades del género lírico. Para ello, pretendemos estudiar y utilizar el Arte Poética como un vehículo para lograr los intereses mencionados. En este sentido, nos referiremos a las posturas planteadas, por ejemplo, de Pedro Lastra, quien aborda el Arte Poética no como una imposición sobre qué o cómo escribir, o bien las reflexiones

de Donoso, donde señala la inquietud compartida por las y los autores, demostradas a través de la contemplación de ellos mismos en el proceso creados.

El trabajo didáctico que se planteará a lo largo de esta investigación, considerará los usos retóricos del Arte Poética en la poesía escrita por mujeres chilenas, como una oportunidad de reflexionar en torno a los sentidos históricos e ideológicos de la poesía y sus contextos. Y, al mismo tiempo, comprender significativamente el género lírico como vehículo para el desarrollo de habilidades superiores declaradas en el Currículum -análisis, síntesis y evaluación-, permitiendo una valorización del trabajo poético de mujeres y su condición socio-histórica que no se evidencia en los documentos curriculares. Esto, da paso al nacimiento de nuevas propuestas didáctico-metodológicas para relevar y trabajar la poesía de mujeres en la escuela, y el rol social-político de la poesía en general.

Planteamos el trabajo en torno a los usos estéticos del Arte Poética en poemas de autoras chilenas, como una forma coherente con los objetivos curriculares ya aludidos, es decir, una forma de conectar y relacionar las experiencias, contextos y entornos cotidianos de las/los estudiantes con sus maneras de expresar, de ver y entender el mundo de la época, y con lo que se estudia dentro del aula, permitiendo que la/el estudiante desarrolle sus capacidades críticas, reflexivas, transformadoras y emancipadoras.

Relevancia

Creemos que se debe generar una herramienta didáctica que contemple la diversidad de la creación e interpretación/valoración del género lírico, es decir, la categoría estética que entrega el arte poética; que a la vez, tensione y/o discuta los cánones poéticos en el aula, o dicho de otra manera, que la/el estudiante vea y comprenda el Arte Poética como un recurso de autoconocimiento, y no sólo como un mero contenido a desarrollar en clases, sino que también este -el arte poética- se vincule con el momento histórico en el que actualmente vivimos, para reflexionar en torno a este contexto, hacerlo propio y crear desde ello. O sea, que considere el contexto que se basa en variadas experiencias, movilizaciones y manifestaciones de carácter social, político e histórico, marcado por el fuerte empoderamiento creciente de *la mujer*[2]. El contexto del que estamos hablando, se

[2] La cursiva en la frase "la mujer", la utilizamos, vale aclarar, debido a que asistieron tanto mujeres y niñas, como también personas que no se identifican con la definición estereotipada e impuesta de

manifestó de forma masiva el pasado 08 de marzo del presente año, en donde, estimativamente asistieron 800.000 personas[3] a lo largo de todo Chile, en su gran mayoría mujeres de todas las edades. Duplicando, así, la cifra que fue entregada por las autoridades y los medios formales de comunicación masiva.

Del mismo modo, el año recién pasado (2018) y según cifras viralizadas en redes sociales y foros online, más de 30 universidades a lo largo del país, se *tomaron* sus lugares de estudio, todas de carácter Feministas, muchas de ellas separatistas, inclusive. Tomas y movilizaciones de las cuales nacieron protocolos de seguridad en contra del acoso sexual y de género. De hecho, algunos, como el de la Universidad Católica, fueron presentados en los medios de comunicación formales, tales como Canal13. Junto con lo anterior, y desde nuestra experiencia como participantes activas de la Toma Feminista 2019 de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, también nacen de estos espacios, escritos ensayísticos y poéticos de mujeres de diversos estamentos (funcionarias, profesoras, trabajadoras no académicas y alumnas), en donde se levantaron voces testigos de invisibilizaciones, de violencia sexual y de género, de acoso laboral, estudiantil, callejero y familiar.

Concebimos a la poesía de *mujeres* chilenas, como una herramienta fundamental a la hora de entregar valores críticos, que motivan el análisis y la autopercepción del conocimiento en la escuela. Frente a ello, la metodología conductista no ha estado exenta de interferir en las dinámicas de aprendizaje crítico, o bien, siendo una metodología que no encaja con los nuevos paradigmas de aprendizaje, aún sigue siendo aquel que ha perdurado mayoritariamente en el tiempo. En este sentido, recordemos que el conductismo nace de las ideas de Watson en la teoría psicológica, la cual rechazaba la introspección como proceso interno de aprendizaje, y por ende -de manera posterior- es adaptada a los espacios escolares con las visiones de Skinner, y definiendo el aprendizaje como "un cambio observable en el comportamiento" (Cortés, 2004: p. 128) y considerando los procesos internos como irrelevantes para el estudio del aprendizaje.

"mujer", aludiendo a que dicho término es una construcción social, política e histórica sustentada en una ideología y en un paradigma en específico.

[3] El Mostrador, "Desbordante movilización feminista concentra a varios cientos de miles de personas en Santiago y regiones" publicado el 8 de marzo

A partir de lo anterior, las ideas conductistas son altamente exitosas en procedimientos que requieran del conocimiento memorístico, repetitivo o mecánico, pero aquello no garantiza el aprendizaje de la o el estudiante, la/os cuales, y según el paradigma conductista, son consideradas/os como "sujeto cuyo desempeño puede ser arreglado" (Cortés, 2004; p.129). Deteniéndose aquí, nos preguntamos: al encontrarnos en una sociedad donde la experiencia de las y los estudiantes son relevantes para su aprendizaje -además de tener nuevos paradigmas de aprendizaje que critican el conductismo como un metodología deshumanizadora y reduccionista- ¿por qué siguen, en gran parte, siendo protagónico su enfoque en la educación escolar el día de hoy? La respuesta puede sonar un poco simple: pues porque los fines sociales, económico y políticos siguen muy relacionados a la industria y al mercado.

Dicho sistema ha demostrado, por un lado y en instancias tales como la del 08 de marzo del presente año, en las Tomas Feministas del año 2018, y en instancias personales que hemos vivido nosotras como mujeres, personas sociales, estudiantes y docentes, que como *mujeres* nos hemos visto invisibilizadas y negadas en muchos escenarios y ámbitos, de maneras muy evidentes y otras muy sutiles. Y por otro lado, se ha demostrado, a través de nuestra experiencia como estudiantes (del espacio escolar y universitario) y, sobre todo, practicantes de pedagogía en Lenguaje y Comunicación, que la educación escolar sigue mayoritariamente sustentada en prácticas técnicas y conductistas, lo que se vuelve aún más evidente en cómo se trabaja el mundo poético, el cual exige, para ser valorado y comprendido ampliamente, no solamente un trabajo en torno a la forma del poema, sino que además, análisis, lecturas y escrituras asentadas en objetivos sociales, políticos y relacionados con el mundo interno tanto de la/el lector/a, como de la/el poeta.

Teniendo presente lo anterior, sostenemos que se ilustra en las pocas opciones metodológicas y didácticas que existen para trabajar la poesía en el aula, las cuales no han logrado la valoración estética-ideológica de la poesía. Asimismo, nos permite pensar que la poesía no solo sirve para interpretar la visión de mundo de las poetas, sino que de ella se extrae una especie de manifestación transformadora para la/el estudiante, que la/lo motive a crear desde su propia Arte Poética, pero que también la/lo lleve a cavilar sobre lo que ocurre en su propio contexto como sujeta/o social. De esta manera, cuando decimos que se hace necesario crear herramientas didácticas que tensionen los cánones

poéticos-literarios de la educación escolar, intentamos iniciar un camino que nos lleva a cuestionarnos, como docentes, sujetas/os sociales y política/os, y estudiantes, la invisibilización de diversas voces poéticas, y cómo estas hacen uso del arte poética como un arma de vanguardia, revolución y lucha.

Nuestra propuesta, nos conduce a una importante oportunidad para valorar el contexto socio histórico actual, y de este modo dar protagonismo a la creación de mujeres. Entendiendo esta palabra, como el acto de crear poesía (Poiesis) escrita por *mujeres*.

Fundamentación

Creemos que, para ejercer efectivamente el quehacer pedagógico, debemos preocuparnos por estudiar: 1) un fenómeno que sea coherente con el acontecer social e histórico-político de la época actual, que pueda ser trasladada al aula y, 2) el o los modos de llevar ese trabajo al aula, centrándose en la labor específica de la/el docente, la que se traduce en la formación de sujetas/os sociales activas/os dentro y fuera del aula.

Nos interesamos por proponer que la/el docente cuente con la capacidad de hacer consciente a la/el estudiante de sus roles dentro y fuera del aula, como sujetas/os siempre activas/os. Partiendo, desde la actividad lectora-escritural, hasta las actividades y decisiones sociopolíticas. Un modo de ilustrar a lo que nos referimos con la frase anterior, es: “Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión [...]” (Solé, 1992; p.20).

Con respecto a la cita, entendemos que la lectora y el lector es siempre activo frente a un texto, o al menos, así debiera concebirse. Queremos agregar, además de ello, que todo contexto, entorno y acontecer inmerso en estos, son, eventualmente, textos; fenómenos de los cuales leemos, seleccionamos y extraemos información según nuestras interpretaciones, ideas, deseos, intereses, experiencias; según nuestra ideología. Con esto nos referimos a lo que fue expuesto más arriba: las y los estudiantes deben ser conscientes

de sus roles dentro y fuera del aula, como sujetos que no tan sólo son lectoras y lectores, sino que también son transformadoras/res, dentro y fuera del espacio escolar.

Esta investigación pretende entregar esa herramienta -y posibilidades para otras futuras- que permita a la/el docente instalar el trabajo de esta consciencia activa dentro y fuera del aula, como una característica trascendental para un proceso de enseñanza-experiencia-aprendizaje efectivo. A esto, entonces, es a lo que nos referimos cuando planteamos la idea del trabajo docente que se traduce en la formación de sujetas/os sociales.
Este trabajo, significa tener que llevar nuevas herramientas didáctico-pedagógicas para conseguir en el espacio educativo el desarrollo de ciertos e importantes objetivos declarados en los Planes y Programas Curriculares, en específico en el Programa de Estudio de tercer o cuarto año medio, en formación diferenciada, en donde, entre otra OF, se declaran los siguientes:

> "Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:
> 1. Comprender que las lenguas no son un mero reflejo pasivo de la realidad, sino que se relacionan estrechamente con los modos de vida de las comunidades que las usan, recrean y transmiten; y que constituyen cauces que guían la actividad intelectual y emocional de cada comunidad, y establecen marcos de mundos posibles para ésta.
> 2. Comprender que cada lengua está perfectamente adaptada a las necesidades de identificación, comunicación y expresión de la comunidad que la usa, recrea y transmite, valorando la propia lengua como parte fundamental del patrimonio cultural" (MINEDUC, 2015; p.4).

Son estos objetivos, en particular, los que nos interesan profundizar en este trabajo, ya que creemos que guardan coherencia directa con el objetivo final de nuestra tesis.
Como lo declara el primer objetivo de: "Comprender que las lenguas no son un mero reflejo pasivo de la realidad, sino que se relacionan estrechamente con los modos de vida de las comunidades que las usan, recrean y transmiten; y que constituyen cauces que guían la actividad intelectual y emocional de cada comunidad, y establecen marcos de mundos posibles para ésta" (Ídem), la y el docente debe trabajar el lenguaje, la lengua y la comunicación no como rasgos pasivos de la relación humana, sino como rasgos que se relacionan inevitablemente con el cotidiano de todas y todos, tanto dentro como fuera del

espacio aula. Esto, radica, en trabajar una problemática que se presenta y se vive en el aula desde nuestra propia experiencia como estudiantes y universitarias, hasta nuestra experiencia como docentes en práctica, en la cual hemos constantemente corroborando que el aula todavía sigue siendo un mundo aparte del cotidiano. Hablamos de la brecha curricular-experiencial que se da en el espacio de aprendizaje-enseñanza, en cuanto al mundo de la vida o de lo común como diría Ranciere, en donde la experiencia cotidiana y externa es muy poco valorada y trabajada desde la metacognición, la cual permite la autorregulación en el proceso de aprendizaje. Queremos decir con esto, que lo más común en el aula es el paso de un contenido curricular, en lugar de construir el contenido desde las experiencias propias, cotidianas y sociales de las y los estudiantes. Es esta distancia, entonces, la que creemos urgente disminuir con nuestra propuesta pedagógica y trabajo investigativo.

Creemos que variar en el cómo se lee, se comprende y se enseña la poesía, al buscar relacionar y unificar las experiencias propias de las/los estudiantes con lo expresado en la poesía escrita por mujeres que vamos a utilizar, contribuimos en disminuir esta grieta entre experiencia y escuela.

Ahora bien, ¿por qué utilizar la poesía escrita por mujeres para los intereses expresados más arriba? la respuesta es sencilla: porque la poesía de las mujeres que conforman nuestro corpus habla de sus propias experiencias como sujetas sociales, históricas y políticas, en donde plasman variadas problemáticas y denuncias desde una voz que ha sido, y todavía es, invisibilizada en varios ámbitos sociales. Uno de estos, por ejemplo, es el mismo currículum, pues, en los Planes y Programa para tercero año medio, en su apartado *Lecturas complementarias sugeridas para las y los estudiantes* existen cincuenta y siete obras, las cuales van desde textos narrativos y poéticos, hasta textos dramáticos y "otros". Si nos centramos en la diferencia de "cantidad" entre autoras y autores poéticos, podemos ver lo siguiente:

Dentro del mismo apartado señalado, en el sub-ítem *Textos Poéticos*, nos encontramos con catorce obras poéticas, de las cuales dos son escritas por mujeres, Gabriela Mistral con *Soneto de la muerte I", "Soneto de la muerte II, Gracias en el mar* y Silvina Ocampo con *Envejecer. Es de* este modo como se ilustra, en breve, el panorama poco igualitario

al que nos enfrentamos. Panorámica que ha arrojado, en nuestra experiencia de práctica pedagógica, un trabajo en torno a la valoración e interpretación poética desconectada con los aconteceres sociopolíticos e históricos de las épocas. Impidiendo, muchas veces -pues no podemos declarar que sean todas- un trabajo enriquecedor y significativo en torno al mundo que rodea a la creación poética y a las razones de sus diversas estéticas y de género, tanto sexual como poético.

Contextualización curricular

Es necesario considerar y abordar el contexto curricular, en donde los planes y programas dan la pauta de cómo trabajar los contenidos de enseñanza y aprendizaje.
No es menor recordar cómo se desarrollan los objetivos de aprendizaje en los programas de estudio y bases curriculares de cada nivel escolar obligatorio. En este sentido, si se revisan los objetivos de aprendizaje asociados a los géneros líricos, no se declara la creatividad como un objetivo de aprendizaje, y no se fomenta en el plano de la recepción en el plano de la creatividad. Esto parte desde el principio hasta el final de los niveles escolares; es por ello que, y solo a modo de ejemplo, en el área de Lenguaje y Comunicación para 5to año básico, se espera en el objetivo de aprendizaje n°5 que las y los estudiantes puedan "Analizar aspectos relevantes de diversos poemas para profundizar su comprensión" (Bases curriculares, MINEDUC). Frente a ello, la única señal que da paso a la creatividad, experiencia y expresión se da en el siguiente indicador de evaluación: "Relacionan, por escrito o a través de dibujos o collages, palabras del poema con las emociones e imágenes que evoca" (Ídem). A partir de este ejemplo, y a medida que las y los estudiantes logran superar los niveles escolares, estos se encuentran paulatinamente con pocas instancias en donde logren valorar una materia tan compleja como lo es la poesía, que se interesen por ella y que además logren relacionar y conectar esa materia tanto con sus experiencias, creatividad y visión de mundo.

Lo anterior, si se compara con los Planes y Programa de Tercer año Medio, el aprendizaje que se plantea dentro de la primera unidad, es la de fortalecer la comprensión y apreciación de obras literarias, esperando que las y los estudiantes logren identificar y diferenciar los rasgos narrativos y líricos, además de incentivar la participación en exposiciones formales e informales de la comunicación oral. Mientras que en la escritura

se espera que los estudiantes puedan aplicar reflexiva y creativamente los procesos de la misma (escritura). En este punto, si nos vamos a los Aprendizajes Esperados (AE), se puede ver que efectivamente se espera que los estudiantes, encuentren, identifiquen y expongan sobre los contenidos planteados, pero en el plano de la creatividad no es mucho lo que se puede ver, e incluso frente a la escritura, la creatividad como objetivo de aprendizaje a desarrollar no queda en ningún plano, esto quiere decir que, incluso, el único AE que da paso para abordar el género lírico en el aula, según los objetivos que se plantean, excluye o no incorpora la dimensión creativa desde el Arte Poética y desde la interpretación, específicamente, se espera lo siguiente:
"AE 03: Respecto de una obra literaria del género lírico, identificar y explicar, con fundamentos en el texto:
> Uno o más motivos líricos.
> Recursos poéticos de la forma sonora: verso, rima, aliteración, paronomasia y anáfora.
> Recursos poéticos de sentido, tales como la metáfora, la comparación, la metonimia, la sinécdoque, la personificación y la hipérbole.
> Recursos poéticos de sintaxis, tales como el hipérbaton, el paralelismo y el quiasmo" (Ministerio de Educación, 2015; p. 47).

Según estos AE, las y los estudiantes deben identificar y explicar los contenidos mas no crear o interpretar los recursos utilizados. En cuanto al indicador de evaluación: "Modifican en prosa el contenido denotativo de un poema y proponen una explicación para "el valor agregado que da el verso como recurso en un poema." (Ministerio de Educación, 2015; p.47) la/el estudiante utiliza la reescritura como un medio para explicar y demostrar lo aprendido en el texto, pero en vez de desarrollar su interés hacia la poesía, el indicador se concentra en el carácter "funcional" de la reescritura.

La poesía o, más bien, género lírico según el currículum, específicamente el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ero año medio, actualización año 2009, se entiende y se aborda desde la didáctica de una forma técnica. Esto se evidencia en lo siguiente: "se busca que apliquen sistemáticamente los rasgos del género escogido en función de los propósitos comunicativos, y que utilicen diversos recursos gramaticales y discursivos" (Ministerio de Educación, 2015; p.44).

Por lo mismo, es fundamental mencionar una importante y central contradicción en lo que es el documento curricular como tal y, como consecuencia directa, en lo que es también la práctica docente. Dicha contradicción se conforma con la perspectiva anteriormente aludida y la siguiente declaración: "se busca que participen activamente en instancias expositivas formales e informales de comunicación oral, para compartir sus interpretaciones sobre los textos leídos, así como otras ideas que de ello se deriven" (Ídem). La contradicción que identificamos radica en la base estructuralista-teórica del Programa de Estudios de Lenguaje y Comunicación y su declaración de buscar una participación constante y subjetiva que derive de una lectura previamente dialogada entre las y los estudiantes. Pero, al momento de constatar dicha declaración en los AE, no se encuentra ninguno que siga o plasme dicha idea o propósito, sino más bien, cada uno responde a una base técnica, que postula análisis y trabajos teóricos que no reconocen ni generan espacios para trabajar desde y para las subjetividades de las y los estudiantes. Este se debería dar de manera progresiva y didáctica al estar hablando de la poesía, sin embargo, esto no pasa debido a que dicho género se trabaja desde una arista tradicional, basada en conceptos que definen estructuras en la poesía y ejercicios de identificación, diferenciación, clasificación, memorización y repetición; generalmente no se observa la dimensión de la creación, reflexión, análisis e interpretación y valoración. Las cuales (AE), se reconocen como habilidades mentales superiores que permiten trabajar y desarrollar una mirada y un pensamiento crítico.

Creemos, por tanto, que dicha contradicción entorpece cómo poder abordar la poesía en el aula de una manera coherente con las experiencias de las y los estudiantes y con lo que expresa estética e ideológicamente la poesía. Respondiendo a un nivel interpretativo de la enseñanza y el aprendizaje (el cual tiene como base la recepción de la y el estudiante con respecto a las lecturas que se hagan desde sus propias experiencias) vemos que de las subjetividades que lleva a cabo los Planes y Programas, no queda más que en un discurso formal e institucional, que se pierde de inmediato en la primera instancia de materialización o puesta en práctica, entendiendo a esta primera instancia como la conformación de los AE.

También nos parece necesario insistir en el énfasis técnico, con respecto a los AE, que se le da al género lírico en comparación a los textos no literarios, en específico, los

argumentativos y expositivos, los cuales guardan una mayor relación de coherencia con el documento curricular del Programa, ya que ambos tipos de textos responden a una tipología textual objetiva, estructural, científica y conceptual. Esto se observa en que de ocho AE, sólo uno, el AE 03, está dedicado al género lírico, que ya ha sido citado con anterioridad.

Este Aprendizaje Esperado que, por lo demás, sólo responde a un trabajo basado en el aspecto teórico-técnico de la poesía, no permite un trabajo que considere subjetividades y, por ende, experiencias propias de la/el estudiante. Es decir que, no existe instancia reflexivo-crítica para trabajar la poesía desde una perspectiva más amplia, como lo es la experiencia, pues el currículum sólo se preocupa de los aspectos estructurales con los que se concibe tradicionalmente la poesía. Continuando esta idea, el AE que plantea tratar la escritura: "Comparan sentido de figuras sintácticas de un poema y las reescriben en el orden sintáctico usual o *normal"* (Ídem), lo hace para trabajar el ámbito sintáctico de la poesía, y no sus aristas subjetivas. Lo que creemos que es tanto causa como consecuencia de la perspectiva conductista/estructuralista desde la cual se plantea el documento curricular, radicada en el nulo trabajo efectivo con el lenguaje y experiencia poética en el aula y fuera de ella. En este sentido, existe la confusión de cómo trabajar con el lenguaje y la experiencia poética en el aula.

Asimismo, y en cuanto a las habilidades que plantea el documento: "comprender lecturas y vínculos contextuales" (MINEDUC, 2015; p.48) según los AE, todo se trata de identificar estructura y trabajarla a través de una reproducción sistemática del contenido, en donde lo más "subjetivo" es el escribir de manera flexible y creativamente textos, por lo demás, no literarios. Algo similar sucede con otra de las habilidades planteadas: "Expresar las ideas estructuralmente" (MINEDUC, 2015; p.45), habilidad que creemos la más transparente y aplicada a la práctica docente, pues, responde a la perspectiva de base del documento curricular, y quizás de la escuela en general.

Antecedentes

Es un hecho que la educación chilena está constantemente presentando revisiones, modificaciones, reajustes y reformas en sus postulados, afirmaciones y políticas, que

radican directamente en los objetivos que se quieren lograr con las/los estudiantes y, eventualmente, cómo lograrlos. Estas modificaciones y reformas que se engloban en los documentos curriculares oficiales construyen y articulan la estructura de enseñanza-aprendizaje orientadas a desarrollar competencias y habilidades consideradas trascendentales para el desarrollo social, personal, político y cultural de las y los estudiantes.

Se declara, que sin las habilidades "los conocimientos y los conceptos que puedan elaborar las y los estudiantes resultan elementos inertes; es decir, elementos que no pueden poner en juego para comprender y enfrentar las diversas situaciones a las que se ven expuestos y expuestas" (MINEDUC, 2015; p.9). En esta línea se señala, que su importancia se debe a que "los aprendizajes siempre están asociados con las actitudes y disposiciones de los y las estudiantes" (ídem) Aludiendo, de esta manera, al desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas que permitan el cumplimiento de habilidades. Experiencias que para lograr su significatividad deben estar vinculadas a los contextos, intereses y entornos propios de las/los estudiantes. Elementos que se ven influenciados, entre otras cosas, por el tiempo histórico en el que se desarrollan como sujetos sociales e individuales, pues, los intereses y aconteceres actuales no son los mismos a los de hace veinte años atrás, evidentemente. Lo que debería conllevar a que, por lo tanto, se aborden temáticas dentro del aula acordes a las experiencias y tiempo sociohistórico de las/los estudiantes. Como también ocurriría con el trabajo de definición de géneros literarios, donde el significado del concepto de Poesía no es el mismo que hace treinta años atrás, esto debido a los diversos aconteceres sociales, políticos, artísticos y culturales que han permitido la renovación en la literatura. En este sentido, modo de entender la poesía ha variado, sigue y seguirá variando, idea sobre la cual Gómez (2007) menciona que:

> "Por todos estos motivos, 'género' ha de entenderse como 'género histórico' (...) el cual identifica un grupo de textos pertenecientes a una época determinada, textos que responden a la relación dialéctica entre los rasgos permanentes de un género y la evolución de sus formas, o lo que es lo mismo: tanto Gattung como Untergattug, en tanto nomenclatura taxonómica, en tanto categorías empíricas establecidas por la historiografía, son términos flexibles, de carácter diacrónico, sujetos a la concreción histórica, por lo que se describen de forma inductiva" (2007; p.34).

Entonces, si cambia un concepto, debe cambiar, por ende, el modo de entenderse, como bien lo señala la autora. Es decir, debe variar la manera en la que se enseña el concepto, de acuerdo tanto al/los significado/s que adquiera hoy, como a las experiencias y entornos que componen a las y los individuas/os que son receptora/es del concepto. Siendo también, en palabras de Gómez, receptora/es históricas/os. Entendiendo, aquí, a dichas/os receptoras/es como a las/los estudiantes.

Tomando en cuenta y aplicando lo anterior, se puede lograr, de forma efectiva y sincera, el desarrollo de las habilidades y actitudes declaradas en el Currículum: "Entre los propósitos establecidos para la educación se contempla el desarrollo en los ámbitos personal, social, ético y ciudadano. Ellos incluyen aspectos de carácter afectivo y, a la vez, ciertas disposiciones" (MINEDUC, 2015; p.9). Entendiendo el carácter afectivo como capacidad para expresar y comunicar sentimientos, emociones y sensaciones del mundo interior-subjetivo. Lo que nos interesa complementar directamente con lo que González, Figueroa y Méndez, en su trabajo de tesis, plantean con respecto a esto:

> "El lenguaje poético serviría para expresar sentimientos, hasta para comprender el fenómeno lírico como experiencia de sensaciones emotivas, un espacio de encuentro con un otro a través de las palabras, su fuerte carga simbólica y la importancia también de ser un discurso cultural contenedor de crítica y reflexión de temas esenciales para formar estudiantes pensantes y conscientes de su medio, tales como los sistemas de poder y control que existen en la sociedad (el Estado, el Mercado y la Religión, entre otros) (González, Figueroa, Méndez. 2014; p.12).

Es decir, son los Planes y Programas de Estudio los documentos constituyentes de la normativa, que responden al cómo y en base a qué deben formarse/educarse niñas/os y jóvenes, tomando en cuenta, primordialmente, las necesidades del sistema social: [...] "para la educación se contempla el desarrollo en los ámbitos personal, social, ético y ciudadano" (Ídem). Ámbitos que se rigen por estándares nacionales, pues, para nuestra nación, por ejemplo, la formación de ciudadanas/os con ciertos rasgos socioculturales, es fundamental para el funcionamiento regular y efectivo del sistema social vigente en general, así como también para el sistema escolar. De este modo, los documentos

curriculares se pueden comprender como articulaciones específicas y precisas organizadas en ejes y *materias*, con un núcleo en común, que pretende formar a sujetas/os que puedan responder a un sistema social a través de la formación ciudadana.

Ahora, si bien se pueden entender los Planes y Programas de Estudio desde la noción anterior, destacamos que no se trata de un cuerpo con articulaciones unidas o nacientes mononuclearmente, más bien, se trata de una organización polinuclear o, como diría Bajtín, polifónica. Es decir, que no tiene un núcleo único; se compone de varios núcleos que, al relacionar sus articulaciones, dan paso a la creación de otros núcleos, y así, sucesivamente. Lo que se explicaría, desde Deleuze y Guattari (1988) el fenómeno rizomático, como aquel modelo epistemológico que organiza los sistemas a través de una organización compleja, la cual no se construye a través de líneas de subordinación jerarquizada, sino que su ramificación nace de brotes espontáneos.

Una de estas articulaciones específicas y especializadas de este órgano pluricelular entendido como Currículum, es el Lenguaje, la Literatura y la Comunicación. De la cual creemos, apoyándonos en las reflexiones y postulados de la tesis de Valentina González y Andrea Ortega, que el lenguaje y su efectividad es sustancial para el desarrollo de otros núcleos, articulaciones y logros declarados en los documentos oficiales del Ministerio de Educación: "[...] es fundamental la efectividad del lenguaje, de la comunicación y la comprensión en la interacción pedagógica con el fin de desarrollar diversas habilidades en los estudiantes" (González y Ortega, 2013; p.7), refiriéndose aquí a lo que nosotras llamamos transversalidad de la relevancia del lenguaje, lo que quiere decir, según González y Ortega, que "el tratamiento del lenguaje es vital para la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Ídem). Ya que, explican las autoras, el desarrollo de capacidades de comprensión, cuestionamiento, inferencia e interpretación son sustanciales para el entendimiento de los otros ejes de contenidos específicos, los cuales se componen de conceptos clave que exigen una profundización y una comprensión básica -que resulta a priori relevante- para el posterior desarrollo de otras habilidades más complejas como la de indagación o ahondamiento, el análisis, la capacidad reflexiva y la crítica. Sin estas capacidades, que se trabajan en los ejes de escritura, lectura y oralidad, el entendimiento de otros contenidos resulta limitado si es que las habilidades y capacidades de comprensión, inferencia, interpretación, subjetivación, reflexión y crítica

no logran trabajarse amplia, significativa y efectivamente. Por lo que el trabajo comprensivo hacia otros ejes de contenido se ve permeado y determinado negativamente.

Este protagonismo de la comunicación, del lenguaje y su complejidad creciente, se ilustra estructural y sistemáticamente en los Planes: que definen "la organización de cada nivel escolar. Consignan las actividades curriculares que las/los estudiantes deben cursar y el tiempo mínimo semanal que se les dedica" (González, Ortega, 2013; p.7); y Programas: los que "ofrecen una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar" (MINEDUC, 2011). Para ser, ambos documentos, estructurados y organizados por medio de objetivos, contenido seleccionado, evaluaciones, etc., que tienen como finalidad guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el logro de una formación integral de las/os ciudadanas/os.

Volviendo a la tesis de González y Ortega sostenemos, de acuerdo con ellas, que un sector curricular importante y destacado es el del Lenguaje, la Literatura y la Comunicación. Este sector, al momento de transformarlo en praxis pedagógica, la cual debería apuntar a una práctica coherente con un discurso interpretativo sustentado en teorías específicas, sufre de una gran debilidad tanto en los tipos de contenidos que se trabajan, como en la metodología que se utiliza para trabajar en ellos. Al respecto, las autoras afirman que "existe una cantidad importante de contenidos vinculados al área de Lenguaje y Comunicación que develan dificultades en el aprendizaje y apropiación significativa de los propios estudiantes" (González, Ortega, 2013). Declaración que se complementa directamente con un alcance que realiza una profesora de Lenguaje y Comunicación de primer año medio, que fue entrevistada para la tesis de González, Figueroa y Méndez, la cual admite que:

> "Los cambios curriculares (asumidos cuando ejercía en enseñanza básica) nunca fueron determinantes, más allá de que existiera una exigencia en cuanto al cambio de enfoque, éste nunca se vio reflejado en la praxis pedagógica de ella y sus demás colegas, los cambios estaban truncados por la realidad escolar de los colegios y haciendo una comparación con su experiencia como estudiantes, la forma de enseñar era básicamente la misma" (2014; p.10).

Dejando entrever que, ciertamente, lo que se declara en el currículum y en los documentos educativos formales guarda una gran distancia con lo que sucede y se trabaja en el espacio escolar mismo, por lo que nuestro interés se vuelca hacia el análisis del lenguaje poético y sus modos de comunicar según las subjetividades de las/los estudiantes y el tiempo histórico-social en el cual se encuentran inmersos consciente o inconscientemente. Y para lograr trabajar y desarrollar estos modos de comunicar, pretendemos elaborar una propuesta didáctica para pensar en los usos del arte poética considerando lo que el lenguaje comunica o expresa sobre sí mismo y sobre un lenguaje poético que cuenta con la capacidad de "transgredir el código, ir más allá de su uso cotidiano" (González, Figueroa, Méndez. 2014; p.16), y accionar en la experiencia personal de la y el estudiante vinculada al espacio educativo, desde una transformación y un quiebre del sentido común con el que se suele trabajar tanto el lenguaje como la poesía en el aula.

En síntesis, las modificaciones y reformas que se van desarrollando para un eventual perfeccionamiento y coherencia de los documentos curriculares, se encuentran vinculados con el abordaje de las habilidades y aprendizajes de las y los estudiantes en la sala de clase. Para lograr esta vinculación, las diversas modificaciones deben encontrarse ligadas, o por lo menos tomar en cuenta, a las experiencias, los contextos sociales, históricos y culturales de las y los mismos estudiantes a través de los planes y programas, los cuales deberían trabajar una relación e influencia en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje a partir de la unión de diversas componentes polinucleares, como lo son el lenguaje, la literatura y la comunicación para los contenidos de Lengua castellana.

