



Facultad de Educación
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación

La enseñanza de la identidad y su vínculo con la literatura: Propuesta de Material Educativo para cuarto año de enseñanza media

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

Estudiantes: **Mónica Sepúlveda Z.**
Jaime Vergara Z.

Profesora guía: **Dra. Claudia Burgueño N.**

Santiago
Julio de 2014

RESUMEN

El presente trabajo problematiza los conceptos de Identidad y Literatura, presentes en el currículum del subsector de Lenguaje y Comunicación, siendo abordados progresivamente en cada uno de los niveles hasta cuarto medio. En este último nivel, se establece un Programa Diferenciado titulado Literatura e Identidad. En él se establecen definiciones de ambos conceptos en su etapa final donde los estudiantes deben generar una conciencia identitaria, entendiendo la identidad como un tema al servicio de una matriz literaria predefinida por el programa. La tensión, entre estas definiciones propias del currículum y los antecedentes de los mismos conceptos, permitirá elaborar Material Educativo cuya característica principal es ser propositivo en términos conceptuales y didácticos. Esta construcción orientará a los docentes en la enseñanza de los contenidos desde un punto vista crítico hacia el ejercicio del poder y su relación con la Literatura y la Identidad. Las propuestas didácticas basadas en la búsqueda de una gama literaria diferente a la conocida por el programa original, permitirán ampliar el sentido que se le da a estas problemáticas.

ÍNDICE

- Resumen.....	pág. 2
- Índice.....	pág. 3
- Introducción.....	pág. 4
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	pág. 7
1.1 El concepto de literatura.....	pág. 7
1.2 Literatura: reflejo del poder o el peso de la palabra escrita.....	pág. 10
1.3 Tipos de Literatura.....	pág. 15
1.4 Temas de la literatura.....	pág. 16
1.5 El concepto de Identidad: Antecedentes.....	pág. 17
1.6 Identidad personal y cultural.....	pág. 19
1.7 Perspectiva de identidad cualitativa.....	pág. 20
1.8 El concepto de curriculum.....	pág. 22
1.9 Antecedentes: Perspectivas curriculares e históricas.....	pág. 22
2.0 Perspectiva Tradicional.....	pág. 23
2.1 Experiencial.....	pág. 24
2.2 Estructura de las disciplinas.....	pág. 25
2.3 Conductista.....	pág. 26
2.4 Cognitiva.....	pág. 27
2.5 Tipos de Curriculum.....	pág. 28
2.6 Oficial, real y aplicado.....	pág. 28
2.7 Perspectiva de curriculum.....	pág. 29
2.8 Curriculum, Literatura e Identidad.....	pág. 31
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	pág. 32
2.1 Problematicación.....	pág. 32
2.2 Objetivos.....	pág. 34
2.3 Tipo de Investigación.....	pág. 34
2.4 Conceptualizaciones.....	pág. 35
2.5 Plan de Trabajo.....	pág. 35
CAPÍTULO 3: PROYECCIONES.....	pág. 37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	pág. 39

Introducción

Durante el desarrollo de los sistemas educativos, se han confeccionado marcos para la enseñanza que albergan contenidos configurados en función de los distintos intereses que los Estados Nacionales pretenden conseguir, entre ellos, alcanzar el nivel internacional de educación o dirigir la enseñanza hacia las competencias y habilidades para la integración adecuada de los estudiantes a la sociedad.

En esta estructuración, a modo de áreas del saber, se considera al Lenguaje como base del conocimiento humano; la primera instancia para acceder al resto de las áreas:

“La idea predominante entonces en este tipo de práctica denota que el estudio del lenguaje permanece en el sistema educativo como una herencia inmutable. Con el ajuste se pretende dar mayor énfasis al mensaje que ya había instalado la Reforma. Es decir, se trata de poner en práctica la idea de que el desarrollo del lenguaje no opera por criterios de corrección, sino por criterios de adecuación. La enseñanza del lenguaje puede darse desde situaciones concretas de comunicación, donde los estudiantes van tomando conciencia del uso del lenguaje desde la práctica misma y en ningún caso desde la corrección gramatical que el docente realiza” (MINEDUC, 2009:6).

Desde este último ajuste curricular, se le plantea al docente la tarea de ayudar al estudiante a desarrollar la escritura, la lectura y la oralidad. Para alcanzar tal meta, es necesario aplicar y enseñar distintas estrategias de comprensión de textos escritos, de producción de los mismos y de expresión oral.

En torno a estos objetivos, se adecúa el contenido a los distintos contextos. En el caso del subsector de Lenguaje y Comunicación, tanto la literatura universal como la lingüística y la teoría literaria estructural, aportan al trabajo docente que debe tomar decisiones acerca de cómo articular la disciplina en fusión de las habilidades anteriormente mencionadas.

Ahora bien, se pretende que los estudiantes aprehendan temas de relevancia en términos sociales e históricos. En esta orientación, existen Programas Diferenciados para el subsector de Lenguaje y Comunicación donde se vincula la Literatura con el tema de la Identidad. El programa dirigido al nivel de cuarto medio y respetando los OF y los CMO del Marco Curricular, establece que la Identidad es un tema que los estudiantes deben asimilar a través de la literatura para que se genere en ellos la conciencia de un ‘nosotros’ y ‘los otros’. Por su parte, la literatura es concebida como un espacio privilegiado de representación de los distintos procesos identitarios de las comunidades:

“El programa de cuarto año medio Diferenciado tiene como centro el tema de la identidad en la variedad de manifestaciones que de él ofrece la literatura, que es –al igual que otras expresiones del arte y la cultura– espacio privilegiado de representación de los procesos de búsqueda, constitución, afirmación y reconocimiento de diversas identidades, tanto personales como colectivas, culturales e históricas. Por tratarse, además, de un tema que tiene incidencia en la conformación de la conciencia que tenemos de nosotros mismos, de los otros y del mundo en que se desarrolla nuestra existencia, constituye importante motivo de reflexión” (MINEDUC, 2009:3).

A partir de esta idea se presenta la problemática principal: ¿Es posible concebir la Identidad como un tema? Sí, es posible considerarla un tema, sin embargo, esta concepción dificulta el trabajo de generar una ‘conciencia’ entre los estudiantes acerca de un ‘nosotros’ y ‘los otros’: la Identidad será vista como un tema de conversación más que se inserta en la principal preocupación que son los tres ejes a trabajar (comprensión, producción y oralidad). Por otra parte, ¿la Literatura es un espacio privilegiado de representación de estas identidades? Puede ser en parte, pero ¿qué sucede con la literatura desde la época de la Conquista española en América? ¿Representa realmente

los procesos identitarios de las comunidades desde el siglo XV en adelante tomando en cuenta la conformación desde el siglo XIX del Estado Nacional chileno?

La importancia de estas preguntas, radica en los motivos de esta investigación: el trabajo docente debe caracterizarse por una apropiación de la disciplina del lenguaje, concretamente, de los contenidos que ella nos permite abordar junto a los estudiantes. No es posible que exista una mera asimilación de estos conceptos, debemos ir más allá y problematizarlos tomando en consideración la articulación que el poder genera en la noción de Identidad y Literatura. Es por esto que la investigación ofrece una propuesta educativa que pretende establecer diferentes parámetros en la relación entre el arte y la historia, de esta manera podremos ampliar el horizonte de posibilidades para abordar estas ideas aportando a una enseñanza diferente.

La principal preocupación de este estudio radica en la pregunta: ¿Cómo reelaborar los conceptos presentes en el Programa de Estudio Diferenciado para cuarto medio de Lenguaje (Literatura e Identidad), en pos de una propuesta que recoja esta reconceptualización?

De esta manera, la investigación pretende *Elaborar material educativo, reorientando los conceptos de identidad y literatura tratados en Programa de Estudio de Formación Diferenciada en Lenguaje y Comunicación “Literatura e identidad” en cuarto año de enseñanza media*. El estudio se centrará en la construcción de un Material Educativo dirigido a los docentes para que, a partir de esta problematización, puedan elaborar las clases en una perspectiva diferente. Esta última tendrá como base la revisión bibliográfica de diversos autores que plantean ideas relevantes para entender el transcurso de la relación entre la Identidad como un fenómeno histórico y la literatura.

Ángel Rama y Jorge Larraín son los principales autores que guían el desarrollo de los antecedentes tanto de Literatura como de Identidad, respectivamente. El primero, nos acerca al concepto de ‘Ciudad Letrada’ que permitirá entender el recorrido de la literatura

junto al poder instalado desde las cúpulas de las ciudades establecidas en el territorio americano desde la época de la Conquista. El segundo, nos acerca al concepto de identidad tratado desde una perspectiva histórico- cultural y cualitativa.

En el área curricular el principal autor es George Posner que nos permite abrir el campo de estudio del curriculum desde las principales perspectivas curriculares. Cada perspectiva representa un conjunto de supuestos educativos y son presentadas de forma cronológica.

La perspectiva metodológica de la investigación es cualitativa y de diseño. La primera, porque implica la deconstrucción de conceptos que en sí mismos son construcciones delimitadas en base a un punto de vista determinado y lo que se pretende es abrir esas fronteras y ampliar el concepto hacia la integración de la identidad como conciencia. La segunda, porque a partir de esa redefinición se elaborará o diseñará un Material Educativo que presentará la otra cosmovisión conceptual.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1. El concepto de literatura

¿Qué se entiende por literatura desde la actualidad? Si recurrimos a las definiciones oficialmente aceptadas tenemos que, según la RAE, la literatura es: “el arte que emplea como medio de expresión una lengua”. En esta primera acepción, tenemos la lengua como la fuente principal a través de la que los usuarios de ella, se comunican a través de la configuración del lenguaje con un sentido estético. La literatura es arte y corresponde, necesariamente, a una lengua. Existe una conexión natural entre el sistema de signos y la intencionalidad comunicativa. En una segunda acepción, la literatura es: “un conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género”. El concepto de nación se asocia a la producción literaria, es decir, existe la idea de un marco establecido por las fronteras políticas, geográficas y culturales que son el escenario de un

tipo de literatura que también puede corresponder a una época en el tiempo. Ahora bien, esa temporalidad no se vincula con la nación ya que ese concepto responde a la lógica de un ideal de comunidad. La época, entonces, tiene que ver con periodos de la historia, con periodos culturales, definidos por fechas y personajes desde los siglos recientes. Finalmente, el género implica que las producciones literarias se agrupen con distintas características a partir de un acuerdo cultural que depende del punto de vista abordado.

En estas primeras acepciones, acerca del concepto de literatura, queda en evidencia que se trata de descripciones concretas y descontextualizadas de las distintas realidades o puntos de vista posibles, sin embargo, llevan dentro de sus palabras o expresiones, cargas semánticas que las orientan hacia un tipo de visión. Ahora bien, ¿cómo se ha dado la (re)formulación del concepto de literatura desde la teoría literaria? Ante esta pregunta surge otra problemática en cuanto a su definición ya que los teóricos desde distintas posiciones epistemológicas intentan definir el concepto, sin embargo, no existe consenso debido a que las distintas corrientes filosóficas se enfrentan entre sí en la constante discusión acerca de cómo abordar la literatura y se pierde la orientación de definirla.

En una primera instancia, en el contexto del siglo XX, los autores rusos comienzan a dar forma a lo que será denominado como ‘formalismo’ que implica establecer una estructura o una matriz de base que delimite los elementos constitutivos de la literatura y de ‘lo literario’:

“Formalismo fue el nombre que designó, en la acepción peyorativa que le daban sus adversarios, la corriente de crítica literaria que se afirmó en Rusia entre los años 1915 y 1930. La doctrina formalista se encuentra en el origen de la lingüística estructural o por lo menos de la corriente representada por el círculo lingüístico de Praga. Actualmente, numerosos dominios están afectados por las consecuencias metodológicas del estructuralismo. De esta manera, las ideas de los formalistas se encuentran representadas por el pensamiento científico actual; sus textos en cambio, no pudieron

franquear las múltiples barreras aparecidas posteriormente”
(Jakobson en Todorov, 2002:11).

En este sentido, el estudio de la literatura se encuentra fuertemente ligado al quehacer lingüístico. Este último tiene o pretende tener el carácter de ciencia al tomar la escritura como el producto de un sistema de signos que el usuario (des)ordena para provocar un efecto estético. La literatura, desde este punto de vista, es un objeto de estudio, un fenómeno extraño al uso común del lenguaje, un desafío a la norma que esconde o se sustenta bajo intencionalidades o funciones. Jakobson, uno de los representantes de esta corriente, va a definir las ‘funciones del lenguaje’ que hacen referencia a la forma en que se transmite el mensaje o el escrito. Siguiendo esta idea la literatura o bien el ‘texto literario’ tiene la función de producir en el lector o ‘receptor’ un goce o ‘placer literario’.

De esta manera, la lingüística se ocupa de definir, a modo de discusión en las décadas venideras, las características de la literatura y lo literario. Así surgirán otras corrientes como respuesta al formalismo ruso como la teoría hermenéutica, la inmanencia, la semiótica o la deconstructiva. Esta última, asegura que el texto literario, a propósito de su característica intertextual, está conectado con otros discursos no necesariamente literarios: todo es texto, por tanto, la literatura no se reduce a un autor y su obra o a una editorial y a sus autores o a un mercado literario y a sus lectores; desde este punto de vista, las conexiones son infinitas y moldeables, no tienen un sólo punto de origen o ‘raíz’ sino que se interconectan constantemente. Esta es la visión que se ha dado en el último tiempo acerca de qué es o debiera ser la literatura, sin embargo, escapa también a otro extremo conceptual, es decir, relativizar hasta el punto de asociar al texto literario a un todo interconectado que se escapa de la palabra escrita, del signo y el significante y se manifiesta en todos los ámbitos de la expresión humana. Ante esto cabe preguntarse: ¿es posible la existencia de una definición de literatura o más bien una apropiación de la literatura como objetos verbales dispuestos a una intención común arbitrada desde el poder?

1.2. Literatura: reflejo del poder o el peso de la palabra escrita

El devenir de la cultura, a lo largo de la historia de la humanidad, no es inocente. Están implicados en este proceso la técnica y el poder. Dicho de otra forma, cultura, técnica y poder están en constante tensión. La cultura como significaciones que una comunidad comparte y transmite a las distintas generaciones, tiene como soporte a la técnica que, a su vez, es dirigida por el poder como elemento básico de la organización de las sociedades. A medida que éstas crecen y se desarrollan a través de la experimentación, la exploración y la ampliación de un imaginario común, irán conformando o sistematizando las técnicas que aportarán al mantenimiento de la cultura: “Comparada con la imitación, la reproducción técnica de la obra de arte es algo nuevo que se ha impuesto intermitentemente a lo largo de la historia, con largos intervalos pero con intensidad creciente (...) Son conocidas las enormes transformaciones que la imprenta, la reproducción técnica de la escritura, ha suscitado en la literatura. Y ellas son tan solo un caso especial, sin duda particularmente importante, de un fenómeno que se considera aquí a escala histórica universal” (Benjamin, 2003:39).

Desde este punto de vista, la escritura, desde su etapa más primitiva hasta su implementación en la imprenta durante el siglo XV, va a conformar un cambio notable en las significaciones de las comunidades que hasta ese momento compartían relatos de origen a través de la oralidad como fuente principal de su cultura. La escritura, entonces, va a adquirir poder.

Para Ángel Rama, la utilización de la palabra escrita implica la conciencia de un poder que va a permitir desde los siglos XV, XVI XVII en adelante, no solo levantar documentos, leyes o decretos, sino también organizar el territorio en concordancia con las nuevas ciudades de lo que se denominó, con la palabra escrita, América. Así, para los conquistadores luego de descubrir este territorio se les implantó la tarea de proyectar la ciudad no solo en su infraestructura, sino también “en una representación simbólica que obviamente sólo podían asegurar los signos: las palabras, que traducían la voluntad de edificarla” (Rama, 1998:21). Por supuesto, esta “representación simbólica” no es

complementaria de las representaciones que las culturas originarias ya tenían establecidas en conjunto con la naturaleza y que son principalmente orales. De aquí en adelante, una cultura se impondrá sobre la otra no solo física, sino también culturalmente; una significación sobre la otra en una relación jerárquica y absolutista. La palabra escrita “...viviría en América Latina como la única valedera, en oposición a la palabra hablada que pertenecía al reino de lo inseguro y lo precario (...) La escritura poseía rigidez y permanecía, un modo autónomo que remedaba la eternidad” (Todorov, 2003:58). La escritura, entonces, se proyecta en pos del orden y lo expresa rigurosamente. Por ejemplo, con la falta de una escritura indígena, los textos que presentan una cosmovisión originaria son trastocados: “todos son posteriores a la conquista y, por lo tanto, han sufrido la influencia de los conquistadores” (Todorov, 2003:59). De alguna manera, las expresiones manifestadas a través de la oralidad por las ‘nuevas’ civilizaciones y registradas en códex no traspasarán impolutas los quinientos años hasta la actualidad, sino que serán asimilados por algunos europeos preocupados por la difusión de estas lenguas como el Padre Ximénez perpetuando como hito literario e histórico obras claves para la humanidad como el Popol Vuh o libro de la comunidad Maya-Quiché donde se exponen, a modo de mito de creación del mundo, cómo los dioses trabajan para la elaboración del hombre a partir de elementos naturales como el maíz, la relación de la luna con el sol y la distinción entre el espacio terrenal y el inframundo. Todo esto fue traducido al castellano, texto que era acompañado por el mismo relato, pero en idioma Quiché.

En este trabajo, los letrados también desarrollarán otros discursos que complementan el trabajo de la traducción y asimilación de dos culturas diferentes: se darán la tarea de contar los hechos acaecidos en el transcurso de los siglos desde las primeras etapas de la conquista. Así autores como Diego Durán o Bernardino de Sahagún serán los primeros en esbozar un relato para la posteridad generando distinciones con la versión indígena de este periodo: “Durán elimina de su relación todos los malentendidos que podían persistir en los relatos aztecas, indica los móviles de los conquistadores, tal como podían parecer a un español de la época” (Todorov, 2003:227). Esos

‘malentendidos’ tienen que ver necesariamente con la ambigüedad al momento de interpretar los signos que ambas culturas manifestaban; por su parte los ‘móviles’ se reducen al conocimiento del ‘nuevo mundo’. Estos dos elementos, perpetúan el relato ‘histórico’ que llega hasta el siglo XIX que va incorporando ‘juicios morales’, por ejemplo, al relatar los sacrificios humanos, Sahagún se encuentra con la dificultad de elegir los conceptos adecuados para no utilizar este tipo de juicios como ‘dios’ y ‘diablo’ o ‘sacerdote’ y ‘nigromante’. La salida que encuentra consiste en “...no optar por ninguno de los dos términos, sino en alternarlos: en suma, erige en sistema la ausencia de sistema, y con ello neutraliza los dos términos, que en principio son portadores de juicios morales opuestos y ahora se vuelven sinónimos” (Todorov, 2003:244). A partir de este entendimiento es que los europeos configuran un relato alejado de cualquier complicación interpretativa, está resuelto en sí mismo operando por sobre la diversidad escritural, por tanto, de pensamiento. Lo logran sin mayores problemas: “Este éxito extraordinario se debe, entre otros, a un rasgo específico de la civilización occidental, que durante mucho tiempo se había tomado como un rasgo humano general, lo cual hacía que su florecimiento entre los occidentales se volviera entonces la prueba de su superioridad natural: es, paradójicamente, la capacidad de los europeos para entender a los otros” (Todorov, 2003:257).