Marco teórico

1) Arte Poética: ¿De qué se habla cuando se habla de poesía?

Siendo la lectura uno de los ejes centrales dentro de los materiales curriculares para Lengua Castellana en la escuela, es necesario recordar que la poesía, al ser parte del universo de la literatura, no es descartable dentro de la implementación de contenidos en el quehacer docente. En este sentido, en los contenidos que se muestran imperantes en los Planes y Programas, queda exenta una formación que produzca, en las y los estudiantes, un impacto y gusto por su lectura. Los usos del Arte Poética quedan omitidos o no están

considerados de manera directa en los contenidos curriculares de Tercer Año Medio. Es por ello que al hablar de Arte Poética, uno de los temas centrales en esta tesis, la abordaremos como un aspecto fundamental al tratar el género lírico en el aula.
Teniendo en cuenta esta idea, es relevante definir y abordar el arte poética, qué dicen los autores frente a ella. Pedro Lastra, en su texto *Notas Sobre La Poesía Hispanoamericana Actual* (1985) escribe:

> "las llamadas "Artes poéticas"(...) no preceden ni preexisten al acto de la escritura, sino que lo constituyen en el instante mismo de su realización. Ese sujeto a la intemperie, un personaje más de la tierra baldía (…) no dice *qué* ni *cómo* escribir. Es una conciencia vuelta hacia sí misma observándose en el acto de escribir" (p. 137)

Partiendo de esta definición, se entiende por Arte Poética, según Lastra, aquella que no impone una idea de *cómo* ni *qué* debe escribir el autor, más bien es una mirada de la escritura hacia su propio proceso de escritura en el mismo instante en que se desarrolla. Teniendo en cuenta que el autor no desea hacer una generalidad de lo que significa el trabajo poético, creemos necesaria que esta mirada del Arte Poética debe ser *trasvasijada* en el aula de clases, como una mirada del poema hacia sí mismo, en donde las y los estudiantes puedan ejercer la propia contemplación de su creación e independizarse del esquema recurrente con el que se trata la poesía en la sala de clase; y a la vez, ejercer una autorreflexión y conocimientos de sí mismos.

Es imprescindible comprender que el conocimiento del autor sobre su propio trabajo poético es importante para crear desde allí herramientas pedagógicas, y que estas no sólo queden en los trabajos desarrollados en el aula, sino que también hagan de la y el estudiante un/a sujeto/a que es dueño/a y creador/a de su propia arte poética.

Por otro lado, en el mismo texto señalado, se hace hincapié en las intertextualidades que se presentan dentro del desarrollo escritural del poema, argumentando que las "textualidades de base suelen provenir, como se sabe, de lugares muy distintos" (Lastra, 1985; 136) puesto que estas son consustanciales de la literatura. Lastra ilustra diversos ejemplos como los de Enrique Lihn, en donde éste, en su poema "Water Lilies, 1920", habla del pintor Monet evocando a una de sus obras, o bien "en Oscar Hann la recurrencia en las escrituras bíblicas" (Ídem), entre otros. De esta manera, en la poesía, se puede

recurrir a la intertextualidad para elaborar y motivar el trabajo poético en un espacio donde "se dan cita, se desplazan, se acentúan, se condensan, se profundizan o aligeran otras textualidades (Lastra, 1985; 136). Con estas características, la labor poética se articula con diferentes espacios literarios/artísticos que manifiestan diversas perspectivas o visiones de mundo, haciendo la creación poética rica en elementos estéticos.

Esto último se puede lograr relacionar directamente con lo que Donoso (2007) nos menciona sobre el conceptos de intertextualidad, pues la relevancia que expresa la literatura dentro de la literatura, no puede ser mirada como "un conjunto de fenómenos aislados" (Donoso, 2007; p.10) la reflexión que se da en aquel fenómeno, es decir, la poesía dentro de la poesía, se percibe como un movimiento general, que se encuentra dominada por "una inquietud compartida y conformada a través del mutuo traspaso de influencias" (ídem). De esta manera, los autores se contemplan en el proceso de creación, encontrándose determinados por "los problemas poéticos surgidos al calor de los debates propios del sistema literario en que se inscribe" (cit. Scarano: 139) estos problemas poéticos descansan en función del estilo, lenguaje, género, entre otros. Destacando el sello del autor "en el contexto de un proyecto grupal o de una tradición" (ídem), permitiendo así la visibilización del hecho poético en el trabajo del autor.

Por otro lado, pero relacionado con lo que aquí se está declarando, hablar de Arte Poética no sólo implica la concepción de una mirada de sí misma -pese a que sea la intención principal de este punto en la investigación- y de su propia reflexión, también los caracteres convencionales con los que se habla de Arte poética, pues dichas convenciones distinguen dos clases de Artes Poéticas: 1) Las que están conformadas a través del verso, es decir, aquella poética caracterizada en su versión más tradicional; pero que también se encuentran sujeta a una composición de género temático y sin estructura fija. 2) Aquellas que están compuestas en prosa (se piensa en los ensayos, manifiestos, cartas, prólogos, entrevistas, entre otros). Desde estas distinciones es que la autora propone el concepto de Autopoética, para "aludir a esos dos conjuntos textuales (verso y prosa) dentro de un mismo espacio discursivo" (Scarano, 2017; p.144).

La autora explica que la *autopoética en verso* representa no sólo un impacto lírico para el lector frente al quehacer poético del autor, sino que también demuestra un impacto

crítico, ya que permite -y nos atrevemos a decir que también exige- una reflexión teórica de la obra. La *autopoética,* definida por Zonana, se presentan como un *texto híbrido* el cual aborda la *instancia afectiva* con la que se vincula el proceso creativo, pero a la vez, refleja un interés por definir, enunciar y caracterizar el fenómeno poético; es decir, el poeta es capaz de convertir las reflexiones extraídas de los campos expositivos, comprendiendo estos como ensayos, manifiestos, entre otros, en un texto que se eleva al plano estético como cualquier obra de arte, provocando así un efecto de apreciación y valoración en el lector. En este sentido, se debería entender la autopoética como una práctica discursiva que asume una escritura "del yo", pero con la finalidad de vislumbrar "la teoría de la literatura personal de un autor, su modo de entender su propia creación literaria" (Fernández Urtasun citado en Scarano, 2017; p.144)

El concepto de Autopoética dentro del género lírico suele ser señalado como un discurso autorreferencial, sin embargo, puede funcionar paralelamente como poema o poemario (Scarano; 2017), relacionando así la percepción de *identidad* con la metapoética. La autora propone el concepto de *autopoética en verso* para lograr unir todas aquellas modalidades textuales, apoyándose en el "hecho irrefutable de que en el caso de las *artes poéticas,* son las convenciones genéricas las que priman más que un contenido determinado" (ídem), En este sentido, las autopoéticas permiten manifestar la condición de Arte Poética, ilustrando una escritura flexible al enfrentarse con diversas modalidades estéticas.

Dicho lo anterior, no hay dudas de poder desarrollar un trabajo de contenido lírico en la sala de clases, pues el Arte Poética la manifestamos como un sub-género que determina instancias metapoéticas en la obra, a la vez que se mueve en los planos discursivos textuales, promoviendo así una crítica interior del quehacer poético del autor, introduciendo cuestionamientos o tópicos que permitirían al estudiante contemplar lo que dice de sí mismo el poema, el objeto lírico, el autor y a qué tipo de lector va dirigido. De esta manera, podremos tensionar el discurso que se rescata en los poemas de las autoras -Elvira Hernández, Malú Urriola, Stella Díaz Varín, Carmen Berenguer- en específico, los discursos que nos señalan sus Artes Poéticas, las referencias o intertextualidades que se hallan en sus obras, como también la estética con la que se sazonan la creación.

Como docentes pretendemos que las y los estudiantes se abran paso a las lecturas de mujeres poetas, las cuales en los últimas décadas han sido foco de innumerables investigaciones teóricas, pero que además también en dichas lecturas - y su eventual trabajo en clases- encuentren en las Artes Poéticas, la motivación necesaria para reflexionar en torno a los contextos socio-históricos de las poetas como también las vinculaciones experienciales que tienen estas con las y los estudiantes, promoviendo una autorreflexión y conocimientos de sí mismos.

Ahora bien, construir un relato poético sobre su propia práctica, en el mismo instante en el que se escribe, si se piensa, es una labor compleja de realizar en el aula. Nos preguntamos ¿De qué manera abordar el concepto de Arte Poética sin que esta se vea amenazada por confusiones que pueda caracterizar una lectura literal, o bien por la poca relevancia vital del contenido según el contexto en el que se mueven los estudiantes[4]? A modo general, podemos decir que el contexto histórico -y de producción- de las poetas, relacionado con los contenidos propuestos por los documentos curriculares para tercer año medio, se desarrollaría el carácter funcional del análisis crítico, histórico e ideológico en la creación , es decir: Por un lado, y a partir de la noción de funcionalidad, presentamos esta noción como la capacidad de hacer necesaria la poesía a la hora de abordar las emociones o los pensamientos, como también las reflexiones que van naciendo en los análisis de las obras de las autoras[5]. Esta práctica reflexiva o de concientización frente al poema, pretende desarrollar una actitud crítica frente a cualquier eventualidad que se les presente, ya sea en los espacios escolares/académicos o bien en la vida cotidiana.

Se nos hace necesario detenernos en los conceptos abordados en el párrafo anterior sobre política, ideología e historia. Desde aquí nos referimos, en primer lugar, al concepto de "política". En dicho término enmarcamos a las y los estudiantes como sujetos políticos dentro de una sociedad que se rige por determinadas reglas, el/la sujeto/a es un/a "actor

[4] Es decir, contextos como escuela, hogar, espacios comunes de la sociedad y evitando idealizar-los como lectores acérrimos de poesía.

[5] A raíz de esto, es que no pretendemos desvalorizar o corromper las diversas apreciaciones en torno al lema "arte por el arte en sí mismo" que desarrolla Kant en su obra *Crítica del Juicio Estético* (1790) en la que se concibe el arte con un fin en sí mismo, es decir que carece de funcionalidad o finalidad a diferencias de otras artes utilitarias)como el arte de la pesca o similares), pues las artes llamadas liberales o nobles, no mantienen una finalidad subordinada a algo que no sea a ella misma (el arte).

consciente (al menos trata) de su realidad social y de la forma como intenta operar dentro de esa situación en los límites de lo posible" (Torres, 2007) Es decir, un/a sujeto/a que tiene la capacidad de permanecer consciente del contexto que lo rodea y de sí mismo, que es capaz de ejercer acción, de luchar y tomar decisiones según se va conformando su entendimiento. Esta definición va en estrecha relación con el concepto de lo histórico, pues el ser humano, además de ser un sujeto político, también es un sujeto histórico que transforma, trasciende y cambia la realidad del entorno que lo rodea, dándole una carga significativa a lo que hace, entiende y acciona -para él o los demás sujetos históricos y políticos. De esta manera es que al trabajar el Arte Poética como recurso de autoconocimiento de la o el poeta con su trabajo, no sólo se manifestaría el quehacer poético, también se estaría abordando en profundidad la relevancia de los actores políticos e históricos dentro de la literatura y cómo estos han sido un aporte para los cambios sociales a través del tiempo hasta la actualidad.

En cuanto al concepto de ideología, nos quedaremos con lo que dicen Edgardo Ruiz y Luis Estrevel en su texto *La ideología y la transformación del sujeto* (2008), frente a la relevancia de los colectivos organizados (o comunidades) para los sujetos y que radican en los vínculos sociales.

"Proponen conjuntos de ideas que dan sentido a sus acciones, horizontes ideológicos que se expresan en su totalidad en todas y cada una de las obras que los grupos realizan. Así, las personas se encuentran siempre inmersas en fenómenos ideológicos plasmados en objetos concretos, en el material ideológico objetivamente accesible, como lo son las palabras, los gestos, los colores, las líneas" (Ruiz, E y Estrevel, L. 2008; p.37)

En este sentido, la poesía también vendría siendo un objeto ideológico, ya sea por la carga emocional e ideas que dan sentido a la obra, como también a la experiencia del /la lector/a, puesto que estos, los sujetos, pertenecen a un núcleo colectivo en donde se ve representada su perspectiva de mundo y que implica actos de conciencia concordantes.

Otro de los aspectos que se pretende desarrollar al momento de utilizar el Arte Poética en la escuela -manteniendo contacto con el contexto de producción de las autoras, como también el contexto social de las y los estudiantes- es la apreciación estética, su uso y su eventual reflexión; a partir de los recursos literarios/poéticos y el contexto histórico de

las poetas, como también una visibilización de lo que las autoras nos desean transmitir, intencionando la programación de las obras, para exhortar al lector/a a una nueva modalidad discursiva, que en sí misma se refleja en una diversidad de críticas e inquietudes compartidas o influenciadas por determinados autores/as, promoviendo de esta manera una reformulación del quehacer poético.

En síntesis, las llamadas Artes Poéticas las trabajaremos teóricamente en nuestro material didáctico a través de tres autores imprescindibles, Lastra, Donoso y Scarano, que señalan como punto en común la autorreflexión en el proceso y uso estético de las Artes Poéticas, vinculando la influencia de autores y autoras poéticos, con la finalidad de que a través de estos, las y los estudiantes, encuentren la motivación necesaria para desarrollar y trabajar los contenidos estipulados en la primera unidad de los Planes y Programas para tercer año medio.

2) Educación literaria y didáctica de la poesía:

- Nociones de la educación literaria y poética

Para comprender la educación literaria y poética en la escuela hoy en día, primeramente, hay que conocer su pasado. Más si existe el objetivo de problematizar las prácticas pedagógicas que determinan la configuración de los espacios educativos.

Según Colomer (2010), en la década de los sesenta comenzó a ser evidente que los modelos de enseñanza y aprendizaje, en torno a la literatura, no coincidían ni eran adecuados para las generaciones posindustriales, sobre todo en los países occidentales; ya que en ellos se vivía un contexto social en transición económica, el cual se caracterizó por los desarrollos que se fueron produciendo a través del conocimiento, del avance tecnológico y la creatividad, más que de la producción de materias primas. A raíz de ello, se dio origen a una crisis disciplinar que llevó a las reflexiones educativas a "hallar una solución a partir de los avances producidos en las distintas disciplinas durante ese periodo" (Colomer, 2010; p.1) La autora menciona que durante aquella década, por diversas razones la escuela se vio enfrentada a su propio modelo de enseñanza. En dichas razones se destacan: 1) las nuevas organizaciones sociales posteriores a la industrialización, dieron paso a una explosión demográfica, que implicó que la escuela

se vio en la necesidad de extender la cobertura a todos los ciudadanos ; 2) cubrir la necesidad de adoptar una visión funcional de la lectura, configurándose como un eje central del aprendizaje; 3) Las esperanzas puestas en las instituciones escolares en el desarrollo de democratización y progreso social, se vieron truncadas por el escaso dominio que tenían las primeras generaciones de adolescentes de la época frente a la lengua escrita y 4) Los cambios teóricos en los modelos disciplinares, pues el primer modelo didáctico de los sesenta dejó muchos cabos sueltos a la hora de crear una "nueva formulación sobre el carácter de lo literario" (Colomer, 2010; p.3) puesto que este carácter estuvo sometido principalmente en el formalismo y estructuralismo. A raíz de los cuatro puntos señalados por la autora, surgió la inquietud de reformular la enseñanza literaria, considerando los cuestionamientos en torno a la enseñanza tradicional de la literatura que hasta el momento estaba enfocada en su historia más que en hacer de las/los estudiantes *lectores competentes,* de esta manera se hace alusión a un cambio curricular de transmisión de información, por el desarrollo de competencias comunicacionales. Es decir, en lugar de abordar la literatura desde un juicio valórico y de datos (contenido memorizado), en un contexto donde las habilidades lectoras eran escasas, se pretendía desarrollar con mayor amplitud un dominio experto en los parámetros lectores, por ejemplo "Juzgar la coherencia de una obra desde la totalidad de sus elementos; desde los conocimientos implícitos sobre la construcción artística a los explícitos; desde la capacidad de disfrutar un corpus restringido a otro más amplio" (Colomer, 2010; p.14)[6].

Por otro lado, Peneau (2018) frente a la experiencia escolar, y citando a Agustín Escolar Benito, señala que en los últimos años la historiografía educativa "se ha vuelto más antropológica y etnográfica, y menos racionalista e ideológica" (p. 156), esto debido a nuevos estudios relacionados a , por ejemplo, las prácticas o saberes pedagógicos que se encuentran vinculados con los sentimientos y emociones de los jóvenes, e incluso el descubrimiento sobre la mayor percepción estética de las nuevas generaciones en

[6] Debemos aclarar que los tópicos de valores y de datos que se encuentran en las obras de las y los autores, son relevantes dentro de su análisis, pues la autora no lo coloca en cuestionamiento dichos tópicos, lo que resulta conflictivo es la deuda histórica que ha tenido la escuela con las competencias y habilidades comunicativas, las cuales, incluso hasta ahora y en algunos contextos escolares, ha resultado *dosificada* en una suerte de transmisión de información.

comparación a las anteriores, debido, quizás, a la accesibilidad de contenidos o información.

Teniendo presente estos ejemplos, podremos darnos cuenta que la experiencia es clave dentro del proceso de aprendizaje y que cobra mucho más sentido si lo vemos desde una perspectiva educacional poética, pues dimensionar las habilidades y competencias que el o la estudiante desarrolla en su vivir escolar, dependerá únicamente de las experiencias que obtiene e interioriza tanto dentro como fuera del aula de clase.

Para el autor, la "experiencia escolar", ha significado un objeto de estudio interesante, pues al considerar la experiencia del estudiante este estaría hablando desde un "a mí y aquí", ya que lo aprendido o experimentado "es algo irrepetible, inasible, idiosincrásico y fugaz. Es un acontecer en uno... conforma o modifica destinos" (Peneau, 2018; p.157).

En la actualidad, es imposible negar que han sido muy veloces los avances educacionales en torno al desarrollo y cobertura hacia los sujetos sociales, sobre todo en los últimos cuarenta años (Serrano, 2013) puesto que nos encontramos en una estructura social mucho más "plural y compleja" (Ídem) en donde la mayoría de la población es más educada[7], pero pese a ello, se continúa trabajando para abordar aspectos o fenómenos educacionales, como lo es la relevancia de las "vivencias" en la formación de el/ la estudiante, pues si se le diera la importancia suficiente a estas "vivencias" o experiencias, se podría trabajar las habilidades y competencias lectoras y escriturales, no sólo para que resulte funcional para el o la estudiante, sino para que estas habilidades y competencias sean relevantes en su propio desarrollo como sujeto integral, histórico y social.

Ahora bien, en el contexto chileno, nuestro actual modelo y sistema educativo se encuentra situado desde una perspectiva mercantil, pues desde 1979, en la dictadura militar, se dio inicio a este modelo al introducir principios reguladores, en donde el Estado se hacía cargo solamente de la educación básica para la población (Javier Corvalán y Juan Eduardo García-Huidobro. 2015; p.1) y entregaba la administración de los establecimientos estatales a los municipios o a las entidades educacionales privadas, hecho que hasta el día de hoy rige, de manera que las agendas educativas se mueven

[7] Serrano explica en *Políticas públicas de educación y construcción nacional Una perspectiva histórica(2013)* que en los últimos años, las poblaciones han comenzado a tener un mayor nivel de educación escolar y superior, pero pese a la explosiva expansión de democratización de la cobertura escolar, el sistema público continúa siendo "dramáticamente elitista" y que la pirámide social tornó a ser abismal.

alrededor de conceptos como "la competencia, la eficiencia, la eficacia, el *accountability*, la evaluación de desempeño y la privatización" (Cristóbal Villalobos, 2015). A partir de ello, podemos comprender el contexto en el que son creados los documentos curriculares, dejado fuera la profundización de los contenidos poéticos en los niveles escolares, y a la vez dando poca prioridad a la lectura poética en los Planes y Programas. Frente a esto, queda una interrogante: ¿por qué no se lee poesía? la respuesta es mucho más simple de lo que uno se imagina, pues porque la poesía no *vende* lo suficiente, de modo que ha sido difícil enmarcar hábitos en un contexto donde no es vital la lectura poética para el desarrollo de los ciudadanos y ciudadanas.

Como se ha señalado con anterioridad, se lee muy poca literatura- y aún menos poesía- tanto en las escuelas como fuera de ellas, esto debido al poco interés de los estudiantes, como hemos ido evidenciando no sólo en nuestras prácticas docentes, sino que también en nuestras vivencias como exalumnas, pero también nos hemos ido dando cuenta de dichas carencias a partir de los diversos programas que han impartido los gobiernos desde la vuelta de la democracia en el país.

Pese a esto, en las últimas décadas, se han realizado y formulado diversos cambios en torno a la didáctica de la literatura (Valentina González y Andrea Ortega, 2013; p.53) que han dado paso a la contribución de diversas transformaciones paradigmáticas, como los cuestionamientos y reflexiones en torno a la lectura literaria - y poética- en Chile. En este sentido,las autoras señalan los cambios producidos por el Ministerio de Educación de manera estratégica, estos cambios son vinculados a los objetivos curriculares que van en dirección a los estudios literarios y la *exploración didáctica* de los géneros líricos.

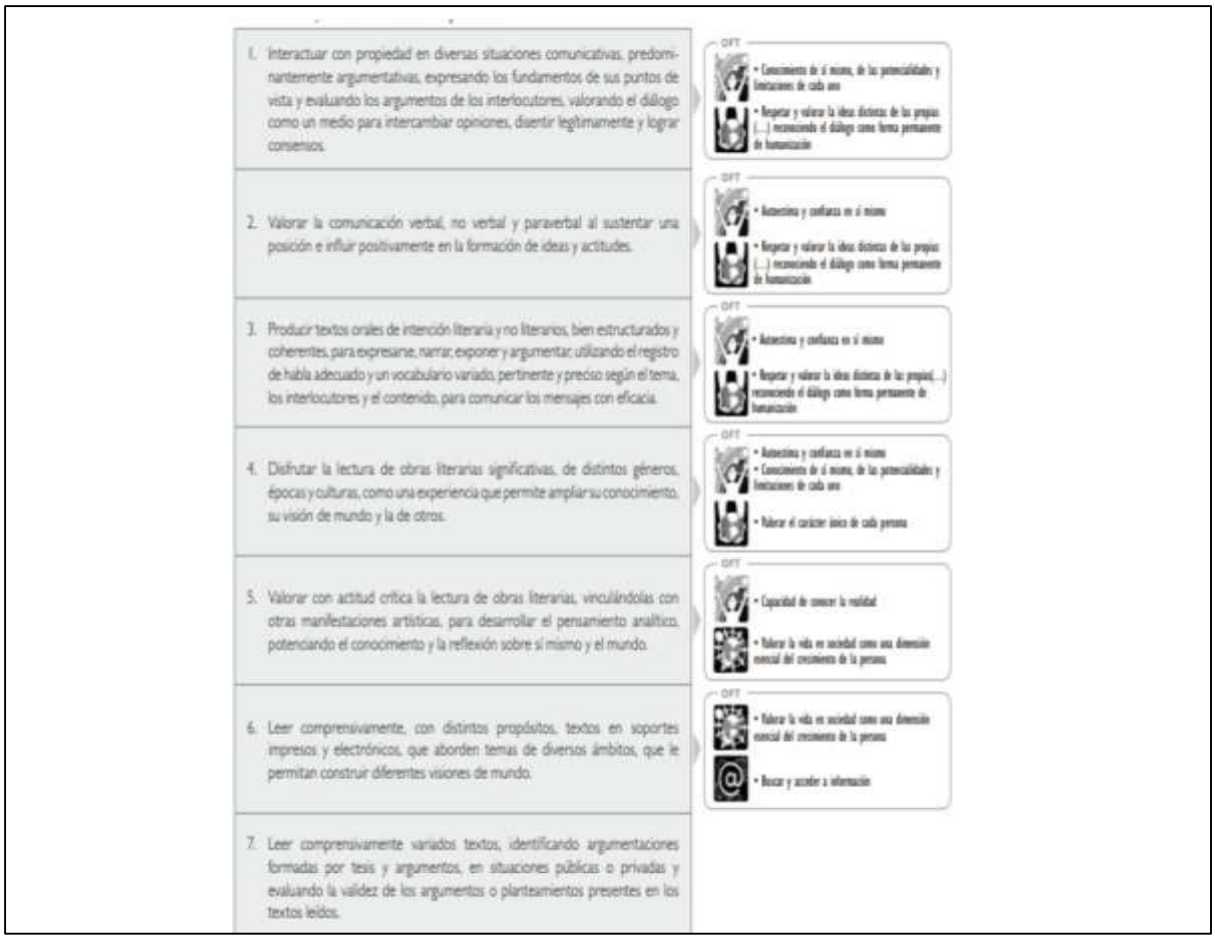
Desde las actualizaciones curriculares realizadas en el año 2009, el MINEDUC ha entregado las directrices de formación y desarrollo de las competencias comunicativas de las y los estudiantes, pues esta (la competencia comunicativa) es considerada como base para los conocimientos de las demás materias, siendo una de las herramientas fundamentales para el desenvolvimiento e integración de las personas en una sociedad. Para tales efectos, las propuestas educativas emitidas por el Ministerio de Educación para el estudio literario en el área de Lengua Castellana y Comunicación[8] han señalado que

[8] En la actualidad la mención en comunicación es relevada por la de Literatura.

"La orientación general del sector promueve tomar conciencia del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura como instrumentos de formación y crecimiento personal, de participación social y de conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior" (MINEDUC, 2009; p.31). Entendiendo de esta manera, que el propósito principal de las actualizaciones curriculares es el correcto desenvolvimiento de los y las estudiantes en los ámbitos educacionales, y potenciando "la expresión y la comunicación de opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia" (Ídem).

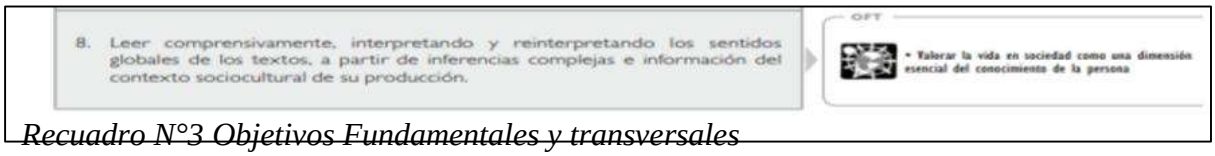
Declarado lo anterior, las propuestas emitidas por la entidad gubernamental dirigida al sector de Lenguaje y Comunicación para tercer año medio, a través del documento Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, tiene los siguientes objetivos fundamentales y transversales:

Recuadro n°1: Objetivos Fundamentales y transversales



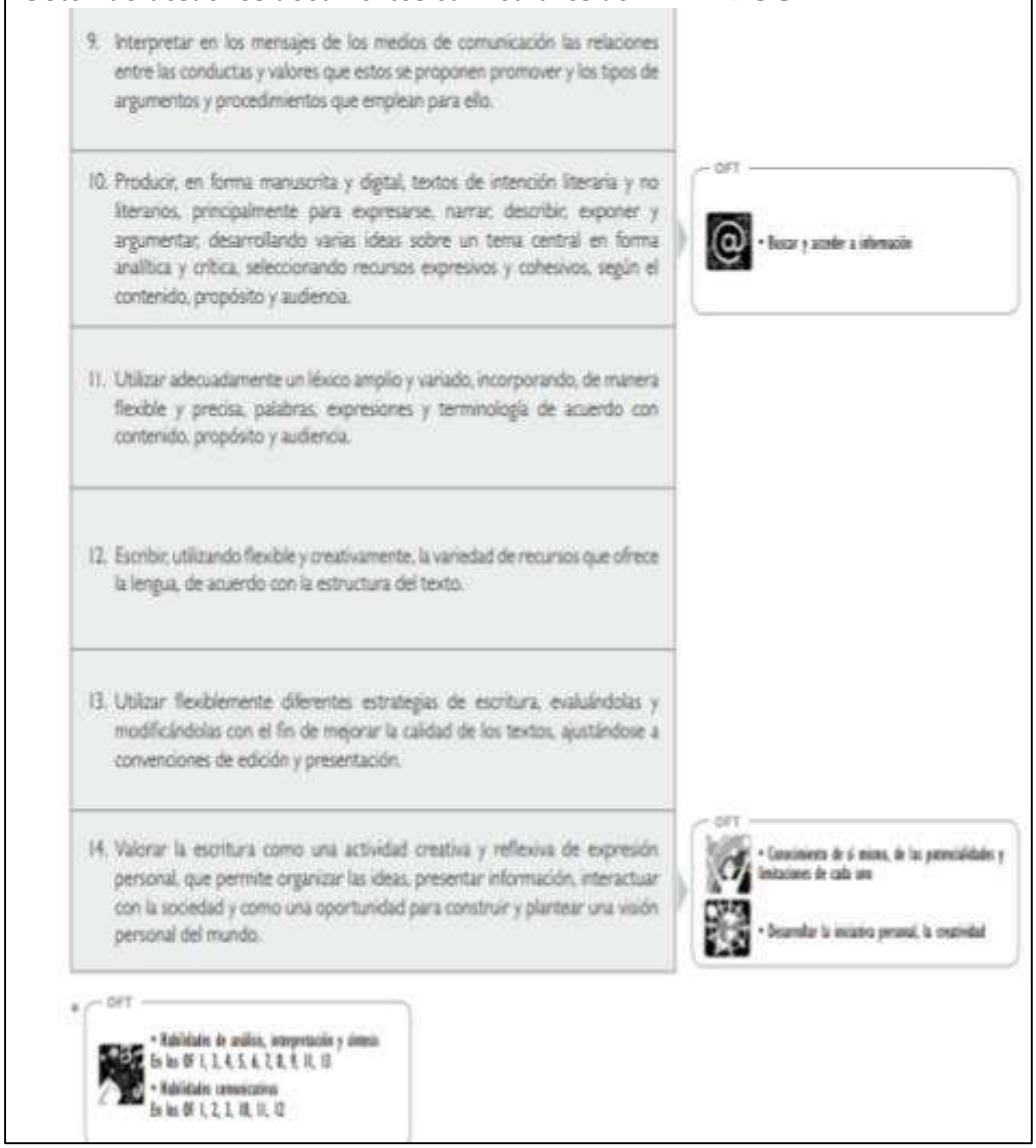
Obtenido desde los documentos curriculares del MINEDUC

Recuadro N°2: Objetivo Fundamental y transversal



Recuadro N°3 Objetivos Fundamentales y transversales

Obtenido desde los documentos curriculares del MINEDUC



Obtenido desde los documentos curriculares del MINEDUC

En los cuadros señalados se puede vislumbrar un potente enfoque comunicativo y literario en cada uno de los objetivos fundamentales, en donde tanto la argumentación comunicativa, como las habilidades lectoras y escriturales, son fuentes principales de la creación tipológica-textual (narrativa, poesía, ensayos, entre otros). Entendemos que dichos objetivos se vinculan con objetivos transversales que pretenden desarrollar otras

habilidades en su desarrollo personal, por ejemplo, la búsqueda de información, el conocimiento de sí mismos, valoración de la vida de los demás y de sus eventuales ideas, etcétera. Cuestiones que sí son relevantes, más si nos dirigimos a los Planes y Programas de tercer año medio -los cuales están sujetos a la actualización de 2009- no presenta concordancia con lo señalado en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos y Obligatorios. Esto a raíz de las descripciones de los Planes y Programas que pretenden un desarrollo integral de las y los estudiantes, pues en los Aprendizajes esperados de los Planes y Programas se le da mayor cabida, a la tecnicidad y al contenido duro de los temas a tratar, sin presentar una relación entre las habilidades y competencias que pueden desarrollar los jóvenes y la funcionalidad integral de los contenidos a tratar, así mismo ocurre al momento de revisar los aprendizajes esperados en el género lírico. En pocas palabras, no se encuentra descrito el sentido o la finalidad de los contenidos para el desarrollo integral y fundamental de las y los estudiantes, por ende, no existe una enseñanza de la poesía que comprenda todos los parámetros experienciales, que se preocupe de la formación personal más que de formar personas al servicio de una institucionalidad que gira en torno a la mercantilización de la educación.

Solo cabría esperar a las nuevas actualizaciones de los programas de estudio para tercer año medio; esperar que en ellos se incluya la valoración de la educación poética, enseñando el género lírico no sólo como un mero contenido técnico dentro del aula, sino que también como una herramienta fundamental dentro del desarrollo personal y social de los y las estudiantes.

- Metodologías utilizadas en educación poética

Si bien, pese a que no se vea una profundización de los contenidos referentes a las Arte Poéticas de autoras y autores chilenos/s en los Planes y Programas de Tercer año medio, es esencial acercarse al “cómo” se han estado abordando la poesía o género lírico en la escuela; es por ello que pretendemos vislumbrar algunos ejemplos -los cuales han sido extraídos de las tesis elaboradas por estudiantes titulados de la Universidad Academia de

Humanismo Cristiano[9]- que hemos considerado relevantes a modos de referencias, para acercarnos a lo que nosotras -como futuras pedagogas- queremos y debemos enseñar, con la finalidad de reflexionar sobre los quehaceres docentes frente a los contenidos líricos y las perspectivas en las que se han ido vinculando algunos contextos educacionales en relación a nuestra área de especialidad.