De esta forma, la literatura como arte, se expresa desde el pequeño y elitista reducto de la “ciudad letrada” no como el libre uso de la palabra escrita con fines estéticos e históricos, sino como el espacio donde se representan las significaciones de la “ciudad ordenadora” a través del lenguaje de los vencedores y la oficialidad en los siglos venideros. La literatura estaba encargada, entonces, de “enmarcar y dirigir a las sociedades coloniales, tarea que cumplieron cabalmente. Incluso lo hicieron los poetas, a pesar de ser sólo una pequeña parte del conjunto letrado, y aún lo siguieron haciendo por un buen trecho del XIX independiente, hasta la modernización” (Rama, 1998:35). Se desarrolla el ejercicio de la letra, el verso y la prosa como patrimonios exclusivos de los letrados en contraposición de una sociedad analfabeta que se comunica principalmente por la palabra hablada y que comienza a ser parte de un proceso identitario que no queda

registrado en las letras o significaciones del poder. La escritura “se constituiría en una suerte de religión secundaria, por tanto pertrechada para ocupar el lugar de las religiones cuando éstas comenzaran su declinación en el XIX” (Rama, 1998:38). El siglo XIX es un siglo de letras, por tanto, de poder. Dicho de otra forma, letras y poder conviven al mismo nivel de tal forma que serán las herramientas primordiales para la constitución de las distintas fronteras nacionales repartidas en el territorio continental instalando definitivamente el peso de los signos occidentales por sobre los indígenas. El peso de la letra deja una marca indeleble para quienes la utilicen en pos de una comunidad. En este sentido, se comienza a dar forma desde la literatura a nuevas generaciones de escritores como la de 1842 donde José Victorino Lastarria asumiendo el cargo de director establece las bases de lo que debiera ser la literatura chilena donde la herencia francesa y los límites nacionales serán los ejes de una escritura con apellido supeditada al proyecto nacional entendido como “...una comunidad política imaginada (...) inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (Anderson, 1993:23). Claramente, el poder sistematiza un proyecto ‘desde arriba’ a modo de ilustración a través de la letra como fuente de iluminación de la comunidad que, al ser mayoritariamente analfabeta, permite el trasvasije de ideas desde la “estructura básica de dos formas de la imaginación que florecieron en el siglo XVIII: la novela y el periódico. Estas formas proveyeran los medios técnicos necesarios para la ‘representación’ de la clase de comunidad imaginada que es la nación” (Anderson, 1993:46). Por su parte, el periódico constantemente delimitará los sucesos con el tiempo y el espacio, compartidos ambos con el resto de los integrantes de la comunidad que tienen en común un mismo relato del pasado, de lo que debiera ser el futuro y de un presente que subraya a diario la importancia de mantener la cercanía con ‘lo nuestro’. Este trabajo también implica lo literario, la ficción construida en torno al devenir de una comunidad por tanto de una nación compuesta por integrantes poseedores de un sistema de valores común o prototípico, marcará los pasos a seguir de los escasos lectores: “El hecho de que estos

actos se realicen a la misma hora y en el mismo día, pero con actores que podrían estar en gran medida inconscientes de la existencia de los demás, revela la novedad de este mundo imaginario” (Anderson, 1993:48). Esa ‘misma hora’ y ‘mismo día’ hablan de una ‘homogeneidad’ que se quiere establecer entre los habitantes tanto en el tiempo como en el espacio para generar una misma fuerza de unidad. Por ejemplo, en 1816 José Joaquín Fernández de Lizardi escribe *El Periquillo Sarmiento*, en esta obra clave de la historia de Latinoamérica, se puede ver la intencionalidad educadora o moralizante donde opera “...la imaginación nacional en el movimiento de un héroe solitario a través de un contexto sociológico de una fijeza que funde el mundo interior de la novela con el mundo exterior” (Anderson, 1993:52). Los personajes son posicionados frente al mundo en una narración genérica donde el héroe “no se menciona nunca, sino al que se refieren siempre como nuestro joven. Precisamente, lo embrollado y la ingenuidad literaria del texto confirman la sinceridad inconsciente de este adjetivo posesivo” (Anderson, 1993:56). El ‘nuestro’, entonces, funciona más allá de las limitaciones lingüísticas o de su función en la sintaxis. A partir del trabajo de los escritores, el uso de la lengua y la palabra escrita, cumplen con una función nacional en los distintos Estados latinoamericanos. De la mano con la incipiente literatura formadora se desarrolla el ‘capitalismo impreso’ que contribuye a ‘fijar técnicamente el lenguaje’ en el papel proyectando “...esa imagen de antigüedad tan fundamental para la idea subjetiva de la nación (...) el libro impreso conservó una forma permanentemente, capaz de una reproducción virtualmente infinita, en lo temporal y lo espacial” (Anderson, 1993:73). No solo se fija la literatura como arte, sino también como herramienta espectral que fomenta un pasado y proyecta un futuro.

De ahí en más, la diferencia entre una “ciudad letrada” y una “ciudad real” consistirá en el intercambio constante de poder “Una no puede vivir sin la otra, pero su naturaleza y funciones son diferentes como lo son los componentes del signo” (Rama, 1998:39). Tan diferentes que la letra “siempre fue acatada, aunque en realidad no se la cumpliera” (Rama, 1998:40). Cédulas reales y textos constitucionales se acomodaban sobre la población y se entrometían en todos los ámbitos de la vida social y su

comportamiento. En ese sentido la literatura dirige tanto la prosa como la lírica a modelar la 'ciudad real'.

Desde aquí en adelante, la historia de la literatura en Chile y el resto de los países latinoamericanos, estará marcada por las distintas tendencias intelectuales que darán pauta y establecerán los intereses de la literatura, sean desde la conformación de los movimientos literarios como el de 1842 con Lastarria como director supremo, hasta la generación del 50' junto al 'Boom literario' pasando por el realismo, el criollismo y la generación del 38'. Estos hitos de la literatura presentarán en su particularidad a sus representantes y sus obras, sin embargo, no se verá la gama total de ellos. Unos opacarán a los otros, pero no en su calidad de escritores, sino por la relación que tienen estas literaturas con el poder.

1.3. Tipos de literatura

En la tipología literaria se suele recurrir al término de 'géneros'. Éstos a modo de grupos o categorías aglomeran una serie de producciones literarias con un común denominador relacionado con su forma y su contenido. Aristóteles, en la antigüedad, a través de su escrito La Poética, define los elementos que deben estar presentes en una obra dramática, específicamente en la tragedia, para su correcta ejecución y representación. A partir de estas especificaciones la literatura comienza a identificarse en tres categorías principales: drama, lírica y narrativa. Esta última, se incorpora posteriormente, ya que trata de un concepto moderno donde la prosa será la forma en que se contarán las historias y se tratarán los temas. La triada conceptual originada ya en la antigüedad, traspasará los siglos, las civilizaciones y sus culturas instalándose como el esquema tradicional de la literatura y sus respectivas variaciones y evoluciones. Por su parte, el drama se dará a conocer no solo como un texto escrito, sino también como representación por parte de un grupo de actores que interpretan los papeles y los personajes ordenados entre actos, cuadros y escenas. En cuanto a la lírica, ésta se desentenderá de las otras manifestaciones artísticas como la música y sobrevivirá de forma autónoma como el ejercicio de la metáfora en un comienzo 'elevada' y con un uso

del lenguaje rebuscado hasta llegar a una poesía más cotidiana que busca el acto poético en los márgenes del lenguaje. Finalmente, la narrativa inaugurará una nueva forma de expresión que se caracterizará por la intertextualidad, es decir, por la constante referencia a un antecedente literario que constantemente se irá derribando y (re)creando.

Autores recientes como Castagnino (1980), proponen otra forma de tipología en base a diferentes factores como la 'extensión' y el 'contenido'. Desde acá se extraen las ideas de literatura 'universal' o 'nacional', también los de literatura 'culto' asociadas a un autor en particular y la literatura 'popular' o tradicional' identificada como los mitos o las culturas que traspasan sus cosmovisiones a través de la oralidad y luego los perpetúan a través de la palabra escrita. Este tipo de definiciones de literatura y sus variaciones en base a factores de tiempo, espacio, extensión, cultura, realizan una radiografía al devenir de la cultura, sin embargo, no se asocia ningún factor que tenga que ver con la administración de estos tipos de literatura. Por ejemplo, se puede denominar a lo 'tradicional' o 'popular' como la cultura oral de civilizaciones ancestrales, pero no se profundiza en cómo estos relatos originarios son permeados por otras culturas o civilizaciones que si bien las dan a conocer al resto de la humanidad, se hace desde arriba o desde el poder.

1.4. Temas de la literatura

Complemento de la forma, es el contenido que los textos literarios nos ofrecen al momento de leerlos y extraer a través de su comprensión, los mensajes y las ideas que los autores quieren transmitir. En la actualidad, son diversas las temáticas que se nos ofrecen para la lectura tanto desde las instituciones como desde los márgenes del poder. Éstos tienen que ver siempre con todas las dimensiones, emociones y sensaciones humanas. No existe hoy por hoy limitación para que los usuarios de la lengua puedan poner en práctica el juego del lenguaje en el marco de la palabra escrita con fines estéticos e incluso de entretenimiento. Sin embargo, en el origen de la literatura como arte y más aún como medio de ejercicio del poder, los temas están fuertemente relacionados con una intencionalidad general. Por ejemplo, en el siglo XIX con la asunción de Lastarria al directorio de la

generación de 1842 se pide y se exige que la literatura nacional imite los pasos recorridos por la literatura francesa. Con este 'espejo' o 'molde' se pretende que lo nacional quede impregnado en la literatura chilena como monumento para la posteridad. Evidencia de esto es lo que hará la generación del 50' que tomarán estos antecedentes como 'padres' limitados o sesgados que no permiten renovar la literatura incluida su temática y cosmovisión del mundo. Así, la "omnipresencia monumental de los grandes abuelos engendró, como suele suceder en estos casos, una generación de padres debilitados por el ensimismamiento en su corta tradición" (Donoso, 2007:22).

Ahora bien, esta intencionalidad forzada de retratar una forma de pensamiento o una cosmovisión se puede extender hacia los inicios en América: la escritura y la literatura que surgen del (des)encuentro entre los indígenas y los españoles. Más allá de los términos históricos, la labor de la literatura en estas etapas primeras es crucial, ya que se enfrentará a la cosmovisión de los indígenas acerca del mundo y su origen. Es a través de este 'sincretismo' que se nos dará a conocer su cultura instalando uno de los temas más relevantes para nuestra conformación como sujetos: la Identidad.

2. El Concepto identidad: Antecedentes

Los antecedentes expuestos en esta investigación son presentados desde los años 50' en adelante, ya que es en este periodo donde el concepto de identidad ingresa en la esfera académica. En la filosofía antigua el concepto de identidad era tratado como parte de un componente de la moral del hombre y daba el tema por resuelto al postular la teoría esencialista de los seres. La concepción esencialista acaba de momento en que el concepto de identidad se plantea como una problemática en sí misma de momento en que el academicismo decide hacerse cargo de sus probables soluciones. Es por este motivo que se considera como antecedente desde el momento en que las ciencias sociales y el fenómeno de la posmodernidad irrumpen en América Latina, abriendo un espacio para volver a la pregunta ontológica planteada por el mestizaje latinoamericano desde los tiempos de la independencia: ¿Quiénes somos?

La irrupción de las ciencias sociales en América Latina en los años 50' inicia la investigación del concepto aplicado a las características identitarias que se construyen en

el continente, sin embargo, no es hasta los años 80' en adelante que el concepto de identidad obtiene un alcance en el ambiente académico. Al mismo tiempo aparecen también los nuevos movimientos sociales feministas, ecologistas, homosexuales, etc. que reemplazan la política de clases por la política de identidades (Larraín, 2001:7) y se da comienzo al desafío de la fragmentación de la verdad planteado por la postmodernidad y la apertura a la pluralidad de discursos.

Posterior al periodo de dictaduras en Latinoamérica, el concepto de identidad retorna a un estado de crisis. Particularmente, las épocas de crisis son planteadas como un escenario favorable para la problemática que involucra hasta hoy la conformación de la identidad, tanto de Latinoamérica como de Chile: "Las preguntas por la identidad surgen de preferencia en épocas de crisis- y en parte porque esta región había estado preguntándose desde mucho antes, al menos desde la independencia." (Larraín, 2001: 8).

Hoy en día el concepto de identidad es trabajado por diferentes campos de las ciencias sociales como la psicología, sociología, antropología, etc., tratando la problemática con propiedad y buscando respuestas a través de diversas investigaciones que permitan desarrollar posibles respuestas a la pregunta acerca de los caracteres que definen la identidad latinoamericana: "Una de las constantes del pensamiento latinoamericano ha sido esa búsqueda permanente y apasionada de respuestas a la pregunta por la identidad, en parte por sus orígenes mestizos, y en parte por autoconsiderarse como permanentemente en crisis" (Larraín, 2001:8).

La identidad chilena así mismo es planteada como algo inexistente (Larraín, 2001:) como consecuencia del carácter capitalista de nuestra sociedad actual, que deja la invitación abierta a encontrar la identidad personal a través del reconocimiento en artículos o marcas comprables. De esta manera, la identidad cultural en Chile se relaciona estrechamente con un grupo de sujetos que tiene preferencia por los mismos tipos y marcas de productos; la identidad cultural es un producto que se compra para satisfacer la necesidad de pertenencia.

El problema de identidad en Latinoamérica y en Chile no es un problema acabado, hoy existen investigaciones que permiten profundizar estudios, proporcionando datos y

perspectivas nuevas que sitúan la identidad en espacios históricos- culturales actuales y le brindan al concepto de identidad la característica de encontrarse en constante movilidad.

2.1 Identidad personal y cultural.

La identidad personal guarda relación con las elecciones de los sujetos para construir lo que quieren ser en un tejido de pertenencias hacia diversas agrupaciones en base al constructo imaginario de lo que llegarían a ser en un futuro. El sentido de identidad se conforma a través del tejido de pertenencias que los sujetos van desarrollando dependiendo del contexto histórico y cultural. De esta manera, se propone que la identidad es un proceso social en construcción (Larraín, 2001), descartando a su vez una condición innata en los sujetos como característica esencial que terminan por determinar lo que son en sí.

Durante el proceso de la formación de la identidad los sujetos comparten ciertas características específicas que se interrelacionan con la cultura: “religión, clase, etnia, profesión, sexualidad, nacionalidad, que son culturalmente determinadas y contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad” (Larraín, 2001:26). Todas las identidades personales están relacionadas entre ellas por contextos culturales compartiendo entre sí las diferentes categorías: “Todas las identidades personales están enraizadas en contextos colectivos culturalmente determinantes en la identidad personal” (Larraín, 2001: 26).

La identidad cultural puede ser definida como aquella a la que los sujetos arraigan su sentido de pertenencia, a su vez estas pueden ser múltiples. Se ha hecho explícito en párrafos anteriores cuáles son los lugares característicos de la identidad como el género, nacionalidad, etnia, etc.

Los lugares pueden variar según las interrelaciones que se establecen entre una identidad personal y otra, creando espacios nuevos de reconocimiento para las proyecciones identitarias de los sujetos. A modo de ejemplo, los procesos de migración e inmigración, los sujetos al encontrarse con otra cultura la asumen como propia cambiando algunas de las características que conforman su identidad personal, sin embargo,

conservan la cultura adquirida en sus países de origen porque desean conservar la característica de nacionalidad en su identidad. Se produce una nueva identidad que no abandona el pasado y que tiene proyección hacia el futuro en un lugar culturalmente distinto.

2.2 Perspectiva de identidad cualitativa.

En esta investigación se abordará el concepto de identidad desde el paradigma cualitativo, proponiendo el concepto como una “cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados, en este sentido la identidad tiene que ver con la manera en que los individuos y grupos se definen a sí mismos al querer relacionarse- ‘identificarse’- con ciertas características” (Larraín, 2001:23).

En este sentido, la identidad se comprende como un entramado interconectado entre el sujeto y los grupos en los que genera un sentido de pertenencia, logrando identificar y definir sus propias características.

La investigación es planteada desde lo cualitativo por considerar que es pertinente para fines que corresponden al campo de las ciencias sociales, las cuales le otorgan un rol preponderante al carácter social en el proceso de conformación identitaria.

La identidad cualitativa sugiere abrir preguntas respecto a la construcción de la identidad en los sujetos, problematizando a través de preguntas la forma en que se construyen en base a un sentido de pertenencia con el pasado vinculado con la construcción de un imaginario del futuro, desde el pasado y en construcción hacia el futuro, se conforma a su vez con el deseo de ser de los sujetos en un plazo próximo. Esto no significa que la identidad sea un concepto estático y se entiende que es cambiante en la medida que los sujetos obtienen experiencias sociales a través de los años, cambiando su configuración histórica y cultural, con la que se construye el concepto de identidad.

Finalmente, la identidad cualitativa actúa como una forma de respuesta: “a la pregunta acerca de lo que a cada cual le gustaría ser. La respuesta a esta pregunta puede estar influida en el pasado, pero se refiere básicamente al futuro” (Larraín, 2001: 23).

En cuanto a la identidad y su relación con el curriculum chileno, ella está asociada al lenguaje ya que es una construcción verbal: “El lenguaje es la forma que toma nuestro pensamiento” (Mineduc, 2012:34). Al tomar esta forma, podemos relacionarnos y ser parte de una “comunidad cultural”. Por tanto el estudiante, al expresarse a través del lenguaje logra tener conciencia de un “nosotros” apropiándose del patrimonio cultural tanto oral como escrito. Este patrimonio es entendido como un conocimiento general, un “bagaje común en que reconocemos nuestra identidad” (Mineduc, 2012:34). Queda de manifiesto la asociación que se hace de la identidad con el nivel del conocimiento, con el nivel de la construcción lógica de los elementos culturales y no con la conciencia de los estudiantes y los elementos culturales que a ellos los representan. Acerca de esto el currículum señala que los estudiantes “comprenden que la lengua construye una cultura de la cual forman parte, que está en permanente transformación y que ha creado obras de significado profundo para ellos y para la sociedad” (Mineduc, 2012:34). En este sentido se personifica la cultura como un ente independiente que está al servicio de la identidad de los estudiantes sin embargo, no se hace mención de cómo la cultura está vinculada estrechamente con el poder o administración de un Estado. Se señala que a través de la lectura de estas obras literarias los estudiantes acceden a la “herencia cultural”, sin embargo ¿cómo se ha formado esa herencia? ¿Cuáles son los costos de construir esa herencia para la identidad?

Por otra parte, dentro del contexto del curriculum, la identidad es asociada con el idioma o la “lengua” que se enseña desde 1º básico a 6º básico. Aquí el Estado, a través de la Ley Nº 19.253, reconoce “la existencia de 8 pueblos indígenas: Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuense, Atacameño o Likan Antai, Diaguita, Quechua, Colla, Kawáshhkar o Alacalufe y Yámana o Yagán” (MINEDUC, 2009:121). Desde esta base legal se identifican estas culturas como raíz de la Nación Chilena, como “base esencial” de la construcción del Estado. Se evidencia un ordenamiento temporal donde las culturas indígenas son parte de

la identidad que se quiere rescatar y que se ha escrito a través de obras literarias dirigidas a los estudiantes como sujetos que deben absorber esa “herencia”, sin embargo, esa valoración se reduce a su presencia en el territorio que se denominará americano y a su vigencia en la actualidad que linda con la extinción producto, precisamente, del enfrentamiento ante el Estado Nacional en sus primeras etapas de formación hasta la actualidad.

3. Concepto de Currículum

La palabra *currículum* es un derivado de la palabra latina *currere* que significa “correr”, y hace referencia la pista por la que van los carros de carrera. El curriculum es construido socialmente y definido como una pista a seguir y está presentado como tal. Barrow plantea al respecto que el currículum debe entenderse como el “contenido presentado para ser estudiado” (Barrow en Goodson, 2001). En este sentido, el poder de determinar el contenido reside en manos de aquellos que finalmente deciden y diseñan el curriculum.

3.1. Antecedentes: perspectivas curriculares y raíces históricas

El currículum es un instrumento que funciona como una representación para abordar la educación. Por consiguiente, el diseñador curricular antes de formular una propuesta para el aprendizaje y la educación se sitúa desde una perspectiva curricular determinada para luego elaborar su propuesta. Dependiendo del problema que identifique en el aprendizaje es el enfoque que va a seleccionar, sin embargo, el enfoque si bien tiene influencia en relación al diseño curricular este no necesariamente determina de manera absoluta el currículum.

Los problemas educacionales pueden ser atendidos a través de diferentes currículos y el enfoque curricular está a cargo del diseñador.

Las perspectivas curriculares o enfoques sitúan el punto de vista del curriculum respecto a la educación, las problemáticas que se plantean y de qué manera se articulan posibilidades de respuestas y cambios en función del contexto histórico, objetivos, proceso de aprendizaje, evaluación del proceso de aprendizaje, relación entre colegio y sociedad, etc.

Entre las perspectivas curriculares se encuentran la perspectiva tradicional, experiencial, de estructura de las disciplinas, conductista y cognitivista. Estas serán presentadas obedeciendo a una revisión de sus raíces históricas.

3.2. Perspectiva tradicional

A finales del siglo XIX las escuelas se enfrentan al fenómeno de una sociedad que progresa y se encuentra en un proceso acelerado de urbanización. Frente a este problema la educación tradicional genera una propuesta para acabar con una posible relatividad y universalización de los conocimientos obtenidos por los estudiantes en sus escuelas, buscando lineamientos para dar un orden a este fenómeno aparentemente perjudicial para la educación.

La propuesta de la educación tradicional guarda relación con una perspectiva educacional fundada en los cimientos de la transmisión de la herencia cultural occidental. El currículum por consiguiente debe “poner a disposición de los niños la sabiduría de la “raza” (Posner, 1998: 50).

El profesor por otra parte no actúa como diseñador curricular, más bien es un portavoz del currículum central que expone la herencia cultural occidental, evalúa y categoriza a los estudiantes según su nivel de reproducción del discurso.

Finalmente, la educación está enfocada en que el estudiante resulte *letrado*, esto quiere decir que el estudiante maneja la transmisión de información específica.

3.3. Experiencial

Como respuesta a la perspectiva tradicional en el siglo XX se desarrolla una perspectiva curricular que parte desde un punto de vista basado en un supuesto de que “todo lo que les sucede a los estudiantes ejerce influencias sobre sus vidas y que, por consiguiente, el currículum debe ser considerado en forma extremo amplia” (Posner, 1998: 52). La amplitud hace referencia a toda situación nueva a la que se enfrentan los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela. Por lo que se considera que el aprendizaje no solo se genera en un espacio formal, si no que este trasciende pensamientos y sentimientos en la experiencia.

Uno de los catalizadores de la perspectiva experiencial es Dewey (1938), quien planteaba que la educación tradicional era inadecuada al considerar la realidad como un factor que no involucra al individuo. Para Dewey la realidad al igual que los individuos se encuentran en un constante estado de cambio y las experiencias son educativas y genuinas. A mayor calidad de experiencia educativa mayor crecimiento en el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo por calidad de la experiencia aquellas que contribuyen al crecimiento sano que beneficia la promoción de la inteligencia, las destrezas sociales y el crecimiento de la experiencia individual.

El proceso y los estudios respecto a la educación y el enfoque experiencial del currículum levantado por Dewey sufrió el acontecimiento de la segunda guerra mundial, por lo que no alcanzó a desarrollarse completamente como propuesta viéndose interrumpido y postergado luego del periodo de guerra. A finales de las décadas de los 40' y 50' se hizo un llamado a recuperar el enfoque tradicional de la educación académica generando una gama de colegios que retornaban hacia los valores tradicionales de la cultura occidental y otros que decidieron abocarse a lo experimental.

Finalmente, el proyecto que la educación experiencial termina inconcluso, sin embargo, se puede entender el currículum desde esta perspectiva que propone considerarlo en su forma más amplia como una experiencia que fomente el crecimiento

sano de la experiencia y el desarrollo de principio claros para guiar la práctica curricular (Posner, 1998) para potenciar la autonomía inteligente de cada estudiante.

3.4. Estructuras de las disciplinas

Después de una creciente y distorsionada crítica a las propuestas educativas de Dewey, en Estados Unidos en la década del 50' se reformula la perspectiva educativa planteándose preguntas sobre qué es lo que se debe enseñar y quién debe decidir lo que se enseña en los colegios. Como respuesta los críticos educacionales consideraron que el enfoque del currículum debía retornar a las materias de estudio y a las disciplinas del conocimiento (Posner, 1998).

Posterior a la segunda guerra mundial la educación es visualizada como un medio para el logro de las metas nacionales. La educación y el currículum como consecuencia debían construirse por los sujetos considerados doctos en las materias, otorgando un espacio a los universitarios especializados, por ejemplo en ciencias o en matemáticas para involucrarse en el currículum de primaria y secundaria.

En 1960, Bruner realiza un informe del cual se desprenden los principios en que se basa la perspectiva de estructuras de las disciplinas, proponiendo lo siguiente: “primero, la materia de estudio es dinámica, es algo que evoluciona en un lugar determinado. Segundo, que cada disciplina tiene su forma propia de realizar investigación, de modo que no hay un método científico sino muchos. Tercero, que el objetivo de la educación debía ser desarrollar en las mentes de los niños varios y diferentes “modos de investigación” (Posner, 1998:60). La propuesta realizada por Bruner acercó el espacio entre los profesores de educación y los de disciplinas académicas, estableciendo una perspectiva de la educación centrada en el estudiante y concluyendo que este es capaz de generar el conocimiento científico mediante el acercamiento a conceptos fundamentales que luego ellos mismos profundizarían con el tiempo, a través de una participación activa en la investigación científica.

3.5. Conductista

En los 50' y 60' la educación y el currículum se volvieron tema para la comunidad científica e investigativa, sin embargo, la psicología tenía sus propios lineamientos y perspectiva respecto al tema de qué es lo que debe ser enseñado y cómo, considerando que los currículos basados en la estructura de las disciplinas tenían falencias respecto a la poca efectividad en la enseñanza.

El enfoque conductista plantea que “todo conocimiento está enraizado en las impresiones sensoriales, es decir, los efectos que la acción de ver, oír, tocar, degustar y oler cosas en el mundo, tiene sobre la mente humana” (Posner, 1998: 62).

Thorndike (1903) es considerado el fundador de la psicología conductista, proporcionando al currículum de las bases científicas necesarias para levantar la propuesta del conductismo a través de sus trabajos en las áreas de medición mental, psicología de la aritmética, transferencia de entrenamiento y leyes de aprendizaje. Seguido de Thorndike, Bobbit (1924) completa los estudios y da el sustento que faltaba en un comienzo para establecer un currículum conductista, sosteniéndolo a través de las actividades de la vida actual, a diferencia del enfoque de estructuras de la disciplina que se refugiaba en las materias de estudio.

Durante las décadas de los 30' 40' y 50' Tayler continuó estos estudios y presentó un método para analizar el currículum a través del contenido y dimensión. Posteriormente influido por Tayler, Bloom (1971) plantea la clasificación de los objetivos, sistematizando la dimensión conductista y reforzando la idea de que los objetivos deben ser expresiones de la conducta que los profesores esperan que sean aprendidas. Finalmente, Para cerrar este ciclo, Mager y Keller estipulan los requisitos para organizar efectivamente a los cursos y sus objetivos por medio de la fijación de un verbo que permita expresar comportamientos observables.

3.6. Cognitiva

La perspectiva cognitiva es una respuesta al empirismo del siglo XIX. Kant (1781) es el primero en establecer las bases del cognitivismo argumentando que las sensaciones y asociaciones no bastan como explicación del conocimiento y que las experiencias son categorizadas por la mente.

Pese a que el trabajo de los psicólogos cognitivistas fue ignorado en sus inicios, Jean Piaget alcanza notoriedad durante la década de los 50' entregando a los educadores y profesores en detalle el proceso de comprensión de la mente en los niños. Plantea que existe una madurez mental y en la medida que esta sea alcanzada los niños se encontrarían cognitivamente listos para asumir la enseñanza de conceptos abstractos.

Hacia finales de los 60' Chomsky estudia y retrata el proceso de aprendizaje de la lengua en los niños, que en un par de años son capaces de obtener, utilizar y comprender. En el mismo periodo Ausubel introduce el término de "aprendizaje significativo" concluyendo que *"el determinante singular más importante del aprendizaje es lo que el estudiante ya conoce; cerciórese de ello y enséñele en forma acorde"* (Ausubel, 1968 en Posner, 1998; 63).

Finalmente, el campo de estudio de la psicología cognitiva en los últimos años ha tenido como objetivo develar qué es lo que saben los estudiantes, de qué manera estos conocimientos afectan su desempeño en la escuela.

Existe una diversidad de currículum orientados en el enfoque cognoscitivo como por ejemplo aquellos basados en el desarrollo del niño, el aprendizaje de conceptos y el proceso de pensamiento.

3.7. Tipos de curriculum

Curriculum oficial, real y aplicado.

Entre los tipos de curriculum en este trabajo estableceremos diferencias curriculares en relación al espacio teórico y práctico proponiendo analizarlo desde el establecimiento de un curriculum central u oficial hacia un curriculum real y luego la aplicación de este.

El curriculum central u oficial, es por el cual el discurso oficial del Estado ingresa la cultura a la escuela. Por un lado el curriculum oficial otorga por parte del Estado cierta autonomía para que la escuela pueda realizar sus funciones de reproducción y, por el otro, existe un grado de recontextualización entre el contexto cultural primario de los estudiantes y la escuela. Sin embargo el grado de autonomía otorgado a las escuelas por parte del Estado depende del discurso regulativo (aspectos valóricos- morales) que ejerce este como agencia dominante (Magendzo, 2000:170) generando conflictos entre las posiciones de recontextualización. Por su parte, el contexto cultural primario de los estudiantes también ejerce su propia influencia frente al discurso oficial involucrándose a su vez en el campo de recontextualización practicado en la escuela.

Respecto al proceso de recontextualización el curriculum oficial sufre transformaciones, reubicándose en un espacio real y atribuyéndole al curriculum una 'bajada real' frente al contexto en el que se aplica. El curriculum real significaría transformar al oficial y reubicarlo en un campo discursivo diferente en el cual tiene influencia tanto el discurso oficialista como el contexto cultural primario de los estudiante y el discurso pedagógico escolar; que a su vez contiene una variedad de perspectivas teóricas e ideológicas las cuales se encuentran en juego con un conjunto de posiciones de poder, intereses particulares y relaciones sociales de la división del trabajo. Finalmente, la implementación del curriculum real a nivel de aula y a nivel escolar es llamada curriculum aplicado, el cual hace referencia al proceso de apropiación y recontextualización del curriculum oficial reformado por los profesores. (Magendzo, 2000:).

3.8. Perspectiva de curriculum

La perspectiva de curriculum en este trabajo investigativo está enfocada en otorgarle mayor relevancia a la implementación del curriculum oficial y a la manera en que ocurren los procesos de reforma curricular. Actualmente, las escuelas trabajan con el instrumento base que es el Marco Curricular otorgado por el Estado y la adecuación que este hace a través de los programas de estudio sugeridos en las páginas del MINEDUC. Esto sucede porque es costoso en recursos tanto humanos como económicos dar el espacio para la creación de un curriculum propio en los establecimientos y por cuestiones de gestión no resulta efectivo ni conveniente, ya que el Estado da mayor consideración a las escuelas que implementan sus políticas educativas pese a que existe la libertad de enseñanza en Chile, sin embargo, las escuelas pueden optar a tener un plan de implementación que la favorezca independiente al marco legal del curriculum, por ejemplo, puede modificar o crear sus propios planes y programas. La proactividad docente es primordial para realizar una ‘bajada’ curricular que esté de acuerdo con el contexto histórico y cultural de los estudiantes, ya que ellos son los que implementan y ejecutan finalmente el curriculum oficial en el aula y tienen la oportunidad de recontextualizarlo tomando en cuenta sus observaciones en la escuela. Respecto a la práctica docente, se hace un llamado a que los profesores sean los investigadores de su práctica:

“Los docentes desde la investigación de su práctica se abocan a analizar el origen del conocimiento curricular, asumen una actitud crítica frente al conocimiento, responden a preguntas relativas a lo que se está estimando como conocimiento valioso; cuáles son los supuestos, concepciones y criterios que se han manejado para seleccionar y organizar el contenido curricular, cuál es el conocimiento curricular que se ha generado en la academia y aquel que surge de las necesidades e intereses del estudiante y del contexto socio-cultural; de qué manera el

curriculum alcanza un equilibrio entre el conocimiento producto y el conocimiento proceso; cómo integra áreas cognitivas, afectivas, sociales y motoras; cómo vincula el conocimiento curricular con la vida y los significados personales de los y las estudiantes ; qué ideas de comportamiento moral y de solidaridad rescata de la tradición curricular que existe en el país y en otros países, etc.” (Magendzo, 2000: 178).

El profesor es articulador del curriculum y por lo tanto tiene la capacidad de crear el cambio curricular a través de la recontextualización. Los docentes no solo deben tener el rol de ejecutar el curriculum oficial, sino que también deben tomar decisiones y levantar propuestas respecto a él.

En cuanto a los factores que influyen en el proceso de implementación curricular se destaca en primer lugar, el compromiso de todos los actores ligados al curriculum: miembros de organismos centrales, personal de la escuela, padres y madres de familia, miembros de la comunidad, etc. En segundo lugar se considera que la implementación curricular corresponde a un proceso, por lo que los actores deben estar alerta a los cambios. En tercer lugar, el curriculum debe llenar las expectativas educativas de la comunidad. Las expectativas deben identificarse antes de implementar el curriculum.

Finalmente, planificar la implementación es esencial ya que el propio desarrollo del plan también es considerado parte de un proceso de implementación. Respecto al plan, éste debe estructurarse de manera tal que tenga la facultad de mostrarse flexible frente a situaciones cambiantes.

En definitiva, la perspectiva de curriculum que asume esta investigación tiene que ver con la identificación de un Marco Curricular que delimita los programas sugeridos por el MINEDUC. Dentro de ese marco legal es posible elaborar un material educativo que presente una visión diferente de los conceptos de identidad y literatura, específicamente en su vinculación al momento de trabajar con los estudiantes.

Para esto se entenderá Material Educativo como el texto en soporte escrito que se utiliza en la práctica de la enseñanza con el objetivo de ampliar las fuentes de

información, propuestas de prácticas y ejercicios o sus formas de presentar la información como componentes de calidad. Existen para que el docente los utilice en función del aprendizaje de los estudiantes para desarrollar estrategias cognoscitivas, enriquecer la experiencia sensorial, facilitar el desarrollo, adquisición y fijación del aprendizaje aproximando a los alumnos a la realidad de lo que se quiere encontrar, motivar el aprendizaje significativo, estimular la imaginación y la capacidad de abstracción de los alumnos, economizar el tiempo en explicaciones como en la percepción y elaboración de conceptos y estimular las actividades de los educandos. De igual modo, la utilización de los materiales educativos por parte del docente permite a los alumnos: establecer relaciones interactivas, cultivar el poder de observación, cultivar el poder de exposición creadora, cultivar el poder de comunicación, enriquecer sus experiencias, favorecer su comprensión y análisis del contenido y desarrollar su espíritu crítico y creativo (Tanca, 2000:)

4. Curriculum, literatura e identidad

La propuesta de esta investigación sugiere enlazar un plan de implementación a través de la creación de material educativo, el cual aspira a comprender la identidad como un espacio reflexivo frente a la pregunta ontológica planteada en Latinoamérica por los mestizos desde los tiempos de la independencia: ¿Quiénes somos? Se considera relevante en el área educativa el planteamiento de esta pregunta aparentemente sencilla, porque en ella se encierra la complejidad de descubrir de qué manera nos conformamos como sujetos frente a nuestro contexto histórico-cultural. Por ejemplo, podemos descubrir que la identidad chilena se conforma a través del reconocimiento en las marcas que encontramos en el mercado, como también que la identidad personal por consiguiente adquiere la misma característica.

El discurso hegemónico y el carácter capitalista de nuestra sociedad no nos ofrecen otro tipo de identidad que permita desarrollar el sentido de pertenencia con nuestro entorno. Se vuelve una tarea indispensable y un compromiso de parte del sistema

educativo plantear a los estudiantes que no solo son potenciales compradores, también son sujetos de derecho, con un pasado histórico que debe mirar sin olvido hacia el futuro.

El curriculum actual plantea la identidad como un tema para desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias al finalizar el proceso educativo, sin darle el espacio suficiente para visualizar la identidad como un componente inherente del hombre. En este sentido la creación de Material Educativo como término del proceso de investigación apunta a realzar la identidad con la complejidad que conlleva, planteando a los estudiantes que el sentido de pertenencia no solo reside en escoger los bienes materiales que queremos obtener en el futuro.

Por otra parte, la literatura al igual que la identidad es abordada por el curriculum oficial como un medio para conocer ciertas temáticas proponiendo su definición como una ventana hacia los procesos de búsqueda de identidad, como un espacio privilegiado que muestra estas apropiaciones de las civilizaciones a lo largo del tiempo, sin embargo, es necesario enlazar tanto la Literatura como la Identidad y el Curriculum en pos de una ampliación en cuanto a sus contenidos donde la literatura no se transforme en un relato armado y orientado a la reproducción de un discurso literario repetitivo e inmóvil. En ese sentido la literatura debe expandir ese conocimiento y la perspectiva de nuestra propia Identidad.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

En este capítulo, se presentarán las orientaciones acerca de la investigación, delimitando los objetivos y los pasos necesarios para llevar a cabo el trabajo teórico y práctico, es decir, la revisión crítica-conceptual y la elaboración del Material Didáctico.

2.1. Problematicación

¿Es posible reelaborar las nociones de Identidad y Literatura? La respuesta a esta pregunta se desarrolla a lo largo de la investigación a modo de propuesta y cuestionamiento constante al uso de la literatura en relación al poder que la administra

con el sentido de dar a conocer temáticas relevantes como la Identidad y la historia que nos antecede. Este punto es relevante, ya que el trabajo docente implica un cuestionamiento o problematización acerca de los contenidos y temáticas que se abordan en las aulas, con mayor razón, el tema de la identidad que nos sitúa en el espacio y el tiempo en relación a los hechos y discursos del pasado que parece estar inmóvil, sin embargo, es posible replantearlo de una manera didáctica para que las nuevas generaciones puedan apropiarse de estas ideas y conocer un marco más amplio e inclusivo de esta literatura.

Ante este desafío y problemática surge la siguiente pregunta ¿Cómo reelaborar los conceptos presentes en el Programa de Estudio de Formación Diferenciada en Lenguaje y Comunicación “Literatura e Identidad”, en pos de la reflexión tanto de la literatura como de la identidad? ¿Cuál es la forma de hacerlo? ¿Cuál es el modo de llegar a esa reconceptualización? Lo primero es enfocar el objeto de estudio que tiene que ver con la construcción conceptual y educativa de las orientaciones propuestas por el Programa de Estudio de Formación Diferenciada en Lenguaje y Comunicación Literatura e identidad. Esta construcción conceptual es la base a la que se debe apelar ya que está inscrita en los programas como un documento que es parte de la formación de los estudiantes de 4° año medio que saldrán a integrarse a la sociedad que también lleva consigo una identidad que va más allá de un mero tema, es algo constitutivo de su existencia.

De esta manera se justifica esta investigación basada en un análisis teórico de los conceptos para replantearlos y utilizarlos en la confección del Material Educativo. Esto generará un aporte tanto para el trabajo docente como para la formación de los estudiantes, primero en una visión más amplia e inclusiva de la literatura y segundo en una apropiación más compleja de la identidad. En términos prácticos, el material se ofrecerá como una alternativa al elaborado por el Ministerio de Educación dejando las conexiones teóricas y didácticas dispuestas para su utilización en las aulas, siendo el mayor aporte de base la revisión crítica y teórica de los conceptos.

2.2. Objetivos

Tras el cuestionamiento planteado surgen los siguientes objetivos articulados en función del Material Educativo y su constitución como propuesta de enseñanza para los estudiantes de 4º año medio:

- **Objetivo general:** Elaborar material educativo, reorientando los conceptos de identidad y literatura tratados en Programa de Estudio de Formación Diferenciada en Lenguaje y Comunicación “Literatura e identidad” en cuarto año de enseñanza media.

El logro de este objetivo se alcanzará con los siguientes objetivos específicos:

- **Objetivo específico 1:** Analizar el enfoque curricular respecto a los conceptos de literatura e identidad contenidos en el Programa de Estudio de Formación Diferenciada en Lenguaje y Comunicación “Literatura e identidad” en cuarto año de enseñanza media.
- **Objetivo específico 2:** Proponer una orientación de Literatura y de Identidad a partir de una perspectiva cultural e histórica,
- **Objetivo específico 3:** Articular el material educativo adecuado al Programa de Estudio de Formación Diferenciada en Lenguaje y Comunicación “Literatura e identidad”

2.3. Tipo de investigación

La presente investigación tomará el carácter cualitativo considerando el trabajo conceptual que implica la revisión tanto de literatura como de identidad. Al posicionarnos desde este paradigma podremos realizar un mejor análisis desde las características de los conceptos ya que estos tratan de una construcción son parte de la cultura por tanto se pueden dismantelar para apreciar su constitución y modificarla. Por otra parte, la

investigación será de diseño. Esto implica un trabajo posterior donde se articularán estas ideas en el marco de un producto educativo orientado a los docentes.