Caso 1:

El "caso 1", nos permitirá reflexionar en torno al abordaje de los contenidos poéticos y el contexto o experiencias de los y las estudiantes. Frente a ello, las autoras nos entregan un material didáctico para Primer año Medio, el cual pretende complementar y desarrollar "elementos de manera transversal en la Unidad Pedagógica" (González y Ortega, 2013; p.76) González y Ortega nos señalan que se evidencia, en los contextos de aula en las clases de Lengua Castellana, una especie de desconcierto por parte de los estudiantes producto del artificio estético de los poemas trabajados, por lo tanto es relevante para el docente abordar, transformar y trabajar las percepciones de las y los estudiantes cuando estos se enfrenten a las lecturas y creaciones poéticas. Para ello, las autoras, subrayan que este cambio se puede hacer solo si existe una innovación metodológica que fomente "el goce estético por la literatura" (González y Ortega, 2013; p.64) atraída por una eventual problematización del uso de la poesía y las estrategias que comprende la experiencia y el contexto en donde se encuentran inmersos los estudiantes.

La metodología que desarrollan las autoras en este caso, se enmarca en la preocupación por la creatividad, los conocimientos previos y contextos de los estudiantes, dando cuenta que se involucran dichos conceptos "complementará los desarrollos conscientes de las habilidades cognitivas (tales como la compresión lectora, y el desarrollo de habilidades por medio de las estrategias de lectura, escritura y oralidad)" (González y Ortega, 2013; p.76) Para esto las autoras proponen:

[9] Ortega A. González V. 2013, "Género lírico: concepciones hacia una didáctica de la comprensión y posibilidad creativa de experimentar la poesía como condición para la proyección ulterior de la visión de mundo". Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

1) Un análisis Hermenéutico de la obra, en específico INRI del poeta Raúl Zurita, señalando que esta se encuentra cargada de símbolos que hacen hincapié a un conflicto y postura política, además de resignificar el lenguaje, por lo cual, la obra elegida por las docentes pretende involucrar y comprometer las emociones y sentidos a través de temas como por ejemplo de violencia, a partir de la animadversión catártica del hablante lírico (Ídem), produciendo un acercamiento al estudiante desde la reflexión interpretativa, más que desde un análisis estructural de la obra.

2) Una estrategia basada en la articulación de saberes previos de los/las estudiantes, la creatividad y los conocimientos nuevos, procurando una intervención en las habilidades lectoras de los estudiantes. En esta oportunidad, las autoras proponen tres estrategias para abordar los contenidos en el aula, la primera de ella es la socialización del texto, influenciada por los conceptos de "comunicabilidad", y "acreditabilidad" de Pardi, los cuales, consisten en verbalizar y evaluar la comprensión de los contenidos poéticos luego de ser leídos, esperando un acercamiento con los lectores. La segunda estrategia está enfocada en proponer objetivos de lecturas para los estudiantes, los cuales asumirán metas en la comprensión. En cuanto a la tercera estrategia, esta se mueve a partir de preguntas claves enfocando las sesiones a un trabajo metacognitivo.

3) Las autoras nos señalan que la transversalidad de estrategias pedagógicas cognitivas-constructivistas para un desarrollo de la autonomía, no sólo contribuiría a los conocimientos de los contenidos, pensando en aquellos que se expresan en los documentos curriculares, sino que también en el desarrollo de habilidades "en el plano personal" de los estudiantes, inmersos en los OFT (objetivos fundamentales transversales) de los Planes y Programas[10].

Caso 2:

En este otro caso, la y los autores proponen una metodología "en pos de estrechar la distancia entre estudiante/profesor con la literatura y en particular con el género lírico, en la realidad específica de primero medio" (González, Figueroa y Méndez, 2014; p.36),

[10] En la actualidad se habla de OAT objetivos de aprendizajes transversales luego de las actualizaciones en los Planes de Estudio, de manera que para 1ro y 2do Medio, estas actualizaciones entraron en vigencia a partir de 2017 y 2018 respectivamente.

para “generar un nuevo vínculo con el género lírico y el ejercicio poético que se materialice en una intervención poética en la comunidad” (Ídem). Es decir, la y los autores pretenden disminuir el vacío y la distancia que existe entre estudiante/docente y el mundo poético, y el abanico semántico que éste entrega para ver y comprender el mundo. Y con la propuesta de intervenir la comunidad en base a lo anterior, se pretende mermar la distancia evidente e histórica entre el mundo dentro de la escuela (el aula) y el mundo fuera de la escuela (comunidad).

Para esto, González, Figueroa y Méndez, basan su intervención en:

a) “[...] una mirada de la enseñanza y evaluación de la poesía que permita acercar a los estudiantes a ésta. Para ello es necesario enfatizar que centraremos la atención en la producción de textos poéticos como una construcción lingüística y semántica que se encuentra en la comunicación cotidiana y literaria” (Ídem). Para ello, primero, deciden organizar la propuesta en contenidos conceptuales, más los contenidos y objetivos de carácter actitudinal y procedimental, entendiendo el trabajo lector, sensible y analítico que exige la lectura poética, como un *proceso* constante que no puede ser trabajado ni mucho menos evaluado sólo -o principalmente- desde una noción conceptual.

b) Una intervención crítica tanto en el proceso de lectura poética como en el de intervención en la comunidad. Intervención que debe verse reflejada en todas las manifestaciones del proyecto que proponen la y los autores.

c) “[...] establecer un corpus de trabajo cercano a los estudiantes, partiendo de la tesis que el lenguaje poético se enmarca más allá que los escritos propiamente líricos (canon)” (Ídem). Por lo que el interés de la y los autores radica en lograr cercanía con el lenguaje poético desde los conocimientos y experiencias previas y propias de las/los estudiantes, tomando en consideración contextos culturales y sociales.

d) “[...] establecer un vínculo significativo entre la lírica y el estudiante desde el lenguaje y su dimensión comunicativa” (Ídem). Para ello la y los autores,

proponen conocer los antecedentes que permitan identificar sus intereses y desde allí, comenzar a crear un vínculo significativo. Estos antecedentes son:

- Rango etario
- Contexto sociocultural
- Problemáticas con mayor latencia

e) Un corpus poético que se sitúa en un contexto más próximo socio culturalmente. Es decir, se utilizan poetas y obras que expresan la concepción de la poesía, la realidad y el lenguaje poético desde nociones recientes y coherentes con los aconteceres histórico y sociales de la época. Esto, es decidido por la y los autores debido a que "enfatizar en el contexto se hace imprescindible para comprender las posibles interpretaciones de un texto, lo que posibilitaría el diálogo entre éste y el lector" (p.37).

f) "La construcción de aprendizajes significativos, lo que genera un correlato entre: 1) los antecedentes que tomaremos en cuenta, 2) la elección del corpus y 3) el formato pedagógico. Los tres empeñados en empoderar al estudiante con el objeto de estudio" (Ídem). Haciendo protagonista a la/el estudiante de su propio proceso de aprendizaje, respetando y valorando sus contextos e intereses -o desintereses- para que se vuelva más fácil y posible estrechar la relación entre la poesía, el aula y la comunidad.

En base a los puntos anteriores y la propuesta metodológica como tal, la y los autores materializan su proyecto del siguiente modo:

1) Una planificación global T, en la que se utilizan OFT, AE conceptuales, actitudinales y procedimentales y OF; actividades y evaluaciones, las que se organizan en 3 partes, organizadas a su vez en 6 horas pedagógicas semanales, cuatro semanas de ejecución, dando un total de 24 horas pedagógicas.

   Las actividades introductorias (1ra parte del proyecto) que se postulan son:

   - Foro de discusión
   - Producir poemas
   - Improvisar situaciones comunicativas

Seguidas de actividades que tienen como finalidad manifestar el vínculo entre la poesía y su entorno, el impacto de la misma en la comunidad, la relación que establecen y el rol de los sentires, la emotividad en las producciones (2da parte del proyecto):

- Incorporar elementos visuales a la producción poética: artefactos.
- Actividad grupal, "el reloj".

Finalizando con actividades más complejas y que exigen trabajo a nivel curso y como colectividad, que comienzan a dar forma a la propuesta (3era parte del proyecto):

- Organizar la propuesta; definir comisiones.
- Crear textos poéticos.
- Trabajo de comisiones (paralelo).
- Corregir y reescribir textos poéticos.
- Intervenir la comunidad.

En cuanto a las evaluaciones, estas responden a la misma lógica procesual y paulatina, evaluando aspectos cualitativos más que cuantitativos. Es decir, se evalúa la "participación de los estudiantes, los aportes de cada uno en cada discusión, el cumplimiento de las actividades y la dedicación puesta al trabajo" (p.45) primordialmente, en lugar de evaluar si memorizaron qué es la anáfora y cómo esta se evidencia en el poema, lo cual corresponde a una evaluación de intereses técnicos y conceptuales, además de superficiales si tomamos en cuenta la variedad de finalidades que tiene la poesía.

Cada parte del proyecto cuenta con una determinada cantidad de clases y horas pedagógicas dedicada a cumplir con el proceso que exige cada etapa, y cada sesión pedagógica cuenta con materiales específicos, compuestos por planificaciones clase a clase, PPT's, guías, etc., que permiten el cumplimiento de los objetivos establecidos para cada parte. Cumplimiento de objetivos que se evalúa en el proceso de actividades y evaluaciones como tales.

Se demuestra, así, un trabajo paulatino y procesual, como mencionamos anteriormente, coherente con el cómo se entiende el proceso de lectura, sobre todo, poética. Guardando coherencia, también, con una visión crítica declarada por la y los autores en cuanto al trabajo lector-poético, el cual, para ser significativo y efectivo, debe estar relacionado con la emotividad, con los pensamientos, con las sensaciones y con los intereses de las y los estudiantes, y con la concientización en torno a la relación inherente que existe entre el mundo interno de la/el sujeta/o, su aprendizaje y sus entornos cotidianos, como los son tanto la escuela como la comunidad y los sucesos externos al aula.

De este modo, hemos podido analizar otro caso que demuestra cómo se puede trabajar la poesía, el género lírico en el aula, y fuera de ella también. Demostrando la importancia que significa el trabajo y el mundo poético al momento de desarrollar habilidades y competencias que son trascendentales para poder conformarse y construirse como un/a sujeta/o social consciente, empoderada/o, crítica/o, reflexiva/o, emotiva/o, capaz de comprender su entorno profunda y complejamente, relacionando su mundo interior (ideas, sensaciones, emociones, pensamientos, sentires) con el exterior, con las distintas realidades que tienen lugar en la sociedad y en sus diversos tiempos históricos.

El espacio de aprendizaje escolar es un lugar donde se puede, efectivamente, formar a personas capaces de generar cambios sociales, históricos y culturales. Tal como lo establece el currículum y todos los documentos ministeriales de educación, el espacio escolar tiene como finalidad formar personas que comprendan y reflexionen, cuestionen y critiquen sus entornos para mejorarlos y revolucionarios.

Ya vimos, en los dos casos analizados, que el género lírico es una herramienta certera y completa al momento de desarrollar las habilidades complejas y superiores, es decir que se trabaje la reflexión, la crítica, el cuestionamiento y la inferencia; las cuales manifiestan los documentos curriculares como aquellas capacidades esenciales para el funcionamiento efectivo y positivo de una sociedad.

Ahora, y tomando en consideración todo lo anterior, continuaremos analizando cómo entendemos y proponemos nosotras la educación para la poesía, o la educación poética, y los procesos que se implican para lograr comprenderla y utilizarla para el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades y competencias que permitan comprender y transformar realidades.

- Educación para la lectura poética:

La poesía, o bien género lírico según los Planes y Programas, comparte en gran medida aspectos que la literatura desarrolla en muchas de sus expresiones artísticas. Dichos aspectos se encuentran formados desde una inherente cristalización y necesidad de comunicar, entender y vincular las formas más racionales e irracionales que determinan o experimentan los seres humanos, por lo que la poesía, a través de la recepción y manifestación estética, no queda exenta de la construcción de sentido que se pretende abordar a partir de los contenidos curriculares; y del cual se debe exigir o elaborar un aproximación mucho más certera a la hora de abordar la lectura poética en la escuela.

En este sentido, Chambers realizó un estudio en torno al ambiente de la lectura centrado en la literatura, en donde se proponen interesantes ideas y análisis que nos interesa aplicar en nuestro estudio dirigido al género poético. Dicho en otras palabras, creemos pertinente utilizar las propuestas del autor y trasladarlas a la lectura de la poesía, en particular. Por lo que el análisis de su trabajo será en pos del género lírico y sus usos retóricos, reemplazando el concepto de literatura por el de poesía.

Entonces, al momento de leer *poesía* se deben tener en cuenta, al menos dos elementos, según Aidan Chambers: a) el "contexto social de la lectura" y, b) el "ambiente de la lectura", en donde el primero determinará el segundo. Es decir que, para leer poesía se debe tener en cuenta, el externo e interno de la lectura. Esto debido a que cuando leemos, no solo leemos nosotras/os, sino que, leemos también nuestro entorno, espacial y psíquico.

Ambos elementos mencionados, determinan lo que Chambers denomina un *cómo* y un *en dónde* se lee. Siendo el *cómo* equivalente al "ambiente de la lectura" y el *en dónde*, equivalente al "contexto social de la lectura". Y si estos elementos deben ser tomados en cuenta al momento de leer comprensivamente, dice el autor, deben, entonces, ser tomados en cuenta para enseñar a leer *poesía*. Desde aquí, surge la interrogante de ¿cómo y desde dónde se lee en el aula? Apuntando hacia el cuestionamiento de si se toma o no en cuenta, al momento de enseñar y trabajar la lectura en el aula, el *cómo* y el *en donde* se lee: ¿se

conoce el contexto socio-económico de la/el estudiante? y si es así ¿se toma en consideración al momento de comenzar con la enseñanza y el trabajo lector? pues:

> "Todo lector sabe que en dónde leemos afecta el cómo leemos: con qué placer, disposición y concentración. Leer en la cama, sintiéndose cómodo y relajado es diferente a leer en una fría estación de ferrocarril esperando el tren, o bajo el sol en una playa saturada de gente, o en una biblioteca llena de otros lectores, o sólo, en el sillón favorito a las diez de la mañana.
> Pero no es sólo una cuestión de lugar, de circunstancia. También es una cuestión de tener los libros que queremos, de qué humor estamos, con cuánto tiempo contamos y si somos o no interrumpidos" (Chambers, 2007; p.13).

El "*en dónde"* y "*el cómo"* se encuentra sujeto a una base socio-económica, debido a que toda comodidad se encuentra ligada a las condiciones que se tengan para adquirir el bienestar, por ejemplo: si se trata de una/un joven que debe trabajar para poder ayudar al sustento de su hogar, no dispondrá de tiempo para "leer en la cama, sintiéndose cómodo y relajado", menos aún si, además, el o la estudiante cursa y cuenta con carga académica considerable. Del mismo modo, si se trata de una/un estudiante que no tiene los medios para poder adquirir textos ni cuenta con un espacio en su hogar para poder estudiar y leer en silencio y relajada/o, puesto que se trata de una/un joven que vive en una población con muy alto índice de vulnerabilidad. Entonces, se hará imposible esta comodidad y tranquilidad exigida por el proceso de lectura.

Se puede concluir, que el proceso de lectura que mayoritariamente se contempla en los colegios de enseñanza tradicional -para no negar proyectos educativos distintos- está ideado para contextos específicos, en los cuales puedan darse las condiciones exigidas para leer según el programa lector tradicional que se implementa en la educación tradicional. Condiciones que, en efecto, se pueden dar sin ningún mayor problema en un hogar donde exista alguna habitación especialmente dedicada a la lectura y sus similares, o en un hogar donde la/el joven tenga un espacio propio donde pueda realizar sus actividades con tranquilidad y a gusto, según sus necesidades e intereses. Y más se facilita aún, si en el hogar o en el espacio donde se desarrolla la/el joven cuenta con espacios como bibliotecas o con entornos que favorezcan la lectura y/o la escritura, posibilitando la reflexión de lo que se lee y/o escribe.

Lo que nos interesa dejar en claro con lo anterior, es que, y utilizando conceptos de Chambers, no existe tan sólo *El ambiente lector*, aludiendo a sólo uno, sino que existen *Ambientes Lectores*[11], los cuales, a su vez, significarán una variación en el *ambiente lector-poético* ideal, del cual habla el autor en su texto. Y la/el docente, debe hacerse cargo tanto de los ambientes lectores reales, como del ambiente lector ideal y las variaciones que puede sufrir este último debido a los primeros. Y no sólo es la/el docente quien debe hacerse cargo de esta labor, sino que también debe ser la sociedad en su conjunto, y el sistema en el cual se basa para funcionar como una sociedad. La/el docente, eso sí, puede (intentar) comenzar con esta labor desde la práctica misma e inmediata del aula.

Como docentes, nos tenemos que hacer cargo de investigar e informarnos del entorno social de las y los estudiantes, para comprender exigencias, problemáticas e impedimentos al momento de enseñar a leer literatura. Entornos que se conforman tanto por el "contexto social de la lectura", como por el (los) "ambiente(s) de la lectura".

Por otro lado, creemos que para lograr una enseñanza de la poesía coherente con los objetivos principales del Currículum[12] (formar personas reflexivas, críticas y libres, capaces de comunicarse entre ellas y defender sus derechos, capaz de comprender y transformar su entorno, entre otros) se debe tomar en cuenta, primordialmente, los contextos de la lectura. Con esto nos referimos a que, al momento de querer trabajar con una obra literaria, antes, debe esta contextualizarse según 1) la época actual de las/los jóvenes, 2) la época de producción del poema y, según 3) sus diversos contextos cotidianos, intereses y gustos. Esto para lograr que el proceso de lectura arroje "respuestas", las que según Chambers nacen desde la idea de que la "literatura afecta a las personas de muchas maneras" (2007; p.20). Él propone dos respuestas generales o universales: 1) cuando se disfruta el texto, queremos experimentar el mismo placer o satisfacción, lo que se expresa en querer volver a leer lo mismo, o con querer leer algo similar y, 2) cuando se disfruta de un texto, es inevitable comentarlo con alguien e invitar

[11] Cursivas nuestras, para contrastar la idea de Ambiente lector, de Chambers, con nuestra idea de Ambientes lectores.
[12] Dirigirse a la página 22

a su lectura o experiencia (en el caso de no ser un texto escrito). Ambas respuestas sugeridas por el autor, sabemos que son reales, que suceden y sabemos también, por la misma condición de lectoras/es, que se dan en muy pocos casos, tan pocos que ha llegado a un punto crítico sobre todo en la educación.

Queremos resaltar con respecto a ello, que si estas respuestas se dan en forma muy mínima en la lectura literaria, más mínima aún es en la lectura poética, esto se debe tanto al cómo se enseña la poesía en la escuela y cómo se entiende la poesía a nivel global, refiriendo a que en la comunidad, en la cultura occidental y en la sociedad, se comprende la poesía de una forma muy similar a cómo se enseña en la escuela. Dicho en otras palabras, al momento de enseñar a leer poesía, estas respuestas o no existen o se dan rara vez, debido al modo en el que se enseña la poesía y sus mundos. No es suficiente enseñar la poesía solamente desde un análisis estructural gramatical-lingüístico, tampoco es provechoso enseñar la poesía desde un análisis gramatical-semántico. Ya que si no se consideran los diversos contextos sociales, históricos y culturales de las épocas, las interioridades, sensaciones, emocionalidades de las/los estudiantes, un análisis técnico sólo provocará un desentendimiento del género lírico, como lo ha causado hasta el momento. Porque no se puede entender un fenómeno si no se está enseñando con el objetivo de ser comprendido. Todos los contenidos varían en su forma de enseñanza porque tienen procesos de creación distintos, implican acciones y reacciones diversas. La poesía, en particular, es creada cuando la/el autor/a vive cierta experiencia, siente con cierta experiencia que se da en cierto contexto socio-histórico y con ciertas sensaciones, emociones y pensamientos. Y busca la finalidad de comunicar una variedad de sensaciones y mensajes complejos, que para ser entregados deben ser descifrados, y para ser descifrados se exigen ciertas capacidades que la educación en literatura y poesía no ha sabido abarcar.

Para ello, entonces, lo primero que se debe tomar en cuenta, como base ineludible, es la contextualización tanto de la obra (contexto de producción), que implica un contexto externo (contexto social, histórico, político y cultural de la época de producción) y un contexto interno, es decir, la interioridad del sujeto como un fenómeno del lenguaje, y por ende, como parte del contexto de producción de una obra. Junto con ello, es de igual importancia tomar en cuenta el contexto actual de la/del estudiante para así, poder generar

vínculos y relaciones semánticas y significativas entre el contexto de la obra y el contexto de las/los estudiantes.

Y sólo después y según ello, confeccionar y estudiar variedad de métodos para enseñar a leer y comprender poesía. La/el docente, quien estudia y confecciona esta variedad de métodos, debe comprender su propio rol como mediador y de guía, como puente para el aprendizaje y nunca como meta de éste. Es decir, la/el docente no es quien tiene la razón y maneja la verdad inequívoca, sino que es quien ayuda a la/el estudiante a decidir la mejor manera de que ella/él lleve a cabo su proceso de aprendizaje.

- Profesor/a como mediador/a del aprendizaje poético literario

La literatura, del mismo modo que la poesía, ha sido producto de la creación del hombre (Cerrillo, 2016; p.27) el cual ha utilizado la l*engua* como instrumento de expresividad. La literatura, siendo el estado último de la manifestación de la lengua "ha sido el resultado de convenciones, normas, recursos y criterios expresivos y comunicativos" (Ídem), de manera que su enseñanza implica una complejidad al momento en que se diseñan o efectúan diversas realizaciones e interpretaciones de la misma. En este sentido, nuestro autor señala consideraciones que engloban estas enseñanzas como difíciles de abordar, pues se aferran a lo que el discurso literario exige de las competencias de decodificación (ídem). Al utilizar un lenguaje especial con función propia y en comparación a un lenguaje estándar, en palabras del autor, permite que la poesía obtenga o se mueva a través de una función estructuradora, puesto que el poeta utiliza recursos poéticos con la intención, no sólo de dar una carga lírica a la obra, sino que también para atraer a un futuro lector literario, este recurso o "código" resulta extraño y atrayente para el receptor producto del artificio (Cerrillos, 2016; p.28) en el que se construye el poema.

Dicho lo anterior, Cerrillos (2016) nos habla, con respecto a lo que ha sido la educación literaria y el fomento de esta, que tanto los formalistas, como también los estructuralistas, diseñaron un modelo didáctico literario, en el que se sustituyó la memorización, por el análisis de los textos literario. Pese a ello, esto no constituyó un desarrollo significativo en los hábitos lectores literarios, de manera que aquellas teorías fueron desplazadas por otras que 1) estudiaban la totalidad del discurso; y 2) al receptor y las condiciones en que

se produce la comunicación literaria. Esto provocó una imposición del concepto de "competencia literaria" (Cerrillos, 2016; p.28) en donde él y la docente deben trabajar con el estudiante, de modo que desarrolle una apreciación o disposición hacia el goce literario.

El autor nos devela una denuncia en torno a la pérdida de los hábitos lectores al momento de finalizar los niveles escolares obligatorios. En este punto, y mirando los antecedentes de nuestra investigación, como docentes debemos ser capaces de no sólo enseñar los contenidos del género lírico como mero cumplimientos de los aspectos curriculares, abordar dichos contenidos también implica "comprender, interpretar, enjuiciar, evocar, asociar, deducir, analizar" (Cerrillos, 2016; p.39), y a la vez experimentar, sentir y expresar una visión de mundo, en un largo y complejo camino de aprendizaje, en donde la continuidad de los hábitos lectores debe ser mediada por los mismos/as docentes, utilizando estrategias e instrumentos de aprendizaje con los que el estudiante logre darle un sentido o propósito a los contenidos que se pretendan abordar, para que así, estos contenidos, no carezcan de significado luego de terminar la escolaridad obligatoria.

3) Escritura poética de mujeres: una escritura (in)visibilizada

La escritura literaria y poética hecha por mujeres en Chile comenzó a cobrar relevancia a partir de las primeras décadas del siglo XX (Ana Traverso, 2013; p.2), seguido por el acceso que lograron las mujeres a espacios que fueron históricamente ocupados por varones; educación, el campo laboral y por supuesto, el campo literario. Desde aquí, por un lado, comprender el título de "escritor" ameritaba un rotundo cambio en la noción tradicional del concepto. Por otro lado, el hecho de incluir y reconocer a las mujeres en la productividad como también en los campos intelectuales, implicaba para los varones letrados y críticos, compartir un espacio cultural literario que, hasta ese momento, era exclusivo en cuestión de género, comprendiendo así -de manera malsana- una rivalidad de los intelectuales con las autoras. Ahora bien, pese a ello, esta rivalidad también implicó una resignificación de espacio literario, pues ya no le pertenecía únicamente al género

masculino, las mujeres comienzan a expresarse sin tapujos desde los campos intelectuales y literarios.

La escritura de mujeres desde ese momento, fue sometida a voces críticas que autorizaban y/o juzgaban las obras según los parámetros establecidos de la época (Traverso, 2013: 4). Estos parámetros, que responden a una estructura o noción autoritaria y patriarcal, hacían de la colaboración, reconocimiento y trabajo de las mujeres en los campos literarios e intelectuales, una labor compleja, engorrosa y con pocas posibilidades de "salir airosas de estos cedazos críticos" (Ídem). En este sentido, la crítica Ana Traverso apunta a la implicancia de ser mujer y escribir en Chile en la primera mitad del siglo XX, pues esta –además de ser considerada una *intrusa* dentro de los espacios intelectuales- era expuesta y homogeneizada por atributos que "correspondían" a hombres; la inteligencia, el manejo social, el interés por temáticas nacionales y políticas, entre otros ligados al concepto de la virilidad o masculinidad, mientras que lo "femenino" implicaba "falta de lógica", "maternidad", "intuición", etcétera. Esta "intromisión" de la mujer en la escritura literaria provocó la virilización de la imagen del literato como "el epíteto del oficio, independientemente del sexo de su autor" (2013; p.4).

Dicho lo anterior, se puede comprender que la visibilización de la escritura de mujeres en Chile, tuvo como cimiento la lucha constante por superar la opacidad y los cánones construidos desde la concepción letrada masculina, pues, fueron muy pocas las prosistas y poetas de la época reconocidas, incluidas o consideradas como parte de la literatura chilena, existiendo una desproporcionalidad significativa en cuanto a la escritura de hombres, versus la de mujeres.

Pese a ello, desde 1910 en adelante, se destacaron con mayor relevancia las intelectuales y escritoras que incursionaron en los ambientes críticos literarios en su propia producción (Doll, 2002; p.83). Nombres como Amanda Labarca, Inés Echeverría, Elvira Santa Cruz, Gabriela Mistral, Magdalena Petit, Marta Brunet, entre otras. Autoras que ayudaron a configurar, como lo señala Doll, el primer grupo de mujeres intelectuales con mayor participación pública. Dicho esto, la importancia de este hito que se desarrolló en la primera mitad del siglo XX en Chile, radicó en la participación de estas y muchas otras mujeres letradas. Determinaron un acontecer trascendental para la visibilización del

trabajo escritural/literario de mujeres, rompiendo así, los esquemas que la sociedad moderna de la época construía para ellas. Esto es la problematización del rol de la mujer, el género y la sexualidad "en un momento pleno de contradicciones" (Doll, 2002; p.84).

Ahora bien, no fue hasta la década de los 80's donde la escritura de mujeres dentro del campo literario, comenzó a cobrar relevancia desde una perspectiva crítica y feminista, la cual se consolida en la década de los 90´s, mediante la denuncia de la escasa recepción crítica de las escrituras literarias de mujeres (Doll, 2020; p.83). En ese momento, las reflexiones y perspectivas de las escritoras y críticas marcan un desarrollo en los enfoques feministas, repasando los objetos de estudio, tales como las diferencias textuales, o escritura de mujeres en comparación a la de los varones, y las reflexiones en torno a los cánones literarios y discursivos hegemónicos tradicionales (Doll; p.85). En esta línea, se destaca reflexivamente el aislamiento que tenían los trabajos de mujeres en cuanto a la posibilidad de diálogo, con los trabajos hechos por varones, de esta manera, la escritura de mujeres, ya sea crítica, literaria o poética, *co-existía* únicamente -en palabras de Doll- desde la relativización en diversos movimientos o corrientes literarias; no entraban en relación con los agentes del campo literario y cultural.

En concordancia con lo anterior, los cánones escolares continúan perpetuando la invisibilización del trabajo de las mujeres en el ámbito literario e intelectual cuando nos dirigimos a espacios tan relevantes como es la escuela. Se observa que la presencia de escritoras mujeres[13] es mínima, frente a la reiteración de un canon de autores masculinos, que si bien son parte importante de nuestra historia literaria, se han perpetuado a través del tiempo sin dejar espacio para actualización, renovación e inclusión; no se ha dado lugar a nuevos y contemporáneos/as escritores/as y poetas dentro de los documentos curriculares en Chile.

Dicho lo anterior, se hace evidente la necesidad de reformular un canon y corpus literario/poético pensado desde el diálogo con todas las literaturas, con perspectiva de

[13] En el libro de texto para tercer año medio plan común, en la unidad número 1 correspondiente al género lírico, las poetas chilenas referidas son Gabriela Mistral y Delmira Agustini, en contraste con la referencia masculina, la cual se conforma por José de Espronceda, Rubén Darío, Amado Nervo, , Pedro Prado, Antonio Machado, Gerardo Diego, César Vallego, Pablo Neruda y Mario Benedetti.

género y que, además, construya *genealogías*[14] que entregue "los conocimientos eruditos y de las memorias locales que permite la constitución de un saber histórico de la lucha" (Foucault, 1979; p.130). Es decir, que dentro del corpus se involucre, a modo de genealogía, todos aquellos discursos y diálogos literarios que potencien cualquier instancia de reflexión histórica, política o socio-cultural, y que además deje de lado la diferencia de género, para así validar los trabajos de críticas y literatas. Es por esto que proponemos diversas lecturas de poesía escrita por mujeres que, creemos, deben ser consideradas e incluidas dentro de los cánones escolares, con el fin de derribar las brechas de género en los catálogos o cánones literarios y dar pie a una diversificación en la lectura poética en las aulas.

Ahora bien, en los términos anteriores es imprescindible reflexionar el "por qué" de esta elección preguntándonos ¿por qué razón utilizar a poetas mujeres como puerta de entrada para la igualdad de género dentro de los cánones poéticos? Aun pareciendo una pregunta que pueda ser obvia, considerando los tiempos que corren, las mujeres nos hemos movilizado para reivindicar nuestros derechos, tener las mismas oportunidades laborales y educativo-académicas, visibilizando las diversas formas de violencia de género que se han ido reproduciendo históricamente durante siglos y que se mantienen hasta el día de hoy. Frente a esto, creemos que la presencia y participación de las mujeres en el plano intelectual y creativo, se hace sustancial para fortalecer la lucha contra la violencia de género y la implementación de una educación no sexista.

Y ¿por qué es tan importante destacar el trabajo de la mujer en la literatura para avanzar hacia una sociedad coherente con un discurso de inclusión, equidad y progreso social, cultural y político? En primer lugar, la mujer, dentro de su proceso creador, no se sitúa desde metáforas convenientes y engañosas de un mundo masculino (Gambaro, 1985; p.473), es decir, no realiza su creación como ninfa o musa, sino que ésta -la mujer- sitúa su escritura desde la memoria como lo hace Carmen Berenguer; desde la identidad como lo hace Diamela Eltit; desde la resistencia como lo hace Elvira Hernández; o desde la contingencia como lo hace Malú Urriola. De este modo, "todo discurso acerca de una literatura escrita por mujeres, implica, hoy por hoy, un acto político" (Mario Santí, 1994;

[14] Concepto tomado de "Microfísica del Poder" de Michel Foucault.

p.195) y por ende, influye en la necesidad de reconocer el espacio en el que se sitúa la escritura. Desde este planteamiento las poetas se reconocen a sí mismas en un mismo espacio vital y creativo, para no caer más en las fantasiosas imágenes y estereotipos de las que hemos sido objeto en la literatura escrita por varones. Ahora, es bueno aclarar que no toda literatura hecha por hombres muestra a la mujer desde una imagen estereotípica, como por ejemplo la de Lemebel. Es por ello que la escritura de mujeres, independiente de los tópicos que abordan o los géneros literarios y poéticos en los que se expresa, trasciende el aislamiento o confinamiento en el que ha sido sometida y busca, de este modo, un sistema autónomo que responda a la construcción y creación del propio sentido de su identidad de género.