2.4. Conceptualizaciones fundamentales

- **Literatura:** es la manifestación estética, artística desde donde la identidad se posiciona no desde la institucionalidad, sino desde un posicionamiento particular y por ende diverso

- **Identidad:** es un proceso de asimilación de las distintas influencias que componen el carácter, la simbología y la tradición de las comunidades que comparten estos elementos de generación a generación en constante replanteamiento.

- **Curriculum:** es el marco formal que delimitará el proceso de enseñanza de la Identidad y la Literatura otorgando al docente la posibilidad de ampliar el sentido de los conceptos sin escapar de las orientaciones principales, pero tampoco reduciendo la identidad a un mero tema.

- **Material Educativo:** es el soporte escrito que se utiliza en la práctica de la enseñanza con el objetivo de ampliar las fuentes de información, propuestas de prácticas y ejercicios o sus formas de presentar la información como componentes de calidad.

Plan de trabajo:

El material educativo está diseñado con el fin de orientar al profesor en el proceso de aprendizaje para el electivo de formación diferenciada literatura e identidad. De esta manera, se propondrán doce sesiones que están orientadas a abordar diferentes temáticas, respecto a la literatura y la identidad, las cuales se deja a criterio del profesor el orden y la duración de cada una.

Las clases propuestas se organizan en tres unidades:

Unidad 1: LA CIUDAD LETRADA
Sesión 1: El Diagnóstico
Sesión 2: La Ciudad Letrada
Sesión 3: De la palabra nace el mundo
Sesión 4: Evaluación Formativa
Unidad 2: EL PESO DE LA ESCRITURA
Sesión 1: ¿Cómo me ven los otros?
Sesión 2: Grupos de pertenencia
Sesión 3: Con la palabra me identifico
Sesión 4: El testimonio
Unidad 3: REPRESENTO MI IDENTIDAD
Sesión 1: Preparación de una obra
Sesión 2: El Ensayo
Sesión 3: Escenografía
Sesión 4: Puesta en Escena

En estas doce sesiones se pretende desarrollar actividades y evaluaciones en la medida que el docente pueda diagnosticar el ritmo de trabajo de su respectivo curso organizando una estructura respecto al tema de la clase, sin embargo, el docente tiene la facultad de escoger el tema a desarrollar si observa que hay otras motivaciones diferentes a las propuestas dentro de su aula.

CAPITULO 3

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

La elaboración de este trabajo de Tesis presentó desafíos teóricos y metodológicos. Los primeros tienen que ver con su elección. Literatura, curriculum e identidad como temas, requieren de una vasta revisión bibliográfica, ya que han sido tratados desde hace varias décadas a través de distintos paradigmas y posturas epistemológicas. No existe una definición clara de cada uno de estos términos más allá de las acepciones de la RAE, sin embargo, esta misma inexistente definición objetiva y definitiva, nos permite tantear el terreno teórico sin adscribir a ninguna de ellas, situándonos en un punto de vista crítico lo que enriquece la investigación y, por tanto, el Material Educativo. Otra dificultad teórica tiene que ver con articular de buena manera las teorías utilizadas para los tres conceptos, teorías que representan una visión crítica y que apuntan al poder y su administración de la cultura como el origen de todo tipo de problemáticas.

Los segundos tienen que ver con su articulación. El hecho de plantear una tesis con una problemática que se va formando en la medida que surge la discusión, dificulta el concretar las ideas. Esto porque en una primera instancia, cuando se cree tener la idea final, se construye una forma, que corresponde a una metodología de trabajo con sus respectivos objetivos, sin embargo, esa construcción se modifica constantemente y no siempre avanza a un mejoramiento, se trata más bien de complejizar un proceso que apunta a distintos objetivos. En este sentido, el desafío metodológico no fue más relevante que el desafío teórico, sino, más trascendental porque a partir de esta metodología se proyectó el trabajo del Material que constituye el resultado de la misma.

La creación de Material Educativo respecto al contenido de literatura e identidad espera abrir el espacio para hacer una crítica al curriculum, desde el curriculum oficial hasta la implementación. Por una parte, nos encontramos con que el curriculum oficial utiliza la literatura y la identidad como conceptos que sirven de herramienta para potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Sin embargo, se tiene la

convicción de que la literatura y la identidad en sí mismas como conceptos son parte importante de la educación en la escuela, ya que al problematizar los conceptos y profundizarlos no sólo nuestros estudiantes tendrán la oportunidad de potenciar las habilidades comunicativas propuestas por el curriculum oficial, sino que además comprenderán que la literatura, por ejemplo, es una manifestación que trasciende como una obra de arte de la lengua, y que la identidad por otro lado es un asunto tratado desde tiempos primitivos y aún no resuelto del todo.

Otorgarle mayor profundidad a ambos conceptos hace que el proceso de aprendizaje no solo sea el entrenamiento de habilidades, sino que también conlleve la experimentación de apreciación estética y la reflexión respecto a su identidad individual y cultural. En el fondo, a lo que se apunta es que los estudiantes sean capaces de tener procesos reflexivos y críticos que les permitan a futuro ser conscientes de su entorno e intenten crear espacios positivos para el desarrollo de su comunidad y de la sociedad. Por otra parte, se considera que al involucrar otros discursos y textos que no pertenecen al curriculum oficial, probablemente los estudiantes generen un mayor interés por estas temáticas y así mismo sus reflexiones evidencien que el material y el contenido les parecen incluyentes y cercanos a sus preocupaciones y experiencias.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, B. (1993). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de cultura económica.
- Ausubel, D. (1963) La psicología del aprendizaje verbal significativo. E.E.U.U. Grune y Stratton.
- Benjamin, W. (2003). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. México: ITACA.
- Bloom, B., et al. (1971) Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- Bobbit, F. (1924). The Curriculum. Cambridge: The ribersidepress.
- Castagnino, R. (1980) ¿Qué es la literatura? Naturaleza v Función de lo Literario. Buenos Aires:
- Dewey, J. (1958) Experiencia y Educación. Buenos Aires: LOSADA
- Donoso, J. (2007). Historia personal del Boom. Chile: Alfaguara.
- Fernández de Lizardi, J. J. (2007). El Periquillo Sarniento. México: Linkgua.
- Goodson, I. (2001). El cambio en el currículum. Barcelona: Octaedro.
- Larraín, J. (2001) Identidad Chilena. Santiago de Chile: LOM.

- Lastarria, J. V. (1842) Discurso Incorporación de D.J. Victorino Lastarria a una sociedad de literatura de Santiago, en la sesión de Mayo de 1842. Valparaíso: Sociedad de Literatura de Santiago

- Magendzo, A. (2000). Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Chile: LOM.

- Ministerio de Educación. (2009). Marco curricular Educación Media. Chile: Ministerio de Educación

- Ministerio de Educación. (2005). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios 1 a 4 medio lenguaje y comunicación. Chile: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (2012). Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación. Chile: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (2009). Programa de estudio 4° medio. Lenguaje y Comunicación: literatura e identidad. Chile: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (2009) Ajuste Curricular. Chile: Ministerio de Educación.

- Montesinos, S. (1997). Palabra Dicha. Escritos sobre géneros, Identidades y Mestizajes. Chile: Colección de libros electrónicos Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

- Montesinos, S. (1991). Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

- Posner, G. (1998) Análisis de currículo. Chile: Mc Graw Hill.

- Rama, A. (1998) La Ciudad Letrada. Uruguay: Arca

- Tanca S., Freddy E. (2000). Nuevo Enfoque Pedagógico. Arequipa: MAGÍSTER.
- Thorndike, E. (1903). Psicología Educacional. New York: The Science Press
- Todorov, T. (2007) Nosotros y los otros. México: Siglo XXI.
- Todorov, T. (2003) Conquista de América. El problema del otro. México: Siglo XXI
- Todorov, T. *et al* (2002). Teoría de la literatura de los formalistas rusos: antología preparada y presentada por Tzvetan Todorov. México: Siglo XXI

MATERIAL EDUCATIVO PARA ABORDAR LA IDENTIDAD DESDE EL AULA

Sugerencias y recomendaciones para abordar la identidad en
estudiantes de 4º año Medio.

Jaime Vergara Zaffa – Mónica Sepúlveda Zurita

Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Tabla de Contenido

Introducción	3
Planificación General	4
Planificación clase a clase	6
Primera unidad: La Ciudad Letrada	7
Primera sesión: <i>El diagnóstico</i>	9
Segunda sesión: <i>La Ciudad Letrada</i>	13
Tercera sesión: <i>De la palabra nace el mundo</i>	19
Cuarta Sesión: <i>Evaluación Formativa</i>	24
Segunda unidad: El peso de la escritura	28
Primera sesión: <i>¿Cómo me ven los otros?</i>	20
Segunda sesión: <i>Grupos de pertenencia</i>	24
Tercera sesión: <i>Con la palabra me identifico</i>	43
Cuarta sesión: <i>El testimonio</i>	46
Tercera unidad: Represento mi identidad	52

Introducción

Cuando docentes y estudiantes abordan un tema de importancia como es la identidad, surge la preocupación de cómo la enseñamos y cómo los estudiantes la aprenden. Para responder esas interrogantes es necesario tener en cuenta qué entendemos por identidad: si es un concepto propio de la teoría para explicar la conformación de las sociedades y los sujetos o, por el contrario, el constante cuestionamiento de cada uno de los individuos acerca de lo que son en relación a su contexto e historia. En la enseñanza de la identidad es preciso tomar una determinación con respecto a cómo vamos a entenderla, sobre todo por encontrarnos en el último nivel de enseñanza donde los estudiantes ya han sido formados en su identidad como sujetos pertenecientes a una comunidad cultural. La identidad como base elemental de los sujetos debiera permitirnos acceder a la conciencia de un otro y un nosotros. En este sentido el trabajo docente cobra relevancia en la articulación de una didáctica que permita a los estudiantes aprehender la identidad, más allá de un tema supeditado a la literatura. Por tanto, lo que cobra real interés en este Material es la formación de esa conciencia en los estudiantes desde sus propias experiencias, desde los elementos culturales que traen incorporados, de su propia expresión oral y desde su propia redacción teniendo a la literatura como una referencia que amplía el espectro de posibilidades, más allá de las sugeridas por el Ministerio de Educación.

¿Cómo transformar la noción de identidad? ¿Cómo lograr que el estudiante otorgue un sentido significativo a la conformación de su persona en relación a los otros? ¿Cómo actuar para que la identidad sea más que un mero tema a tratar? ¿Cómo el universo literario puede aportar a este entendimiento sin transformarse en el eje principal?

Estas preguntas apuntan, principalmente, a reflexionar acerca de las formas o didácticas que se utilizan para articular la enseñanza del lenguaje y todas sus posibilidades con temas trascendentales para la formación de los estudiantes. Este Material propone una manera didáctica donde la identidad y su asimilación, por parte de los docentes y estudiantes por igual, se transforma en el centro de cada una de las unidades dispuestas para el curso diferenciado. A través de planificaciones, guías de lectura, tablas de criterio articuladas en torno a la reflexión, se pretende que el cuestionamiento de los estudiantes y del profesor respecto de la identidad se complemente tomando como herramientas los elementos del lenguaje para una aproximación hacia la conciencia identitaria.

Planificación General

Nivel: 4º año Medio (*Lenguaje formación diferenciada*)

Eje central: Lectura, oralidad, escritura

Tema del proyecto: Apreciación y valoración de la identidad y la literatura por medio de la lectura.

Aprendizaje Esperado: Valoran la relación con el otro como un factor de búsqueda y desarrollo de una identidad personal, propia y el papel que en ello juega la lectura literaria activa y participativa.

CMO 2. Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes épocas, preferentemente hispanoamericanas y chilenas, que planteen diferentes aspectos del tema de la identidad en diversas formas o géneros (lírica, narrativa, drama, testimonios, confesiones, autobiografías, epistolarios, diarios íntimos), dando oportunidad para:

- a. la aplicación en las obras leídas de los procedimientos y estrategias adquiridos en la lectura interpretativa y crítica de obras literarias, con el fin de establecer semejanzas y diferencias en el tratamiento del tema de la identidad en obras de diferentes épocas y géneros;
- b. la comparación entre el modo de tratarse el tema en obras literarias leídas, en textos no literarios (de carácter sociológico, psicológico, antropológico, histórico), en otras expresiones artísticas (cine, pintura, música), y en medios masivos de comunicación (prensa escrita, televisión).

OF 1. Apreciar la significación e importancia del tema de la identidad en algunos de sus aspectos y manifestaciones literarias

OFT Los referidos a las relaciones de la persona y su entorno a través del conjunto del programa, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de tomar conciencia de la existencia de variadas identidades propias de los diversos grupos sociales, para que de esta manera puedan desarrollar una comprensión efectiva y una adecuada interacción con ellos.

Procesos de evaluación

Diagnóstico: Establecer una actividad diagnóstica por la cual se identifican las preconcepciones de los estudiantes respecto a la identidad y la literatura.

Actividad: Exposición individual respecto a elementos culturales con los que se identifica en primera instancia (Libros, películas, objetos, marcas, etnias, etc.)

Sumativas: Se proponen tres instancias de evaluación sumativa, de preferencia aplicada cada dos clases.

Sumativa 1: “Ensayo sobre mí”. Trabajo individual que pretende apuntar hacia el sentido de pertenencia respecto a contexto cultural de los estudiantes.

Sumativa 2: “Duplas dispares”. Trabajo de investigación respecto a la vida de un compañero de curso con el cual no tenga un vínculo de amistad directo. Se pretende potenciar la empatía y posicionarse en el lugar de alguien que no se conoce en profundidad.

Sumativa 3: Debate. Se involucra a todo el curso en un debate que aborda como temática central el sentido de pertenencia al proyecto país. Un grupo estará de acuerdo con el proyecto país y otro en contra.

Evaluación final:

Cada estudiante deberá entregar un ensayo respecto a todo el contenido y las actividades abordadas en clases, a modo de portafolio, argumentando y dando su opinión y testimoniando el proceso vivido a lo largo del electivo.

Planificaciones clase a clase

A continuación, se presentan las 12 sesiones dispuestas en 3 unidades para el trabajo de Identidad con sus respectivas sugerencias

Primera Unidad

La Ciudad Letrada



Imagen: Mural alusivo a la conquista del Yucatán pintado por Fernando Castro Pacheco.

Contexto de la Unidad:

La primera unidad titulada “La Ciudad Letrada”, lleva a los estudiantes a situarse en el momento clave de la historia de nuestro continente: el descubrimiento y la conquista de América. Este último enunciado, en sí mismo presenta las arbitrariedades propias de la historia oficial, desde la idea de un descubrimiento absoluto de una tierra vacua, hasta el uso de los sustantivos y adjetivos que cierran la puerta a otro tipo de relatos, a otros puntos de vista acerca de este periodo tan importante de la historia y que nos compete, al menos, mencionar en esta primera unidad pues desde ahí la idea de Identidad, comienza a (de) formarse.

Antes de llegar al punto anterior, se busca que el estudiante encuentre en sus propios elementos una representación, entendiendo a ésta como ‘volver a mostrarse’, es decir, buscar en lo cotidiano en lo que se da por sentado y redefinirse como sujetos y comunidad (en este caso, un curso). Para esto último, ellos buscarán conexiones con sus propios compañeros para pasar de la representación (volver a mostrarse) a la identificación o reconocer en sus pares de generación, elementos en común. Una vez construidas estas ideas se inicia el tema en cuestión con la pregunta: *¿Qué antecedentes manejan respecto al periodo histórico de la conquista en América?* Los estudiantes completarán la información con los relatos aprendidos en los años de escolaridad para luego ser cuestionados:

¿Es este el relato de la Conquista de América? ¿Se puede entender como el gran relato del descubrimiento? ¿Se puede asumir como una verdad? ¿Qué es la verdad? ¿Es un encuentro o desencuentro de culturas? ¿Fueron los españoles los primeros en llegar a este territorio? ¿Existía civilización antes de la llegada de los europeos? ¿Qué pasa cuando alguien me define? ¿Somos nosotros quienes tenemos la responsabilidad de identificarnos o definirnos? ¿Debe un otro hablar por nosotros? ¿Somos nosotros quienes tenemos la responsabilidad de identificarnos o definirnos? ¿Debe un otro hablar por nosotros?

Todas estas interrogantes se suceden a lo largo de la unidad para iniciar la reflexión tomando como escenario el (des)encuentro de dos culturas y lo que se dice o se dijo del momento histórico para luego llevarlo a la realidad de cada estudiante: el hecho de ser identificados por ellos mismos en relación a su entorno.

Primera sesión:

El Diagnóstico

Para la primera sesión de esta unidad se sugiere la siguiente planificación

Sesión uno: Diagnóstico Aprendizaje esperado: Descubrir qué importancia tiene la identidad en el individuo y la comunidad.			
Inicio: <i>(10 min aprox.)</i> Se presenta la unidad y el trabajo a realizar, a través de un PPT. En él se detalla el nombre de cada una de las clases y cuáles son sus respectivos objetivos. La idea general que trasciende las sesiones radica en la importancia de la identidad a modo de conciencia de la comunidad y el individuo. Para lograr este punto relevante se plantea a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que me representa? Servirá como puntapié inicial a una conversación donde el docente recogerá las impresiones de los estudiantes para construir una percepción general del curso y su vinculación con la temática de la identidad y la conciencia de un nosotros y los otros. A continuación se inicia el desarrollo y la actividad planteada.	Desarrollo: <i>(80 min aprox.)</i> Se pide a los estudiantes preparar sus presentaciones donde lo central es el objeto seleccionado por ellos mismos. Esta presentación debe ser necesariamente individual ya que en ella deben demostrar cuál es su conexión con el objeto, cuáles son los elementos culturales con los que se identifica en una primera instancia, ya sea libros, películas, objetos, marcas, etnias, etc. La pregunta orientadora para esta exposición será ¿Por qué seleccioné este objeto? En cada presentación el profesor y los estudiantes pueden realizar preguntas y comentarios después de cada exposición para complementar lo presentado y para establecer conexiones entre los estudiantes.	Cierre: <i>(10 min aprox.)</i> Para cerrar la sesión se pide a los estudiantes que identifiquen los puntos en común encontrados en las presentaciones, es decir, cuáles son los elementos culturales que pudieron identificar en las presentaciones de los compañeros y compañeras con la pretensión de ver si hay o no una identificación consigo mismos y/o con sus pares. Se anotan las ideas en la pizarra y se da por terminada la sesión.	Materiales: - Objeto seleccionado por los estudiantes. - Ppt. - Proyector - Computador - Alargador

Sugerencia: En el cierre de la clase es importante realizar la conexión entre los estudiantes y sus exposiciones. Por esto, durante el desarrollo de las exposiciones se debe tomar apuntes de cada uno de ellos en una lista simple con el nombre del estudiante y los puntos más importantes de su exposición. A partir de este registro se puede facilitar la instancia final de la clase.

Para la evaluación de esta primera sesión se sugiere la siguiente tabla:

Dimensión	Indicador	Nivel de logro (logrado/no logrado)
Aspectos formales	a) Se presenta el expositor. Existe una presentación clara de los objetivos y estructura de la disertación, desarrollando los contenidos con la profundidad requerida por el tema, expresándose con fluidez y claridad	Logrado
	b) Solo presenta parte de los elementos esenciales, desarrollando el tema sin profundizar lo suficiente en los contenidos principales, expresándose con poca fluidez afectando la coherencia y claridad de la exposición.	Logrado
	c) La disertación no es clara, carece de presentación de objetivos, los cuales no están desarrollados con la profundidad necesaria, expresándose con nula claridad y fluidez	No logrado

Contenido	d)	Construye una percepción general del curso y su vinculación con la temática de la identidad y la conciencia del otro, demostrando dominio en su exposición respecto al objeto que lo identifica, construyendo un vínculo entre el objeto seleccionado y la identidad cultural que este proyecta.	Logrado
	e)	Presenta la identificación de algunos puntos del curso y su vinculación con la temática de la identidad y la conciencia del otro, demostrando medianamente un dominio del tema en la exposición del objeto, logrando una identificación sin construir el vínculo entre el objeto seleccionado y la identidad cultural que este proyecta.	Logrado
	F)	No presenta una percepción del curso. No demuestra dominio respecto a la vinculación entre el objeto seleccionado y la identidad cultural por medio de la exposición	No Logrado

IMPORTANTE: Como se puede apreciar, los aspectos formales también son relevantes a pesar de la trascendencia de la temática. No se deben obviar las *formas* en la expresión.