Esta identidad de "mujer" ha sido y es, como lo venimos analizando y viviendo, una gran cuestión en la literatura y poesía chilena, y por lo tanto, también lo es en lo social, político y educativo. Esto se ha evidenciado, sobre todo en los últimos años y con especial potencia en los años 2017, 2018 y el presente año 2019, en el movimiento feminista que ha recobrado fuerza innegable, desde las olas feministas anteriores. En este marco, consideramos necesario pensar en torno a la escritura de mujeres desde una noción de género histórica, noción que se refleja y se forma también en el aula, en la escuela y gracias a esta. Para ello, consideramos importante la interrogante que plantea Nelly Richard: "¿Es lo mismo hablar de literatura de mujeres que de escrituras femeninas?" (1994; p.129), pregunta que se enmarca, a su vez, en otra "¿Tiene sexo la escritura?"[15].Ambas interrogantes apuntan a la problemática de si cuando leemos o se lee escritura poética de "mujeres", tenemos expectativas diferentes a de cuando leemos escritura de varones. Problemática que contesta a una noción de identidades cargadas de significado social, histórico y político; significado que al textualizarse (escribirse) se carga semánticamente en base a reglas lingüístico-gramaticales que, en palabras de Richard, se fundan en una "valoración de la textualidad" desde un "rango de lo general", es decir, desde lo "masculino-universal" (Richard, 1994; p.131). Con esto, la autora se refiere a que la textualización se valora desde una perspectiva semántica universal, desde un significado universal. Donde *lo universal* se asume desde la noción masculina y se

[15] Subtítulo que corresponde al título del capítulo 2 del libro *Masculino/Femenino: prácticas de la diferencia y cultura democrática* (2000)

convierte en *lo general*; en contraposición, *lo particular* es lo femenino. A partir de esta diferenciación, dice la autora, se ha venido comprendiendo -y se comprende todavía- la escritura de quien escribe "como mujer". De la cual deriva la siguiente problemática:

> "Cuando se interroga la validez de la distinción entre textualidad femenina y textualidad masculina, muchas escritoras mujeres, al presentir la amenaza de verse rebajadas del rango de lo general (lo masculino universal) al rango de lo particular (lo femenino), prefieren contestar que sólo hay buena o mala literatura o que el lenguaje no tiene sexo: "Las mujeres que escriben, en su mayoría, han considerado, hasta muy recientemente, que lo hacen no como mujeres sino como escritores. Tales mujeres declaran que la diferencia sexual no significa nada, que no hay diferencia atribuible entre escritura masculina y femenina" (Cixous, 1989; p.85)" (Cixous en Richard, 1993; p.131).

La autora se refiere a Cixous, con la finalidad de tensionar la noción de neutralidad que se le otorga al lenguaje en la cita, postulando al respecto que decir que el lenguaje y la escritura son "in/diferentes a la diferencia genérico-sexual" refuerza el poder establecido al seguir encubriendo las técnicas mediante las cuales la masculinidad hegemónica disfraza con "lo neutro -lo in/personal-" su manía de personalizar lo universal (Ídem). Dicho en otras palabras, decir que el lenguaje no tiene sexo significa perpetuar la invisibilización del género femenino, preponderando y manteniendo el lenguaje y la escritura desde la perspectiva masculina, en donde, lo *normal*, lo dado *naturalmente* es un lenguaje en donde "el modo general" de hablar es masculino. O sea, que "el poder simbólico maniobra las señas del género como operadores ideológico-sexuales de una masculinización de la cultura, lo cual, sin embargo, no significa que la escritura misma (como dispositivo significante) obedezca en su estructura a una clave monosexuada" (Ídem), aclara la autora, reconociendo que "más allá de los condicionamientos biológico-sexuales y psicosociales que definen el sujeto autor e influyen en ciertas modalidades de comportamiento cultural y público, la escritura pone en movimiento el cruce interdialéctico de varias fuerzas de subjetivación" (1993; p.132).

Con respecto al lenguaje y la escritura como una actividad, acción y fenómeno que puede tanto responder y mantener, como destruir y desacreditar un paradigma e ideología, la autora destaca el movimiento vanguardista y neovanguardista, donde se desatan dentro

del lenguaje la pulsión heterogénea de lo "semiótico-femenino"[16] que reinventa el signo y "transgrede la clausura paterna de las significaciones monológicas, abriendo la palabra a una multiplicidad de flujos contradictorios que ritman el quiebre sintáctico" (Ídem). Aquí es cuando la autora hace una aseveración trascendental para lo que nos interesa pensar sobre este tema (noción de género en la escritura); más que una escritura femenina, dice, convendría hablar del acto de feminizar la escritura (otorgarles ciertos rasgos característicamente femeninos), el cual se produce cada vez que una forma específica de comprender, aplicar y transformar la escritura/el signo (poética y retórica), desborda el marco de "retención/contención" de significado masculino con sus "excedentes rebeldes" (Ídem), donde esta feminización de la escritura figura un quiebre sintáctico-semántico.

La noción de "feminización de la escritura", si bien es una reflexión de Richard a partir del fenómeno de escritura de mujeres o escritura femenina, nos interesa aclarar y destacar que, todo ello (tanto la reflexión como el fenómeno) deviene de una instauración sistemática de símbolos y significados con carga histórico-política. Instauración que se lleva a cabo gracias y por medio de la educación; de cómo se hace entender la escritura desde que se comienza a trabajar conscientemente en ella. Sobre esto, reflexiona Pilar Ballarín Domingo[17][18], donde declara que el género, como construcción cultural derivada de la sexuación, es una categoría cultural impuesta sobre un cuerpo sexuado: "Cada sociedad, según sus necesidades, ha establecido un conjunto de normas diferenciales -comportamientos, deseos, acciones, etc.- que se imponen a los individuos, desde el nacimiento, en función de su pertenencia a uno y otro sexo" (2006; p.37). Esta categoría sexual impuesta, de la que habla la autora, se impone en la escuela por medio de un currículum femenino específico, el cual se centra en una "educación para el servicio -cuyo objetivo es el bienestar y la felicidad de los demás" (2006; p.38). Y el modo o vehículo para imponer esta categorización y visión sexuada, es el lenguaje, el cual cuenta

[16] Que estudia los signos que "corresponden" a un universo "femenino", en donde estos signos no parecen tener cabida o significado puntual en un universo masculino-general

[17] En su ensayo "La educación <propia del sexo>", que forma parte del texto "Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo", un compilado de reflexiones de distintas expertas, realizado por Carmen Rodríguez Martínez

[18] Catedrática de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Pedagogía y en el Instituto universitario de Investigación de Estudios de las Mujeres y de Género de la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de investigación consolidado del Plan Andaluz de Investigación HUM-603- Estudios de las Mujeres desde sus inicios.

con una función recursiva que obedece a un paradigma impuesto, con carga ideológica falocéntrica, binaria y heteronormada, que al mismo tiempo debe mantenerla vigente hegemónicamente.

Entonces, la categoría cultural impuesta de género se implanta en la sociedad y sus sujetas/os sociales, por medio de un mecanismo de códigos y símbolos significantes que permiten ordenar y construir pensamiento y realidades. Desde aquí, entendemos al lenguaje como una herramienta y fenómeno que no es ingenuo, pero, no es ingenuo sólo porque ese uso se le ha dado, ya que, en sí, el lenguaje no es monosexuado ni a priori falocéntrico, binario y heteronormado. Esto se sustenta en que, como dice Richard, cualquier literatura que se practique como disidencia de identidad respecto al "formato reglamentario de la cultura masculina-paterna; cualquier escritura que se haga cómplice de la "ritmicidad transgresora de lo femenino- pulsional" (1994; p.132), provoca un quiebre sintáctico-semántico en el lenguaje, siendo éste -el lenguaje- un territorio de ideologizaciones y paradigmas diversos que confluyen.

Así, entonces, la "escritura femenina" se entiende, desde Richard, "como paradigma de desterritorialización de los regímenes de poder y captura de la identidad normada y centrada por la cultura oficial" (1994; p.133). Y, de este modo, "cualquier escritura en posición de descontrolar la pauta de la discursividad masculina/hegemónica compartiría el devenir-minoritario"[19] que conforman identidades que problematizan y cuestionan la identidad de "la mujer" en la escritura, por medio de prácticas escriturales -sociales y políticas- anti hegemónicas y contestatarias que vienen a romper con el determinismo biológico de qué funciones anatómicas (ser "mujer"/ser "hombre") y roles simbólicos se corresponden naturalmente, basados en el mito de la "identidad una del cuerpo de origen", en palabras de Richard.

De este modo, la autora busca dar movilidad de signos tanto a lo femenino como a lo masculino, signos que se desplazan y se transforman, dice, "según las dinámicas de subjetividad que cada proceso simbólico sexual va formulando en respuesta a los

[19] Cit. en Capítulo 2 del libro "Masculino/Femenino: prácticas de la diferencia y cultura democrática", publicado por Francisco Zegers Editor Santiago de Chile, 1993.

llamados del modelo social de identidad dominante". Ella busca, así, tensionar lenguajes e identidades "hasta descentrar por completo la función-de-sujeto falologocéntrico" (Richard, 1994: p.134), considerando, al mismo tiempo y como consecuencia, el carácter ideológico del proceso de significación como algo que hay que desafiar.

Desafiar es lo que hace la escritura de "mujeres" que a nosotras nos interesa trabajar en esta investigación, desafío que se ve expresado en su escritura poética y que pretendemos, nosotras como docentes, mostrar y aplicar en el espacio de enseñanza y aprendizaje del aula, donde se presentan las oportunidades para generar espacios de repensar el lenguaje y la escritura desde la noción que venimos revisando en los párrafos anteriores.

Pero, al leer poesía escrita por "mujeres" -plantea la autora- ¿estamos excluyendo a "las mujeres" de la noción de escritura poética en general sólo por el hecho de ser "mujeres" o estamos resaltando una escritura que históricamente fue invisibilizada y negada como tal en un mundo escritural-poético masculino universal? Estamos -aquí-, pues, revalidando y revalorizando una escritura poética que, debido al rasgo masculino-universal de la escritura, se ha visto excluida de la noción general de escritura poética. Desde allí, se problematiza el lenguaje y su forma de expresión en la poesía escrita por mujeres en Chile, para fortalecer nuestro rol didáctico-pedagógico frente a los requerimientos del Currículo Escolar Nacional, en una sociedad sustentada en un paradigma donde lo universal es lo masculino. Es el lenguaje, al final, un espejo exacto de la realidad en la cual se ve inserta una sociedad y sus individuas/os.

Corpus

Como ya se ha mencionado a lo largo de esta tesis, las poetas con las que trabajaremos nuestro material didáctico son mujeres chilenas contemporáneas, estrictamente, son mujeres pertenecientes a la década de los 50, hasta la década de los 90: Stella Díaz Varín, Carmen Berenguer, Elvira Hernández y Malú Urriola. Poetas altamente reconocidas y vigentes en el campo crítico y literario actual.

Estas mujeres se han destacado por la originalidad de su trabajo, aportando nuevas propuestas estéticas a la poesía chilena.

En primer lugar, partiendo desde la década de los 50, época donde "la lucha literaria entre la tradición canónicas y los poetas que irrumpen con su *novedad* y su originalidad"

(Nómez, 2009; p.104) se manifiesta a partir del desapego por las costumbres criollas en la poesía y de esa "sobrevivencia residual de los discursos anteriores" (Ídem). Es así como surgen voces cansadas de las mismas prácticas poéticas discursivas, como Nicanor Parra, Lihn, Gonzalo Rojas, Jorge Teillier, entre otros. Pero también fueron las voces poéticas de mujeres que hacen de la generación del 50 el primer paso para considerar la escritura de mujeres como "una" relevante dentro de nuestra literatura y poesía nacional. Son nombres como las de Delia Domínguez, Stella Corvalán o Stella Díaz Varín, las que tejen, en primera instancia, una poética de constante e insaciable necesidad de comunicarse con el mundo. En este sentido, la generación del 50 se va destacando por la diversificación de líneas temáticas que los y las autores/as van elaborando y trabajando en sus escritos, conformando así una "ruptura transversal frente a las vanguardias" (Nómez, 2016; p.134). Dicha ruptura se va desarrollando y realizando a partir de las nuevas posturas y crítica en el campo literario y poético, armando una constante reflexión en torno a: 1) la marginalidad en la que se expone la y el poeta; 2) la crítica hacia el sujeto moderno y las sociedades o mundos urbanos; y 3) el exceso discursivo en la obra vanguardista que termina por esconder la realidad de la época. Siguiendo esta línea, las y los nuevos/as poetas de la década del 50, o parte de ellas/os, pretenden "clausurar el complejo entramado del imaginario vanguardista" (Nómez, 2016; p.138). De esta manera, nuestra poeta Stella Díaz Varín, oriunda de la Serena y perteneciente a la generación de los 50, desmitifica la figura de la poeta y visibiliza su condición humana (Memoria Chilena, 1926-2006). La poeta, siendo tardíamente reconocida dentro del campo cultural literario[20], expresó en su singularidad una poética original con perspectiva feminista, denunciante y rupturista que no deja ajena/o a cualquier/a lector/a.

Del mismo modo que Stella Díaz, son muchas las poetas que en años posteriores marcaron un punto de inflexión en el campo cultural y literario nacional, demostrando ser mujeres conscientes de las imposiciones sociales y culturales de la época. Es por esta razón que la voz pública de las mujeres se hace mucho más partícipe en cuestiones culturales, políticas, sociales e históricas. En los años 80, siendo una década de gran intensidad política y cultural (Oyarzún, 2003-2004; p.7), las actividades editoriales de las escritoras y poetas se volvieron imponentes en creaciones verbales y críticas. En este sentido, fueron voces

[20] "Premio Pedro de Oña por su libro de poemas *Los dones previsibles* en 1982, el Premio del Consejo del Libro en 1993 por el mismo poemario y el reconocimiento de la municipalidad de la Serena en 1993

como las de Carmen Berenguer, Elvira Hernández o Pía Barros en los 80's, o Malú Urriola, en el comienzo de los 90's, las que dieron paso a las lecturas literarias con perspectiva feminista y enfoques temáticos que, tradicionalmente, no eran propias del género femenino, generando de esta manera un análisis crítico de la escritura de mujeres y una discusión pública sobre el rol de la mujer en la sociedad e historia chilena -discusión que se ha extendido hasta nuestros días.

La manera en la que podemos comprender la importancia de estas poetas dentro del campo cultural, es en las formas tradicionales con las que se validan los trabajos que produce una autora o autor, a partir de la recepción de premios o reconocimientos por parte de alguna entidad cultural. Las poetas, en este caso, son mujeres que han sido reconocidas dentro del mundo literario, por ejemplo, por nombrar algunas: Elvira Hernández ha sido finalista del premio Altazor en 2012, y en 2018 gana el premio Círculo de Crítica de Arte de Chile; Carmen Berenguer ganó el premio Iberoamericano de poesía Pablo Neruda en 2008; mientras que Malú Urriola, siendo reconocida como una gran guionista, gana el premio a Mejor Aporte Televisivo por su guión "Sofía (Una historia de maltrato a la mujer)" en 2004, y en 2006 recibe el premio Pablo Neruda de Poesía. Lo anterior, demuestra que las autoras han sabido recuperar y apropiarse de un espacio que tradicionalmente se le ha vetado por años.

El reconocimiento de dichas mujeres y tantas otras poetas no sólo se proyecta a través de un premio, también demuestra su relevancia al ser parte de la crítica literaria, al ser comentadas y analizadas desde sus producciones, muchas de las cuales se han incorporado en diversas antologías poéticas o literarias, como lo es en la *Antología de la nueva poesía femenina chilena* de Juan Villegas publicada en 1986 o *La Mujer en la poesía chilena de los 80* de Pedro Vegas en 1987.

En la actualidad encontramos importantes avances en aspectos de género dentro del campo literario y cultural en Chile, sobre todo en espacios donde la poesía y la literatura se hacen presentes. Nuestro ejemplo más cercano y experiencial se da en la Universidad, donde no es extraño encontrarse con teóricas mujeres como parte de la bibliografía, encuentros escriturales de mujeres, seminarios/conversatorios que tengan como tema central la igualdad o problemática de género y la visibilización de la creación artística de mujeres. En este sentido, desde el campo cultural e intelectual, la escritura de mujeres se hace ver y se expone sin tapujos o enjuiciamientos, pero no sucede así en otros aspectos

de la sociedad, como es la escuela, donde -y como hemos repetido en otras ocasiones- no se ve una equidad de género o una visibilización de nuevos cánones femeninos -menos una problematización en torno al tema-, pues los documentos curriculares proponen autores que han permanecido en el canon escolar de manera constante, dificultando la posibilidad de diálogo o de encuentro con la escritura de mujeres u otras escrituras alternativas y no canonizadas.

Dicho esto, es relevante considerar cómo las poetas seleccionadas abordan y trabajan sus Artes Poéticas. Estas (sus artes poéticas) tensionan y dialogan temáticas que en un contexto político, social y cultural androcéntrico no les permite una visibilización igualitaria en comparación con escritores varones. En este sentido, las Artes Poéticas de las poetas, revelan su importancia y relevancia de la intencionalidad comunicativa, que reflexiona sobre la poesía y su propio proceso escritural, es decir –parafraseando a Lastra- sería la misma conciencia poética de las poetas que se ven hacia sí mismas desarrollando su acto creador. Este *mirarse* de la poesía es lo que provocaría en la lectora/el lector un impacto lírico, pero también reflexivo y auto-reflexivo en el desarrollo estético y personal, en este caso, del estudiantado.

El Arte Poética de las autoras se logra justificar en reflexiones manifestadas en poemas que hacen referencia al propio proceso creador. Para ejemplificar, en *Por sobre todas las Cosas*[21] de Stella Díaz Varín, su Arte Poética se revela a partir de la misma creación, de lo que provoca, significa y engloba *su* poesía. El *canto*, debido a su carga semántica hacia la canción y la función emotiva-sentimental-expresiva de esta, hace alusión a la misma poesía y solamente ésta será la que juzgará la belleza poética.

En *Yo me leo*[22] de Carmen Berenguer, se vislumbra un sentir interno, caótico, complejo y significativo al aludir sobre su color de piel reflejando una otredad específica. Esta otredad carga un significado histórico-étnico negativo. La autora se ve, se lee, se escribe desde este lugar de constante "exilio", pues a eso responde su sentir más interno, a un carácter político al utilizar rasgos personales politizados, es decir, vivencias personales-íntimas cargadas de sentido ideológico.

[21] *Los dones previsibles* (1992). En Stella Díaz Varín. Obra reunida. Santiago: UPD, 2011
[22] Berenguer, Carmen. *Yo me leo*. En Mi lai. Santiago: Mago Editores, 2017.

En *Letras y Letrinas*[23] de Elvira Hernández, nos anuncia desde sus primeras líneas que algo de nosotras se fugó, desde aquí existe una mirada al interior de la poesía que nos habla sobre lo que en algún momento hubo y que su ausencia repercute y se proyecta en una exterioridad autómata e insana.

Por último, en el poema N° *XII*[24] de Malú Urriola[V5] , el cual se formula a partir de confrontaciones hacia lo que se sabe de la creación poética y qué es lo que dice del poeta. En este sentido, la poeta se señala a sí misma como el "ápice" de lo que escribe, su arte poética en esta ocasión, y a grandes rasgos, es aquello minúsculo que expone de sí y que increpa y dialoga con la poeta.

Desde la muy breve descripción de lo que vendría siendo el Arte Poética de las autoras, se pretende crear un material didáctico que permita trabajar la enseñanza de la literatura desde un presente cultural y literario mucho más diverso. La producción se desarrollará con el repertorio intelectual que hemos seleccionado para lograr, al menos con el aporte de esta investigación, un avance que impacte en la formación en Lengua y Literatura.

Dicho lo anterior, trabajaremos con los siguientes poemas:

Recuadro N°4: Autoras y textos a utilizar

Autora	**Obras**
Carmen Berenguer	*Yo me Leo, Dos ene ocupan mi Ciudad Sitiada*
Stella Díaz Varín	*La Palabra*
Elvira Hernández	*Anda Sola*, Ciudad Interior.
Malú Urriola	Poemas número 7, 8 y 10

[23] En *Santiago Waria.* Santiago: Cuarto Propio, 1992.
[24] En *Piedras rodantes*. Santiago: Cuarto Propio, 1988

Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativa y se basa en un análisis teórico centrado en:

1) Instrumentos oficiales de la educación chilena (Bases Curriculares, Planes y Programas, Textos Escolares, Mapas de Progreso, Marco para la Buena Enseñanza, entre otros), los cuales fueron analizados por medio de una lista de cotejo[25], que tuvo como criterios de análisis las siguientes características:

- El Arte Poética como contenido curricular para tercer año medio
- Los documentos curriculares hacen alusión a un trabajo poético desde una corriente crítico-reflexiva, la cual permita un aprendizaje significativo en la formación integral de las y los estudiantes; además de contemplar la apreciación estética de la poesía en la escuela .
- Una Igualdad de corpus poético que apunte al mismo número de poetas, tanto hombres y mujeres que se postulan en el canon para trabajar la poesía en el aula

2) La bibliografía teórico-literaria que hemos utilizado, ha sido elaborada a partir de autores y autoras que tienen como punto en común nociones críticas en cuanto a escritura poética y aula. La teoría crítica feminista desde la escritura de género y Arte Poética, en este sentido, ha sido el enfoque primordial para desarrollar un material didáctico que se enfrente tanto a los contenidos en el aula, como a una educación no sexista. Dicho esto, la investigación que se llevó a cabo se divide en las siguientes temáticas, las cuales nos han servido de insumo para conformar nuestro marco teórico:

El acápite en el que se centran las definiciones de las **Artes Poéticas** de nuestro marco teórico, menciona y reflexiona sobre los conceptos abordados por Lastra, y también por Donoso. Por un lado, las llamadas Artes Poéticas, son definidas como aquellas que se manifiestan a partir de la autoconciencia en el proceso escritural; la poesía hablando de sí misma. Por otro lado, ambos autores revelan la importancia de la intertextualidad dentro del mismo proceso escritural, pues esta, al igual que las artes poéticas, es consustancial a la literatura, y por ende, no puede ser entendida como fenómeno poético aislado, debido

[25] Nexo N°1, pp 123

a la existencia de inquietudes compartidas por las y los autores; dichas inquietudes se conforman desde del mutuo traspaso de influencias, y por los debates propios del sistema literario. Desde ahí, nos hace sentido el concepto de *Autopoética en verso* utilizado por Scarano, en donde, se manifiesta la naturaleza híbrida del texto, el cual se conforma de la intención afectiva con la que se vincula la creación poética, y el interés por definir el fenómeno poético; modalidades de autopoética en verso que contribuyen y forman parte del desarrollo de las unidades de género lírico propuestos por los Planes y Programas.

En **Educación literaria y didáctica de la poesía**, fue primordial entender, desde las observaciones de Colomer, el desarrollo que tuvo la educación literaria en las últimas décadas. Desde aquí, entendemos que la enseñanza tradicional de la literatura no cubre las necesidades de las/os sujetas/os contemporáneas/os, por lo que es preciso reformular una enseñanza de la literatura que se encuentre acorde con el contexto de las y los estudiantes, que permita un desarrollo de competencias comunicacionales en vez de limitar el aprendizaje a un traspaso de información. En este sentido, el concepto de *experiencia* propuesto por Peneau, nos abre el camino para desarrollar un ejercicio escritural poético que dé paso al entendimiento de la poesía, como una herramienta de comunicabilidad de las emociones, ya sea entre autor y obra, o bien, entre obra y lector/a. Con respecto al currículum, las indagaciones de González y Ortega nos entregan información sobre las contribuciones que se han hecho a partir de los cuestionamientos y reflexiones sobre la lectura literaria en Chile. En este punto, el MINEDUC realiza cambios curriculares estratégicos para abordar los estudios literarios en el aula; pese a ello, y teniendo como foco central las competencias comunicativas y de desarrollo integral de las y los estudiantes, se reparó en la falta de concordancia entre los mismos documentos curriculares, ya sea entre Planes y Programas, OFT, Textos escolares, entre otros, lo que implicaría un abordaje de los contenidos -en este caso del género lírico- deficiente para tercer año medio. Con esto queremos decir que dichos documentos presentan linealidades temporales de los contenidos muy diferentes entre sí, como también propósitos muy diferentes que tienden a confundir a la/al docente al momento de realizar su planificación, puesto que las bases dicen una cosa y los textos escolares dicen otra. En este sentido, hemos tomado como ejemplo la Unidad N°1 de Tercer año medio que se presenta tanto en los Planes y Programas, como también en los Textos Escolares. Ambos documentos, a modo de comparación, muestran una extensión diferente en cuanto

al planteamiento de contenidos, en donde la Primera Unidad (de los Planes y Programas) aborda el género lírico desde una perspectiva estructural y semántica incluida, de manera limitada, en el tema "Viaje del Héroe". Mientras que en los textos escolares se muestra como Primera Unidad el tema de "Los Artistas", el cual se vincula directamente con el género lírico, y como Segunda Unidad "El Viaje del Héroe", lo que implicaría una división y extensión del contenido diferente a lo planteado en los Planes y Programas.

Aún sin tener las nuevas actualizaciones de los programas para tercer año medio -y sin saber si las artes poéticas serán consideradas como contenidos específicos- es preciso continuar con el abordaje del género lírico a partir de un ambiente de lectura que responda a las preguntas señaladas por Chambers, el *cómo* y el *dónde*. En este sentido, el ambiente de la lectura (cómo), y el contexto social de la misma (dónde) deben ser tomadas en cuenta al momento de enseñar y trabajar la poesía, de manera que se pueda abordar un desarrollo no sólo en torno a una comprensión lectora, sino que también se desarrollen competencias comunicativas esenciales para los estudiantes, de la mano con una apreciación y goce literario. Siguiendo esta línea, será el y la docente, como lo menciona Cerrillos, quienes deben resultar mediadores de las lecturas y escrituras, utilizando estrategias e instrumentos de aprendizaje que respondan a las necesidades de las y los estudiantes en la sala de clase.

En cuanto a **Las escrituras poéticas de mujeres**, son los estudios de Traverso, Doll, Gambaro, las que marcan como significativa y relevante el aporte de la escritura de mujeres en el campo cultural e intelectual de nuestra historia literaria. Dichas autoras subrayan la participación de mujeres en el plano intelectual y creativo, no sólo para ser parte del canon literario, sino para fortalecer la lucha contra la violencia de género en cualquier contexto en el que se presente, independiente del género literario en el que trabajen las autoras.

Nuestra investigación, por consiguiente, se basa en una metodología teórico-crítica de carácter empírico y documental sobre los usos retóricos del arte poética en la escritura de mujeres chilenas, desde una perspectiva de género, lo cual nos ha llevado a mirar estos usos desde ciertas problemáticas que presenta el curriculum escolar:

1) En el corpus poético escolar predomina la autoría masculina.

2) La ausencia del Arte Poética en los contenidos escolares que refieren al mundo lírico.
3) Prácticas metodológico-didácticas centradas únicamente y/o principalmente en el aspecto técnico del género lírico.

Al identificar las problemáticas que enfrenta el currículum en la actualidad, nos preguntamos ¿cómo se ha estado abordando la noción de arte poética de mujeres chilenas en la salas de clases? Frente a ello, nos hemos percatado que no existe una noción de arte poética de mujeres en la escuela, por lo tanto se evidencia que tampoco existe un abordaje de arte poética como contenido curricular, esto según los documentos entregados por las entidades gubernamentales educativas.

Ahora bien, la primera unidad presentada por los Planes y Programas de tercer año medio, tiene como tema central "el viaje del Héroe", la cual perfectamente se puede desarrollar a partir de las escrituras de mujeres que desarrollan, por medio de sus Artes poéticas, el autoconocimiento. En este sentido, el camino que implica un reconocimiento o autoconocimiento de una/o misma/o se puede comprender como un viaje personal en torno a la autorreflexión, el autocuestionamiento y la autovalorización.

Así, el contenido de Arte Poética en la escritura de poetas mujeres es crucial, pues da paso a estudiar el mundo poético desde una noción de género -ya sea textual; a través de una manifestación estética de la palabra, o bien, de la noción social de género- por medio de una valorización de una escritura con carga histórico-ideológica específica que alude a la corriente crítica feminista. Lo anterior se justifica en que el mundo poético y su estudio en el aula, se ha visto homogeneizado en base al androcentrismo con el cual el canon escolar ha sido perpetuado históricamente en el curriculum escolar. A partir de esta evidencia en torno al androcentrismo que existe en la valoración y estudio de la poesía, nuestra hipótesis considera los usos retóricos del Arte Poética en la poesía escrita por mujeres chilenas, lo cual permite reflexionar en torno a los sentidos históricos e ideológicos de la poesía y sus contextos de producción/recepción. Y, al mismo tiempo, comprender significativamente el género lírico como vehículo para el desarrollo de habilidades declaradas en el Currículum (Lectura, Escritura y Comunicación Oral) permitiendo una valorización del trabajo poético de mujeres y su condición socio-histórica que no se evidencia en los documentos curriculares.

La bibliografía crítica de nuestra tesis parte de la noción teórica de Arte Poética, comprendiendo este concepto desde su estado más puro, es decir: la poesía hablando de poesía, pero no sólo como una reflexión sobre la propia creación, sino que, también implicando las circunstancias y hechos históricos que la enmarcan.

Siguiendo esta línea, el arte poética, al reflexionar su propia creación, en el mismo instante en que se elabora el trabajo poético, no queda exenta de las diversas circunstancias en las cuales se desarrolla. En este sentido, la noción de arte poética se vincula directamente con los objetivos generales que encaminaron esta investigación, pues involucra conceptos como el de intertextualidad y reescritura que juegan un rol crucial en el proceso creativo, es decir, es el Arte Poética el detonante del debate interno en torno a cómo y de qué manera la/el poeta escribe poesía. Con esto último no nos referimos a una regla única de cómo una/un poeta debe escribir su poesía, sino, cómo aquélla/aquél delimita su trabajo y lo hace único en comparación al trabajo estético de otras/otros autoras y autores.

Podemos correlacionar el trabajo poético de las autoras con un Arte Poética que se reflexiona a sí misma y que, además, dialoga, discute, interpela y tensiona diversas temáticas o experiencias. En este sentido, consideramos las escrituras poéticas de mujeres una herramienta fundamental a la hora de comprender no sólo un contenido específico, sino que también para entender un contexto histórico, en donde las artes poéticas de mujeres se justifican desde la lucha política del "género femenino", u otros géneros disidentes. Entonces, implementar como contenido las artes poéticas en la escuela, utilizando las escrituras de mujeres, permite mostrar diversas modalidades discursivas que no se aprecian en los documentos curriculares y que impulsan, además, una auto-reflexión de la propia creación, de manera que se estaría abordando en paralelo la comunicación que tiene con su entorno, y cómo aquello se expresa tanto en una autorreflexión, como en la creación misma, así, entregaría a las/los estudiantes el lado más sensible de la poesía y no solamente los tecnicismos con los que se suele analizar a la misma, dándole un mayor sentido experiencial a la unidad del viaje en Tercer Año Medio, donde el género lírico se ve -o aparece- disociado de los demás contenidos del nivel y de la unidad de aprendizaje. Insistimos en que el género lírico se aborda actualmente a partir de los documentos ministeriales desde un enfoque predominantemente técnico, lo cual, desvía la noción valórica de creatividad integral,

pues el género lírico, se plantea desde el procedimiento escritural y no se complementa con la motivación o intenciones de las y los estudiantes:

"En cuanto a la escritura, se espera que las y los estudiantes apliquen flexible y creativamente el proceso de escritura, individual y colectivamente, tanto respecto de textos literarios o de intención literaria como de aquellos no literarios de carácter expositivo-argumentativo". (Mineduc, 2015; 46)

Las principales problemáticas que intentamos cubrir a través de los objetivos de esta investigación son: en primer lugar, concentrar y adecuar el contexto escolar a un cambio social que se está desarrollando en estos días, el cual apela a los derechos y vulneraciones que ha tenido la mujer en diversos ámbitos sociales. Por el contrario, los documentos curriculares actuales no representan un cambio en torno a la igualdad de género en sus lecturas y corpus poéticos, sino todo lo contrario, pues en ellos se puede apreciar un canon en donde la cantidad de textos escritos por varones es superior a los textos escritos por mujeres[26], y donde no se incluyen lecturas contemporáneas vinculadas al contexto histórico y social de las y los estudiantes.

En otra instancia, y como segunda problemática, el contenido "Arte Poética" como tal no se encuentra inserto de manera explícita en los documentos curriculares para ser trabajada o abordada en clase. Nos hemos percatado, al revisar los documentos -Planes y Programas como textos escolares o del docente-, que el enfoque esencial dentro de Tercer año Medio es el reconocimiento de elementos líricos como el *hablante, las figuras literarias* y *la composición*, lo cual puede ser perfectamente aplicable al momento de analizar, reflexionar y desarrollar artes poéticas en clase, entregando así, un aprendizaje significativo que conecte al/a la estudiante con su emocionalidad y que al mismo tiempo desarrolle ideas más complejas.