Segunda Sesión:

La Ciudad Letrada

Para la segunda sesión de esta unidad se sugiere la siguiente planificación:

Sesión dos: La ciudad letrada Aprendizaje Esperado: Por medio de la lectura reflexionar respecto a la formación identitaria latinoamericana en el periodo de la conquista.			
Inicio: <i>(10 min Aprox.)</i> Se inicia la clase haciendo un recuento de lo trabajado en la sesión anterior. Se les pregunta a los estudiantes cuáles son las ideas que más recuerdan a propósito de la actividad realizada con el objetivo de reactivar la construcción de identidad realizada por ellos mismos en conjunto con el docente. Una vez establecidas las ideas acerca de la representación y la cultura de ellos como una generación perteneciente a un tiempo determinado que comparte elementos culturales se les plantea la siguiente pregunta: ¿Qué antecedentes manejan respecto al periodo histórico de la conquista en América? Después de recoger las apreciaciones de los estudiantes, el docente estructura un relato histórico basado en los antecedentes de los estudiantes escribiéndolo en el pizarrón. A partir de esto se exponen los siguientes	Desarrollo: <i>(80 min Aprox.)</i> Luego de reflexionar acerca de estas interrogantes se les entrega a los estudiantes el material seleccionado para la sesión en una guía de lectura. Los textos provienen de Memoria del Fuego (Entran los conquistadores a la ciudad sagrada) de Eduardo Galeano y de El Reverso de la Conquista (escrito azteca anónimo) de Miguel León Portilla. Se realizar una lectura modelada de la guía y luego se recogerán impresiones de los estudiantes y respuestas respecto a la pregunta planteada al inicio de la clase: ¿Qué antecedentes manejan respecto del periodo histórico de la conquista de América? Al retornar a la pregunta inicial se amplía la concepción de este periodo de la historia que es significativo para la formación de la identidad y de nuestro propio devenir. A partir	Cierre: <i>(10 min Aprox.)</i> Una vez terminado el desarrollo de las ideas, se realiza una síntesis en la pizarra a través de un mapa conceptual que los estudiantes copian en sus cuadernos. Luego, se plantea la pregunta: ¿Qué es para ustedes la Conquista de América? Los estudiantes sintetizan sus ideas a propósito de lo trabajado en el desarrollo dando fin a la sesión.	Materiales - Texto: Memoria del Fuego (extracto) - Texto: El Reverso de la Conquista (extracto) - Guía de trabajo y lectura

cuestionamientos: ¿Es este el relato de la Conquista de América? ¿Se puede entender como el gran relato del descubrimiento? ¿Se puede asumir como una verdad? ¿Qué es la verdad?	de las ideas expresadas por los estudiantes se genera un debate respecto a la conquista de América por parte de los españoles: ¿Es un encuentro o desencuentro de culturas? ¿Fueron los españoles los primeros en llegar a este territorio? ¿Existía civilización antes de la llegada de los europeos? Esto permitirá descubrir una perspectiva diferente del periodo de la conquista, intencionando una reflexión respecto al relato histórico oficial y un posicionamiento crítico sobre la relevancia de este periodo en la conformación de la identidad.		
---	---	--	--

Sugerencia: es de suma importancia reactivar los conocimientos previos de los estudiantes de manera grupal y utilizando de buena manera los materiales del aula como el pizarrón y los plumones con los que se puede elaborar un esquema o mapa conceptual que aclare y ordene las ideas que los propios estudiantes construirán.

Para el trabajo de esta segunda sesión se sugiere la siguiente guía de lectura

Guía de lectura Sesión dos

Sigue la lectura atentamente: *La visión de los vencidos* (Extracto)
(Miguel León Portilla)

“...Llegan los mensajeros ante los españoles. Pues cuando hubieron llegado al borde del mar, los transportaron, en barcas los llevaron a Xicalanco. Otra vez allí los tomaron en barcas, los llevaron los marineros: todos los objetos pusieron en barcas, los colocaron, los metieron en ellas. Y metidos ya en sus canoas, por el río fueron, llegaron a las barcas de aquéllos (de los españoles), se repegaron a sus barcas. Ellos (los españoles) les dijeron:

-¿Quiénes sois vosotros? ¿De dónde vinisteis?

-Hemos venido de México.

Otra vez les dijeron:

-Puede ser o no ser que vosotros de allá procedáis, o tal vez no más lo inventáis; tal vez no más de nosotros os estáis burlando. Pero su corazón se convenció, quedó satisfecho su corazón. Luego pusieron un gancho en la proa de la nave; con ella los levantaron estirando, luego pararon una escala.

Por tanto, subieron a la nave. Iban llevando en los barcos los objetos. Uno a uno hicieron la ceremonia de tocar la tierra con la boca delante del capitán, (o sea, hicieron reverencia y juramento). En seguida le hacen una arenga, le dicen:

-Dígnese oírlo el dios: viene a rendir homenaje su lugarteniente Motecuhzoma. Él tiene en cargo la ciudad de México. Dice: "Cansado ha quedado, fatigado está el dios."

En seguida atavían al capitán. Le pusieron con esmero la máscara de turquesas, en ella estaba fijada la banda travesaña de pluma de quetzal. Y de esta máscara va pendiendo, en ella está la orejera de uno y otro lado. Y le pusieron el chalequillo, lo enchalecaron. Y le pusieron al cuello el collar de petatillo: el petatillo de chalchihuites: en medio tiene un disco de oro. Después, en su cadera le ataron el espejo que cae hacia atrás y también le revistieron por la espalda la manta llamada "campanillante". Y en sus pies le colocaron las grebas que usan los huastecos, consteladas de chalchihuites, con sus cascabeles de oro. También le dieron, en su mano le pusieron el escudo que tiene travesaño de oro y de concha nácar, con sus flecos de pluma de quetzal y sus banderolas de lo mismo. Ante su vista pusieron las sandalias de obsidiana. En cuanto a los otros tres géneros de atavíos divinos, no hicieron más que colocarlos enfrente de él, los ordenaron allí. Así las cosas, díjoles el capitán:

-¿Acaso esta es toda vuestra ofrenda de bienvenida? ¿Aquello con que os llegáis a las personas? Dijeron ellos:

-Es todo: con eso hemos venido, señor nuestro..."

Fuente: <http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1313/Leon-Portilla%20Miguel%20-%20La%20Vision%20de%20los%20Vencidos.pdf?sequence=1>

Guía de lectura
Sesión dos

Sigue la lectura atentamente: *Memoria del Fuego* (Extracto)

(Eduardo Galeano)

1492

Guanahaní

Colón

Cae de rodillas, llora, besa el suelo. Avanza, tambaleándose porque lleva más de un mes durmiendo poco o nada, y a golpes de espalda derriba unos ramajes. Después, alza el estandarte. Hincado, ojos al cielo, pronuncia tres veces los nombres de Isabel y Fernando. A su lado, el escribano Rodrigo de Escobedo, hombre de letra lenta, levanta el acta. Todo pertenece, desde hoy, a esos reyes lejanos: el mar de corales, las arenas, las rocas verdísimas de musgo, los bosques, los papagayos y estos hombres de piel de laurel que todavía no conocen la ropa, la culpa ni el dinero y que contemplan aturcidos, la escena. Luis de Torres traduce al hebreo las preguntas de Cristóbal Colón:

- ¿Conocéís vosotros el Reino del Gran Khan? ¿De dónde viene el oro que lleváis colgado de las narices y las orejas?

-

Los hombres desnudos lo miran boquiabierto, y el intérprete prueba suerte con el idioma caldeo, que algo conoce:

- ¿Oro? ¿Templos? ¿Palacios? ¿Rey de Reyes? ¿Oro?

Y luego intenta en lengua arábiga, lo poco que sabe:

- ¿Japón? ¿China? ¿Oro?

-

El intérprete se disculpa ante Colón en lengua de Castilla. Colón maldice en genovés, y arroja al suelo sus cartas credenciales, escritas en latín y dirigidas al Gran Khan. Los hombres desnudos asisten a la cólera del forastero de pelo rojo y piel cruda, que viste capa de terciopelo y ropas de mucho lucimiento.

Pronto se correrá la voz por las islas:

- *¡Vengan a ver a los que llegaron del cielo! Tráiganles de comer y de beber!*

Sugerencia 2: Como complemento de estos textos se sugiere recurrir al texto *El Reverso de la Conquista* de Miguel León Portilla, en él se incluyen textos indígenas sobre el proceso de conquista y pueden ser expuestos como poemas.

Importante: para hacer una buena lectura guiada y comentada es importante utilizar la misma bibliografía sugerida donde se explica con mayor complejidad el proceso desde la historiografía.

Tercera Sesión:

De la palabra nace el mundo

Para la tercera sesión de esta unidad se sugiere la siguiente planificación:

Sesión tres: De la palabra nace el mundo Aprendizaje Esperado: Identificar los distintos orígenes del mundo y sus formas de relato a través de material audiovisual y literatura.			
Inicio: <i>(15 min. Aprox.)</i> Se da inicio a la clase planteando nuevamente la pregunta de la última sesión acerca de qué es la conquista de América o qué significa. En esta parte de la conversación se orientará a los estudiantes a entender el valor de la palabra escrita y hablada ya que esos son los elementos con que se nos cuenta la historia de un grupo humano anterior al nuestro. Para complementar estas ideas se exponen diferentes videos que explican el origen del mundo según diversas cosmovisiones, entre las que se encuentran, la versión maya-quiché con el Popol vuh, el origen según la Biblia cristiana y el origen según la cultura Mapuche. Luego de la revisión de los videos se plantea una pregunta respecto a las diferentes versiones del origen: ¿Qué pasa cuando alguien me define? ¿Somos nosotros quienes tenemos la	Desarrollo: <i>(60 min aprox.)</i> En grupos de cuatro o cinco estudiantes deben reunirse para responder a la pregunta ¿Cómo se genera el relato en cada una de estas historias? Luego deben escoger un video de los revisados en clases y crear una teoría respecto a cómo ellos creen que se generan los relatos, de manera oral, escritas o ambas, argumentando sobre el material audiovisual y con una guía de lectura entregada por el profesor la cual contiene un pequeño extracto del texto “La Conquista del Otro” de Todorov. Finalmente, luego de las conclusiones, los equipos de trabajo deben exponer a sus compañeros sus conclusiones.	Conclusión: <i>(15 min aprox.)</i> Después de las exposiciones grupales se recogen las impresiones de los estudiantes respecto a las diferentes representaciones del origen mítico del mundo según las diversas culturas en el periodo de la Conquista tanto de los conquistados como de los conquistadores, poniendo énfasis en el uso de la oralidad en América y la palabra escrita en Europa. Se cierra la sesión reiterando la pregunta: ¿Qué pasa cuando alguien me define? ¿Somos nosotros quienes tenemos la responsabilidad de identificarnos o definimos? ¿Debe un otro hablar por nosotros? Se anotan en la pizarra los aportes de los estudiantes.	Material: La Conquista del Otro” Todorov. (extracto del texto) Video del Popol vuh. Video origen del mundo cristiano. Video el origen del mundo Mapuche. Video el origen del mundo Selknam.

responsabilidad de identificarnos o definirnos? ¿Debe un otro hablar por nosotros? ¿Cómo se genera el relato en cada una de estas historias? Se recogen impresiones de los videos y la pregunta que será respondida en la actividad del desarrollo.			
---	--	--	--

Sugerencia: Contar con adecuados equipos de proyección, ya que los videos a exponer serán utilizados tanto en su sonido como en su imagen puesto que representan elementos la mitológicos, los que serán base para que los estudiantes puedan escribir.

Para el trabajo de esta tercera sesión se sugiere el siguiente material audiovisual:

Cultura	Dirección en Internet
<i>Maya Quiché</i>	https://www.youtube.com/watch?v=1kAE_TW24a4
<i>Judío</i>	https://www.youtube.com/watch?v=N_HqSfHICqQ
<i>Cristiano</i>	https://www.youtube.com/watch?v=N_HqSfHICqQ
<i>Musulmán</i>	https://www.youtube.com/watch?v=N_HqSfHICqQ
<i>Mapuche</i>	https://www.youtube.com/watch?v=fbLnU55Knc4
<i>Selknam</i>	https://www.youtube.com/watch?v=PRivQ91jTy4
Cultura	Dirección en Internet

También se sugiere la siguiente guía de lectura:

Guía de lectura
Sesión tres

Sigue la lectura atentamente: *La Conquista de América. El problema del otro* (Extracto)
(Tzvetan Todorov)

El descubrimiento de América

Es un lugar común afirmar que el afán de encontrar nuevos mundos tenía como principal motivación la apertura de nuevos mercados, la incorporación de nuevas áreas de explotación colonial y, en corto, el enriquecimiento de los hombres que se sumaron a las distintas circunnavegaciones de la época. Todorov, sin embargo, afirma que a estas motivaciones habría que sumar la del “servicio a Dios; la del simple regocijo de contemplar la naturaleza, y la necesidad de buscar nuevas historias que contar. Así, lo divino, lo natural y lo humano, fueron los ejes sobre los que giró la empresa del llamado Descubrimiento de América” (p 14). A decir de este autor, Colón deseaba sobre todas las cosas difundir la religión católica alrededor del mundo, razón por la cual expresó en repetidas ocasiones su deseo de reconquistar Jerusalén. Sabía, sin embargo, que para tal empresa requería de vastos recursos materiales, los cuales pretendía encontrar en el Nuevo Mundo. De esta manera, los propósitos religiosos y de enriquecimiento eran complementarios para el explorador genovés. Pero, además, en repetidas ocasiones Colón afirmó que, aun cuando no hubiera ninguna recompensa material para sus travesías, la sola posibilidad de observar las bellezas de estas tierras (lo verde de sus bosques y los diversos colores de los pájaros ya constituía en sí una recompensa. Esta pasión por la naturaleza del navegante europeo queda de manifiesto en sus diarios de viaje, llenos de descripciones detalladas de animales y plantas. Finalmente Colón deseaba enormemente ocupar el lugar que Marco Polo había dejado como relator de historias épicas, pues después de todo, sus mismas travesías se inspiraban por las historias de su predecesor.

Por otra parte, lo *divino* es ante todo el prisma del cual Colón interpreta lo *Natural* y lo *humano*. Él no va al encuentro de lo desconocido, si al encuentro de sus preconcepciones. Observa a través de sus creencias, e interpreta sólo en función de ellas. Así, descubre el paraíso terrenal y rectifica la “falsa” idea que se tenía de las sirenas como seres hermosos. Por eso se convierte en hábil intérprete de los signos de la naturaleza: conoce los astros y adivina con certeza la cercanía de tierra firme o del oro, y así, a pesar de las barreras del lenguaje, dice entender a los nativos del Nuevo Mundo. En realidad, sin embargo, lo único que Colón entendía era lo que ya había en sus fundamentos religiosos y lo que había leído en las historias de Marco Polo. Por eso, cuando los signos de lo Natural o de lo Humano chocaban con sus preconcepciones, optaba por creer en las segundas, argumentando que los primeros estaban equivocados: esto lo conduce, por ejemplo, a afirmar que había entendido perfectamente, de la voz de los nativos, que Cuba era una... tierra vasta en riquezas, aunque después asegura que los nativos se equivocan cuando

afirman que Cuba es una isla. Estas preconcepciones determinan que Colón percibiera al Otro de una manera altamente Etnocéntrica: el indígena es simplemente diferente, homogéneo y carente de atributos culturales. Todo lo que el explorador destaca como característico de los nativos se reduce a su color de piel y a su estatura, diferentes a las del europeo, pero semejantes entre ellos; para Colón todos tienen la misma estatura, la misma desnudez, y todos andan pintados igual. Más aún, ninguno tiene lengua, ley ni religión.

Sugerencia: complementar la lectura utilizando mapas históricos (político y geográficos) de América para evidenciar los cambios sucedidos en el continente y los estudiantes puedan vincular el concepto de identidad con el espacio geográfico.

Importante: Cerrar la sesión con las preguntas *“¿Qué pasa cuando alguien me define? ¿Somos nosotros quienes tenemos la responsabilidad de identificarnos o definirnos? ¿Debe un otro hablar por nosotros?”*. De este modo, los estudiantes pueden relacionar los contenidos vistos en la clase, asimilando tanto los videos como los textos abordados en función de la disciplina de estudio que es el lenguaje. Una pregunta que podría ayudar a esta reflexión es: *¿cómo el lenguaje puede afectar nuestra identidad?*

Cuarta Sesión:

Evaluación Formativa

Para la cuarta sesión de esta unidad se sugiere la siguiente planificación:

Sesión cuatro: Evaluación formativa			
Inicio: <i>(10 min. Aprox.)</i> Se realiza una síntesis de todo lo revisado y trabajado en las sesiones anteriores organizando las ideas de los estudiantes en la pizarra a través de un mapa conceptual. Se repasan los cuestionamientos principales para ponerlos en tensión y puedan realizar la actividad del desarrollo.	Desarrollo: <i>(80 min. Aprox.)</i> Se les pide que trabajen en grupos respecto al proceso identitario vivido en Latinoamérica considerando la perspectiva histórico, cultural y la literatura revisada en las clases anteriores. Los estudiantes deben entregar un informe de una plana exponiendo sus experiencias y además deben exponer de manera oral una síntesis que detalle cuál es el impacto que ha tenido el electivo hasta el momento de la evaluación.	Cierre: <i>(10 min. Aprox.)</i> Se cierra la sesión anotando en la pizarra las principales ideas de los estudiantes acerca de lo que más impacto causó en ellos lo trabajado en las clases. Esto último servirá como orientación para desarrollar las siguientes unidades.	Materiales: S/M

Sugerencia: el tiempo asignado a cada instancia de la clase será flexible según criterio del docente. Se recomienda asignar mayor tiempo a la etapa de *desarrollo*, ya que ese es el momento final de la unidad y donde los estudiantes escriben y expresan sus opiniones acerca de todo lo tratado en las sesiones anteriores. Es importante que logren escribir sus textos de forma completa para que tengan presente el cómo se conforma un escrito en su totalidad en un contexto formal que implica: inicio, desarrollo y conclusión como un mínimo.