Al reconocer esta falencia en la unidad 1 de tercer año medio (el no uso de las artes poéticas como contenido que dialoga y utiliza elementos líricos en su desarrollo), nos hemos encontrado en paralelo con faltas de concordancia entre los mismos documentos curriculares, tal como se comentó en páginas anteriores.

[26] Parte del corpus poético se presenta en la primera unidad de Tercer Año Medio con autores como Ezra Pound, José de Espronceda, Gustavo Adolfo Bécquer, Rubén Darío, Carlos Pezoa, Pablo Neruda, Oscar Hahn, Pedro Prado y Delmira Agustini, esta última como única mujer dentro de las lecturas propuestas.

De manera coherente con el análisis de los documentos, tanto curriculares como teóricos, hemos diseñado un material didáctico que entrega los contenidos de la primera unidad de Tercer Año Medio, de manera que ésta sea abordada significativamente para/por las y los estudiantes, recurriendo principalmente a los contenidos expuestos por los Planes y Programas y adaptarlos a un análisis técnico, estético, histórico y subjetivo de las Artes Poéticas de un grupo de mujeres poetas chilenas; de modo que el análisis de las Artes Poéticas implique un conocimiento significativo de la poesía y un desarrollo integral de la/del estudiante.

Propuesta Didáctica

A continuación, se presenta la propuesta didáctica de nuestra tesis, la cual consta de una planificación general organizada en tres módulos según los cuales se disponen las sesiones totales de un mes de clases. La organización general responde a una propuesta según planificaciones clase a clase en concordancia con los planteamientos del Marco para la Buena enseñanza.

Para llevar a cabo nuestra propuesta, fue necesario tomar varias decisiones tanto teóricas, como metodológicas. Una de ellas fue la del diseño de planificación global, la que corresponde al modelo T, el que se ajusta a un planteamiento recogido de una de las dos tesis que fueron utilizadas como antecedentes de esta investigación. Con respecto a ello, González, Figueroa y Méndez, apuntan que este modelo de planificación "evidencia en su estructura aquellos aprendizajes fundamentales para llevar a cabo nuestra propuesta. Creemos necesario comprender el aprendizaje de los estudiantes de manera integral, en donde además de aquellos contenidos puramente conceptuales, se deben trabajar contenidos y plantear objetivos de carácter actitudinal y procedimental". (2014; 41). En otras palabras, decidimos utilizar este modelo debido a la relevancia que se le otorga al carácter procesual, personal y sensible de la enseñanza-experiencia-aprendizaje, pues, se considera necesario trabajar con el contenido conceptual. Al respecto, creemos sustancial incorporar contenido actitudinal y procedimental, el que comprende procesos de formación social, política e histórica, para alcanzar habilidades complejas (inferir, interpretar, analizar, reflexionar, criticar) que permiten, a su vez, complejizar la comprensión del mundo, para poder transformarlo de forma efectiva.

Dentro de este modelo de planificación, los y la autora organizan el tiempo global según etapas. Esto, para aplicar un proceso más personalizado y específico que facilite el objetivo de lograr un aprendizaje integral y significativo, ya que, en cada etapa se trabaja especificando qué es lo que se pretende abordar, y cómo esto será evaluado, siendo cada etapa una antesala para la siguiente. Así, también, se guarda coherencia con la noción procesual de la enseñanza-aprendizaje que plantean tanto los y la autora, como nosotras.
No obstante, en nuestro trabajo tomamos la decisión de no hacerlo por etapas, sino que por módulos, ya que consideramos esta noción más acorde a lo que se aborda en esta investigación, pues, por etapas, creemos, se entiende una división menos específica que la que nosotras proponemos. Por módulos, entendemos una división de un proceso relativamente extenso, pero que, a diferencia de las etapas, en donde se suele describir de qué trata a modo general "esa parte" de la planificación general, trabaja con objetivos más específicos que se desprenden de un objetivo núcleo. Es decir, las etapas no cuentan con un objetivo general que guiará el proceso involucrado en ella, sino que sólo con una descripción genérica de lo que se hará en toda la durabilidad de ésta, mientras que los módulos responden a una noción más precisa del proceso, donde se apunta a un conjunto de materias que constituyen una rama de enseñanza. Dicho conjunto responde a una lógica de enseñanza procesual, en base a la cual se especifica qué contenidos abordar según el grado de pertinencia para los objetivos seleccionados para cada módulo. Vale aclarar, que de dichos objetivos por módulos se desprenden los objetivos para cada clase.
Hemos decidido trabajar con tres módulos, ya que, tres instancias son suficientes para tratar los contenidos a abordar de la unidad. Además, el tiempo en el cual se suele desarrollar una unidad equivale a aproximadamente un mes de clases, es decir, alrededor de cuatro semanas, que es el tiempo en el que está pensado el abordaje del contenido.
Con respecto a éste, decidimos -por motivos de pertinencia con la temática que trabaja la tesis-, delimitar y precisar la planificación de la Unidad 1 del Viaje y el Héroe al contenido que se aborda específicamente para trabajar la lírica o la poesía, sobre los temas nucleares del Viaje y el Héroe. Es decir, se trabajará el género lírico en torno a las nociones de viaje y héroe, para desarrollar el contenido central y específico de la unidad (características del viaje y del héroe/heroína). Es por ello, entonces, que tomamos otra decisión que consta de modificar según corresponda, los Objetivos de Aprendizaje (OA) de tal manera que nos permitan cumplir con el propósito de nuestro proyecto, el cual se encuentra plasmado

tanto en el objetivo global de la propuesta, como en sus objetivos específicos y en los títulos de los módulos.

El módulo 1, titulado **"La poesía soy yo"**, se trabaja con la recuperación de los conocimientos experienciales y de contenidos de las y los estudiantes. En dicho módulo, se pretende abordar la poesía no sólo desde su lado técnico, sino que, también en paralelo se aborde la experiencia de las y los estudiantes con las temáticas planteadas en cada clase, su conocimiento frente a ellas, como también la capacidad creadora para reflejar los contenidos y los temas reflexionados en producciones textuales y/o artísticas. Mientras que en el módulo 2, **"Mi viaje por la poesía"**, refleja el camino de las y los estudiantes mediante diversos análisis poéticos de las Artes Poéticas de mujeres, con la finalidad de reconocer aquellas Artes Poéticas como un viaje interno de reconocimiento. Y, por último, el módulo 3, titulado **"Crear también es de héroes y heroínas"**, apuntando principalmente a la creación como un viaje heroico que protagonizan las y los estudiantes. En este módulo, se pretende principalmente, a modo de propuesta, la creación de un fanzine que permita la diversificación de manifestaciones artísticas por parte del estudiantado, tomando como vehículo los contenidos expuestos y comentados en cada clase, para luego, ser compartidos en una feria fanzinera abierta a la comunidad escolar, interna y externa. Haciendo hincapié en que la enseñanza, la educación y lo que en ella suceda -o de lo que ella nazca- *debe*[27] afectar a su sociedad, ya sea para complementar o potenciar, o para contradecirla, revolucionarla y convertirla.

Cada título, cada módulo y sus contenidos, actividades y evaluaciones, se rigen según la decisión previa de modificar los objetivos a utilizar para poder cumplir con otra decisión previa que apunta a especificar/delimitar el contenido de la unidad a la temática central de esta investigación (género lírico), y a contemplar dicha unidad en cuatro semanas equivalente a un mes, según horario docente lectivo que se compone de 6 horas pedagógicas semanales, 4 semanas de ejecución: 24 horas pedagógicas en total. Estos son los puntos que involucran una toma de decisiones pedagógicas específicas, las que se ven reflejadas en la planificación global, y las que también se reflejan en el material pedagógico de la propuesta.

[27] De "deber", refiriéndonos a la responsabilidad que tiene, o que debería, tener la educación.

A partir del esquema general que se presenta luego de esta descripción, se derivan las planificaciones y los materiales pedagógicos clase a clase. Teniendo, así, una panorámica general de unidad, y una específica de clases particulares. Lo que permite un trabajo mucho más personalizado y minucioso.

La planificación, si bien, cuenta con un objetivo general que responde a lo que se espera lograr luego del proceso que se plantea como intervención didáctica, también cuenta con objetivos específicos, que se traducen como objetivos de sesión, los cuales, se pretenden cumplir con una disposición del tiempo que se traduce en: inicio, desarrollo y conclusiones. Por lo mismo, creemos que esta propuesta abarca una intervención crítico-emancipadora de y en su espacio, tanto escolar como ciudadano, personal y cotidiano, la cual se manifiesta en la confección de la propuesta en todas sus etapas (planificaciones específicas, generación de materiales y patrones didácticos, evaluaciones, actividades, etc.)

En primera instancia, entonces, se dan a conocer los rasgos más generales que permiten contextualizar la propuesta didáctica. Luego, se presentan los objetivos globales que encierran a los demás objetivos específicos que se detallan clase a clase. Posterior a ello, se puede evidenciar la distinción de los modelos que conforman el trabajo de unidad, los que cuentan con una cantidad determinada de clases y horas pedagógicas, actividades y evaluaciones. Cada módulo está estructurado temporalmente para que comprenda el mes de actividades escolares en el que se contempla el trabajo de esta unidad en específico (unidad 1 en tercer año medio, plan común).

Todo lo anterior se ilustra en el siguiente cuadro:

Sector de aprendizaje:	**Lenguaje y Literatura**	Docente:	
Nivel:	3er año Medio	Unidad:	El viaje y el Héroe

Plan:	Común

OFT:	**Desarrollo del pensamiento** -Comunicativas: Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión. - Análisis, interpretación y síntesis: Analizar, interpretar y sintetizar información y conocimiento, conducentes a que alumnos y alumnas sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje; de comparar similitudes y diferencias; de entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos; de diseñar, planificar y realizar proyectos; de pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; de manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios en el conocimiento.

Aprendizajes Esperados	Objetivos Fundamentales
AE 01 Identificar y enunciar rasgos que caracterizan a una obra literaria y la diferencian de los textos no literarios (jurídicos, administrativos, económicos, instruccionales, científicos, etcétera). Por ejemplo, los siguientes: > La plurisignificación y la ambigüedad. > El lenguaje como un medio para captar la atención del lector o auditor (poeticidad como alienación). > Las figuras literarias como recursos de cognición y representación.	- Producir variedad de material poético con la intención de intervenir algún espacio/medio social, abordando temáticas de interés y conciencia social, política e histórica que involucren (afecten) a la comunidad. - Desarrollan y organizan ideas y consciencia emocional-sensible, política, social, histórica y comunicativa, por medio de

> La ficción y la verosimilitud en las narraciones. **AE2** Respecto de una obra literaria del género narrativo, identificar y explicar, con fundamentos en el texto: > El tema central o guía. > Los personajes con incidencia argumental. > Los ambientes o situaciones en que se desarrolla. **AE 03** Respecto de una obra literaria del género lírico, identificar y explicar, con fundamentos en el texto: > Uno o más motivos líricos. > Recursos poéticos de la forma sonora: verso, rima, aliteración, paronomasia y anáfora. > Recursos poéticos de sentido, tales como la metáfora, la comparación, la metonimia, la sinécdoque, la personificación y la hipérbole. > Recursos poéticos de sintaxis, tales como el hipérbaton, el paralelismo y el quiasmo. **AE 04** Identificar y describir relaciones de intertextualidad entre obras literarias y de otras artes, respecto de uno o más de los siguientes aspectos: > Los temas y motivos. > La ambientación física, social y psíquica. **AE 05**	instancias reflexivas-críticas y prácticas.

Exponer y argumentar oralmente, basados en un proceso de investigación, recogiendo los aportes de otros para enriquecer, desarrollar o incluso descartar los argumentos propios, y alcanzando conclusiones luego de la confrontación dialógica.

AEG

Aplicar flexible y creativamente las habilidades de escritura en la producción de textos expositivos-argumentativos como las siguientes:

> Ordenar el discurso en una estructura básica de introducción, desarrollo y conclusión.

> Usar recursos cognitivos y expresivos según el tema, el propósito y el destinatario.

> Organizar el texto en párrafos, según una progresión temática lógica.

Conceptuales	Actitudinales	Procedimentales
-Características de textos líricos: Arte poética Poética Figuras retóricas Hablante, motivo y actitud lírica Estrofas y versos	-Valorar la escritura y reescritura como una actividad reflexiva, crítica y liberadora. -Valorar la poesía como herramienta de cambio social y, a su vez, de expresión política	-Generar propia definición/noción de arte poética -Producir material poético ya sea individual o colectivamente, por medio de conexiones socio-emocionales - Potenciar

	y sensible con respecto a las visiones del mundo y la posibilidad de expandirlas.	las capacidades de imaginar, organizar, expresar, reflexionar, compartir ideas y elaborar una visión personal del mundo. - Organizar ideas, información e interactuar consciente y críticamente con su realidad.	

Actividades y Evaluación	**Cronograma:** 6 horas pedagógicas semanales

<table>
<tr><td></td><td>5 semanas de ejecución
22 horas pedagógicas.

<table><tr><th>HORAS (2HP por clase)</th><th>CLASES</th><th>Semana</th></tr></table></td></tr>
<tr><td>1era parte de la propuesta:
MÓDULO 1: “La Poesía soy yo”
Este módulo es introductorio, en el cual se pretende contextualizar a las/los estudiantes en cuanto a la unidad a trabajar.
En esta etapa se trabaja en torno a la noción de “qué entiendes tú por [...]”
Así, se postula comenzar el módulo desde el conocimiento intuitivo[28], a modo de recuperación de contenido y, al mismo tiempo, como metódica.
Se comienza reflexionando en torno a los siguientes conceptos:
- Carácter expositivo,
- Intención literaria y
- Poética
Por lo que se plantean estos conceptos por parte de la/el docente, y, antes de entregar contenido conceptual, se intencionan instancias para conversar sobre experiencias y/o sensaciones que se relacionen con los conceptos.</td><td><table><tr><td>8</td><td>4</td><td>1</td></tr></table></td></tr>
</table>

[28] Entendemos como conocimiento intuitivo el conocimiento que deviene de las experiencias cotidianas o particulares, que han formado parte del/de la individua/o en distintas instancias, pero que, mayormente, no suele ser un conocimiento consciente.

<table>
<tr>
<td>Esta parte introductoria se realizan actividades como:
- Conversatorios por temáticas
- Recital/exposición de poemas o creaciones literarias y artísticas
- Juegos de palabras (trabalenguas, generación de ironías, paradojas, etc.)
Evaluación
Se evalúa participación y empatía de las/les estudiantes; los aportes de cada una/o; la muestra de interés y motivación en el cumplimiento de las distintas actividades; propuestas de actividades y/o evaluaciones por parte de las/los estudiantes; dedicación hacia los trabajos correspondientes.

Primera nota: acumulativa</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2da parte de la propuesta:
MÓDULO 2: “Mi viaje por la poesía”

Este módulo tiene como finalidad primordial la relación y la consolidación de la comprensión de conceptos claves y las experiencias propias de cada estudiante. Además, se reconoce como la instancia “teórica” de la unidad, debido a que en este módulo se comienzan a esquematizar</td>
<td>
<table>
<tr><td>8</td><td>4</td><td>1</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
</table>

contenido formal netamente curricular[29], por medio de actividades como: - Elaborar respuestas a artes poéticas de poetas chilenas, a partir de la lectura de alguno de sus poemas. Estas respuestas no tienen un formato específico establecido. - Reflexionar con la finalidad de generar una definición de AP a nivel curso, según la definición entregada por las docentes (en base al trabajo investigativo realizado), el contenido curricular y las experiencias/nociones propias de las/los estudiantes. - Identificar puntos de convergencia entre las nociones propias y las características de contenidos formales del género lírico. **Evaluación:** Se evalúa participación, empatía y respeto de y entre estudiantes. Junto con el desarrollo de una capacidad crítica y reflexiva, siendo capaz de conceptualizar las ideas en base a principios personales, sociales, históricos, etc. Segunda nota: acumulativa	

[29] Nos referimos con esto al contenido conceptual que establece el currículum en sus documentos educativos oficiales.

3era parte de la propuesta: **MÓDULO 3: "Crear también es de Héroes y Heroínas)"** El siguiente módulo es la instancia final de la unidad, donde se pretende aplicar todo lo trabajado en módulos anteriores por medio de una intervención a la comunidad. Al ser la instancia final del proceso, se plantean actividades como las siguientes: - Reflexiones/conversatorios sociales-comunicativas - Exposiciones orales u otras varias de índole crítica con respecto al arte poética y sus implicancias, causas, consecuencias, finalidades. - Exposiciones/intervenciones a nivel curso en otros cursos o espacios dentro del colegio **Evaluación:** Las/los estudiantes realizan trabajo creativo en el desarrollo de una fanzine que contenga, en cada una de sus creaciones, elementos de los contenidos aplicados en clase. Segunda nota: acumulativa que da paso a la nota final.	8 | 4 | 1

Conclusiones

De los hallazgos de esta investigación, podemos decir que resulta viable abordar los usos estéticos del arte poética de la poesía de mujeres desde la didáctica de la poesía, en primera instancia porque los contenidos curriculares del Arte Poética no se encuentran considerados como contenidos propiamente tal, pues no se hace alusión a ellos en los Planes y Programas. En segunda instancia, en el uso de obras construidas por mujeres poetas, existe un libre albedrío por parte del docente en la elección canónica de las obras, pues pese a que los documentos curriculares no señalan ni proponen un canon específico de mujeres poetas para trabajar, estos dan la oportunidad para que el docente sea quien elija las lecturas correspondientes y se vinculen con los contenidos específicos de género lírico. Sin embargo, esta investigación promueve que tanto Planes y Programas como Textos Escolares, entre otros, no sólo trabajen desde lecturas que comprendan a un sólo grupo de textos o autores canónicos, ni mucho menos den mayor visibilidad a un género sexual/social, sino que también permite dar mayor diversidad de lecturas escolares, como también de abordaje de lecturas poético-literarias de mujeres que problematizan la noción de género.

Frente a lo anterior nos hemos preguntado cómo se aborda el Arte Poética de mujeres chilenas en las aulas de clase, específicamente en tercer año medio - pues hasta la fecha, aún no se ha emitido un actualización de los Planes y Programas que nos permita corroborar o no si la lectura de mujeres, o el uso estético del Arte Poética, se plantee como contenido curricular. En dicha pregunta fue imposible, por falta de tiempo, recopilar antecedentes en donde efectivamente se aborde el uso de arte poética y el uso de poetas mujeres en clases, pese a ello existen diversos aspectos que pudimos rescatar en torno a la poesía y la escuela

En primer lugar, enfocándonos en los documentos curriculares, descubrimos que en el transcurso de las últimas décadas se han realizado y formulado diversos cambios en las perspectivas con las que se ha abordado la didáctica de la literatura, en este sentido el Ministerio de Educación realiza cambios estratégicos en torno a los estudios literarios y la exploración didáctica del género lírico, esto llevado a cabo a partir de las directrices de formación y desarrollo de las competencias comunicativas de las y los estudiantes, es decir, se potencia el correcto desenvolvimientos de las y los sujetos tanto en el plano educacional como en el social.

En segundo lugar, descubrimos que pese al intento de potenciar los aspectos comunicativos de los estudiantes, no se devela un método en donde los mismos puedan trabajar su autoconocimiento o el reconocimiento de un otro, aun cuando los documentos ministeriales hacen alusión a ello. En los contenidos explicitados de los Planes y Programas, no se da cuenta de un trabajo integral y expansivo hacia otras dimensiones del análisis literario y poético que no sea sólo el aspecto técnico de comunicación (por ejemplo: saber argumentar a partir de textos no literarios, identificar ciertas temáticas de los contenidos como el hablante lírico, recursos poéticos, entre otros) es decir, se aborda la comunicación pero con el texto -no con las personas- y en situaciones comunicativas específicas (debates, discursos o exposiciones) Al respecto nuestra tesis no sólo propone trabajar desde un corpus de poetas mujeres chilenas, sino que también busca analizar la poesía desde dimensiones que no excluyen el aspecto formal de la poesía, sino que además de ello se integra la dimensión histórica, social, afectiva y emocional en el poema.

Siguiendo lo anterior, nos hemos dado cuenta de que frente al uso de la poesía en la escuela existen suficientes investigaciones que vinculan las emociones de las y los

estudiantes a través de materiales didácticos poéticos. Tratando de cumplir con este análisis integral de la poesía en función de los objetivos de nuestra tesis, el diseño didáctico cumple en gran medida con dichos objetivos planteados, pues pese a no tener muestras que nos permitieran un análisis más allá de las lecturas de los Planes y Programas, o una aplicación oportuna de los contenidos planteados en nuestro diseño didáctico, e incluso el poco recurso teórico que engloba los tres conceptos claves (Arte poética, poesía de mujeres y didáctica de la poesía) este diseño reúne las condiciones de ser, una propuesta innovadora, esto debido a que logramos vincular los tres conceptos claves a través de un material didáctico que contemple, en primer lugar, las lecturas de poetas mujeres dentro del aula. En segundo lugar, un trabajo metodológico y didáctico que se enfoque en la experiencia, conocimientos previos y el desarrollo integral de las y los estudiantes. Y por último, una propuesta de contenido que aborde no sólo los aspectos técnicos de género lírico, sino que también dé cuenta de un trabajo estético en torno al quehacer poético.

Esta investigación también cumple, en primera instancia, con una diversificación de lecturas que hace frente, y problematiza, la noción de género sexual/social en el aula. Y en segunda instancia, es coherente al vincular y adaptar los contenidos propuestos y explicitados en los Planes y Programas con los usos estéticos y teóricos de las Artes Poéticas; además de servir como antecedente para futuras investigaciones que aborden el Arte Poética de mujeres en el aula.

A modo de proyección, que nace de los resultados de nuestra investigación y de su eventual aplicación, puede ser una oportunidad para desarrollar y trabajar los contenidos líricos en un establecimiento educacional, esto a partir de otra perspectiva que no sea principalmente la que propone los documentos curriculares.

Junto con lo anterior, una segunda proyección de nuestra investigación consiste en adaptar la propuesta a los contenidos y objetivos de aprendizaje de otros niveles escolares. Esto último se da debido a que nuestra tesis permite una viabilidad para aplicar los contenidos en aquellos cursos con los que se trabaja el género lírico, abordando lo lírico desde el contenido propio de las Artes Poéticas de Mujeres de manera transversal en el currículum; y claramente condicionando el contenido a las habilidades que la o el docente pretende abordar y desarrollar en los estudiantes.

Como tercera proyección de nuestra investigación, la posibilidad de seguir investigando en torno a los temas que, bibliográficamente desde la didáctica, no han sido del todo planteados en Chile. Si bien, existen recursos teóricos que abordan el arte poética, la poesía de mujeres y la didáctica de la poesía, no se ha dado en nuestro país una investigación consistente que vincule dichas temáticas en el aula, y mucho menos como propuesta de contenido en el curriculum.

En síntesis, nuestra investigación abre varias oportunidades para trabajar los contenidos que no se encuentran explícitamente declarados en el currículum, o bien se encuentran declarados y trabajados, como es el caso del género lírico, pero que no considera a poetas mujeres o las dimensiones sociológicas, emocionales, afectivas e intersubjetivas de la poesía. De este modo, consideramos y creemos que esta tesis tiene su validez no sólo por su viabilidad ante los temas curriculares y coherencia interna, sino que también por las posibilidades didácticas con las que se puede trabajar la poesía, de manera que nos permite, como docentes, seguir reflexionando en torno a nuestro quehacer y metodología para afrontar y trabajar con las y los estudiantes los contenidos curriculares.

Finalmente, y de manera muy personal, creemos que la poesía no solamente debe ser planteada y aplicada desde la tecnicidad con la que se suele caracterizar. Esta, la poesía, independiente de los cambios curriculares en los que se vea contemplada, debe ser expuesta y abordada desde la visceralidad con la que se manifiestan las emociones o las vicisitudes en la que se mueve la experiencia humana. Desde aquí, como docentes, queremos hacer de la pedagogía nuestra gran Arte Poética, manifestar en ella la intención de la palabra, posicionarnos política y pedagógicamente a través de ella. Que la poesía sea nuestra llave y herramienta para construir y abrir paso hacia nuevos límites de la creación, o aún mejor, que sean las y los estudiantes quienes se sirvan de estas llaves y de estas herramientas para construirse, para desarmarse y armarse en este mundo inmensamente diverso y extraño. Que sea la poesía aquel espacio que guarezca, de manera incondicional, el canto más amoroso del alma, e incluso la más violenta convulsión existencial.

Santiago, 2019

Referencias

Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile.* Nota técnica Nº 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. Stella Díaz Varín (1926-2006). Memoria Chilena. Disponible en http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3707.html . Accedido en 19/6/2019

Berenguer, C. (2017). *Mi Lai.* Mago Editores- Santiago de Chile.

Berenguer, C. (2018). *Obra Poética.* Cuarto Propio. Santiago de Chile.

Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica

Chambers, A. (1991). “El ambiente de la lectura”. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Cortés, S. (2004). *Enfoque Conductista.* Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales (12), 127-130.

Díaz, S. (2011). *Obra Reunida. UDP. Santiago*

Donoso, C. (2007). *Arte Poética: Construcciones desde Chile* (Tesis de magister). Universidad de Chile. Santiago de Chile

Doll, D. (2002). *Escritura/Literatura de mujeres: crítica feminista, canon y genealogía.* Universidad de Talca. Revista UNIVERSUM (17), 83-90.

Doll, D. (2007). *Desde los salones a la sala de conferencias: Mujeres escritoras en el proceso de constitución del campo literario en Chile.* Revista Chilena de Literatura, vol. 71. 83-100

Enrico, M. S. (1994). *El sexo de la escritura*. Ithaca, Nueva York.

Gallardo, I. (2010). LA POESÍA EN EL AULA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 10, núm. 2, pp. 1-28.

Gambaro, G. *Algunas consideraciones sobre la mujer y la literatura*. Revista Iberoamericana, [S.I.], p. 471-473, dic. 1985. ISSN 2154-4794

Gonzáles, C., Figueroa, D., & Méndez, J. (2014) *Propuesta didáctica en poesía: una propuesta crítica para intervenir la comunidad*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.

González, V., & Ortega, A. (2013). *Género lírico: concepciones hacia una didáctica de la comprensión y posibilidad creativa de experimentar la poesía como condición para la proyección ulterior de la visión de mundo*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile

Gonzales, C. Figueroa, D. y Méndez, J. (2014). *Propuesta didáctica en poesía: una propuesta crítica para intervenir la comunidad.* Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Gómez, C. (2008). *¿Qué es el género programático?.* Revista de Filosofía Alemana. 16. 31-49

Gonzales, C., Figueroa, D. & Méndez, J.(2014). *Propuesta didáctica en la poesía: una propuesta didáctica para intervenir la comunidad* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

Gargallo, F. (2004). *Escritura de mujeres, escritura de las diferencias.* COMUARTE-México. La Habana.

Hernández, E. (1992) *Santiago Waria.* Cuarto Propio. Santiago de Chile

Hernández, E. (2013) *Actas Urbe.* Alquimia Ediciones. Santiago de Chile.

Lasta, P.(1985) . *Notas sobre la poesía hispanoamericana actual.* Revista Chilena de literatura, vol. 25. 131-138.

Legrand, A. P. (2017). *Cuerpo de mujer: La ciudad como constructo en el discurso poético femenino desde los años ochenta a la actualidad en Chile.* Ángulo Recto, 9(1), 5-15

Marino, C. (2011) *Lectura literaria en la escuela.* Horizontes Educacionales. 16(1). 49-61.

MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media.* Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

MINEDUC (2015). *Lenguaje y Comunicación: Programa de Estudio Tercero medio.* Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

MINEDUC (2015) *Lenguaje y Comunicación 3.er año Medio: Texto del estudiante*. Ediciones SM Chile S.A. Santiago de Chile.

Rodríguez, C. (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo.* Santiago, Chile: Akal

Richard, N. (1993). *¿Tiene sexo la escritura?*. Santiago, Chile: Francisco Zegers

Rojas, B. & Arboleda, R. (2014). *La construcción del sujeto político en la escuela*. Revista Aletheia. 6 (1). 124-139.

Ruiz, E. & Estrevel, Luis. (2008). *La ideología y la transformación del sujeto*. Universitas Psychologica. 7 (1). 33-39.

Scarano, L. (2017). *Escribo que escribo: de la metapoesía a la autopoética.* Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. N°2. 133-148.

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao. España.

Urriola, M.(1988) *Piedras Rodantes.* Cuarto Propio. Santiago de Chile.

Ortega A. González V. (2013). *Género lírico: concepcioneas hacia una didáctica de la comprensión y posibilidad creativa de experimentar la poesía como condición para la proyección ulterior de la visión de mundo.* Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Oyarzún, K. (2003-2004). *Pulsiones estéticas: Escritura de mujeres en Chile.* Santiago de Chile. Serie Monográfica(7).

Oyarzún, K. Escritura de mujeres en Chile : estéticas, políticas, agenciamientos . Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-83538.html.

Traverso, A. (2013) Ser mujer y escribir en Chile: Canon, crítica y concepciones de género". Anales de literatura chilena, [S.I.], número 20, 67-90.

Anexos

1.- Lista de cotejo:

- En el siguiente cuadro se señala los contenidos que se abordan (o no) en los documentos curriculares para Tercer Año Medio y que tengan directa relación con el tema de investigación:

Criterios de análisis	Si	No	Observación frente a una respuesta no certera.
1.- Arte Poética como contenido curricular explícito .		X	
2.- El Arte Poética aparece mencionado o utilizado en alguno de los contenidos curriculares.		X	
3.- Trabajo poético desde una corriente crítico-reflexiva			Es imposible apreciar la perspectiva teórica, crítica o reflexiva en la que se propone el abordaje de los contenidos poético. Pese a ello se hace mención a un análisis de lectura.
4.- Uso técnico de los contenidos poéticos	X		
5.- Desarrollo integral de las y los estudiantes mediante los contenidos poéticos		X	
6.- Posibilidad de la apreciación estética		X	
7.- Igualdad de corpus poético en los planes y programas		X	
8.- Igualdad de corpus poético en los textos escolares		X	

9.- Los Objetivos de Aprendizaje trabajan o mencionan a lo menos el uso estético del Arte poética		X	
10.- Los objetivos de Aprendizaje trabajan o menciona el uso de lecturas de mujeres poetas.		X	
11.- Las habilidades contemplan la igualdad de género.		X	

2.- Planificaciones

PLANIFICACIÓN CLASE 1

Docente	**Número de sesión**	**Unidad**
	Sesión 1	El viaje en la poesía
Asignatura	**Curso práctica docente**	**Módulo**
Lengua y Literatura	3ro Medio	Módulo 1: La poesía soy yo
Contenido(s)	**Conocimiento(s) previo(s)**	
- Figuras Literarias -motivo lírico - Sintaxis -Sentido	- Tipo de Rima - Temple de ánimo - Hablante y motivo lírico	
Aprendizajes Esperados	**Habilidad(es)**	
AE3 Respecto de una obra literaria del género lírico, identificar y explicar, con fundamentos en el texto > Uno o más motivos líricos. > Recursos poéticos de la forma sonora: verso, rima, aliteración, paronomasia y anáfora.	Lectura: - Las y los estudiantes son capaces de identificar significados no literales en los textos. - Las y los estudiantes son capaces de analizar e interpretar textos poéticos con diferentes grados de complejidad. Comunicación oral: - Las y los estudiantes son capaces de escuchar respetuosamente y con atención al docente como a sus propios compañeros.	

> Recursos poéticos de sentido, tales como la metáfora, la comparación, la metonimia, la sinécdoque, la personificación y la hipérbole. > Recursos poéticos de sintaxis, tales como el hipérbaton, el paralelismo y el quiasmo.	- Las y los estudiantes son capaces de expresar con claridad y precisión sus ideas en torno a los contenidos trabajados.