Para la evaluación del texto escrito y oral se sugieren estos dos criterios, respectivamente:

Evaluación formativa

Dimensión	Indicador	Puntaje ideal	Puntaje obtenido
Texto	Ortografía	1	
	Presentación del tema	3	
	Desarrollo del tema	3	
	Conclusiones	3	
	Contenido considera la perspectiva histórico, cultural y la literatura revisada en las clases anteriores vinculada al proceso identitario.	6	
	Total	16	
	Nota	7.0	
Dimensión	Indicador	Puntaje ideal	Puntaje obtenido
Presentación Oral	Presentación del grupo y tema	1	
	Capacidad de síntesis en el desarrollo del tema	2	
	Capacidad de conclusión y cierre del tema	2	
	Exposición considera elementos vistos en clases y vincula la perspectiva histórico cultural la literatura revisada en clases y el proceso identitario.	6	
	Total	11	
	Nota	7.0	

Dimensión textual – Presentación Oral

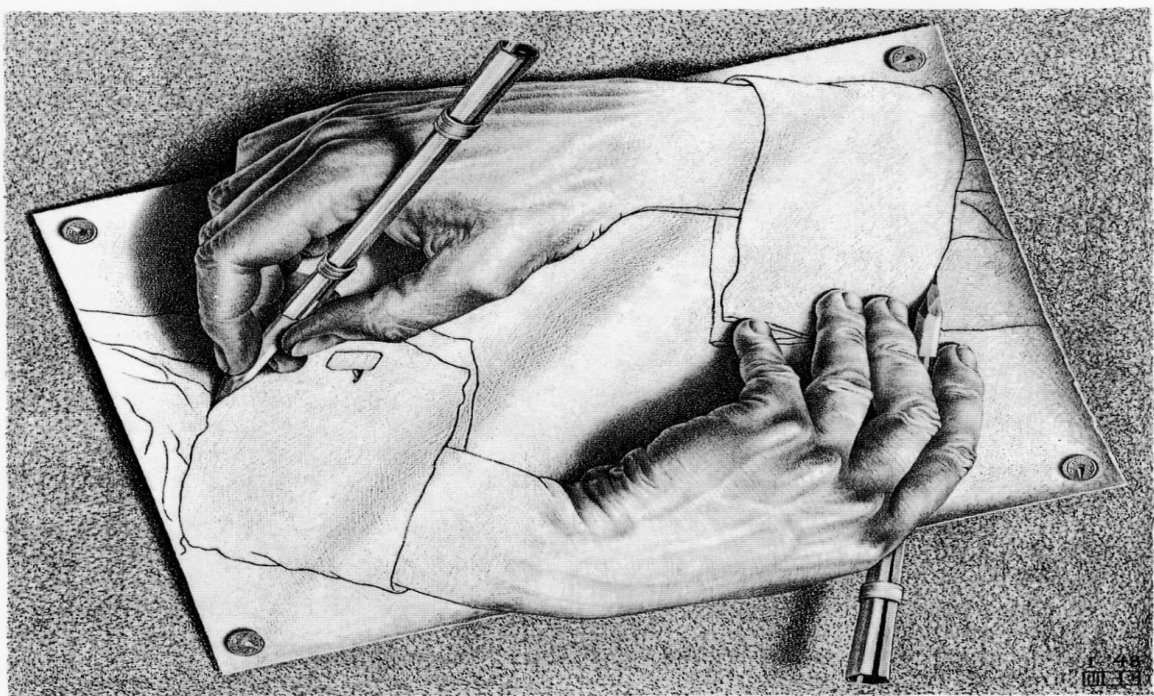
Puntaje	Nota
16	7.0
15	6.5
14	6.1
13	5.6
12	5.1
11	4.7
10	4.2
9	3.0
8	3.7
7	3.5
6	3.3
5	3.0
4	2.8
3	2.6
2	2.4
1	2.0

Puntaje	nota
11	7.0
10	6.3
9	5.6
8	5.0
7	4.3
6	3.8
5	3.5
4	3.2
3	2.9
2	2.6
1	2.0

-(Cierre de Unidad)-

Segunda Unidad:

El peso de la Escritura



Contexto de la Unidad:

¿Quién descubrió América? Esta es la pregunta inicial de la primera sesión de la presente unidad titulada *El peso de la Escritura*. Este cuestionamiento sintetiza todo lo expuesto en la unidad anterior, ya que la pregunta apunta a entender que el territorio denominado “América” fue escenario de variados “descubrimientos” realizados por distintas culturas. A partir de esto, se asume que existió una cultura que tuvo mayor poder y pudo nominar, dividir y conquistar el territorio adjudicándose el mérito por sobre las demás. Este planteamiento inicial, es fundamental, ya que se puede extender a la realidad de los estudiantes acerca de quién o quiénes son los que hablan por y a través de ellos.

Avanzadas las sesiones de esta unidad se da paso a otro tipo de literatura. Los escritores chilenos Roberto Bolaño, Pedro Lemebel y Diamela Eltit, a través de extractos de sus textos, permitirán establecer el vínculo entre los estudiantes y los grupos de pertenencia. Se intentará que los estudiantes expongan sus realidades a través de la palabra tanto escrita como hablada. Para esto es necesario cultivar dentro de las sesiones el respeto mutuo y la tolerancia que son elementos mínimos para la convivencia de la diversidad.

Así como en la unidad anterior, los elementos formales siguen siendo importantes pero no más relevantes que el trasfondo de este material que es fomentar en los estudiantes, con el apoyo de la historia y la literatura, la identificación de una realidad que es la de ellos mismos insertos en un mundo cambiante y acelerado donde la reflexión sí puede abrirse paso y entregarnos una respuesta a la pregunta ¿Quiénes somos? En este sentido el testimonio será una forma de manifestar esas realidades y aclarar las interrogantes: ¿Nosotros determinamos nuestra identidad? ¿Quiénes conforman mi identidad?

Primera Sesión:

¿Cómo me ven los otros?

Para la primera sesión de esta unidad se sugiere la siguiente planificación:

Sesión uno: ¿Cómo me ven los otros? <u>Aprendizaje Esperado:</u> Valorar la definición de sí mismo en las palabras del otro.			
Inicio: <i>(min. Aprox.)</i>	Desarrollo: <i>(min. Aprox.)</i>	Cierre: <i>(min. Aprox.)</i>	Materiales: <i>(min. Aprox.)</i>
Se inicia la sesión con la exposición de un video titulado “¿quién descubrió américa?” donde se muestran las distintas teorías acerca de los primeros visitantes del territorio. Personajes históricos como Cristóbal Colón o Américo Vespucio debaten junto a vikingos y orientales sobre quién fue el primero en descubrir y conocer América. Antes de llamarse así. Una vez visto el video, se da paso al desarrollo.	Antes de la actividad y dar las respectivas indicaciones se les invita a los estudiantes a reflexionar sobre lo que piensan de sus compañeros y compañeras de curso, sobre qué ideas tienen de ellos. Una vez hecho esto, se les pide que en una hoja de cuaderno escriban su nombre seguido de dos títulos: “Características Positivas”, en una columna y “Características Negativas” en otra. Luego de la escritura deberán entregar esa hoja a sus compañeros de modo que la hoja corra por el curso y por cada uno de sus compañeros que escribirán esas características basados en la idea que tienen del compañero o compañera en cuestión. Luego de	Para el cierre los estudiantes entregan sus informes y se les entrega la siguiente pregunta: ¿nosotros determinamos nuestra identidad? ¿O es definida por otros? Se reflexiona en torno a este cuestionamiento vinculándolo a las ideas expuestas en el video del inicio. Se escriben las ideas en la pizarra.	- Proyector - Computador - Parlantes - Hojas -

	esto las hojas correspondientes vuelven a su lugar. En este momento los estudiantes leerán lo escrito por los compañeros para luego dar una impresión acerca de la actividad de manera oral. “¿Crees que las apreciaciones de tus compañeros son acertadas? ¿Te representan?” Luego de conversar acerca de esas apreciaciones se les pide que elaboren un breve informe escrito en una plana respondiendo a estas preguntas, acompañando la respuesta con una reflexión.		
--	---	--	--

Sugerencia: en la actividad dispuesta en el *desarrollo* es importante explicar con claridad cada paso sobre todo el cuidado en la escritura para que el compañero o compañera aludidos sepan qué es lo que les están diciendo, todo esto en el marco de respeto y empatía. Se debe mantener ese clima antes durante y después de la actividad. Por otra parte, es práctico dejar que los estudiantes se entreguen las hojas directamente uno al lado del otro porque de otra forma la clase se desordena y pierde el sentido.

Para esta primera sesión se sugiere el siguiente material audiovisual:

¿Quién descubrió América?

<https://www.youtube.com/watch?v=l8lZQWJQi-I>

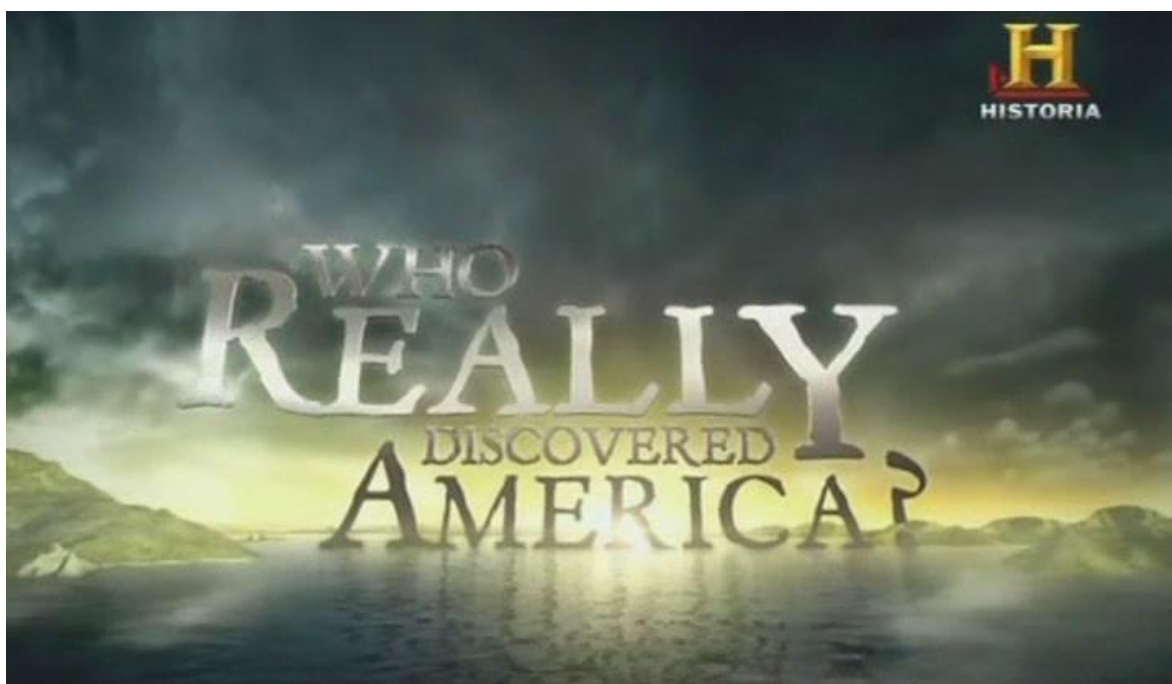


Imagen: fotograma del video documental.

Importante: la revisión de este material debe ser acorde con el desarrollo de la clase, es decir, tomar solo la idea de que existen distintas versiones de un mismo hecho, pero solo una es, inconscientemente, aceptada como oficial. Lo mismo sucede con la identidad, son muchos los que pueden hablar, calificarnos o adjetivarnos, sin embargo, eso debe comenzar desde ellos mismos.

Segunda Sesión:

Grupos de pertenencia

Para esta segunda sesión se sugiere la siguiente planificación:

Sesión dos: grupos de pertenencia, ¿A cuáles pertenezco? Aprendizaje Esperado: Identificar a través de textos literarios, la existencia de grupos identitarios o grupos de personas que adhieren a una misma identidad.			
Inicio: (min. Aprox.) Se inicia la sesión retomando las ideas de la clase anterior sobre la descripción del otro y el impacto que tiene esto en nuestra identidad. A continuación se presenta el trabajo a realizar y se entrega una guía de lectura que deben trabajar. En esta guía se incluyen tres autores chilenos y sus respectivos extractos. Pedro Lemebel, Roberto Bolaño y Diamela Eltit con <i>El huevo no es gallina</i> , <i>Los detectives salvajes</i> y <i>Mano de obra</i> , respectivamente. El objetivo es que identifiquen a través de esta literatura que existen grupos identitarios o grupos de personas que adhieren a una misma identidad.	Desarrollo: (min. Aprox.) Una vez entregadas las guías de lectura, se comienza con la lectura. Esta vez será modelada. Los estudiantes seguirán las ideas con los escritos. Durante la lectura, el profesor se detendrá en algunas ocasiones para aclarar palabras o conceptos que sean complejos y preguntar a los estudiantes: ¿Qué grupos van identificando a partir de la lectura? Se anotan las ideas extraídas en la pizarra a modo de esquema. Después de la lectura se les plantea la pregunta: ¿A qué grupo de los identificados creen pertenecer? ¿Se sienten cercanos a esa realidad? Se les pide que elaboren un breve informe escrito acerca de qué es pertenecer a algo, ¿Cuáles son los grupos de pertenencia que detectas en la lectura? ¿Te identificas con alguno? ¿Pertenece a alguno?	Cierre: (min. Aprox.) Para el cierre y antes de que los estudiantes entreguen sus informes, el profesor les pide que escriban un comentario acerca de la actividad respondiendo a interrogantes como: ¿Qué temas te hubiera gustado tratar? ¿Crees que es una buena manera de tratar estos temas?	Materiales: - Guía de lectura

Sugerencia: al momento de abordar los autores, se sugiere presentarlos a través de una breve biografía, para que los estudiantes los conozcan a grandes rasgos y perciban que el tema inicial del descubrimiento ya quedó atrás, pero no olvidado.

Para esta segunda sesión se sugiere el siguiente material de lectura:

Guía de lectura
Sesión dos

Los Detectives Salvajes.

Testimonio Laura Jáuregui (Extracto)
(Roberto Bolaño)

Laura Jáuregui, Tlalpan, México DF, marzo de 1977. Antes de marcharse vino a mi casa. Debían de ser las siete de la tarde. Yo iba sola, mi madre había salido. Arturo me dijo que se iba y que ya no iba a volver. Le dije que le deseaba suerte, pero ni siquiera le pregunté adonde se iba. Creo que él me preguntó por mis estudios, qué tal me iba en la universidad, en biología. Le dije que estupendo. Me dijo: he estado en el norte de México, en Sonora, creo que también en Arizona, pero la verdad es que no lo sé. Eso dijo y luego se rió. Una risa corta y seca, como de conejo. Sí, parecía drogado, pero a mí me consta que él no se drogaba. Ulises Lima sí, ése tomaba lo que fuera y además, qué curioso, apenas se le notaba y uno no podía nunca asegurar cuándo Ulises estaba drogado y cuando no. Pero Arturo era muy distinto, él no se drogaba, si no lo sé yo quién lo va a saber. Y después volvió a decirme que se iba. Y yo le dije, antes de que él siguiera, que me parecía magnífico, no hay nada como viajar y conocer el mundo, ciudades distintas y cielos distintos, y él me dijo que el cielo era igual en todas partes, las ciudades cambiaban pero el cielo era el mismo, y yo le dije que eso no era verdad, que yo creía que no era verdad, que yo creía que no era verdad y que además él mismo tenía un poema en donde hablaba de los cielos pintados por el Dr. Atl, diferentes de otros cielos de la pintura o del planeta o algo así. La verdad es que ya no tenía ganas de discutir. Al principio había fingido que no me interesaban sus planes, su plática, todo lo que tuviera que decirme, pero luego descubrí que en realidad no me interesaba, que todo lo que tenía que ver con él me aburría de sobremanera, que lo que verdaderamente quería era que se marchara y me dejara estudiar tranquila, esa tarde tenía mucho que estudiar. Y entonces él dijo que le daba tristeza viajar y conocer el mundo sin mí, que siempre había pensado que yo iría con él a todas partes, y nombro países como Libia, Etiopía, Zaire y ciudades como Barcelona, Florencia, Avignon, y entonces yo no pude no preguntarle qué tenían que ver esos países con esas

ciudades y él dijo: todo, tienen que ver en todo, y yo le dije que cuando fuera bióloga ya tendría tiempo y además dinero, porque no pensaba dar la vuelta al mundo en autostop ni durmiendo en cualquier sitio, de ver esas ciudades y esos países. Y él entonces dijo: no pienso *verlos*, pienso *vivir* en ellos, tal como he vivido en México. Y yo le dije: pues allá tú, que seas feliz, vive en ellos y muérete en ellos si quieres, yo ya viajaré cuando tenga dinero. Entonces te faltará tiempo dijo él. No me faltará el tiempo, dije yo, al contrario, seré dueña de mi tiempo, haré con mi tiempo lo que me dé la gana. Y él dijo: ya no serás joven. Lo dijo casi a punto de llorar, y de verlo así, tan amargado, me dio coraje y le grité: a ti que te importa lo que haga con mi vida, con mis viajes o con mi juventud. Y él entonces me miró y se dejó caer en un asiento, como si de improviso se diera cuenta de que estaba muriéndose de cansancio. Murmuró que me amaba, que nunca me podría olvidar. Después se levantó (veinte segundos después de hablar, a lo sumo) y me dio una bofetada en la mejilla. El sonido resonó en toda la casa, estábamos en la primera planta pero yo oí cómo el sonido de su mano (cuando la palma de su mano ya no estaba en mi mejilla) subía por las escaleras y entraba en cada una de las habitaciones de la segunda planta, se descolgaba por las enredaderas, rodaba como muchas canicas de cristal por el jardín. Cuando reaccione cerré la puerta con el puño derecho y se lo estampé en la cara. Él apenas se movió. Pero su brazo fue lo suficientemente rápido como para propinarme otra bofetada. Hijo de puta, le dije, maricón, cobarde, y lancé un ataque descoordinado de puñetazos, arañazos y patadas. Él no hizo nada para esquivar mis golpes. ¡Masoca de mierda!, le grité y seguí golpeándolo y llorando, cada vez más fuerte, hasta que las lágrimas sólo me permitieron ver brillos y sombras, pero no una imagen determinada de el bulto contra el que se estrellaban mis golpes. Después me senté en el suelo y seguí llorando. Cuando levanté la vista Arturo estaba junto a mí, la nariz le sangraba, lo recuerdo, un hilillo de sangre bajaba hasta el labio superior y de allí hasta la comisura y de allí hasta la barbilla. Me has hecho daño, dijo, esto duele. Lo mire y parpadeé varias veces. Esto duele, dijo él y suspiró. ¿Y tú a mí qué?, dije yo. Entonces él se agachó y quiso tocarme la mejilla. Yo di un salto. No me toques, le dije. Perdóname, dijo. Ojalá te mueras, dije. Ojalá me muera dijo él, y luego dijo: seguro me voy a morir. No estaba hablando conmigo. Yo me puse a llorar otra vez, y a medida que lloraba cada vez tenía más ganas de llorar, y lo púnico que era capaz de decir era que se fuera de mi casa, que desapareciera, que no volviera a poner los pies allí nunca más. Lo oí suspirar y cerré los ojos. La cara me ardía pero más que dolor lo que sentía era humillación, mi dignidad de mujer. Supe que nunca se lo iba a perdonar. Arturo se levantó (estaba de rodillas a mi lado) y lo oí dirigirse al baño. Cuando volvió se enjuagaba la sangre con un trozo de papel higiénico. Le dije que se fuera, que ya no quería volver a verlo. Me pregunto si ya estaba más calmada. Contigo nunca voy a estar calmada le dije. Entonces él se dio media vuelta, tiró el pedazo de papel manchado de sangre (como la compresa de una puta drogadicta) al suelo y se marchó. Aún permanecí unos minutos más llorando. Intente pensar en todo lo que había pasado. Cuando me sentí mejor me levanté, fui al baño, me miré al espejo (tenía la mejilla izquierda enrojecida), me prepare un café, puse música, salí al jardín a comprobar que la puerta estuviera bien cerrada, luego fui a buscar algunos libros y me instale en el salón. Pero no podía estudiar así que llame por teléfono a una amiga de la facultad. Por suerte la encontré. Durante un rato estuvimos platicando de cualquier cosa, ya no me acuerdo de qué, de su novio, creo, y de repente, mientras ella hablaba vi el pedazo de papel higiénico que Arturo había utilizado para limpiarse la sangre. Lo vi tirado en

el suelo, arrugado, blanco con pintas rojas, un objeto casi vivo, y sentí unas nauseas enormes. Como pude le dije a mi amiga que tenía que dejarla, que estaba sola en mi casa y que estaban llamando a la puerta. No abras me dijo, puede ser un ladrón o un violador o más probablemente ambas cosas. No abriré, le dije, sólo voy a ir a ver quién es. ¿Tiene barda tu casa?, dijo mi amiga. Una barda enorme, dije. Luego colgué y atravesé el salón rumbo a la cocina. Allí no supe qué hacer. Fui al baño de abajo. Corté un trozo de papel higiénico y volví al salón. El papel ensangrentado seguía allí pero no me hubiera extrañado encontrarlo ahora debajo de un sillón o bajo la mesa del comedor. Con el papel que tenía en la mano cubrí el papel ensangrentado de Arturo y luego lo cogí todo con dos dedos, lo llevé al wáter y tiré la cadena (Bolaño: 1998:210)

Guía de lectura
Sesión dos

Los trabajadores de la muerte (Extracto)

La sequía

(Diamela Eltit)

2

La sequía

Tomas la ruta, retrocedes en el tiempo, ciegamente avanzas hacia múltiples, antiquísimas épocas. Abandonas este Santiago absurdo, asimétrico, y enfilas por la carretera, aliviado de saber que finalmente te diriges a la ciudad de Concepción. Pero lo que no puedes saber, lo que no quieres saber es que, en realidad, el nombre del lugar te conducirá hasta una trampa porque estás viajando hasta el origen. Hacia tu propio origen. No adviertes que te vas en picada por el centro del drama y del delito.

... No sabes, no quieres, no puedes adivinar que eres la víctima activa de un secreto que ya hace mucho te arruinó la vida. Más atrás, a tu espalda, encaramado sobre una roca, un Oráculo senil y desdentado se ríe a carcajadas. Tu madre, desvelada y convertida en una prófuga, se da vueltas en su cama convulsionada entre el rencor y los recuerdos. El esqueleto de tu padre experimenta una leve pulverización en el borde superior de otro de sus huesos. Su tumba en Concepción está desierta. La carretera en esta hora se vuelve opaca. Más opaca que tú que, para tu mal, ya eres opaco.

... Dejas Santiago. Vas dejando Santiago y tu pensamiento se eleva descontrolado por la plenitud del orgullo que te provoca esa capacidad que tienes de pasar todo por alto y así es como te haces el dueño de lo que no te pertenece o bien dilapidas la totalidad de lo que tienes. Cuando no estas estafando, te estafas a ti mismo. Subes la velocidad, tu mente se hace más rápida que el auto. Es tu tercer, tu cuarto viaje a Concepción, siempre decides que la próxima estafa, la próxima estancia la harás en Concepción. Lo decides sin saber que lo decides ni por qué decides Concepción. Ya lo dije: pasas por alto todo, ni siquiera piensas en el peso de los nombres. Ni en el sentido de tu propio nombre piensas.

... Atardece. Incrustados a la carretera van desfilando monocordes los paisajes. La sequía se haría visible para cualquier ojo; los pastizales quemados, una manada de animales hambrientos escarbando en tierra yerma, las laderas, los montes. Cada puente por el que atraviesas se parece a una mueca irónica que sólo estuviera conectando la sequía a la sequía. Pero tú no lo notas. Únicamente piensas en que debes llegar a tiempo, siempre vives con la sensación que se te acaba

el tiempo. Toda tu cabeza está ocupada por la inminencia de la fiesta que te espera en Concepción. La fiesta se prende poderosamente a tu pie y entonces aceleras. Invasión por la velocidad adelantas el baile, te preparas como si fueras un guerrero ancestral que va a atrapar el cuerpo que necesita para saciar su compromiso sangriento con la noche. Las fiestas te resultan un desafío, sin embargo, en algún lugar, le temes a la indefensión que envuelve a cualquier fiesta. Pero ahora te vas sin saber que mientras más velocidad alcanzas, veloz acudes a una cita ya pactada. Feroz, inamovible resulta la sequía.

... Allá lejos, tu madre permanece traspuesta en medio de la noche y en su desvelo empieza a revisar, con una ira infinita, el curso de su historia. Está tan furiosa tu madre, tan llena de memoria. Permanece viva sólo para recordar, para sacar fuerzas del odio y enfrentar el nuevo día odiando. Tu madre sólo vibra cuando logra aborrecer y, por eso, su esfuerzo se concentra en cambiar ligeramente su única, monótona versión y volverla aún más desfavorable. "El maldito" -se dice-. "Ah, ese maldito". Se sienta en la cama, enciende la luz, traga la pastilla con el cuerpo erizado y el cuello adolorido por la constante tensión. Pasará, al menos, una hora antes que cese su furor. En el curso de esta hora, te verá como el fiel reflejo de tu padre. Verá en ti a tu padre y, a la vez, en un inesperado doblaje de su mente, al enemigo de tu padre. En los últimos segundos previos al sueño, se le incrusta en la cabeza la insoslayable sensación que muy pronto se cumplirá su venganza y sólo así logra el sosiego. Tú nunca lo podrías comprender, pero la verdad es que ella te preparó para que tú te convirtieras en su espada. Resulta impresionante cómo brilla el odio en la afilada daga de tu madre.

... Dejas la carretera. Ya ha oscurecido totalmente. La entrada a Concepción se torna oscilante y confusa. Tu mirada no se molesta en atravesar la oscuridad para observar el sector aledaño por el que te internas. Las casas pareciera que se van a caer de un momento a otro. Son infinitamente débiles las casas, como débil la luz que las ilumina. La sequía cruje, se retuerce entre medio de las tablas. Una sombra curiosa y encorvada se recorta contra la ventana y queda atrás al instante, sumergida en su particular, ajena historia. Aunque imperceptiblemente te has cruzado con una sombra arcaica justo cuando estás entrando a Concepción, tú, claro, no la adviertes, sólo piensas en cuál es la dimensión del trecho que te separa de la fiesta. Pero de modo súbito, sientes que te invade imperativa un hambre que te hiere. Te detienes al borde de la primera posada que encuentras. Bajas. Te animas cuando recorres de una mirada rápida las incontables cervezas encima de las mesas, el neón encendido alumbrando la barra, el ruido de las conversaciones que se montan unas sobre otras. Estás en el centro de una atmósfera que te gusta. Te sientes tan cómodo, tan excitado en ese ambiente: el neón, las mesas, las incontables botellas de cerveza. Ya sentado en la barra ordenas. Pides lo más barato y, de inmediato, entras en una cargada conversación con la mesera. -"¿De Concepción?" -preguntas. -"De Lota" -te responde, a la vez que agrega: -"Yo nací en Lota".

... Apelando a todas las cinematografías conocidas, rozas su mano, creces frente a la muchacha mientras celebras sus caderas. Íntimas, comes con avidez, preguntas por su hora de salida. La muchacha te va siguiendo el juego y tú te maravillas de ti mismo, siempre lo mismo, ese asentado dominio del halago, cómo tarde o temprano las otras mentes se pliegan a tu halago en el que confluyen verdades con mentiras. Lo que sí sabes, prácticamente lo único que sabes es que halagando es como se llega al centro y tocas y te haces uno con el corazón de la carencia. Te acomodas en la silla y por un instante piensas en dejar irse la fiesta, quedarte en la posada para después pasar la noche con la muchacha a la que ya consideras seducida. Piensas que sería bello, por qué no, mentir toda la noche, fingir toda la noche, extremarte. Estás mareado por la indecisión. Te preguntas si serán las mesas, será el neón, será la juerga pobre y justo cuando decides quedarte, tal como si no fueras tú el propietario de tu cuerpo, te levantas sin molestarte en aparentar. Cuando abandonas el local apenas en un murmullo dices: -"Por ahí seguramente nos

veremos"- . Sales a la calle para tomar el auto. Y no obstante, mientras procedes a reiniciar tu marcha, algo te extraña de ti mismo.

... Aún permaneces en los bordes de la ciudad mientras tu madre, acostada curva en el borde de su cama expatriada en los suburbios del otro hemisferio, sueña. Casi todos los amaneceres tu madre tiene sueños que terminan destrozándola. En este mismo momento sueña con un cristal. El cristal va expandiéndose y empieza a ocupar peligrosamente toda la superficie. Tu madre retrocede para no ser capturada aunque resulta inútil porque el cristal termina por alcanzarla y entonces se deja caer sobre ella la herida, la sangre, su cuello, su terror. En los momentos de la sangre, su cuerpo experimenta un brusco salto en la cama, su mano se crispa y lentamente empieza a distenderse. El finísimo cristal le atraviesa el cuello, provocándole una agonía lenta. Y ella, en la nitidez de su agonía, se disgrega por la angustia entre morir y observarse en su muerte. Luego la imagen se escabulle hasta la nada. Ya ha amanecido. Tu madre se despierta y se levanta a duras penas para empezar el día. Aún no se desprende de ella el cristal, la herida, la sensación de su cuello rebanado. El día, como siempre gris, enturbia aún más su ánimo y mientras camina se tropieza contra su propia cama. Se remece por el dolor agudo en la pantorrilla que le corta la respiración. Soba su pierna, luego camina cojeando hasta el espejo. Se mira en el espejo y anonadada ante su propia imagen, cierra los ojos. Mientras sus párpados caen, va deslizándose entre ellos el cuerpo de tu padre y en ese mismo instante, se desencadena sobre ella la náusea matutina. La conocida náusea matutina.

... Manejas, apenas tomaste una cerveza y, sin embargo, pareces achispado. Te detienes en las orillas de la plaza y buscas entre tus bolsillos la dirección de la casa en la que ya, con seguridad, empezó la fiesta. La ciudad empieza a traicionarte, has visitado tanto este lugar pero ahora no recuerdas por cuál de los cuatro caminos posibles debes enfilar. Te atemoriza la posibilidad de equivocarte, de empezar a dar vueltas y vueltas, solitario, hundido de raíz en una noche vana. Estacionas el auto. Vas hacia el primer teléfono público y respiras aliviado cuando te encuentras con las señas que te entrega tu amigo. Subes de nuevo al coche. Pasas las calles hasta que reconoces la puerta que te permitirá la entrada. Te arreglas el pelo. Sientes que tu viaje se ha cumplido en los momentos en que escuchas la música que traspasa las murallas. Cuando entras en la casa una violenta felicidad te invade. Pareciera que cargaras una infinitud de dioses bacanales sobre tu cabeza. Un cierto confuso hálito te envuelve mientras saludas y vuelves a saludar como si fueras el dueño de esa fiesta que les diera la bienvenida a sus numerosos invitados. Te haces notar en cuanto cruzas la puerta. Es evidente que necesitas desesperadamente ser notado.

... Con un tenue disimulo tragas el primer estimulante de la noche. Lo tragas con la ayuda del combinado que te acabas de servir. El pisco y la pastilla son para ti sabores ampliamente conocidos de los que esperas un pronto resultado. Circulas, te mueves con soltura, pero en realidad estás empezando a buscar un cuerpo sobre el cual dejar la caer la fuerza de tu angustia. Sin querer, te ves enfrascado en una conversación con la muchacha más anodina y más pálida. Bailas con ella. Tu ojo se agudiza mientras lanzas frases que no logran convencerte porque es la muchacha la que no te logra convencer. Su palidez rayana en lo malsano te separa, los modales, la sonrisa demasiado prefijada. No viajaste, no saliste de Santiago para este torpe intercambio de la nada. Sientes que crece en ti el impulso por destruir a esta anciana disfrazada de doncella que se esfuerza en mostrar lo que a ti te parece un vacío recubierto por una cordura estúpida. Cuando te sientas en el incómodo sillón, te reprimas un instante y luego expulsas la frase que se abre paso en tu cerebro: -"Algo en ti me está provocando un agudo dolor de cabeza"- , le dices. Te levantas y en el momento en que te alejas, la más pálida y anodina enrojece y desde su asiento te responde como un rayo: -"Imbécil". Sonríes satisfecho mientras caminas para buscar un trago. La noche en ti acaba de encumbrarse con un esplendor que te parece magistral.

... Sigues deambulando entre los grupos, hablando de una cosa y otra. Intentas cerrar alguno de tus imprecisos negocios ya que, después de todo, tu situación es agobiante, porque no tienes dónde caerte muerto. El dinero entra y sale de tu bolsillo como por arte de una magia adversa. - "Ya se arreglará"-, piensas, mientras luchas por dejar atrás las deudas que te rondan, los acreedores que te persiguen minuciosamente, el angustioso presente por el que te empujan tus deseos. Estás llegando a un punto límite en donde la tristeza se abre paso para ocupar artera todo el espacio de tu mente. Te empiezas a sentir la víctima de una serie de maquinaciones que te obligan a mantenerte en la cuerda floja, que te impulsan a una estafa y otra. Tu cabeza culpa a cada uno de los conocidos, ya ni siquiera sabes qué estás haciendo en Concepción ni menos justificas tu presencia en una fiesta traspasada de provincia. Piensas que te está matando la mediocridad que te circunda, siempre está ahí la abrumadora normalidad en la que es imposible reconocerte, esas risas a medias, el irritante tono mesurado de las voces, la vocación sedentaria a asegurarse en cualquier silla. Tu pensamiento parpadea y te disloca. No vas a cederle todo el espacio a esa melancolía que conoces. Decides que es imperioso cambiar de una vez por todo el curso amorfo de esta fiesta. No puedes entender en cuánto y con qué saña tu deseo se verá reconocido. Ciego de ti, no ves que la sombra satisfecha de un Oráculo empieza a agregar una marca más en el centro de la piedra. (<http://www.letras.s5.com/eltit191202.htm>)

Guía de lectura
Sesión dos

La Nación Domingo (Extracto)
Un huevo no es pollo
(Pedro Lemebel)

Alguna vez le pregunté a mi madre si se había hecho algún aborto. Me dijo que sí con aburrida indiferencia y después hablamos de otra cosa, mientras ella apagaba la tele donde el cura Hasbún vomitaba sentencias y amenazas con cola de lagarto. Algo hay que decir, al menos desatar la ira frente a la impudicia de cinco momias del Tribunal Constitucional que se arrogan el derecho de apoderarse del cuerpo de la mujer para decidir sobre sus proyectos fecundatorios. Pareciera que después de tanto andar en el difícil trayecto de la liberación, ciertos proyectos de identidad que creíamos ganados son remitidos a la mazmorra feudal del catolicismo inquisidor. ¿Pero, quiénes hablan de la vida y la familia con la boca llena de espermios vinagres? La misma derecha miliquera cómplice del crimen a mansalva. ¿Quién habla de la vida y pone los ojos blancos mirando al Altísimo? El mismo prelado al que se le espumea la boca negando el condón, que es el único salvoconducto en la frontera del sida. ¿Acaso, señor eclesiástico, su celibato pedófilo es más recomendable? Tal complicidad retrógrada entre los magistrados y la curia violenta el derecho que tiene toda mujer a decidir sobre su cuerpo. Si no eres dueña de tu cuerpo, mujer, ¿de qué mierda eres dueña? Mujer pobre, mujer proleta, mujer obrera, cansada de trabajar, lavar, educar, amamantar a la prole que, según estos beatos, te manda Dios. Como si Dios te diera un bono de mantención para la crianza. Como si los críos vinieran con una beca divina. Mira tú, si los ricos Opus pueden darse el lujo de parir a destajo porque les sobran las lucas. En el fondo, como dice una amiga, este pastel podrido es segregación clasista. Que tengan guaguas como conejas las cuicas UDI, que tienen servidumbre para que les críen a los nenes blanquitos. Porque también, si ellas no quieren, pueden hacerse el aborto de un millón, en el fundo o con el médico de la familia,

y después llegar regias al cóctel en La Dehesa. Pero esa realidad glamorosa no es la suya, señora pobla. Con cueva ha logrado tener tres niños, y aun así, usted y su marido se sacan la chucha para educarlos. Y esa monserga de la vida, del huevito, del feto de días que piensa, canta ópera y recita la Biblia, el feto filósofo que es más que un ser humano. Quién sabe, quién tiene la seguridad del momento cuando empieza el mambo de la vida. Pura culpa y más culpa que le meten en la cabeza. Como dice mi amiga feminista Raquel Olea, ¿cuándo usted se come un huevo, qué se come: un huevo o un pollo. Dirán que esto es facilismo. ¡Manual feminista!, gritará alguna cuica Opus. ¿Y qué? Todas las mujeres populares saben del aborto, del palo de perejil, del alambre y de los riesgos que corren con las aborteras clandestinas. Además, todas conocen los malos tratos y crueldades a que las someten en las postas públicas cuando llegan con hemorragia. La culpa cultural es la construcción madre, virgen y mártir que ha hecho esta sociedad occidental de la mujer. ¿Qué sabe el hombre de un cuerpo agredido en su género desde que nace? Nació chancleta, decía antes la gente, y las perritas se ahogaban en el río. Lo mismo pueden decir de mí; qué sé yo de esto, de un territorio corporal tan vasto y mortificado por un designio religioso y parturiento. Y quizá tendrían razón, pero me complicito con la libertad del cuerpo mujer y sus decisiones de supervivencia, de tener o no hijos, de tomar la píldora del día después, después de tener un rico sexo espumeante. ¿Por qué estos rígidos señores condenan a la clase trabajadora a tener sexo sólo procreativo? ¿Y si el polvo era sólo por calentura casual? Si la cachita era sólo para pasar la neura, sólo por deseo. Ustedes, señoronas de misa dominical, ¿conocen la palabra deseo? ¿O sólo se abren de piernas para tener hijos? Pero ese es problema de ustedes, y no tienen que imponer esa moralina al país entero. Tampoco se crean las damas zorrijuntas que llegar al aborto es una gimnasia recreativa. Si fallaron las pastillas, si no resultó el tarro, si el condón se rompió, la colegiala, la pobladora, tiene que vender lo que no tiene para arriesgarse con un raspaje con gillete mohosa. Alguna vez le pregunté a mi madre si se había hecho algún aborto. Me dijo que sí con aburrida indiferencia y después hablamos de otra cosa, mientras ella apagaba la tele donde el cura Hasbún vomitaba sentencias y amenazas con cola de lagarto.

Importante: La selección de lecturas es extensa, por lo que el docente a cargo del curso debe coordinar el tiempo de lectura con los comentarios que surjan durante la misma. Si es necesario, se recomienda agregar una sesión más a la unidad.

Tercera Sesión:

Con la palabra me identifico

Para esta tercera sesión se sugiere la siguiente planificación:

Sesión tres: con la palabra me identifico Aprendizaje Esperado: Reconocer y valorar las diferentes experiencias de identificación de los estudiantes con diferentes grupos que generan identidad individual.			
Inicio: <i>(min. Aprox.)</i> A partir de la pregunta de la sesión anterior los estudiantes traen a la clase un tema de su interés en relación a los grupos de pertenencia para exponer a los compañeros. La exposición debe ser respaldada con material audiovisual como videos, canciones, extractos de películas o representaciones como monólogos u otra. La exposición puede tratarse de un grupo de pertenencia en particular u otro tema que pueda ser vinculado a los grupos de pertenencia. El material audiovisual es pedido con anticipación en el cierre de la clase anterior.	Desarrollo: <i>(min. Aprox.)</i> Los estudiantes pasan adelante y exponen sus temas. Mientras tanto el profesor realiza anotaciones en cuanto a la forma y el fondo la exposición, deteniendo, si es necesario, la exposición para realizar preguntas a los expositores y a la audiencia.	Cierre: <i>(min. Aprox.)</i> Una vez finalizadas estas exposiciones se recogen de manera oral las impresiones de los estudiantes acerca de qué es lo que más capturó su atención siendo el hilo conductor la idea de una identidad grupal como resultado de esa identificación entre personas. Se plantea la pregunta: ¿Quiénes conforman mi identidad?	Materiales: - Proyector - Computador - Parlantes - Tabla de criterios

Sugerencia: al tratarse de una clase donde los estudiantes exponen sus ideas, es necesario que el o la docente organice el tiempo adecuado para que los estudiantes alcancen a exponer. El espacio asignado para el tiempo está en blanco por ese motivo. Lo importante de esta sesión es que los estudiantes muestren un tema de interés a partir de lo tratado en la sesión anterior, por lo que se hace indispensable iniciarla rearticulando las ideas anteriores para que el estudiante tenga claridad en lo que expondrá ante el curso. Sólo si es necesario extender las presentaciones a una sesión adicional.

Cuarta Sesión:

El Testimonio

Para esta cuarta sesión se sugiere la siguiente planificación:

Sesión cuatro: el testimonio como registro identitario Aprendizaje Esperado: Vincular la identidad con la literatura por medio del testimonio.			
Inicio: <i>(min. Aprox.)</i> Se entregara a los estudiantes un material de lectura el cual es seleccionado por los profesores acorde a los temas expuestos por los estudiantes la clase anterior. El material utilizado en esta clase es solo una sugerencia y funciona como una orientación para el docente y las posibles problemáticas tratadas en clase. Sin embargo el docente puede escoger otros textos de acorde con las observaciones que este haga en las clases. Para esta clase el material sugerido son algunos extractos de la novela “Los detectives salvajes”.	Desarrollo: <i>(min. Aprox.)</i> Explicar a los estudiantes el trabajo a realizar en clases en conjunto con el material de lectura. El trabajo es personal, se entrega al final de la clase y ellos deben vincular el tema que escogieron la clase anterior, con los extractos que entregaremos de la novela. Deben argumentar porqué escogieron el texto. Luego, deben hacer un ejercicio de testimonio respecto a la clase anterior siguiendo como ejemplo el texto de Bolaño, es decir deben convertir su exposición anterior en un testimonio.	Cierre: <i>(min. Aprox.)</i> Intencionar una reflexión final respecto a la actividad y al electivo en general la cual se abre con la pregunta ¿Cuál es la tipología de este texto? ¿Se vincula por ejemplo con la identidad, la historia, los grupos de pertenencia y el contexto histórico cultural? ¿De qué forma se representa la realidad en el extracto y en su testimonio? El testimonio es mezcla de ficción y realidad. La literatura contiene realidad, identidad e historia.	Materiales: - Extractos Los detectives salvajes (guía de lectura)

Sugerencia: Se debe explicar a los estudiantes cómo traspasar de una forma a otra, es decir, cómo convertir una exposición a un formato de testimonio. Esto es importante porque el trabajo que deben realizar es convertir su texto expositivo en uno testimonial. En ese sentido, serán importantes los testimonios expuestos por el o la profesora, ya que son la referencia para que los estudiantes planteen su temática.