Objetivo de la sesión	Secuencia Didáctica
A partir de los conocimientos previos y de las experiencias propias, identificar las características del género lírico a partir del poema *La Palabra* de la autora Stella Díaz Varín.	**Inicio (20 minutos)** La/el docente da inicio a la clase señalando las características de la sub-unidad a trabajar "El viaje en la poesía", la cual será dividida en tres módulos. Serán evaluados a través de la realización de una feria fanzinera. Posteriormente se entrega el objetivo a trabajar durante la sesión. Mediante una dinámica de cuestionamientos, se les pedirá a las estudiantes que respondan a las preguntas: ¿para qué sirve la poesía? ¿por qué creen que se escribe poesía? Dependiendo de las respuestas que dan las y los estudiantes, la/el docente guía sus apreciaciones hacia la reflexión qué puede ser poesía y qué significa para ellas y ellos, de manera que se pueda dar una introducción pertinente en cuanto a los contenidos que se llevarán a cabo durante la sesión y parte de la unidad.
Actividad General	**Desarrollo (60 minutos)**

Se analizarán tres poemas de autoras/es anónimos y se identificarán los contenidos a través del poemas “la palabra” de Stella Díaz Varín.	Luego de dar la introducción, la/el docente da paso a la profundización de los elementos de género lírico a través de una guía con las figuras literarias más recurrentes y un ppt, el cual señala el o los motivos líricos, figuras retóricas como el uso de recursos sonoros, de sentido o de sintaxis a través de poemas rescatados de la cuenta *Club de Posteo Niña ciborg*, los cuales son : *Posteadora*, *Gira y gira el spinner* y *fuistes*. Poemas publicados en la plataforma virtual Instagram. El uso de dichos poemas tendrá como finalidad un acercamiento a los temas de interés y contexto de los estudiantes. En dichos ejemplos , las y los estudiantes podrán encontrar (junta con la/el docente) figuras como la anáfora, metáfora, personificación, oxímoron, entre otros. Terminado el ejercicio previo realizado en conjunto con el curso, se proyecta en el pizarrón el poema “La palabra” de Stella Díaz Varín. De dicho poema, las y los estudiantes, de manera individual, identifican y reflexionan en torno al motivo y hablante lírico del poema, los recursos poéticos utilizados y una apreciación sobre las emociones o sensaciones que lograron rescatar de la obra.
	Cierre (10 minutos) A modo de cierre, la/el docente pregunta sobre cuáles son las palabras claves de la clase, cómo las definen con sus palabras, además de entregar una apreciación personal sobre por qué creen que se utiliza la poesía. Finalmente el o la profesor/a da término a la sesión con una breve reflexión en torno a uso de recursos poéticos en la poesía como una puerta de entrada para utilizar un lenguaje mucho más amplio y para dar sentido a las emociones que no logramos identificar; el sentido de las emociones en la

	poesía y, a grandes rasgos, cómo esta será trabajada en la sub-unidad.	
Recurso(s) de aprendizaje	**Indicador(es) de evaluación**	**Instrumento(s) de evaluación**
-PPt -Guía de recursos poéticos	• Comparan figuras literarias de un poema y las explican. • Sintetizan mediante frases nominales u oraciones, uno o más motivos líricos de un poema.	Evaluación formativa de diagnóstica a través de preguntas desarrolladas en clase.
Elementos a considerar para la diversificación curricular (Necesidades educativas en pro de la inclusión)[30]	- -	

PLANIFICACIÓN CLASE 2

Docente	Número de Sesión	Unidad
	sesión 1	El viaje en la poesía
Asignatura	**Curso práctica docente**	**Módulo**
Lengua y Literatura	3ro Medio	Módulo 1: La poesía soy yo

[30] En este cuadro se propone considerar elementos que fortalezcan las necesidades educativas de las y los estudiantes en torno a la inclusión. Dichos cuadros pueden ser completados al finalizar las sesiones.

Contenido(s)	**Conocimiento(s) previo(s)**	
- Motivo lírico - Sentido - Figuras literarias	Figuras Literarias -motivo lírico - Sintaxis -Sentido	
Objetivo(s) de Aprendizaje	**Habilidad(es)**	
AE3 Respecto de una obra literaria del género lírico, identificar y explicar, con fundamentos en el texto: > Uno o más motivos líricos. > Recursos poéticos de la forma sonora: verso, rima, aliteración, paronomasia y anáfora. > Recursos poéticos de sentido, tales como la metáfora, la comparación, la metonimia, la sinécdoque, la personificación y la hipérbole. > Recursos poéticos de sintaxis, tales como el hipérbaton, el paralelismo y el quiasmo.	Lectura: - Las y los estudiantes son capaces de inferir el significado de un texto no literal. - Las y los estudiantes son capaces de comparar diversos textos poéticos. - Las y los estudiantes son capaces de identificar el contenido emitido en clases con los textos proyectados. Escritura: - Las y los estudiantes son capaces de confeccionar un texto poético a partir de un tema de interés - Las y los estudiantes son capaces de expresar y desarrollar ideas a partir de un lenguaje poético. - Las y los estudiantes son capaces de aplicar las convenciones ortográficas Comunicación oral: - Las y los estudiantes son capaces de expresar sus ideas de manera fluida. - Las y los estudiantes son capaces de emitir reflexiones propias en torno a los contenidos desarrollados en clase.	

<table>
<tr><th>Objetivo de la sesión</th><th>Secuencia Didáctica</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Reconocer y reflexionar en el/los motivos y hablantes líricos en “Dos enes ocuparon mi ciudad sitiada” de Carmen Berenguer y de “Malamente” de Rosalía para aplicar lo reflexionado en un creación poética</td><td>Inicio (10 minutos)
Las/los docentes dan inicio a la clase con la información de la actividad final de la sub-unidad, teniendo como finalidad realizar una intervención para toda comunidad escolar. Dicha intervención pretende englobar todos los contenidos emitidos en las sesiones a partir del desarrollo creativo de fanzines. Esta información se da como antesala para que las y los estudiantes puedan prepararse a medida que vayan desarrollando las actividades.

Dando por finalizada la información, la/el docente señala el objetivo con el que se trabajará durante la sesión y una breve síntesis de la actividad que desarrollarán</td></tr>
<tr><td>Desarrollo (60 minutos)
A modo recuperación de contenidos, la/el docente le pregunta a las y los estudiantes sobre los conceptos claves señalados en la clase anterior, Según las respuestas entregadas se realiza un repaso de cada concepto y su función utilizando la canción “Malamente” de Rosalía, de la cual deben reflexionar en torno al motivo/hablante lírico y la utilización de figuras retóricas.
Continuando con la actividad, la/el docente proyectan en la pizarra el poema en prosa de Carmen Berenguer “Dos enes ocuparon mi ciudad sitiada”, con la finalidad de profundizar en el contexto de escritura, el motivo y hablante lírico del poema vinculando las temáticas de “amor” y “pérdida de la pareja amada” que se pueden encontrar en la obra poética y en la canción ,</td></tr>
<tr><th>Actividad General</th><td></td></tr>
</table>

	guiando las reflexiones hacia la idea de emocionalidad de las hablantes líricas. Finalizando la actividad en conjunto con el curso, la/el docente entrega las instrucciones de la actividad central, la cual consiste en: A partir de una temática de interés y según lo que se ha estado hablando en clases , las y los estudiantes deben confección un poema, el cual puede ser desarrollado a través de diferentes expresiones artísticas que más les acomoden, ya sea a través de la escritura poética más convencional, o bien a través del uso de imágenes (modo collage), una canción u otros. Con el fin de incentivar la creatividad e implementar los contenidos en sus creaciones. La confección del poema debe contener: -un hablante lírico - un motivo lírico - máximo 3 recursos poéticos de cada tipo (de sentido, sonoro y de sintaxis)	
	Cierre (20 minutos) A modo de cierre, las y los estudiantes deben exponer sus creaciones poética, señalando el motivo lírico, el hablante y los recursos poéticos pedidos en la actividad. De manera breve, el profesor entrega una autoevaluación en torno al contenido visto en clase.	
Recurso(s) de aprendizaje	**Indicador(es) de evaluación**	**Instrumento(s) de evaluación**

- Canción Malamente de Rosalía - Poema *Dos enes ocuparon mi ciudad sitiada de Carmen Berenguer* - *pizarra* - *ppt*	● Comparar recursos poéticos entre las obras de las autoras ● Reflexiona en torno a los motivos y hablantes líricos de las dos obras abordadas en la sesión	Autoevaluación
Elementos a considerar para la diversificación curricular (Necesidades educativas en pro de la inclusión)	- -	

PLANIFICACIÓN CLASE 3

Docente	**Número de sesión**	**Unidad**
	Sesión 3	El viaje en la Poesía
Asignatura	**Curso**	**Módulo**
Lengua y Literatura	3ro Medio	Módulo 1: La poesía soy yo.
Contenido(s)	**Conocimiento(s) previo(s)**	
Intertextualidad en una obra literaria	- Motivo lírico - Sentido - Figuras literarias	
Objetivo(s) de Aprendizaje	**Habilidad(es)**	
AE 04 Identificar y describir relaciones de intertextualidad entre obras literarias y de otras artes, respecto de uno o más de los siguientes aspectos: > Los temas y motivos. > El narrador y la estructura de la narración, en el caso de las obras narrativas. > La trama, en el caso de las obras narrativas y dramáticas.	Lectura: - Las y los estudiantes son capaces de reconocer intertextualidades en las obras poéticas. - Las y los estudiantes son capaces de reconocer el significado en un texto literal y no literal. - Las y los estudiantes son capaces de relacionar el tema trabajado en clases con otros de su propio conocimiento experiencial Escritura: - Las y los estudiantes son capaces de redactar un texto literario - Las y los estudiantes son capaces de adecuar su texto al tema y propósito. Comunicación oral:	

> El conflicto dramático, en el caso del teatro. > La ambientación física, social y psíquica.	- Las y los estudiantes son capaces de expresar los conocimientos adquiridos en clase y relacionarlos con su propia experiencia. - Las y los estudiantes son capaces de emplear un vocabulario adecuado. - las y los estudiantes son capaces de inferir y argumentar sus ideas frente un tema y texto literario.

Objetivo de la sesión	**Secuencia Didáctica**
Identificar y reconocer diversas intertextualidades en obras literarias, artísticas u otras, por medio de un análisis y posterior aplicación del contenido.	**Inicio (10 minutos)** La/el docente da introducción de la clase señalando el objetivo de la sesión y preguntando sobre el concepto de "Intertextualidad" Las y los estudiantes, según su experiencia y de manera intuitiva deberán definir el concepto, el cual será comparado segúnla definición conceptual y teórica, de manera que entre las dos definiciones se logre crear una única en conjunto.
Actividad General Las y los estudiantes relacionan diversos textos literarios y no literarios a partir de una idea central (intertextualidad) la cual deben aplicar a través de un ejercicio en clases, el cual consiste en la	**Desarrollo (60 minutos)** Teniendo en cuenta la definición creada en conjunto con los estudiantes, la/el docente continúa la clase dando las características relevantes de la intertextualidad dentro de la literatura, el contenido se mostrará ejemplificado a través de un ppt ejemplificando, en una primera instancia, la película "shrek" con diversos personajes literarios de conocimiento cultural. En segunda instancia se ejemplifica con el poema "Water lilies" de Enrique Lihn y la obra pictórica de Monet del mismo nombre. La

localización del contenido en un texto poético y la creación de un nuevo texto poético involucrando el contenido de intertextualidad.	idea de este ejercicio es que los estudiantes logren reconocer las intertextualidades que se encuentran en ambas obras. A medida que se va dando las reflexiones y el reconocimiento de intertextualidades, el/la docente da la oportunidad para que los mismos estudiantes den ejemplos propios de intertextualidad en la literatura u otro medio, de modo que se logre dar con la idea de que todo texto u obra se encuentra, en su mayoría, influenciado por alguna otra obra preexistente y diferencia el concepto de intertextualidad con referencia (tomando el ejemplo de la película "Player 1") y plagio (copiar y pegar). Terminadas las reflexiones, la/el docente entrega las indicaciones de la actividad central, la cual consiste en: Como primer paso, leer el poema "N°VII" de Malú Urriola o "Anda Sola" de Elvira Hernández, identificado las diversas intertextualidades en su obra, además de mencionar el hablante y motivo lírico. Como segundo paso, crear un texto poético que señale una intertextualidad en torno al poema de Malú U o de Elvira H. y por lo menos dos intertextualidades de conocimiento experiencial, literaria, musical o universal. Terminada la actividad, las y los estudiantes deben exponer sus creaciones frente del curso y señalar lo pedido en la actividad.
	Cierre (10 minutos)

	A modo de cierre, el/la docente proyecta en el pizarrón un juego de sopa de letras, la cual contiene los conceptos principales del contenido y los nombres de las/los autores trabajados en clase, de manera que las y los estudiantes logre encontrar los conceptos y nombres. cuando se haya encontrado el concepto, la/el docente preguntará a las/os estudiantes sobre qué conocimientos rescataron de aquél concepto, con la finalidad de demostrar el aprendizaje logrado en clases.	
Recurso(s) de aprendizaje	**Indicador(es) de evaluación**	**Instrumento(s) de evaluación**
ppt pizarra plumón	● Comparan elementos constitutivos de obras dramáticas de temática semejante. ● Elaboran relaciones de semejanza entre el poema de malú urriola y el texto poético desarrollado en clases. ● Formulan relaciones de intertextualidad entre obras.	Evaluación formativa.
Elementos a considerar para la diversificación curricular (Necesidades educativas en pro de la inclusión)	- -	

PLANIFICACIÓN CLASE 4

Docentel	**Número de Sesión**	**Unidad**
	Sesión 4	El viaje en la poesía
Asignatura	**Curso práctica docente**	**Módulo**
Lengua y Literatura	3ro medio	Módulo 1: La poesía soy yo
Contenido(s)	**Conocimiento(s) previo(s)**	
- Hablante lírico - Intertextualidad - recursos Poéticos	- Hablante lírico - intertextualidad - recursos poéticos	
Aprendizaje esperado	**Habilidad(es)**	

AE 04 Identificar y describir relaciones de intertextualidad entre obras literarias y de otras artes, respecto de uno o más de los siguientes aspectos: > Los temas y motivos. > Los personajes (en el caso de obras narrativas y dramáticas). > El narrador y la estructura de la narración (en el caso de las obras narrativas). > La trama, en el caso de las obras narrativas y dramáticas. > El conflicto dramático (en el caso del teatro).	Lectura: - Las y los estudiantes son capaces de comprender texto poéticos o visuales - Las y los estudiantes son capaces de inferir en textos literarios Escritura: - Las y los estudiantes son capaces de desarrollar un texto literario que aborden los contenidos vistos en clases. - Las y los estudiantes son capaces de escribir cohesionadamente. - Las y los estudiantes son capaces de fundamentar sus opiniones a través de textos argumentativos

Objetivo de la sesión	**Secuencia Didáctica**
Crear y Aplicar los contenidos abordados en el primer módulo.	**Inicio (10 minutos)** La/el docente inicial la sesión señalando el objetivo de clase y de manera breve se le pregunta a las y los estudiantes sobre algún concepto o contenido que no hayan entendido para aclarar dudas.
Actividad General	**Desarrollo (70 minutos)** La/el docente entrega las indicaciones de la evaluación, la cual consiste en: A partir de las actividades creadas por los estudiantes en el módulo uno: Escoger un trabajo desarrollado por uno/a de sus compañeros/as con la finalidad de:

Las y los estudiantes desarrollar una evaluación considerando los contenidos abordados en clases	1.- identificar las y los hablantes líricos en el poema, el motivo lírico y señalar los recursos poéticos utilizados y una breve reflexión en torno a las emociones o sensaciones que le produjo leer el texto, desde qué postura se identifican con la obra (o no) y por qué. 2.- Utilizando el mismo poema escogido, crear un texto literarios, ya sea poesía(verso o prosa), cuento, canción, collage, cómic, fanzine (entre otros) que tenga un alcance de intertextualidad con el poema, a partir del sentido que el y la estudiante encuentre en el trabajo escogido. De manera que aborde tanto su propia experiencia como también la experiencia del "otro". ● En el caso de que se escoja la creación poética, su desarrollo debe contemplar una hablante poético, un motivo lírico, al menos 5 recursos literarios, por lo menos 15 veros o 15 estrofas separadas por párrafo. ● En el caso del cuento o cómic , este debe contener un inicio, desarrollo (nudo), desenlace. con una extensión de por lo menos 3 páginas. **Cierre (10 minutos)** A modo de cierre, los estudiantes deberán entregar los trabajos realizados .

Recurso(s) de aprendizaje	Indicador(es) de evaluación	Instrumento(s) de evaluación
	● Identifican elementos y recursos poético ● Aplican los contenidos en un texto literario.	Evaluación sumativa
Elementos a considerar para la diversificación curricular (Necesidades educativas en pro de la inclusión)	- -	

PLANIFICACIÓN CLASE 5

Docente	Número de Sesión	Unidad
	-Sesión 5	El viaje en la poesía
Asignatura	**Curso práctica docente**	**Módulo 2**
		Mi viaje por la poesía
Contenido(s)	**Conocimiento(s) previo(s)**	
- El viaje en la poesía	- Hablante lírico - intertextualidad - recursos poéticos	
Objetivo(s) de Aprendizaje	**Habilidad(es)**	

AE 01 Identificar y enunciar rasgos que caracterizan a una obra literaria y la diferencian de los textos no literarios (jurídicos, administrativos, económicos, instruccionales, científicos, etcétera). Por ejemplo, los siguientes: > El lenguaje como un medio para captar la atención del lector o auditor (poeticidad como alienación). > Las figuras literarias como recursos de cognición y representación. > La ficción y la verosimilitud en las narraciones.	Lectura: - Las y los estudiantes son capaces de identificar el concepto de viaje a partir del poema presentado. - Las y los estudiantes son capaces de analizar textos con diferente complejidad. Escritura: - Las y los estudiantes son capaces de condicionar un texto narrativo a uno poético (reescribir) Comunicación oral: - Las y los estudiantes son capaces de desarrollar, de manera oral, una historia que contenga inicio, desarrollo y final. - Las y los estudiantes son capaces de expresar sus ideas de manera ordenada y coherente según los temas que se están abordando en clases.

Objetivo de la sesión	**Secuencia Didáctica**
Introducir concepto clave de viaje en la poesía, por medio de un juego lúdico de improvisación.	**Inicio (Tiempo estimado)** La/el docente presenta el objetivo de la sesión, junto con ello se da una breve presentación de los contenidos que se abordarán en clase y la actividad final que se realizará. Como inicio de clase, y a modo de recuperación de contenido, la/el docente pregunta sobre las diferencias que caracterizan diversos textos, ya sea literarios y no literarios, a partir de una dinámica de adivinanzas, con la finalidad de que los estudiantes logren recordar y relacionar las características entregadas por la/el

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td>profesor/a con un tipo de texto (específicamente narrativos y poéticos)
Ejemplo:
1.- “puedo estar escrito en verso o prosa, me utilizan para expresar sentimientos, puedo estar reflejada en canciones”
Respuesta: Texto Poético
2.- “Me pueden encontrar en libros con dibujos ilustrativos, siempre tengo muchos personajes, a veces hay un narrador que cuenta mi historia, y en otras ocasiones hay diálogos de por medio, tengo un inicio, un desarrollo y un desenlace”
Respuesta: Texto narrativo.

Este ejercicio tiene como finalidad la recuperación de saberes anteriores y tenerlos en cuenta al momento del desarrollo de la clase.</td></tr>
<tr><td>Desarrollo (Tiempo estimado)

Terminada la actividad de inicio, la/el profesor/a presenta a modo general los dos conceptos claves que se pretenden trabajar en esta sesión, haciendo una pregunta abierta a las/los estudiantes: ¿qué entienden ustedes por…?
Estos conceptos son:
La poesía
El viaje</td></tr>
<tr><td>Actividad General</td><td></td></tr>
<tr><td>● A través del juego identificar características de los diferentes textos literarios y no literarios
● Desarrollar una definición de poesía</td><td></td></tr>
</table>

● Crear una histórica que contenga el tópico de viaje ● Transformar las historia narrativa en poesía y adaptando las características de viaje	Las respuestas de las/los estudiantes serán anotadas en la pizarra por parte de la docente, con la finalidad de crear una definición primaria desde el conocimiento previo/intuitivo de las/los estudiantes, para luego, contrastarlo con una definición teórico-conceptual, y terminar con una definición específica complementada desde ambas fuentes. Seguidamente, la docente realiza preguntas con el fin de guiar a las/los estudiantes a que identifiquen posibles relaciones entre los tres conceptos clave, para lograr rescatar los saberes experienciales y transformarlos a saberes es conceptuales/técnicos. Las preguntas realizadas a las/los estudiantes son las siguientes: 1.- ¿Conocen algún texto, película o canción que abarque los conceptos de viaje? ¿Cuáles? ¿Por qué crees eso? 2.- ¿La poesía puede tratar de viajes? ¿Por qué crees eso? ¿Conoces algún poema o texto poético donde se presenten el viaje? Según lo anterior: 3.- ¿Qué relación puede existir entre estos dos conceptos? Contestada o no la tercera pregunta, la/el docente guía a los estudiantes, a través del poema "Anda Sola" de Elvira Hernandez (por medio de un ppt) para explicitar el viaje, la visión general que se tiene en la narrativa (señalando que esta ser verá en profundizada en la siguiente unidad) y cómo el tema del viaje también se puede ver en la poesía. Para lograr hacer más dinámico el contenido, se procede a realizar la siguiente actividad. Actividad: Crear una historia narrativa a modo curso siguiendo esta dinámica:

	1.- En primera instancia el curso se reunirá en círculo en medio de la sala. 2.- Luego que todos se hayan sentado en círculo la profesora dará las indicaciones de la actividad: Paso 1 - Se debe crear en conjunto (a modo curso) una historia sobre el viaje de un héroe o heroína. - Cada estudiante deba aportar información nueva, coherente y pertinente a la historia. - El relato debe contener un inicio, desenlace y final. - A medida que se lleva a cabo la historia, la docente la registra en la pizarra. Antes de comenzar la actividad, la docente le preguntará a las/ los estudiantes ¿quién desea comenzar? Etapa 2 A partir de la actividad n°1 se da paso a lo siguiente: De manera individual o en parejas, transformar el relato que surgió en la actividad anterior en una forma poética que no responda necesariamente a las normas establecidas por la poesía. (Las normas serán definidas por los mismo estudiantes) Para finalizar la actividad, las/los estudiantes exponen su creación poética al curso y, de manera breve, se le solicita que comparta su experiencia de la clase y actividad.

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">Cierre (Tiempo estimado)

Posterior a ello, la docente escribe en la pizarra alguno de los tres conceptos principales que se vieron en la sesión (ej. viaje) con la finalidad de comenzar la dinámica de “palabras cruzadas”. En donde las/los estudiantes, de manera aleatoria y voluntaria, deben escribir en la pizarra algún otro concepto que tenga que ver con el contenido revisado y que tenga alguna letra en común con las palabras que ya estén escritas (cruzadas) en la pizarra.</td></tr>
<tr><th>Recurso(s) de aprendizaje</th><th>Indicador(es) de evaluación</th><th>Instrumento(s) de evaluación</th></tr>
<tr><td>ppt

poemas</td><td>● Identifican características del viaje en la poesía a través de un poema presentado por el/la docente.
● Elaborar un relato que contenga características del viaje.
Reescribir el relato narrativo a través de un relato poético que contenga las mismas características del viaje pero en la poesía.</td><td>Evaluación formativa</td></tr>
</table>

Elementos a considerar para la diversificación curricular (Necesidades educativas en pro de la inclusión)	- -

PLANIFICACIÓN CLASE 6

Docente	**Número de Sesión**	**Unidad**
	Sesión 6	El viaje en la poesía
Asignatura	**Curso práctica docente**	**Módulo**
Lengua y Literatura	3ro Medio	Módulo 2: Mi viaje por la poesía
Contenido(s)	**Conocimiento(s) previo(s)**	
- Arte Poética	- Hablante y motivo lírico - Recursos poéticos de sentido, sintaxis y sonoros - la intertextualidad en la literatura	
Objetivo(s) de Aprendizaje	**Habilidad(es)**	
AE 01	Lectura:	

Identificar y enunciar rasgos que caracterizan a una obra literaria y la diferencian de los textos no literarios (jurídicos, administrativos, económicos, instruccionales, científicos, etcétera). Por ejemplo, los siguientes: > La plurisignificación y la ambigüedad. > El lenguaje como un medio para captar la atención del lector o auditor (poeticidad como alienación). > Las figuras literarias como recursos de cognición y representación. > La ficción y la verosimilitud en las narraciones.	- Las y los estudiantes son capaces de interpretar un texto poético - Las y los estudiantes son capaces de inferir entorno a una texto poético - Las y los estudiantes son capaces de desarrollar y profundizar sus ideas entorno a un tema. Escritura: - Las y los estudiantes son capaces de representar el contenido de la clase a través de una creación poética - Las y los estudiantes son capaces de desarrollar ideas de manera coherente y ordenada en un texto. . Comunicación oral: - Las y los estudiantes son capaces de definir un concepto. - Las y los estudiantes son capaces de compartir y expresar ideas frente a un tema. - Las y los estudiantes son capaces de identificar significados implícitos en los textos trabajados

Objetivo de la sesión	**Secuencia Didáctica**
Interpretar, definir e identificar el concepto de arte poética utilizando las escrituras de mujeres poetas chilenas contemporáneas.	**Inicio (10 minutos)** El/la docente inicia la sesión del segundo módulo señalando el objetivo de clase y preguntando a los estudiantes, según sus conocimientos previos ¿qué comprender por arte poética y cómo la definirían?
Actividad General	**Desarrollo (Tiempo estimado)**

Se desarrolla la definición de Arte Poética según lo concebido por los autores teóricos y complementados con las definiciones de las y los estudiantes, para luego profundizar el contenido a través de diversos poemas presentados por la/el docente. A través de la pregunta "Para mi, ¿Qué es la poesía?" las y los estudiantes deben desarrollar su propia arte poética.	Según las definiciones dadas por las y los estudiantes, la/el docente entrega las definiciones según los aportes de investigación entregados por Lastra, Donoso y Scarano. Profundizando a partir de la concepción general de arte poética "poesía hablando de poesía" y comprenderla como un sub género utilizado para definir la identidad y el trabajo poético por parte del/la autor/a, permitiendo el autoconocimiento y la diversificación en las modalidades estéticas (el sello del/la autora que lo hace único/a). La/el docente hace alusión a la relevancia de la emocionalidad y el autoconocimiento que puede demostrar el arte poética a partir del poema "arte poética" de Elvira Hernández y "yo me leo" de Carmen Berenguer, señalando su contexto de producción y vinculándolo con el contexto histórico en el que viven los estudiantes. Para lograr lo anterior, la/el docente hace una serie de preguntas: ¿Cómo este poema da a entender que habla de sí mismo? ¿En dónde se hace alusión a la propia escritura? ¿qué te evoca o qué recuerdas con el poema? ¿qué podemos decir del autor en el poema? ¿cuál es el temple de ánimo en el autor? por qué lo crees?. Para continuar, la/el docente da como actividad: 1.- Crear de un texto en prosa donde se defina, de manera breve, la propia concepción de arte poética y que responda a la pregunta : Para mi ¿Qué es la poesía?. El/la docente da un ejemplo en el pizarrón como guía. 2.- Transformar el texto prosa en un poema que manifieste la propia arte poética como un ejercicio de autoconocimiento

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="2">Este primer ejercicio de arte poética debe ser escrito en cartillas entregadas por la/el docente.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cierre (Tiempo estimado)
A modo de cierre, las y los estudiantes colocarán las cartillas en un diario mural confeccionado por la/el docente, cada estudiante, antes de pegarlo, deberá leerlo ante el curso.</td></tr>
<tr><td>Recurso(s) de aprendizaje</td><td>Indicador(es) de evaluación</td><td>Instrumento(s) de evaluación</td></tr>
<tr><td>ppt
pizarra
poemas</td><td>● Realizan una definición a un concepto determinado
● Diferencian los procedimientos de escritura de un texto poético a uno argumentativo, explicativo, entre otros.
● Reconocen las características de las artes poéticas en la poesía</td><td>Evaluación formativa</td></tr>
</table>

	• Crean un texto poetico con características que involucran las artes poéticas.	
Elementos a considerar para la diversificación curricular (Necesidades educativas en pro de la inclusión)	- -	

PLANIFICACIÓN CLASE 7

Docente	**Número de Sesión**	**Unidad**
	Sesión 7	El viaje en la poesía
Asignatura	**Curso práctica docente**	**Módulo**
Lengua y Literatura	3ro Medio	Mi viaje por la poesía
Contenido(s)	**Conocimiento(s) previo(s)**	
- Arte Poética - Viaje	- Intertextualidad - recursos lírico, hablante y motivo lírico - Arte poética -Viaje	
Aprendizaje Esperado	**Habilidad(es)**	
AE1 Identificar y enunciar rasgos que caracterizan a una obra literaria y la diferencian de los textos no literarios (jurídicos, administrativos, económicos,	Lectura: - Las y los estudiantes son capaces de identificar los contenidos en el texto señalado Comunicación oral: - Las y los estudiantes son capaces de expresar idea de manera coherente frente a un tema.	

instruccionales, científicos, etcétera). Por ejemplo, los siguientes: > La plurisignificación y la ambigüedad. > El lenguaje como un medio para captar la atención del lector o auditor (poeticidad como alienación). > Las figuras literarias como recursos de cognición y representación. > La ficción y la verosimilitud en las narraciones.	- Las y los estudiantes son capaces de formular hipótesis o supuesto en tornoa una lectura poética y argumenta. - Las y los estudiantes son capaces de fundamentar sus opiniones.

Objetivo de la sesión	**Secuencia Didáctica**
Identificar el arte poética en poema N° VIII de Malú Urriola y asociar el desarrollo de producción con el viaje personal de la /el autor.	**Inicio (Tiempo estimado)** A modo de inicio, la/el docente pregunta a las y los estudiantes sobre el contenido abordado en las clases anteriores, de manera que se logre reflejar los contenidos en un mapa conceptual que esquematice lo aprendido hasta ahora.
Actividad General	**Desarrollo (Tiempo estimado)** Terminado el mapa conceptual, la/el docente retoma la pregunta "¿Qué relación pueden tener los conceptos viaje y poesía?" de manera las y los estudiantes den sus apreciaciones en torno a los dos conceptos -y con la ayuda de la/el docente- lleguen a la idea de el viaje espiritual o de auto conocimientos por medio de la
Las y los estudiantes, junto con la/el docente, desarrollan un mapa conceptual con la	

intención de sintetizar el contenido, de manera que se logre comprender con mayor cabalidad. Se hace una relación de viaje y poesía a través del poema N°8 de M. U. para luego identificar las características de arte poética y reflexionar su relación con el viaje.	poesía y lo vinculen con el concepto de arte poética abordado en la clase ante penúltima. Llegando a este punto, la/el docente presenta el poema N° 8 de Malú urriola el cual, las y los estudiantes deberán leer en conjunto el poema; y de manera individual o en parejas, identificar las características de un arte poética en la obra y asociar, mediante una breve reflexión, el viaje de la autora (o hablante lírico)a través de su quehacer poético (dicha actividad se pretende realizar en un tiempo estimado de 10 a 15 minutos). Los aspectos trabajados se profundizará con la/el docente en conjunto con el curso, de modos que todas y todos puedan señalar su reflexiones en el ejercicio.	
	Cierre (Tiempo estimado) Terminada la Actividad, la/el docente, de manera aleatoria, le pregunta los alumnos qué piensan sobre el contenido expuesto en clase y cómo cree que esto se puede ver trabajado o reflejado fuera del colegio, hacer esta pregunta tiene como intención que el estudiante manifieste la importancia de la poesía y el arte poética como un medio por el cual se pueda trabajar las emociones y conocer, aprender y aceptar de las propias vivencias y la manera en la nos vinculamos con el mundo.	
Recurso(s) de aprendizaje	**Indicador(es) de evaluación**	**Instrumento(s) de evaluación**

ppt	Analizan la ambigüedad de sentido en una obra poética contemporánea, en los siguientes aspectos: - Valor y comportamiento del hablante lírico - Diversidad de interpretaciones de la obra.	Evaluación formativa
Elementos a considerar para la diversificación curricular (Necesidades educativas en pro de la inclusión)	- -	

PLANIFICACIÓN CLASE 8

Docente	**Número de sesión**	**Unidad**
	Sesión 8	El viaje en la poesía
Asignatura	**Curso práctica docente**	**Módulo**
Lengua y Literatura	3ro Medio	Módulo 2: Mi viaje por la poesía
Contenido(s)	**Conocimiento(s) previo(s)**	

- Arte poética - Viaje - Heroína	- Arte poética - Viaje
Aprendizaje Esperado	**Habilidad(es)**
AE2 Respecto de una obra literaria del género narrativo, identificar y explicar, con fundamentos en el texto: > El tema central o guía. > Los personajes con incidencia argumental. > Los ambientes o situaciones en que se desarrolla.	Lectura: - Las y los estudiantes son capaces de identificar el temple de ánimo del hablante lírico. - Las y los estudiantes son capaces de inferir significados no literales en el texto. - Las y los estudiantes son capaces de comparar ideas presentes en el texto, con otros textos y con ideas propias. Escritura: - Las y los estudiantes son capaces de conducir el contenido a través de un ejercicio escritural. - Las y los estudiantes adecúan sus escritos según el propósito y tema. Comunicación oral: - Las y los estudiantes escuchan respetuosamente las opiniones de sus compañeros - Las y los estudiantes son capaces de expresar con claridad y precisión sus ideas a través de una situación comunicativa en particular. - Las y los estudiantes comparten ideas y experiencias entre sí.

Objetivo de la sesión	**Secuencia Didáctica**
Analizar la importancia del ambiente social y psicológico	**Inicio (10 minutos)** A modo de recuperación de contenido, la/el docente le pregunta a las y los estudiantes sobre el contenido visto en la clase anterior, de qué manera pueden relacionar tanto el viaje en la

<table>
<tr><td>en que transcurre la heroína a través del viaje Poético.</td><td>poesía como el arte poética, hasta llegar a la idea de que el Arte poética puede representar el viaje de autoconocimiento de la/el autor .
Terminada la breve recuperación de conocimientos, la docente da paso al señalamiento del objetivo de aprendizaje de la sesión y le pide a las y los estudiantes que, de manera ordenada , se ubiquen en círculo para comenzar la clase.</td></tr>
<tr><td>Actividad General

Las y los estudiantes, junto con el/la docente profundizan en torno al carácter psicológico del hablante lírico y contexto histórico de la autora trabajada en la sesión, profundizando el contenido a través de un conversatorio que permita expresar las ideas y pareceres de los estudiantes y, eventualmente, desarrollar una actividad que complemente el contenido a través de la creación de una ficha técnica de una heroína en cuestión.</td><td>Desarrollo (60 minutos)
La docente, recalcando el vínculo que existe entre viaje y arte poética en la poesía de las autora, inserta los conceptos de “ambiente social” y “psicológico” los cuales se traducirán en temple de ánimo en la poesía y el contexto histórico en el que se produce la obra, de esta manera, la/el docente le pregunta a los estudiantes, de qué manera es que se puede ver el ambiente psicológico en el hablante lírico, guiando su respuestas al concepto de temple de ánimo. Son los mismos estudiantes quienes reflexionan sobre la importancia del estado anímico del hablante lírico, desembocando así su importancia para la comprensión y sentido del poema.
A modo de ejemplo, se proyecta los poemas “Ciudad Interior” y “Anda Sola” de Elvira Hernández, recordando la intertextualidad que fue analizada en clases anteriores. Del poema proyectado la docente da el paso a uno de las y los estudiantes para que pueda leer el poema, y en conjunto con el curso se hace una reflexión sobre el sentido del poema y, a modo de hipótesis, el carácter psicológico o temple de ánimo del hablante lírico.
Dada las reflexiones de los estudiantes, el/la docente entrega información histórica y social de la autora la cual permitirá, eventualmente, una segunda lectura al poema leído. De esta manera, y a modo de conversatorio, las y los estudiantes</td></tr>
</table>

	relacionarán el carácter histórico y social de la poeta y el carácter psicológico o temple de ánimo en su obra. Dicho esto, se le preguntará a las y los estudiantes si los hallazgos y reflexiones realizadas pueden incidir en el arte poética de la autor y de qué manera se puede ver reflejada dicha arte poética en la obra. Continuando con el conversatorio, la/el docente guía las reflexiones de las y los estudiantes en torno al viaje que se está percibiendo en el poema, la actitud del hablante lírico y por qué se percibe al hablante lírico como una heroína, coincidiendo en la idea de viaje de la hablante como un viaje de introspección y autoconocimiento personal o experiencial, representando un acto heroico más allá de "Salvar vidas" o "hacer actos buenos" , pues viajar hacia el conocimiento personal también significa luchar contra conflictos personal e incluso luchar contra uno/a mismo/a. Actividad: Para esta instancia se les entrega/facilita a las/los estudiantes los siguientes materiales: - revistas, diarios, etc. - tijeras - pegamento - cartulinas - lápices de colores Esto para retomar habilidades manuales y sacarlas/los de lo tradicional de la educación media. Parte 1 Manteniendo como ejemplo el análisis realizado en clases, las y los estudiantes escogen a una heroína (no ficcional) que les parezca significativa. A dicha heroína se le confeccionará una ficha técnica en donde se señale (Nombre, lugar de nacimiento, contexto histórico, labor que desempeña y un breve punteo de los

	aportes históricos-sociales que ha hecho ya sea al mundo o a la comunidad) ● En esta parte de la actividad, las y los estudiantes tienen permitido utilizar sus celulares para buscar información de la heroína. Parte 2 Las y los estudiantes, en una suerte de personificación de la heroína, crearán un relato poético, ya sea en prosa o verso, que involucre un viaje interno del hablante lírico (la heroína escogida) teniendo en cuenta lo visto en clase, es decir, en dicho texto se debe: Reconocer un ambiente psicológico (temple de ánimo) que corresponda a la creación, y que se encuentre influenciado por el carácter histórico y social de la heroína. Terminada la actividad, las y los estudiantes deben enseñar la ficha técnica y leer la creación poética, dando una breve explicación sobre cuáles son los aspectos históricos en los que se influenciaron para crear el viaje poético de la heroína y cuál es el ambiente psicológico que se puede percibir en la creación y por qué.
	Cierre (20) A modo de cierre, el/la docente pregunta a las y los estudiantes si se han fijado en la cantidad de poetas que hemos estado utilizando en las sesiones y si es que se hacen una idea de el por qué utilizar a mujeres poetas en la unidad. A medida que las y los estudiantes vayan respondiendo a esta pregunta, la/el docente guiará las

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">reflexiones de las y los estudiantes en torno a la importancia del trabajo de mujeres dentro del campo cultural literario, e incluso fuera de este, es decir en la vida cotidiana. Se hace alusión a la brecha social que existe entre los géneros para concluir en la idea de igualdad entre ellos (hombre, mujeres, entre otros).
A modo de “Tarea para la casa” se le pide a las y los estudiantes que piensen en el viaje personal de las autoras trabajadas y en el arte poética que desarrollan, deben crear una breve lista de temáticas y emociones abordadas en los trabajos de las poetas, utilizando una muy breve antología de poetas mujeres realizada por la/el docente y entregada a las y los estudiantes.</td></tr>
<tr><td>Recurso(s) de aprendizaje</td><td>Indicador(es) de evaluación</td><td>Instrumento(s) de evaluación</td></tr>
<tr><td>PPt</td><td>● Caracterizar física, psicológicamente a un personaje o hablante lírico
● Formulan hipótesis a partir de rasgos de carácter y del comportamiento del hablante.
● Establecer relación entre el aspecto psicológico o temple de ánimo del hablante lírico con el contexto histórico de producción</td><td>Autoevaluación</td></tr>
<tr><td>Elementos a considerar para la diversificación curricular</td><td colspan="2">-</td></tr>
</table>

(Necesidades educativas en pro de la inclusión)	-

PLANIFICACIÓN CLASE 9

Docente	**Número de sesión**	**Unidad**
	Sesión 9	El viaje en la poesía
Asignatura	**Curso práctica docente**	**Módulo**
Lengua y Literatura	3ro Medio	Módulo 3: Crear también es de héroes y heroínas
Contenido(s)	**Conocimiento(s) previo(s)**	
-Recursos poéticos - Arte Poética -El viaje en la poesía	-Recursos poéticos - Arte Poética -El viaje en la poesía	
Objetivo(s) de Aprendizaje	**Habilidad(es)**	
AEG Planificar y ejecutar una exposición oral, considerando: > Interés y pertinencia del tema. > Estructura básica del discurso. > Duración de la intervención	Escritura: - Las y los estudiantes son capaces de planificar la creación de un fanzine. Comunicación oral:	

	- Las y los estudiantes son capaces de escuchar y respetar las ideas de sus compañeros/as y reflexionar en torno a ellas. - Las y los estudiantes son capaces de expresar sus propias y deas.

Objetivo de la sesión	**Secuencia Didáctica**
Planificar la creación de una feria Fanzinera	**Inicio (10 minutos)** La/el docente da inicio a la clase señalando el objetivo a trabajar durante la sesión presente. Se les recuerda a las y los estudiantes sobre la actividad final que concentra la sub-unidad de "El viaje en la poesía", la cual consiste en la realización de una Feria Fanzinera en la comunidad escolar, abordando los contenidos visto durante los dos módulos anteriores y representándolos en creaciones propias. Se le señala a las y los estudiantes que en esta oportunidad se planificará, mientras que en la siguiente sesión se debe comenzar con la creación de sus fanzines.
Actividad General Como actividad general, las y los estudiantes planifican el desarrollo de una feria Fanzinera, desde el modo en el que se intervendrá a la comunidad hasta cada uno de los fanzine que se enseñarán.	**Desarrollo (70 minutos)** Para comenzar la planificación de la feria Fanzinera, la/el docente le pregunta a las y los estudiantes sobre cuál es la manera en que prefieren desarrollar una feria Fanzinera, proponiendo como primera idea el desarrollo de diversos *Stand* de Fanzine, los cuales serán trabajados ya sea de manera grupal (máximo 3) o de manera individual. Las y los estudiantes tienen la oportunidad de proponer sus propias ideas o complementar la propuesta de la/el docente, hasta tomar una decisión definitivas. Luego se indica el tiempo

	con el que contará el curso para desarrollar la actividad en la escuela. Seguidamente, la/el docente muestra, a partir de un ppt, las características de un fanzine, enfatizando en el sentido de autogestión y de la diversificación de temas que se abordan en ellas, ya sea a través de comics, poemas, cuentos, ilustraciones, entre otros. A continuación, la/el docente entrega, a modo de ejemplo, varios fanzines desarrollados por artistas independientes de manera que las y los estudiantes logren tener un claro ejemplo de Fanzine. A continuación, y suponiendo que se continúa con la idea de los *Stand*, la/el docente le recuerda a las y los estudiantes sobre la actividad que fue entregada en la sesión anterior. Dicha actividad será utilizada para seleccionar una o varias temáticas y trabajarlas en los fanzines (de preferencias 1 temática por grupo, pero son los mismos estudiantes los cuales pueden decidir la cantidad de temáticas que abordarán) Por ejemplo: **Poema**: N°10 de Malú Urriola. **Temática**: La soledad y la sensación de insatisfacción En el caso de que algún/a estudiante no se sienta identificado/a o motivado/a con las temáticas de los poemas trabajados en casa, pueden proponer alguna otra temática, pero que esta se vea reflejada en alguna expresión literaria o artística. Finalmente se entrega las indicaciones y los criterios de evaluación además de una autoevaluación, para que las y los estudiantes comiencen a planificar y desarrollar sus intervenciones en la feria Fanzinera. Se enfatiza en la idea del autoconocimiento a través de la creación literaria, pues en el desarrollo de la actividad las y los estudiantes se verán trabajando

	sus propios intereses a través de temáticas significativas para ellos. Indicaciones: 1) Elegir (En grupo de 3, en parejas o de manera individual) la/s temática/s que se trabajarán en la confección del fanzine. La ideas es elegir una temática que más les haga sentido según sus experiencias o intereses. 2) Tener presentes los contenidos abordados en los módulos anteriores, es decir, el **arte poética, el viaje en la poesía, la intertextualidad y los recursos poéticos**. Dichos contenidos deberán ser desarrollados a partir de diferentes creaciones, por ejemplo: - La crear una manifestación de arte poética a través de un poema. - el viaje de una heroína a través de un cómic. - la reescritura de un cuento en formato poema utilizando los recursos poéticos. - Abordar el sentido de "heroína" a través de una ilustración, entre otros. - Utilizar poemas de la antología para crear un textos, dibujos u otros que vincule una conexión de intertextualidad entre la creación y el poema de la/s autora/s. - La idea es que las y los estudiantes pongan a prueba sus capacidades creativas y logren vincularlas con los contenidos en clases

	3) Planear el formato en el cual basarán sus creaciones y los contenidos que se abordarán. 4) Elaborar un nombre para el fanzine 5)El fanzine debe contener al menos 5 tipos de creaciones (ejemplo, comic, poema, cuento, ilustración, fotografías, collage, entre otros) 5) El fanzine, pese a ser de carácter libre, este debe tener al menos - Una manifestación de **arte poética** propia. - y una creación que vincule el **viaje poético** ya sea en poema, comic, entre otros, pero que evidencie el sentido de **"viaje personal o de autoconocimiento"** en dicha creación. En este punto la creatividad es clave. A medida que las y los estudiantes vayan planificando sus creaciones Fanzineras, el docente pasará por puesto o por grupos para resolver dudas.	
	Cierre (10 minutos) A modo de cierre, los grupos de trabajos dan a conocer las temáticas que abordarán en sus fanzines, y por qué quisieron trabajar con dichas temáticas, entregando de manera consciente el sentido de significancia que le atribuyen al desarrollo de diversos temas en sus vidas o experiencias. Se le recuerda a las y los estudiantes que para la próxima clase deben traer materiales para creación de sus fanzines.	
Recurso(s) de aprendizaje	**Indicador(es) de evaluación**	**Instrumento(s) de evaluación**

-Ppt -Fanzines	> Diseñan una estrategia efectiva de exposición que considere a los participantes, el tiempo, los plazos y los recursos. > Elaboran un cronograma de trabajo. > Emplean conectores que unen adecuadamente sus ideas. > Elaboran material de apoyo que sintetiza y destaca la información central de la exposición.	Autoevaluación
Elementos a considerar para la diversificación curricular (Necesidades educativas en pro de la inclusión)	- -	

PLANIFICACIÓN CLASE 10

Docente	**Número de sesión**	**Unidad**
	Sesión 10	El viaje en la poesía
Asignatura	**Curso práctica docente**	**Módulo**
Lengua y Literatura	3ro Medio	Módulo 3: Crear también es de héroes y heroínas.
Contenido(s)	**Conocimiento(s) previo(s)**	
-Recursos poéticos - Arte Poética	-Recursos poéticos - Arte Poética	

-El viaje en la poesía - La heroína	-El viaje en la poesía - La Heroína
Aprendizajes esperados	**Habilidad(es)**
AEG Aplicar flexible y creativamente las habilidades de escritura en la producción de textos expositivos-argumentativos como las siguientes: > Ordenar el discurso en una estructura básica de introducción, desarrollo y conclusión. > Usar recursos cognitivos y expresivos según el tema, el propósito y el destinatario. > Organizar el texto en párrafos, según una progresión temática lógica.	Escritura: - Las y los estudiantes son capaces de confeccionar un texto literario. (Fanzine) Comunicación oral: - Las y los estudiantes son capaces de escuchar y respetar las ideas de sus compañeros - Las y los estudiantes son capaces de dialogar y llegar a acuerdos con sus compañeros de grupo.

Objetivo de la sesión	**Secuencia Didáctica**
Construir un fanzine introduciendo los contenidos trabajados en los módulos anteriores.	**Inicio (10 minutos)** La/el docente señala el objetivo con el que se trabajará durante la sesión, se le recuerda a los estudiantes las indicaciones de evaluación abordadas en la sesión anterior y los elementos o contenidos que deben reflejar en sus creaciones artísticas.

Actividad General	Desarrollo (70 minutos)
Como actividad general, las y los estudiantes comienzan con el diseño de sus fanzines.	Las y los estudiantes comienzan con la confección de los fanzines basándose en las planificaciones y bosquejos desarrollados en la clase anterior. Las creaciones deben estar terminadas en la misma clase para ser analizadas y evaluadas por el docente. El/la docente evaluará el fanzine a partir de una rúbrica con los siguientes criterios. 1. **Título:** El fanzine presenta un título o nombre novedoso que hace alusión al tema que se aborda en su interior 2.-**Tema:** El tema (o temas) se reflejan en el desarrollo y construcción del fanzine**.** 3.- **Contenidos:** Todos contenidos vistos en los módulos se ven reflejados en la construcción de las diversas creaciones en el fanzine. 4.- **Creatividad:** El fanzine refleja la creatividad de las/los estudiantes en la construcción de su creación. 5.- **Ortografía:** No hay errores de ortografía ni de puntuación en las creaciones de índole textual. 6.- **Presentación:** El fanzine se muestra de manera impecable y limpio, sin borrones ni manchas. Terminados los fanzines, las y los estudiantes exponen de manera breve sus creaciones, los elementos que trabajaron y cómo vincularon los contenidos con las creaciones. En esta oportunidad

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="2">las y los estudiantes serán quienes evaluarán la presentación de sus compañeros/as, asignando un grupo para cada presentación. La coevaluación contendrá los siguientes puntos.
● Realizan el trabajo pedido por la/el docente
● Existe claridad del tema en la presentación
● Todo el grupo participa en la presentación
● Los contenidos se ven reflejados en la presentación
● Se expresan a través de un lenguaje adecuado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cierre (5 minutos)

Terminada la actividad las y los estudiantes deben entregar sus creaciones a la/el docente para que este pueda reproducirlas en varias cantidades, de manera que en la feria estas puedan ser entregadas al público más interesado.</td></tr>
<tr><td>Recurso(s) de aprendizaje</td><td>Indicador(es) de evaluación</td><td>Instrumento(s) de evaluación</td></tr>
<tr><td>Materiales para la confección de fanzines:

Tijeras, pegamento, fotografías, diarios, revistas, lápices, hilo, hojas, etcétera.</td><td>> Diferencian explícitamente las secciones del texto que entregan o exponen, identificando, al menos, una manifestación poética (en verso o prosa) que explicite un arte poética propia y la creación que vincule el viaje en la poesía.
> Organizan las creaciones artísticas y lo vinculan con los contenidos abordados en clases.</td><td>● Coevaluación
● Evaluación a través de una rúbrica.</td></tr>
</table>

	> > Elaboran sus creaciones con la presencia de una función discursiva en términos del desarrollo del texto, o bien, de los propósitos comunicativos del mismo.	
Elementos a considerar para la diversificación curricular (Necesidades educativas en pro de la inclusión)	- -	

PLANIFICACIÓN CLASE 11

Docente	**Número de Sesión**	**Unidad**
	Sesión 11	El viaje en la Poesía
Asignatura	**Curso práctica docente**	**Módulo**

Lengua y Literatura	3ro Medio	Módulo 3: Crear también es de héroes y heroínas
Contenido(s)	**Conocimiento(s) previo(s)**	
-Recursos poéticos - Arte Poética -El viaje en la poesía -Heroínas	-Recursos poéticos - Arte Poética -El viaje en la poesía - Heroínas	
Objetivo(s) de Aprendizaje	**Habilidad(es)**	
AE 05 Exponer y argumentar oralmente, basados en un proceso de investigación, recogiendo los aportes de otros para enriquecer, desarrollar o incluso descartar los argumentos propios, y alcanzando conclusiones luego de la confrontación dialógica.	Comunicación Oral: - Las y los estudiantes son capaces de expresar con claridad y coherencias su ideas en torno a un oyente. - Las y los estudiantes son capaces de emitir comentarios constructivos a sus compañeros - Las y los estudiantes son capaces de adecuar su registro de habla a la situación comunicativa - Las y los estudiantes son capaces de compartir experiencias e ideas con otros. - Las y lo estudiantes son capaces de fundamentar sus opiniones.	

Objetivo de la sesión	**Secuencia Didáctica**
Exponer a la comunidad los trabajos realizado en clase por medio de una feria abierta a la comunidad escolar.	**Inicio (5 minutos)** La/el docente entrega el objetivo de la clase y le pide a los estudiantes que organicen los stand fuera de la sala y le den los últimos ajustes.
Actividad General	**Desarrollo (70 minutos)** La/el docente da inicio a la feria fanzinera al público, se da una breve contextualización de la unidad que se estuvo trabajando y

Se desarrolla la feria fanzinera, la cual está abierta a toda comunidad escolar.	cómo las y los estudiantes participaron a través de diversas creaciones poéticas y reflexiones en torno a los temas abordados en los módulos. Las y los estudiantes, a medida que el público se vaya acercando a sus stand, dan una breve exposición de los temas que se abordan en sus creaciones, sus motivaciones para trabajar dichos temas y las experiencias que pudieron rescatar realizando los fanzines, de manera que se desarrolle un diálogo espontáneo entre público y expositores en cada stand. * En esta oportunidad, la/el docente puede hacer partícipe a la comunidad realizando un ejercicio que vincule el arte poética y las percepciones de la comunidad frente a la poesía. A través de una cartulina adornada sobre una pizarra de plumavit, se le pedirá al público que respondan a la pregunta ¿Qué es poesía?. Los participantes puede hacerlo de la manera que más le acomode, ya sea escribiendo la definición, un poema, un pensamiento, una canción entre otras, en hojas facilitas por el docente y posteriormente colocadas en el pizarrón. Las y los estudiantes también deben participar en dicha actividad para motivar los demás presentes. * Se le pide a paradocentes, docentes, funcionarios o directivos que evalúen las presentaciones a través de una rúbrica de heteroevaluación.
	Cierre (Tiempo estimado) Se da por finalizada la feria fanzinera, donde la/el docente entrega los agradecimiento correspondientes a los auditores y expositores,

	da una breve reflexión en torno al trabajo y viajes que los mismos estudiantes dieron para desarrollar la actividad. Se pregunta si alguno de las y los estudiantes quiere dar alguna opinión al respecto o entregar sus experiencia en cuanto a la actividad realizada, entre otros.	
Recurso(s) de aprendizaje	**Indicador(es) de evaluación**	**Instrumento(s) de evaluación**
Stands pizarrón con la pregunta para tí ¿Qué es poesía?	- Manifiestan una postura fundada sobre el sentido y el valor de su propia obra. - Establecen relaciones lógicas entre contenido y creación - Integran aportes de los auditores dentro de la propia exposición. -Establecen un vínculo de diálogo entre auditores y expositores	Heteroevaluación
Elementos a considerar para la diversificación curricular (Necesidades educativas en pro de la inclusión)	- -	

3.- PPT's

4.- Guía de contenido

Asignatura: Lengua y Literatura
Unidad: N°1 El viaje en la Poesía
Docente:
Curso: 3er Año Medio

¿Recuerdas los recursos poéticos?

Nombre:_____
Curso: _____
Fecha: _____

Indicaciones: Lee junto con la/el docente los siguientes ítems de esta guía, con el fin de ser utilizada en el desarrollo de los contenidos de la unidad: El viaje en la poesía .

1) **Veamos cuáles son los elementos del mundo poético ¿Los recuerdas?**

a.- Hablante lírico: Es aquél que transmite sus emociones en el poema, aunque no necesariamente tiene que ser la o el poeta.
b.- Actitud lírica: Es la forma en que el hablante lírico expresa y relaciona la voz lírica con los distintos referentes del poema a través de :

- Una actitud de canción o carmínica (del latín *Carmen* que significa canción): Es la forma en que el hablante lírico expresa directamente sus emociones apelando a lo emotivo. Ejemplo:

"No sé lo que he soñado
en la noche pasada;
triste, muy triste debió ser el sueño
pues despierto la angustia me duraba.

(Gustavo Adolfo Bécquer)

- Actitud enunciativa: A diferencia de la actitud carmínica, la actitud enunciativa entrega sus emociones a través de la descripción de un hecho concreto, es decir, el hablante lírico narra a través de una situación, un lugar o una persona como parte de lo que desea expresa. Ejemplo:

"Este jardín nos cede su delicia,
nos cede el árbol de manzanas lleno.
fuente de dioses a la sed propicia,
pan del instinto, para el hambre, bueno…"

(Alfonsina Storni – Noche divina)

- Actitud apelativa o apostrófica: En esta actitud el hablante lírico interroga, dirige, reta o intenta dialogar con el objeto lírico y del cual espera una respuesta. Ejemplo:

"Ahora bien:
Quién dejará de hundir su mano en busca
del tributo para la pequeña olvidada. El frío
pagará. Pagará el viento. La lluvia pagará.

Pagará el trueno."

(Alejandra Pizarnik - Árbol de Diana)

c.- Objeto Lírico: Puede ser una persona, un animal, cosa u objeto personificado que le sirve al hablante lírico para expresar sus emociones.

d.- Motivo lírico: Es la idea o concepto que da origen a una obra, puede ser el amor, el odio, la muerte, la hipocresía, el tiempo, entre otros.

e.- Temple de ánimo: Es el estado anímico que se logra percibir en el poema, puede ser tristeza, felicidad, duda, optimismo, perdón, entre otros.

2) **Recursos Poéticos:** En esta guía veremos cuáles son los recursos poéticos más recurrentes (aunque existen muchos más). También veremos sus diversas clasificaciones según el nivel de la lengua, es decir, nivel sonoro (Fónico); nivel de sentido (semántico) y nivel de sintaxis (orden). Pero antes, contestemos en clases las siguientes preguntas, primero de manera experiencial y después según la definición teórica:

- **¿Qué son los recursos poéticos?**

En simples palabras, los llamados recursos poéticos (o figuras retóricas) son todas aquellas técnicas y estrategias en que las y los autores literarios ***utilizan para escribir y embellecer sus obras***, ya sean narrativas, poéticas, entre otras.
Ejemplo: Es muy distinto decir "tus dientes son blancos" a "tus dientes son perlas preciosas".

- **¿Sabes para qué sirven los recursos poéticos? Antes de leer, responde en clase según tu experiencia o según tu intuición.**

Es importante entender que el uso de los recursos poéticos no sólo embellece la obra literaria, estos también sirven ***para darle mayor expresividad a las palabras***, es decir, cuando sientes que las palabras cotidianas no dan a demostrar tus emociones, los recursos poéticos te puede ayudar a expresarte mejor.

RECURSOS FÓNICOS

Recurso poético fónico	Descripción	Ejemplo
Aliteración:	Se repite uno o un conjunto de fonemas con la finalidad de entregar mayor expresividad	• "Sólo son sus ojos" • "Suena sonoro el suave silbido de la serpiente."

Onomatopeya	Se imitan los sonidos del mundo natural/animal	● "El mar hace Splash al chocar con las rocas"
Paronomasia	Se vinculan palabras que formalmente son similares, pero su significado es distinto.	● "El erizo se eriza, se riza de risa" ● "Tanta tinta tonta que te atenta y que te atonta"
Rima	Tanto en su variante asonante, como, sobre todo, la consonante	● "Del Caserío, me fío" ● "Sidra el Gaitero, famosa en el mundo entero"

-

RECURSOS SEMÁNTICOS

Recurso semántico	**Descripción**	**Ejemplo**
Hipérbole	Consiste en aumentar o disminuir de manera exagerada aquello de lo que se dice.	"Tanto dolor se agrupa en mi costado que, por doler me duele hasta el aliento"
Polisemia	Se juega con los diferentes sentidos de una palabra.	"Puse acento en mi acento"
Paradoja	Unión de dos ideas que al principio parecen contrarias, pero puestas en contexto se hacen compatibles y le dan sentido al poema.	"Vivo sin vivir en mí / y tan alta vida espero, / que muero porque no muero."
Sinestesia	Se relaciona una cualidad sonora, visual o sensitiva con un elemento que no tiene dicha cualidad.	"Ahora que tocan los ojos,/ que miran las bocas, / que prueban las manos"

Antítesis	Es la unión de dos palabras, frases o versos en cada uno de los cuales se expresan ideas de significado opuesto o contrario	"Yo velo cuando tú duermes, yo lloro cuando tú cantas."
Personificación	Se atribuyen cualidades humanas a seres inanimados o irracionales.	"El viento de la noche gira y canta"
Comparación	Se establece una relación de semejanza empleando nexos.	"Labios como pétalos" "Palabras que disparan"
Metonimia	Señala una cosa u objeto con otro nombre basándose en una relación de contenido. (causa-efecto)	"Siempre te recordaré mirando un Monet"
Sinécdoque	Nombra a la parte por el todo.	"El moreno bailó el tango"
Metáfora	Se designa el significado de una palabra a otra a partir de una relación de semejanza.	"Tus dientes son perlas preciosas" "Cabellos de fuego"
Ironía	Se dice lo contrario de lo que se piensa. Es fundamental los datos que comparten emisor y receptor	"Aquí hay tanto silencio… por favor, no hagas tanto ruido que me aturdes.

RECURSOS MORFOSINTÁCTICOS

Recurso morfosintáctico	Descripción	Ejemplo
Elipsis	Se omiten uno más elementos de la oración, generalmente verbos, puesto que se sobre entiende.	"Lo bueno, si breve, dos veces bueno."
Anáfora	Se repite una palabra o frase al comienzo de un vero u oración.	"Esta noche/Esta luna/esta bruma"
Polisíndeton	Tipo de reiteración que consiste en el uso repetitivo de conectores, especialmente los copulativos o disyuntivos. Acentúa la expresión.	"Y llegué, y vi de lo que se trataba, me marché sin decir nada. Alguien barre y canta y barre –zuecos en la madrugada– ."
Epífora	Repetición de una palabra al final de la oración.	"Todo bombón y nada más que bombón"
Gradación	Utilización de ideas – interrelacionadas, ya sea en	<u>Ascendente o Clímax:</u>

	orden ascendente (Climax) o descendente (anticlímax).	"acude, vuela,/ traspasa la alta sierra, ocupa el llano" Descendente o Anticlímax: "en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada"
Asíndeton	Supresión de las conjunciones entre las frases, o sintagmas, para dar sensación de dinamismo.	"¡Fuego, fuego, zagales, agua, agua! ¡Amor, clemencia, que se abrasa el alma!"
Paralelismo	Es la repetición de la misma estructura gramatical en dos o más versos.	"Y la vida que tienta con sus frescos racimos/ y la muerte que espera con sus fúnebres ramos"
Enumeración	Consiste en disponer palabras también cláusulas o periodos según su orden de importancia o según un criterio de gradación.	""goza cuello, cabello, labio y frente,/ antes que lo que fue en tu edad dorada/ oro, lilio, clavel, cristal luciente…"

5.- Poema "Arte poética" de Elvira Hernández

Arte Poética – Elvira Hernandez.

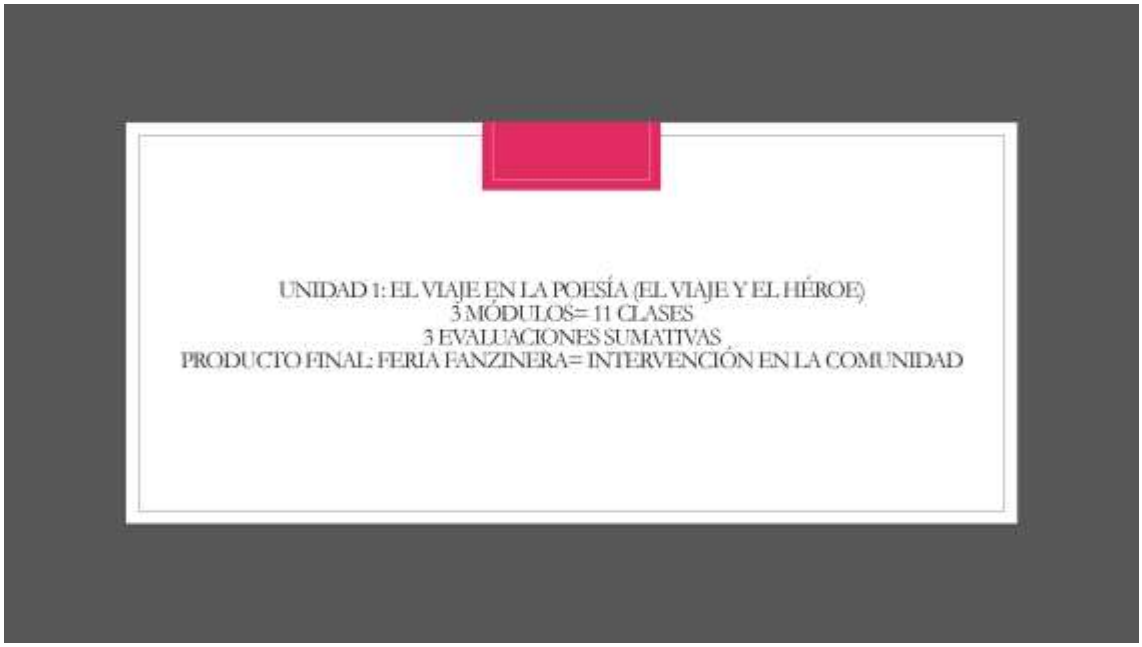
Tantear, tactar, quizás como un bardo antiguo o una machi en trance que vienen tocando por miles de años algo que pareciera seguir estando ante nuestros ojos.

Escribir poesía no es una actividad natural y tranquila aun cuando escribir lo sea. Ni siquiera es una actividad en sentido de lograrse como proyecto de valor para el mercado. Inconsumible, hija de su tiempo, su imperativo es alejarse de su época. Exigencia de la que desearía escapar, la poesía es para quien escribe estas líneas, un estar cautiva que compromete no sólo a la mano sino a todo el cuerpo al sometimiento de las palabras, a la aceptación de "el más terrible de los bienes". Entonces, no se puede pensar, ante un vínculo tan íntimo, que el aprendizaje de técnicas poéticas puedan encaminarnos a tocar

fondo, fibra humana, sentido, sinsentido o ese mismo fondo de no se sabe qué. Es la extrañeza de las palabras y de lo que vivimos, su irrupción desconocida, ese preguntar que nos ata. Porque al final no puedo ser yo frente a las palabras, aunque alguna vez haya pretendido ponerle puntos a las íes; son sólo ellas y mi sombra.

Tan sólo sospechosa de hacer poesía en momentos de gran ruidaje. Sospechosa de estar aquí y en verdad no estarlo (¿qué puedo decir de la proximidad?) y de cargar varios nombres. Porque se están en la calle, en el mundo, en la cotidianidad como cualquiera y pronto, cuando la hora repica, hay que retirarse como una cenicienta a la soledad intemporal, al escenario que la poesía exige: esa terrible duplicidad.