Para esta cuarta sesión se sugiere el siguiente material de lectura:

Guía de lectura
Sesión cuatro

Los Detectives Salvajes (Extracto)
Testimonio de Angélica Font
(Roberto Bolaño)

Fueron unos días misteriosos. Yo era la novia de Pancho Rodríguez. Felipe Müller, el amigo chileno de Arturo Belano, estaba enamorado de mí. Pero yo preferí a Pancho. ¿Por qué? No lo sé. Solo sé que preferí a Pancho. Poco antes había ganado el premio Laura Damián. Yo no conocía a Laura Damián. Pero conocía a sus padres y a mucha gente que la había tratado, que incluso habían sido amigos de ella. Me acosté con Pancho después de una fiesta que duró dos días. La última noche me acosté con él. Mi hermana me dijo que tuviera cuidado. ¿Pero quién era ella para dar consejos? Ella se acostaba con Piel Divina y también con Moctezuma Rodríguez, el hermano menor de Pancho. También se acostó con uno que le decían el Cojo, un poeta de más de treinta años, un alcohólico, pero al menos con ese tuvo la deferencia de no llevarlo a casa. La verdad es que ya estaba harta de tener que soportar a sus amantes. ¿Por qué no te vas a coger a sus pocilgas?, le dije una vez. No me contestó nada y se puso a llorar. Es mi hermana y la quiero pero también es una histérica. Una tarde Pancho se puso a hablar de ella. Habló mucho, tanto que pensé que con él también se había acostado, pero no, a todos sus amantes yo los conocía, los oía gemir por las noches a menos de tres metros de mi cama, era capaz de diferenciarlos por los ruidos, por las maneras de venirse, contenidas o aparatosas, por las palabras que le decían a mi hermana.

Pancho nunca se acostó con ella. Pancho se acostó conmigo. No sé por qué, pero fue a él a quien elegí e incluso durante algunos días me perdí en la ensoñación del amor, aunque por supuesto nunca lo quise de verdad. La primera vez fue bastante dolorosa. No sentí nada, sólo dolor, pero ni siquiera el dolor fue inaguantable. Lo hicimos en un hotel frecuentado por putas supongo. Después de venirse Pancho me dijo que se quería casar conmigo. Me dijo que me quería. Me dijo que me iba a hacer la mujer más feliz del mundo. Yo lo miré a la cara y por un segundo

pensé que se había vuelto loco. Después pensé que en realidad tenía miedo, miedo de mí, y eso me dio tristeza. Nunca como entonces lo vi tan pequeño, y eso también me dio tristeza.

Lo hicimos un par de veces más. Ya no sentía dolor pero tampoco sentí placer. Pancho se dio cuenta que nuestra relación se iba apagando con la velocidad ¿de qué?, de algo que se apaga muy rápido, las luces de una fábrica al acabar la jornada o mejor las luces de un edificio de oficinas, por ejemplo, presurosas de integrarse en el anonimato de la noche. La imagen es un poco cursi, pero es la que pancho hubiera escogido. Una imagen cursi aderezada con dos o tres groserías. Y yo me di cuenta que Pancho se daba cuenta una noche, después de un recital de poesía, y esa misma noche le dije que lo nuestro estaba acabado. No se lo tomó mal. Creo que durante esa semana intentó infructuosamente volver a llevarme a la cama. Luego intentó acostarse con mi hermana. No sé si lo consiguió. Una noche desperté y María estaba cogiendo con una sombra. Ya está bien, dije, quiero dormir tranquila. Mucho leer a Sor Juana, pero te comportas como una puta. Cuando encendí la luz vi que su acompañante era Piel Divina. Le dije que se marchara en el acto si no quería que llamara a la policía. María curiosamente no protestó. Piel Divina se puso los pantalones mientras me pedía perdón por haberme despertado. Mi hermana no es una puta, le dije. Sé que mi actitud fue un tanto contradictoria. Bueno mi actitud no, mis palabras. Qué más da. Cuando Piel Divina se marchó me metí en la cama de mi hermana, la abracé y me puse a llorar. Poco después comencé a trabajar en una compañía de teatro universitario. Tenía un libro inédito que mi padre quería llevar a algunas editoriales, pero me negué. No participe en las actividades de los real visceralistas. No quería saber nada de ellos, Más tarde María me contó que Pancho tampoco estaba en ese grupo. No sé si lo expulsaron (si lo expulsó Arturo Belano), si se retiró él, si simplemente ya no tenía ganas de nada. Pobre Pancho. Su hermano Moctezuma sí que siguió en el grupo. Creo que vi uno de sus poemas en una antología. En cualquier caso, por mi casa no aparecían. Decían que Arturo Belano y Ulises Lima habían desaparecido por el norte, una vez mi papá y mi mamá me hablaron algo al respecto. Mi mamá se rio, recuerdo que dijo: ya aparecerán. Mi padre pareció preocupado. María también estaba preocupada. Yo no. Por entonces el único amigo que me quedaba de aquel grupo era Ernesto San Epitafio.

Guía de lectura
Sesión cuatro

Los Detectives Salvajes (Extracto)
Testimonio de Felipe Müller
(Roberto Bolaño)

Arturo Belano llegó a Barcelona a casa de su madre. Su madre hacía un par de años que vivía aquí. Estaba enferma, tenía hipotiroidismo y había perdido tanto peso que parecía un esqueleto viviente. Yo por entonces vivía en casa de mi hermano, en la calle Justa de Comercio, un hervidero de chilenos. La madre de Arturo vivía en Tallers, aquí donde ahora vivo yo, en esta casa sin ducha y con el cagadero en el pasillo. Cuando llegué a Barcelona le traje un libro de poesía que había publicado Arturo en México. Ella lo miro y murmuró algo como un desvarío. No estaba nada de bien. El hipertiroidismo la hacía moverse constantemente de un lado a otro, presa de una actividad febril y lloraba muy a menudo. Los ojos parecían salirse de las órbitas. Le temblaba el pulso. A veces tenía ataques de asma, pero se fumaba ella sola una cajetilla de cigarrillos al día. Fumaba tabaco negro, igual que Carmen, la hermana menor de Arturo, que vivía con su madre pero que pasaba casi todo el día fuera de casa. Carmen trabajaba en la Telefónica, haciendo limpieza, y salía con un andaluz del partido Comunista. Cuando yo la conocí a Carmen, en México,

era trotskista y aún seguía siéndolo, pero igual salía con el andaluz, que al parecer era si no un estalinista convencido, si un brezhnevista convencido, para el caso que nos ocupa casi lo mismo. En fin, un enemigo acérrimo de los trostkistas, así que la relación entre ambos debía ser de lo más movida. En mis cartas a Arturo yo le explicaba todo esto. Le decía que su madre no estaba bien, le decía que se estaba quedando en los huesos, que no tenía dinero, que esta ciudad la estaba matando. A veces me ponía pesado (no me quedaba más remedio) y le decía que tenía que hacer algo por ella, le mandara dinero o se la llevara de vuelta a México. Las respuestas de Arturo a veces eran de aquellas que uno no sabe si tomárselas en serio o en broma. Una vez me escribió: “Que aguanten. Pronto iré para allá y solucionaré todo. Por ahora, que aguanten”. Qué jeta. Mi respuesta fue que no podía aguantar, en singular, su hermana por lo visto estaba de lo más bien aunque se peleaba con su madre todos los días, que hiciera algo ya mismo o se quedaba sin progenitora. Por aquellas fechas yo le había prestado a la madre de Arturo todos los dólares que aún me quedaban, unos doscientos, residuos de un premio de poesía ganado en México en 1975, cuyo importe me había permitido comprar el billete para viajar a Barcelona. Eso, por supuesto, no se lo dije. Aunque creo que su madre si se lo dijo, ella le escribía una carta cada tres días, el hipertiroidismo supongo. El caso es que los doscientos dólares le sirvieron para pagar el alquiler y un poco más. Un día me llegó una carta de Jacinto de Requena en donde entre otras cosas decía que Arturo no leía las cartas de su madre. El huevón de Requena lo decía como una gracia, pero eso ya fue el colmo y le escribí una carta donde no había nada de literatura y mucho de economía, de salud y de problemas familiares. La respuesta de Arturo me llegó de pronto (de él se podía decir lo que se quisiera, menos que deja una carta sin contestar) y allí me aseguraba que ya le había mandado dinero a su madre pero que en esos días haría algo mejor, que le conseguiría un trabajo, que el problema de su madre era siempre haber trabajado y lo que la tenía jodida era sentirse inútil. Yo tuve ganas de decirle que el paro en Barcelona era grande, que su madre no estaba en condiciones de trabajar, que si se presentaba a un trabajo lo más probable era que asustara a sus jefes porque ya estaba tan flaca, pero tan flaca, que más bien parecía un sobreviviente de Auschwitz que otra cosa, pero preferí no decirle nada, darle un respiro, darme un respiro y hablarle de poesía, de Leopoldo María Panero, de Félix de Azúa, de Gimferrer, de Martínez Sarrión, poetas que a él y a mí nos gustaban, y de Carlos Edmundo de Ory, el creador del postismo,, con el que por entonces yo había comenzado a cartearme. Una tarde la madre de Arturo fue a la casa de mi hermano a buscarme. Dijo que su hijo le había mandado una carta de lo más complicada. Me la enseñó. El sobre contenía la carta de Arturo y una carta- presentación escrita por el novelista ecuatoriano Vargas Pardo para el novelista catalán Juan Marse. Lo que su madre tenía que hacer, según explicaba Arturo en su carta, era presentarse en la casa de Juan Marsé, cerca de la Sagrada Familia, y darle a éste la presentación de Vargas Pardo. La presentación era más bien escueta. Las primeras líneas eran un saludo a Marsé en el que mencionaba por lo demás enrevesadamente, un incidente al parecer festivo en una calle de los alrededores de la plaza Garibaldi. Luego seguía una presentación más bien somera de Arturo y acto seguido pasaba a lo que de verdad importaba, la situación de la madre del poeta, el ruego de que hiciera cuanto estuviera al alcance de su mano para conseguirle un trabajo. ¡Vamos a conocer a Juan Marse!, dijo la madre de Arturo. Se la veía feliz y orgullosa de lo que su hijo había hecho. Yo tenía mis dudas. Quería que la acompañara a visitar a Marsé. Si voy sola, dijo, voy a estar demasiado nerviosa y no sabré qué decirle, en cambio tú eres escritor y si se tercia me puedes sacar del apuro. La idea no me seducía, pero accedí a acompañarla. Fuimos una tarde. La madre de Arturo se arregló un poco más de lo habitual, pero de todas formas su estado era lamentable. Tomamos el metro en plaza Cataluña y nos bajamos en la Sagrada Familia. Poco antes de llegar le dio un conato ataque de asma y tuvo que usar su inhalador. Fue el mismo Juan Marsé el que nos abrió la puerta. Lo saludamos, la madre de Arturo le explicó que era lo que quería, se hizo un lío, habló de

<<necesidades>>, de <<urgencias>>, de <<poesía comprometida>>, de <<Chile>>, de <<enfermedad>>, de <<situaciones infames>>. Pensé que se había vuelto loca. Juan Marsé miró el sobre que le extendía y nos hizo pasar, ¿Quieren tomar algo?, dijo. No, muy amable, dijo la madre de Arturo. No gracias, dije yo. Luego Marsé se puso a leer la carta de Vargas Pardo y nos preguntó si lo conocíamos. Es amigo de mi hijo, dijo la madre de Arturo, creo que una vez estuvo en mi casa, pero no, no lo conocía. Yo tampoco lo conocía. Una persona muy simpática, Vargas Pardo, murmuro Marsé. ¿Y hace mucho que usted no vive en Chile?, le preguntó a la madre de Arturo. Muchísimos años, sí, tantos que ya apenas me acurdo. Luego la madre de Arturo se puso a hablar de México y no sé en qué momento los dos ya estaban tuteándose, riéndose, yo también, Marsé seguramente conto un chiste o algo similar. Casualmente, dijo, sé de una persona que tiene algo que tal vez te pueda interesar. No es un trabajo sino una beca, una beca para estudiar educación especial. ¿Educación especial?, dijo la madre de Arturo. Bueno, dijo Marsé, creo que así se llama, está relacionado con la educación de los deficientes mentales o con los niños con síndrome de down. Ah, eso me encantaría, dijo la madre de Arturo. Al cabo de un rato nos fuimos. Llámame por teléfono mañana dijo Marsé desde la puerta. Durante el viaje de vuelta no paramos de reírnos. A la madre de Arturo, Juan Marsé le pareció buen mozo, con unos ojos preciosos, un tipo regio, y que simpático y sencillo. Hacía mucho que no la veía tan contenta. Al día siguiente llamó y Marsé le dio el teléfono de la mujer que daba becas. Al cabo de una semana la madre de Arturo estaba estudiando para ser educadora de deficientes mentales, autistas, personas con síndrome de down en una escuela de Barcelona, en donde a la par que estudiaba hacía prácticas. La beca por tres años, era renovable año tras año dependiendo de las calificaciones. Poco después ingresó en el Clínico para ser tratada por hipertiroidismo. Al principio pensamos que la iban a operar, pero no fue necesario. Así que cuando Arturo llegó a Barcelona su madre estaba muchísimo mejor, la beca no era demasiado generosa pero le permitía ir tirando, incluso dinero para comprar chocolates de muchas clases, pues sabía que a Arturo le gustaba el chocolate y el chocolate europeo, como todo el mundo sabe, es infinitamente mejor que el mexicano.

Para esta cuarta sesión se sugiere el siguiente criterio de evaluación:

Dimensión	Indicador	Puntaje Ideal	Puntaje obtenido
Aspectos formales	Se presentan los expositores. Existe una presentación clara de los objetivos y estructura de la disertación.	3	
	Desarrolla los contenidos en forma adecuada, con la complejidad y profundidad requerida por el tema.	3	
	Se expresa con fluidez, coherencia y claridad	3	
Contenido	Utiliza herramientas lúdicas para su presentación (videos, representación teatral, otros).	3	
	Vinculación entre grupos de pertenencia e identidad individual/grupal	6	
	Total	18	
	Nota	7.0	

Puntaje	Nota
18	7.0
17	6.2
16	5.8
15	5.3
14	4.9
13	4.5
12	4.1
10	3.9
9	3.7
8	3.5
7	3.3
6	3.1
5	2.9
4	2.7
3	2.6
2	2.4
1	2.0

Tercera Unidad:

Represento mi identidad



Imagen: Quino

Contexto de la Unidad:

En esta última unidad se pretende que el estudiante lleve al siguiente nivel su propuesta de identidad. Hasta el momento, ya estableció un grupo de pertenencia o al menos un grupo de elementos que le permiten identificarse a sí mismo, a sus compañeros y el mundo que los rodea. Convirtieron ese razonamiento en un testimonio escrito como una evidencia de su trabajo y ahora deben llevar ese testimonio e ideas a la representación teatral, generar organización con sus compañeros y en grupos ofrecer una representación de lo que han estudiado en el electivo.

Para las cuatro sesiones se sugieren las siguientes planificaciones:

Unidad 3 Sesión uno: preparación de una obra			
Inicio: <i>(min. Aprox.)</i> Dar a los estudiantes las indicaciones para comenzar una representación que tiene relación con las experiencias y los aprendizajes que han obtenido en el electivo de literatura e identidad. Deben escoger un texto, una clase en particular o la actividad que les parezca de su gusto. El trabajo se realiza en equipos de cuatro personas máximo. Para la representación en esta clase deben crear un guion. Se pregunta a los estudiantes por la estructura de un guión de teatro.	Desarrollo: <i>(min. Aprox.)</i> Los estudiantes luego de revisar las características que tiene un guión trabajan en los grupos seleccionados. El profesor supervisa la actividad por puestos y resuelve dudas de los estudiantes en la actividad.	Cierre: <i>(min. Aprox.)</i> Los estudiantes entregan al profesor el material realizado en clase y se coordina que para la próxima clase los grupos deben ensayar el guión entregado.	Materiales:

Sesión dos: ensayo			
Inicio: <i>(min. Aprox.)</i> El profesor entrega a los estudiantes sus guiones digitalizados con copia para cada uno de ellos. Se hace un sorteo para ver el orden de aparición de los grupos.	Desarrollo: <i>(min. Aprox.)</i> En esta clase deben ensayar los guiones y en el cierre presentar un ensayo general. El profesor debe supervisar el proceso corrigiendo y aconsejando a los estudiantes en los efectos de su representación.	Cierre: <i>(min. Aprox.)</i> Los estudiantes deben hacer una lista con los implementos que necesitan para la obra de teatro: música, iluminación, equipos de audio, vestuario, utilería, etc. Con el objetivo de revisar los materiales necesarios y conseguirlos para la próxima clase.	Materiales:
Sesión tres: escenografía			
Inicio: <i>(min. Aprox.)</i> Se pide a los estudiantes que saquen los materiales para hacer la puesta en escena, invitaciones y afiches para crear el material de utilería y tramoya.	Desarrollo: <i>(min. Aprox.)</i> Los estudiantes trabajan con sus materiales en equipos. El profesor supervisa el proceso y comparte comentarios y apreciaciones para el trabajo de la clase.	Cierre: <i>(min. Aprox.)</i> Los estudiantes guardan en algún lugar seguro la producción de la clase, reparten las invitaciones para el montaje y pegan los afiches en la escuela y los alrededores.	Materiales:
Sesión cuatro: puesta en escena			
Inicio: <i>(min. Aprox.)</i> Los estudiantes preparan la puesta en escena.	Desarrollo: <i>(min. Aprox.)</i> Los estudiantes muestran su montaje a los profesores, compañeros e invitados.	Cierre: <i>(min. Aprox.)</i> Se termina la actividad, el profesor agradece la participación de todos los estamentos involucrados con la actividad y una pequeña reflexión respecto al tema del electivo.	Materiales:

Para la evaluación de esta unidad se sugiere la siguiente tabla de criterios:

Dimensión	Indicador	Puntaje ideal	Puntaje obtenido
Recursos dramáticos	Utiliza adecuadamente el volumen de la voz.	3	
	Se expresa con claridad.	3	
	Utiliza adecuadamente recursos paraverbales en su representación.	3	
Recursos extradramáticos	Participa activamente en las sesiones de preparación de la obra.	3	
	Demuestra preocupación por el tramoyaje y el trabajo en equipo con el curso para la puesta en escena y propaganda	3	
Contenido	La obra representa con claridad la visión final del electivo literatura e identidad, mostrando un proceso de aprendizaje y un aprendizaje final.	6	
Autoevaluación	Valoración de participación del estudiante en el proceso de puesta en escena y realización de la obra	3	
	Total	24	
	Nota	7.0	

Escala de puntaje

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
24	7.0	13	3.8
23	6.7	12	3.7
22	6.4	10	3.5
21	6.1	9	3.4
20	5.8	8	3.3
19	5.4	7	3.1
18	5.1	6	3.0
17	4.8	5	2.5
16	4.5	4	2.4
15	4.2	3	2.3
14	3.9	2	2.0

-(Cierre de la Unidad)-

Síntesis del Material Educativo

La principal propuesta de este material es incentivar el trabajo de la identidad en los estudiantes y en los docentes. Se trata de un trabajo en conjunto que entiende a ambos actores como integrantes de la sociedad donde la base de las relaciones es la tolerancia. Es necesario entender la identidad desde sus distintas realidades expuestas en cada una de las sesiones, siendo su relato y su experiencia la base de su comprensión y la posterior toma de conciencia de qué somos en relación a los otros y al mundo.