5.- PPTs



CLASE 1/ MÓDULO 1

INTRODUCCIÓN

POESÍA

- ¿para qué sirve la poesía? ¿por qué creen que se escribe poesía?
- ¿qué es poesía? ¿qué significa poesía?

Motivo(s) Lírico(s)

- SUBJETIVIDAD DE LA/DEL POETA: (SUSTANTIVOS ABSTRACTOS)

→ TRISTEZA
→ AÑORANZA
→ GOCE
→ ALEGRÍA

- DIFIERE DEL MOTIVO NARRATIVO → EN POESÍA→ PULSO INTERIOR/ VIVENCIAS PARA EL ALMA

→ NO NECESARIAMENTE EN EL DESARROLLO DE UNA ACCIÓN (MOTIVO NARRATIVO)

MÓTIVO LÍRICO ≠ TEMPLE DE ÁNIMO

TEMPLE DE ÁNIMO

disposición anímica del hablante lírico

MOTIVO LÍRICO

aquello que genera ese estado de ánimo

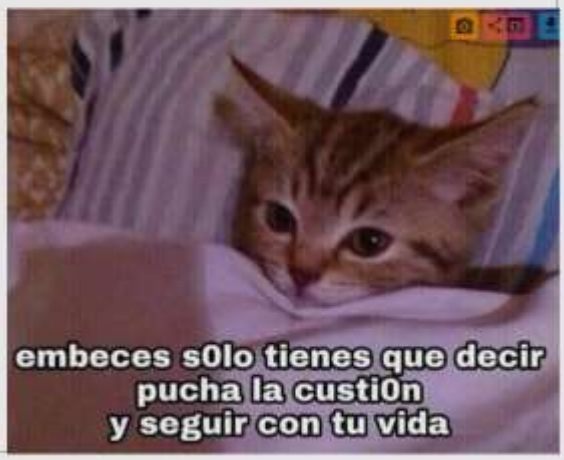
VERSO | MÉTRICA

POEMA | RIMA

FORMAS ESTRÓFICAS | ESTROFA

FIGURAS RETÓRICAS

Y SUS COMPONENTES



CUANDO ESTUDIABAS LAS TABLAS CON TU MADRE
¿7x8?
METÁFORA
SÍMIL O COMPARACIÓN
HIPÉRBOLE
METONIMIA
SINÉCDOQUE
ANÁFORA
PERSONIFICACIÓN Y PROSOPOPEYA
EPÍTETO
ALEGORÍA
ALITERACIÓN
HIPÉRBATON
IRONÍA
PARADOJA
ONOMATOPEYA
SINESTESIA
PLEONASMO
PERÍFRASIS
ETOPEYA
PROSOPOGRAFÍA
POLISÍNDETON
ELIPSIS
ANTÍTESIS
ASÍNDETON
DESCRIPCIÓN
CALAMBUR
RECURSOS SONOROS
RECURSOS DE SENTIDO
RECURSOS DE SINTAXIS

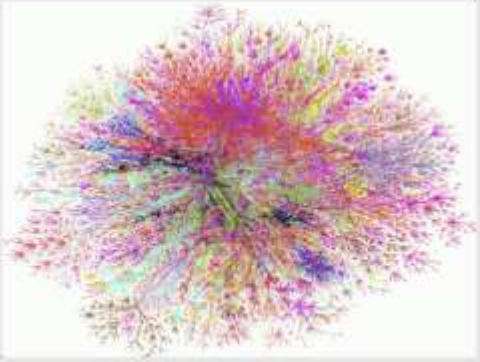
Posteadora
Gira y gira el spinner
Fuistes
clubdeposteosninacyborg • Siguiendo
Notas
posteadora
Post
Post-internet
Post-verdad
Post-género
Post-humanismo
Post-amor (cyber amor)
Post-sexo (cyber sexo VR)
Post-relaciones románticos (novio bot)
Post-feminismo
Post-dictadura
Posmoderno
Post-Chai Latte Soya $2650
Gira y gira el spinner
Tendido sobre la cama, hago girar el spinner
hasta quedarme dormido
Despierto, lo veo
en la cama, al lado de mi cara
pienso en lo lindo de que el sueño no nos deje ver
cómo ocurren ciertas cosas
y en la rutina
de que los amores descansen tranquilos
Pienso luego que deberías ser tú, y no el spinner
quien dé esas vueltas
y que de pronto, sin yo saber cómo
tu cara esté ahí
Tomo el celular
reviso los mensajes
tomo el spinner
lo hago dar vueltas
gira y gira el spinner
Fuistes
No posteaste hoy.
Te quedaste offline.
Te dormiste.
Cocinaste, hiciste aseo, regaste el jardín.
Te diste pola y no hiciste nada interesante por internet.
No te bañaste ni tenías alguna selfi vieja.
O algún meme que compartir.
No te dieron ganas de usar la app.
Y nadie se va a acordar de ti.
Si no posteai en un par de días.
Si no posteai en semanas.
Si no le das like a nadie.
No van a saber ni cómo buscarte.
Porque nadie se acuerda bien de los nicknames.
Ni siquiera se van a preocupar.
Si no sales en el feed.
Fuistes.

LA PALABRA

Una sola será mi lucha
Y mi triunfo;
Encontrar la palabra escondida
aquella vez de nuestro pacto secreto
a pocos días de terminar la infancia.
Debes recordar
dónde la guardaste
Debiste pronunciarla siquiera una vez...
Ya la habría encontrado
Pero tienes razón ese era el pacto.
Mira cómo está mi casa, desarmada.
Hoja por hoja mi casa, de pies a cabeza.
Y mi huerto, forado permanente
Y mis libros cómo mi huerto,
Hojeado hasta el deshilache
Sin dar con la palabra.
Se termina la búsqueda y el tiempo.
Vencida y condenada
Por no hallar la palabra que escondiste.

LOS LENGUAJES LOS SENTIDOS
LA POESÍA
LOS SIGNIFICADOS

(CON TUS PROPIAS PALABRAS)



Contenidos:
- Motivo lírico
- Sentido
- Figuras literarias

OBJETIVO:
Reconocer y reflexionar en el/los motivos y hablantes líricos en *"Dos ecos acaparan mi ciudad atlada"* de Carmen Berenguez y de "Malamente" de Rosalía para aplicar lo reflexionado en un creación poética

CLASE 2/ MÓDULO 1

FANZINES

- Intervención para toda la comunidad escolar
- Engloba todos los contenidos emitidos en las sesiones a partir del desarrollo creativo de fanzines
- Preparación desde actual sesión

RECUPERACIÓN DE CONTENIDO

- https://www.youtube.com/watch?v=wMxIOBlkhaQ

MOTIVO LÍRICO

HABLANTE LÍRICO

INTERPRETA
APLICA
[CIÓN]

Dos enes ocuparon mi ciudad sitiada

Dos enes ocuparon mi ciudad sitiada.N.N. fue escrito en el patio México del Cementerio General. N.N. fueron las bolsas de plástico en el fondo del mar Pacífico. N.N. fue la mujer ensacada del norte. N.N. diseminado en la torre de alta tensión. N.N. fue la transmisión oral y clandestina. N.N. tuvo la familia chilena. N.N. transformó la prensa nacional. N.N. se borró en el registro civil. N.N. se quemó en la ley. N.N. hizo regional tu nombre. N.N. fue el pessonero de mi memoria. N.N. fue el simulacro de tu nombre verdadero. N.N. te hizo irreal. Una envestidura de cal ha engastado tu nombre.

..... Si te encontrara escribiría solamente N.N. en las cortezas de los árboles; enamorada hasta encontrarte, dibujaría corazones en el aire con tu nombre. Y mi lengua diría: N.N. hasta despapilarse. Se despedraría por un beso tuyo. Un beso más en mi lengua rendida la haría aullarte. Y quizás ahuyentándote, agotaría su reserva salival y rayaría en el norte tus iniciales. Raparía N.N. en mi nuca. Borraría N.N. en mis muñecas.

..... Haría que no dejara de rumiarte porque mi cama está caliente. Usaría radicalmente tu nombre completo. Te nombraría tal vez, de una forma furtiva y a toda prisa viviría sólo por eso. No para que volvieras, sino para que yo volviera. Por eso y sólo por eso, haría una legua de nombres en mi Sur. Con tu nombre bordaría el Sur. Con tus iniciales haría una escritura de la ausencia. Con tus huellas reharía la cumnata de mi vida. Encima de tu cuerpo me restregaría hasta sentirte. Encima de ti reanudaría aquellas escrituras muertas. Encima de ti retrasaría la hora. Así, esta pasión de encontrarte haría pública tu ausencia. Así, esta pasión haría pública la inhibición de haberte perdido, irremediablemente. Mi memoria recorrería nuestro desorden. Móvil, con un invisible ademán te diría: Adiós amor mío. Así de enamorada, vería vertiginosa descorrer nuestra historia. Tu oreja en la postal de la muerte. Aquella frenética ilusión de progreso. Aquel desenfadado ideal. La misteriosa soledad de un privado. La engastadura de un anillo de bodas. Nuestro perfil fotográfico de familia ouerosa. Los pasajes de Goulag, Viet Nam, Cuatro Alamos y Campos de Marte.

..... Yo y tú sin retorno apasionados. Yo y tú, huéspedes de una morada imaginaria. Tú y yo enamorados. Yo en el mayo de las flores. Rehenes. Morando el olvido te diría una noche, que no te lloraría, porque si no estuviera viva, quién respondería por nosotros. Quién podría reconocerte si no yo. Quién impediría negociaciones en tu nombre. Quién podría privatizar nuestra fragoroso memoria. Quién te habría llevado atado en mi cuello, sabiéndote ido. Quién me habría humillado, una vez más. Quién viviría inalterable esta osadía de vivir una lengua exilada, el atrevimiento de nombrarte y hacerte vivir en la muerte. Vivirte me haría escribirte, me haría decir: que nunca te has ido. Mi osadía ha sido pensar lo imposible.

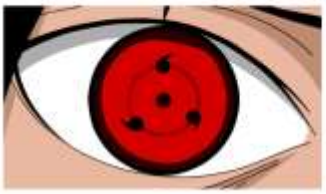
Carmen Berenguer

A partir de una temática de interés y según lo que se ha estado hablando en clases , las y los estudiantes deben confección un poema, el cual puede ser desarrollado a través de diferentes expresiones artísticas que más les acomoden, ya sea a través de la escritura poética más convencional, o bien a través del uso de imágenes (modo collage), una canción u otros. Con el fin de incentivar la creatividad e implementar los contenidos en sus creaciones.

ACTIVIDAD

La confección del poema debe contener:

-un hablante lírico
- un motivo lírico
- máximo 3 recursos poéticos de cada tipo (de sentido, sonoro y de sintaxis)



INTERTEXTUALIDAD

OBJETIVO:
Identificar y reconocer diversas intertextualidades en obras literarias, artísticas u otras, por medio de un análisis y posterior aplicación del contenido.

CLASE 3/ MÓDULO 1

EXPERIENCIA

TEORÌA

CARACTERÌSTICAS

¿Leíste/viste/escuchaste/ sentiste alguna vez algo que te recordó otras frases/ imágenes/ sentires/ canciones/ personajes?

recurso estilístico que permite establecer una relación entre dos textos de manera implícita o explícita, citando a uno dentro de otro.

referencias a otros textos de la misma época o de otra, literales o parafraseados, de la/del mismo/a autor/a o más comúnmente de otra/os.

No hay texto de origen [rizoma]

explícito

implícito

- LA CITA
- EL PLAGIO
- LA ALUSIÓN
- EL RECUERDO/LA REMEMORACIÓN

TIPOS DE INTERTEXTUALIDAD

A su edad más avanzada cuenta
el acreedor pájaro de la pintura
y el viejo Monet alcanza su verdad encontrada
como el aire que riza estas lagunas inmensurables
telones que hacen innecesarias otras épocas
precisos de lugares y horizontes
atlántica que alimenta a los nenúfares
actores sublimes de la nada en que flotan

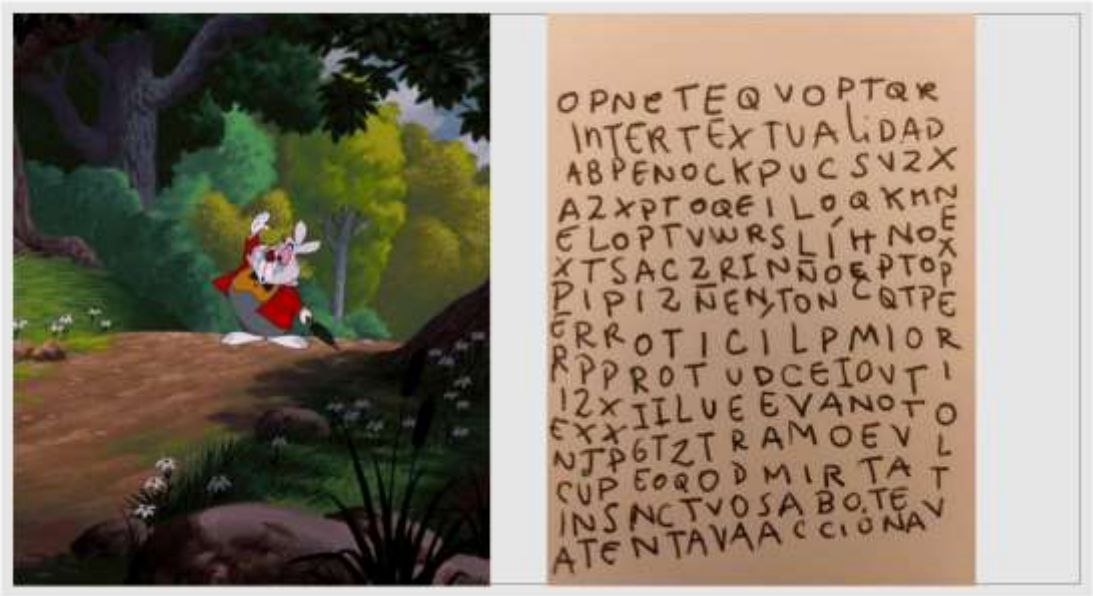
Un rato especular
en todo lo que se ve del agua
invisible que lo sella.

"Water Lilies, 1920", de Enrique Lihn

Relacionar diversos textos literarios y no literarios a partir de una idea central (intertextualidad) la cual debe aplicar a través de un ejercicio en clases, el cual consiste en la localización del contenido en un texto poético y la creación de un nuevo texto poético involucrando el contenido de intertextualidad.

- Leer el poema "N°VII" de Malú Urriola o "Anda Sola" de Elvira Hernández, identificado las diversas intertextualidades en su obra, además de mencionar el hablante y motivo lírico.
- Crear un texto poético que señale una intertextualidad en torno al poema de Malú U o de Elvira H. y por lo menos dos intertextualidades de conocimiento experiencial, literaria, musical o universal.
- Exponer sus creaciones frente del curso y señalar lo pedido en la actividad.

ACTIVIDAD


OPNETEQVOPTQR
INTERTEXTUALIDAD
ABPENOCKPUCSV2X
A2XPTOQEILOQKHN
ELOPTVWRSLÍHNOE
XTSACZRINÑOEPTOP
PIPIZÑENTONCQTPE
ERROTICILPMIOR
RPPROTUDCEIOVTI
I2XILUEEVANOTO
EXXTRAMOEVL
NJP6TZTRAMOEVL
CUPEOQODMIRTAT
INSNCTVOSABOTEV
ATENTAVAACCIÓNA

HOY:
- Hablante lírico
- Intertextualidad
- recursos Poéticos
OBJETIVO:
Crear y Aplicar los contenidos abordados en el primer módulo.
CLASE 4/ MÓDULO 1

Escoger un trabajo desarrollado por uno/a de sus compañeros/as con la finalidad de:

1.- identificar las y los hablantes líricos en el poema, el motivo lírico y señalar los recursos poéticos utilizados y una breve reflexión en torno a las emociones o sensaciones que le produjo leer el texto, desde qué postura se identifican con la obra (o no) y por qué.

2.- Utilizando el mismo poema escogido, crear un texto literarios, ya sea poesía(verso o prosa), cuento, canción, collage, cómic, fanzine (entre otros) que tenga un alcance de intertextualidad con el poema, a partir del sentido que el y la estudiante encuentre en el trabajo escogido. De manera que aborde tanto su propia experiencia como también la experiencia del "otro".

EVALUACIÓN

En el caso de que se escoja la creación poética, su desarrollo debe contemplar una hablante poética, un motivo lírico, al menos 5 recursos literarios, por lo menos 15 veros o 15 estrofas separadas por párrafo.
En el caso del cuento o cómic , este debe contener un inicio, desarrollo (nudo), desenlace. con una extensión de por lo menos 3 páginas.

VIAJ[MUT]AR

MI VIAJE POR LA POESÍA

CLASE 5/ MÓDULO 2

HOY:
El viaje en la poesía

OBJETIVO:
Introducir concepto clave de viaje en la poesía, por medio de un juego lúdico de improvisación.

LO LITERARIO

LO NO LITERARIO

¿ADIVINEMOS?

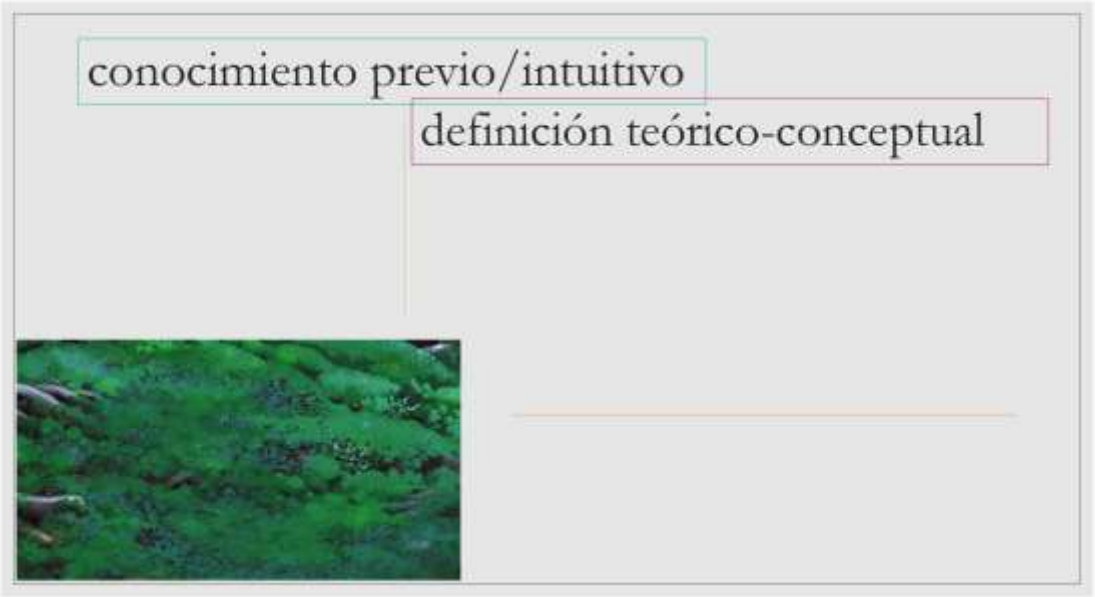
EJEMPLOS

Respuesta: Texto Poético

- 1.- "puedo estar escrito en verso o prosa, me utilizan para expresar sentimientos, puedo estar reflejada en canciones"
- 2.- "Me pueden encontrar en libros con dibujos ilustrativos, siempre tengo muchos personajes, a veces hay un narrador que cuenta mi historia, y en otras ocasiones hay diálogos de por medio, tengo un inicio, un desarrollo y un desenlace"

Respuesta: Texto Narrativo

POESÌA
VIAJE
ENTENDAMOS DESDE
NUESTRAS SUBJETIVIDADES


conocimiento previo/intuitivo
definición teórico-conceptual

1.- ¿Conocen algún texto, película o canción que abarque los conceptos de viaje? ¿Cuáles? ¿Por qué crees eso?

2.- ¿La poesía puede tratar de viajes? ¿Por qué crees eso? ¿Conoces algún poema o texto poético donde se presenten el viaje?

Según lo anterior:

3.- ¿Qué relación puede existir entre estos dos conceptos?

ANDA SOLA

ELVIRA HERNÀNDEZ

Anda Sola
.....mira para atrás
.....sólo tú quedas
en el camino

.....crecen misterios .....la cizalla crece
.....los perros de vidrio molido

.....Sodomas y Gorgonas están por delante
.....a sólo 6 kilómetros
.....son tu
ciudadela
.....tu podio

.....súbete te moverá el carrusel
.....galoparás la máquina
.....serás la payasa más movida
.....la del billete verde

.....Anda Sola Teresa vieja...

EL VIAJE

Crear una historia narrativa a modo curso siguiendo esta dinámica:

ACTIVIDAD

1.- En primera instancia el curso se reunirá en círculo en medio de la sala.

2.- Luego que todos se hayan sentado en círculo la profesora dará las indicaciones de la actividad.

Paso 1
Se debe crear en conjunto (a modo curso) una historia sobre el viaje de un héroe o heroína.
Cada estudiante deba aportar información nueva, coherente y pertinente a la historia.
El relato debe contener un inicio, desenlace y final.
A medida que se lleva a cabo la historia, la docente la registra en la pizarra.

Etapa 2
partir de la actividad n°1 se da paso a lo siguiente:

De manera individual o en parejas, transformar el relato que surgió en la actividad anterior en una forma poética que no responda necesariamente a las normas establecidas por la poesía. (Las normas serán definidas por las/los mismas/os estudiantes)

Para finalizar la actividad, las/los estudiantes exponen su creación poética al curso y, de manera breve, se le solicita que comparta su experiencia de la clase y actividad.

PALABRAS CRUZADAS

HOY: ARTE POÈTICA
OBJETIVO:
Interpretar, definir e identificar el concepto de arte poética utilizando las escrituras de mujeres poetas chilenas contemporáneas.
CLASE 6 / MÒDULO 2

¿QUE SE PUEDE COMPRENDER POR ARTE POÉTICA? ¿COMO SE PODRÍA DEFINIR?
CONOCIMIENTO INTUITIVO

YO ME LEO
soy este plagio
este plagio es: color
negrita! de una paletada con cariño
negra!
negrona!
maltratada!
mmmmira!
yo soy imaginativa
yo soy una anfibrencia
una otredad
nací en otra piel
en una mata de pelos
soy esta diferencia
oscura
un caos
no este continente
andamada
negrona
a mi me arrostran el cuidado
a veces no me pagan
a mi me cierran las puertas
esta es mi alfombra negra
en mi pose asubstrichla y audaznza
soy la esclava
yo soy esta
un kilo de carne negra
en la feria

cantando la ficción
punta negra
mi hueso
mi mundo
era
Cazuela Beyergrave
Fiscada de pelos
No las entendedes ni tedespuentas
no más lejos donde cantas mi el alber
donde el espón devida
parladio de escuerio
no donde bufa bramo Explendas en la Hecha
me trasbasé en la foca
aguardaré
que profane mi sido y se ordine
contestado mis pasos febles
era sustancia gás jugueando mi gorda
vedada
transcurrencia breveada
poblados estelas
y bases
fiscada de pelos
pas ese de latuna
pas ese de parra
abalero

Relevancia de la emocionalidad y el autoconocimiento que puede demostrar el arte poética

definir la identidad y el trabajo poético por parte del/la autor/a, permitiendo el autoconocimiento y la diversificación en las modalidades estéticas

"poesía hablando de poesía"

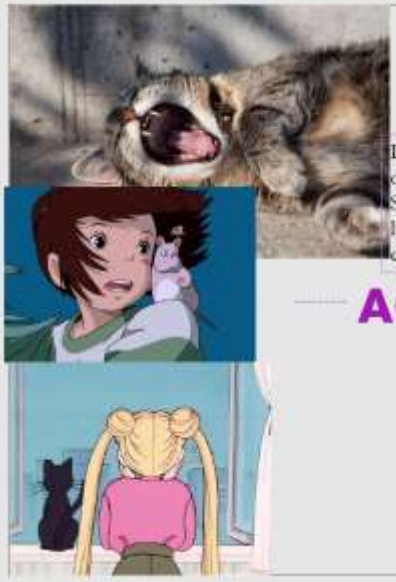
contexto de producción

contexto histórico actual

¿Como este poema da a entender que habla de si mismo? ¿En dónde se hace alusión a la propia escritura? ¿qué te evoca o qué recuerdas con el poema? ¿qué podemos decir del amor en el poema? ¿cuál es el temple de ánimo en el amor? por qué lo crees?

1.- Crear de un texto en prosa donde se defina, de manera breve, la propia concepción de arte poética y que responda a la pregunta : Para mi ¿Qué es la poesía?. El/la docente da un ejemplo en el pizarrón como guía.
2.- Transformar el texto prosa en un poema que manifieste la propia arte poética como un ejercicio de autoconocimiento

ACTIVIDAD



Desarrollar un mapa conceptual con la intención de sintetizar el contenido, de manera que se logre comprender con mayor cabalidad.
Se hace una relación de viaje y poesía a través del poema N°8 de M. U. para luego identificar las características de arte poética y reflexionar su relación con el viaje.

ACTIVIDAD

POEMA N°8

MALÚ URRIOLA

HOY:
- Arte poética
- Viaje
- Heroína
CON AUTORIDAD NO SE EDUCA ¡SE ADIESTRA!
Poesía
Que la Educación Deje de oprimirnos y comience a Liberarnos
Otro fin del Mundo es Posible
¿Y MEMORIA NO?
Requisito para Votar DNI
OBJETIVO:
Analizar la importancia del ambiente social y psicológico en que transcurre la heroína a través del viaje Poético
CLASE 8/ MÓDULO 2

VIAJE
ARTE POÉTICA
CONTEXTO HISRÓRICO
VIAJE DE AUTOCONOCIMIENTO
AMBIENTE/ CONTEXTO SOCIAL
AMBIENTE/ CONTEXTO PSICOLÓGICO
TEMPLE DE ÁNIMO

ACTIVIDAD

Profundizar en torno al carácter psicológico del/de la hablante lírico y contexto histórico de la autora trabajada en la sesión, profundizando el contenido a través de un conversatorio que permita expresar las ideas y pareceres de los estudiantes y, eventualmente, desarrollar una actividad que complemente el contenido a través de la creación de una ficha técnica de una heroína en cuestión.

ELVIRA HERNÁNDEZ

Anda Sola
.....mira para atrás
.....sólo tú quedas
en el camino

.....crecen misterios .....la cizalla crece
.....los perros de vidrio molido

.....Sodomas y Gorgonas están por delante
.....a sólo 6 kilómetros
.....son tu ciudadela
.....tu podio

.....súbete te moverá el carrusel
.....galoparás la máquina
.....serás la payasa más movida
.....la del billete verde

.....Anda Sola Teresa vieja...

HOY:
-Recursos poéticos
- Arte Poética
-El viaje en la poesía
OBJETIVO:
Planificar la creación de una feria Fanzinera
Módulo 3: Crear también es de héroes y heroínas
CLASE 9/ MÓDULO 3

CARACTERÍSTICAS DEL FANZINE
AUTOGESTIÓN
DIVERSIFICACIÓN DE TEMÁTICAS

Las y los estudiantes planifican el desarrollo de una feria Fanzinera, desde el modo en el que se intervendrá a la comunidad hasta cada uno de los fanzine que se enseñarán.

ACTIVIDAD

EJEMPLO

Seleccionar una o varias temáticas y trabajarlas en los fanzines (de preferencias 1 temática por grupo, pero son los mismos estudiantes los cuales pueden decidir la cantidad de temáticas que abordarán) Por ejemplo:

Poema: N°10 de Malú Urriola.

Temática: La soledad y la sensación de insatisfacción

En el caso de que algún/a estudiante no se sienta identificado/a o motivado/a con las temáticas de los poemas trabajados en casa, pueden proponer alguna otra temática, pero que esta se vea reflejada en alguna expresión literaria o artística.

INDICACIONES

1) Elegir (En grupos de 3, en parejas o de manera individual) la/s temática/s que se trabajarán en la confección del fanzine. La idea es elegir una temática que más les haga sentido según sus experiencias o intereses.

2) Tener presentes los contenidos abordados en los módulos anteriores, es decir, el **arte poética, el viaje en la poesía, la intertextualidad y los recursos poéticos**. Dichos contenidos deberán ser desarrollados a partir de diferentes creaciones, por ejemplo:

- La creación de una manifestación de arte poética a través de un poema.
- El viaje de una heroína a través de un comic.
- La reescritura de un cuento en formato poema utilizando los recursos poéticos.
- Abordar el sentido de "heroína" a través de una ilustración, entre otros.
- Utilizar poemas de la antología para crear un textos, dibujos o otros que vincule una conexión de intertextualidad entre la creación y el poema de la/s autora/s.

3) Planear el formato en el cual basarán sus creaciones y los contenidos que se abordarán.

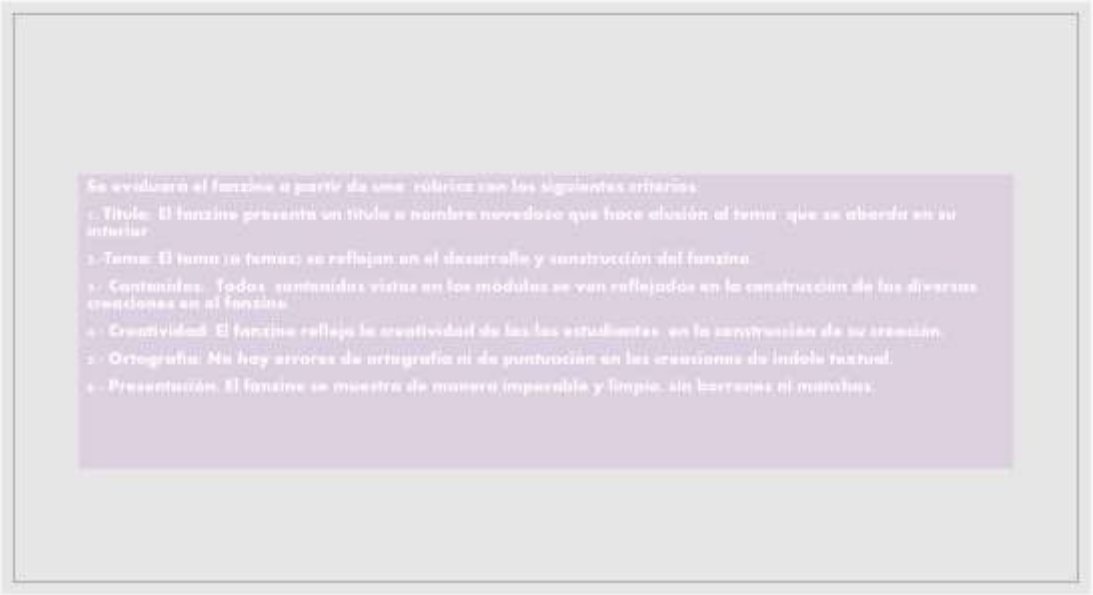
4) Elaborar un nombre para el fanzine

5)El fanzine debe contener al menos 5 tipos de creaciones (ejemplo, comic, poema, cuento, ilustración, fotografías, collage, entre otros)

6) El fanzine, pese a ser de carácter libre, este debe tener al menos

- Una manifestación de **arte poética** propia.
- y una creación que vincule el **viaje poético** ya sea en poema, comic, entre otros, pero que evidencie el sentido de **"viaje personal o de autoconocimiento"** en dicha creación. En este punto la creatividad es clave.

OBJETIVO
Construir un fanzine introduciendo los contenidos trabajados en los módulos anteriores.
HOY:
-Recursos poéticos
- Arte Poética
-El viaje en la poesía
- La heroína
CLASE 10/ MÓDULO 3


Se evaluará el fanzine a partir de una rúbrica con los siguientes criterios:
1.- Título: El fanzine presenta un título o nombre novedoso que hace alusión al tema que se aborda en su interior
2.-Tema: El tema (o temas) se reflejan en el desarrollo y construcción del fanzine
3.- Contenidos: Todos contenidos vistos en los módulos se ven reflejados en la construcción de los diversos creaciones en el fanzine
4.- Creatividad: El fanzine refleja la creatividad de los los estudiantes en la construcción de su creación.
5.- Ortografía: No hay errores de ortografía ni de puntuación en las creaciones de índole textual.
6.- Presentación: El fanzine se muestra de manera impecable y limpio, sin borrones ni manchas.

- Realizan el trabajo pedido por la/el docente
- Existe claridad del tema en la presentación
- Todo el grupo participa en la presentación
- Los contenidos se ven reflejados en la presentación
- Se expresan a través de un lenguaje adecuado

CO-EVALUACIÓN

OBJETIVO:
Exponer a la comunidad los trabajos realizado en clase por medio de una feria abierta a la comunidad escolar.

HOY:
-Recursos poéticos
- Arte Poética
-El viaje en la poesía
-Heroínas

CLASE 11/ MODULO 3

CREA/VIAJA/REVOLUCIONA/ACCIONA