



Pedagogía de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención

Departamento de Estudios Pedagógicos

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

LEER LITERATURA ANTIGUA EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA DE HOY:
REFLEXIONES Y OPORTUNIDADES DESDE LAS BASES CURRICULARES

Nicolás Lagos Somoza

Informe final de seminario “El currículum como campo de estudio”

Profesora guía

Jacqueline Gysling

SANTIAGO DE CHILE

Agosto de 2022

The allure of Greece still remains audible
(Mark Chou, 2012, p.2)

Resumen

El presente estudio indaga en el lugar de la literatura antigua en el currículum vigente de Lengua y Literatura para 7° básico a 4° medio. Para ello, se analizan las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio y las Bases Curriculares de 3° y 4° con el propósito de caracterizar el currículum de la asignatura y reconocer los principales enfoques que sustentan su enseñanza, con especial énfasis en la educación literaria. A partir del análisis, se propone una reflexión sobre la importancia y relevancia de la literatura antigua en la escuela, junto con orientaciones metodológicas para su mediación en el aula, a partir de la teoría de la recepción y la didáctica de la literatura.

Palabras clave: Bases Curriculares, Lengua y Literatura, Literatura antigua, Teoría de la recepción, Experiencia lectora, Didáctica de la literatura.

Índice

Introducción	4
Marco teórico	7
Currículum	7
Currículum como selección cultural	7
El proceso del currículum	8
Enfoques curriculares: hacia un currículum con base academicista	11
Tensiones y disputas en la conformación de un currículum de Lengua y Literatura en Chile	16
Conceptos para mediar literatura antigua en el aula	18
Teoría de la recepción: un enfoque para leer a los antiguos	18
Orientaciones para una didáctica de la literatura	20
Análisis	24
La literatura en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de 7° básico a 4° medio	24
El lugar de la literatura antigua en el corpus del currículum: autores, géneros y obras	31
Reflexión y propuesta	36
¿Por qué leer literatura antigua en la escuela?	36
¿Cómo mediar literatura antigua en el aula?	41
Conclusión	49
Bibliografía	51

1. Introducción

No cabe duda que las culturas antiguas, griegas y latinas, han tenido un enorme impacto en el desarrollo cultural de las sociedades occidentales, consideradas como los pilares que cimentaron nuestra historia como humanidad. La mayor parte de las ramas del saber han encontrado sus orígenes en los escritos, postulados y teorías de los autores antiguos; a saber, la filosofía, la política, la teoría literaria, la historia, el derecho, la física, la astronomía, la matemática, entre otras más. Muchas de nuestras instituciones políticas encuentran sus antecedentes en la Grecia clásica o en la Roma republicana, como la democracia, el senado, la república y el derecho. La noción de que la Antigüedad grecorromana es el origen de nuestra civilización parece ser un relato común.

De igual forma ocurre en la literatura. La producción literaria de la Antigüedad marca un precedente sin igual en la historia literaria, de tal modo que será leída, imitada y admirada siglos después de su creación. Los relatos mitológicos, que plasman la forma en que los antiguos enfrentaban su mundo, se han colado en la historia conformando un verdadero bagaje cultural de la humanidad. Las grandes épicas del periodo arcaico, que narran las hazañas de los míticos héroes griegos, han sido el molde literario de un sinfín de relatos fundacionales de muchas naciones. Las tragedias nos siguen planteando dilemas todavía sin resolver y que al parecer nos acompañarán el resto de nuestra existencia como humanidad. El hecho de que estas obras nos siguen interpelando como lectores evidencia que la cultura antigua está lejos de olvidarse.

Dada la potente influencia que los humanistas italianos del siglo XV y XVI ejercieron en el resto de Europa, el estudio, la admiración y la imitación de las culturas antiguas se extendieron rápidamente por el resto del continente, consolidando el conocimiento de la Antigüedad dentro de la rama de saberes fundamentales (Burke, 2000, p.34). Por muchos años, el conocimiento de los principales autores antiguos y de las lenguas clásicas, sobre todo del latín, además de disciplinas enraizadas en la Antigüedad, como la oratoria, la retórica y la ética, fueron considerados saberes elementales en un hombre letrado. De tal forma, su presencia en los currículums educativos de las universidades fue indiscutido, gozando de una presencia mantenida en los círculos de la élite al menos hasta mediados del siglo XX (Burke, 2000, p.36).

En la actualidad, si bien la Antigüedad ha perdido el protagonismo del que alguna vez gozó en los currículos educativos, todavía mantiene una robusta presencia en los programas

de las asignaturas humanistas y artísticas. En Chile es posible seguir su rastro en Lengua y Literatura, Historia y Geografía, Filosofía y Artes Visuales. En el caso de Lengua y Literatura, el currículum prescribe como contenidos para la asignatura la lectura sugerida de un corpus de literatura antigua canónica, así como el conocimiento de la cultura y de los géneros más importantes de la Antigüedad, principalmente relatos mitológicos, poemas épicos, tragedias y comedias.

En las últimas décadas han surgido diversas perspectivas críticas frente a la conformación y perpetuación del canon escolar, en el que la literatura antigua tiene una presencia importante. Autores como Gustavo Bombini (1996) han puesto en tela de juicio el canon literario escolar, criticando la naturalización, legitimación y perpetuación de un corpus de obras fijas, a modo de “museo estático” y “lugar de culto de las grandes obras del pasado” (s/p), dejando de lado las prácticas e intereses lectores de los y las estudiantes a quienes el canon va dirigido. Estas perspectivas ven en el canon escolar a un conjunto de obras escogidas por criterios adultocéntricos y elitistas, que son impuestas a los estudiantes sin considerar sus intereses y pareceres.

Desde una didáctica de la literatura, los autores y autoras proponen que la selección de textos literarios para el currículum se haga considerando las prácticas de literacidad de los y las estudiantes y teniendo en cuenta las transformaciones de la lectura contemporánea (Cassany, 2009). En este contexto, el canon tradicional parece muy fuera de lugar y la prevalencia de los antiguos se ve amenazada.

Sin embargo, la polémica en torno a la vigencia, relevancia y pertinencia de la lectura de los autores antiguos, una verdadera querrela entre antiguos y modernos, ha estado presente con anterioridad en el debate literario e historiográfico. Al respecto, conocido es el intento de Ítalo Calvino en su obra ensayística, *¿Por qué leer a los clásicos?* (1991), de argumentar a favor de la presencia de los antiguos en el corpus literario escolar. También es motivo de reflexión para Harold Bloom en su obra *El Canon Occidental* (1994), en la que propone una lectura detenida de los “grandes autores del canon literario”.

Dado lo anterior, esta investigación pretende analizar el lugar de la literatura antigua en el currículum de Lengua y Literatura vigente para la educación media. A partir del análisis de las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio y de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio busco explorar el lugar que ocupa la literatura antigua en el corpus de lecturas sugeridas y en los contenidos prescritos de la asignatura, junto con determinar los enfoques

de lectura que se proponen para su mediación en el aula. Este foco de la investigación gira en torno a la pregunta: ¿Qué plantea el currículum respecto a la enseñanza y lectura de literatura antigua en la asignatura de Lengua y Literatura?

Por otro lado, esta investigación también se propone ofrecer reflexiones y propuestas didácticas a partir de las oportunidades surgidas desde las Bases Curriculares respecto a la enseñanza de literatura antigua en el aula. En torno a la pregunta: ¿por qué leer literatura antigua en la escuela?, propongo una reflexión sobre la vitalidad y vigencia de la literatura antigua en el mundo actual, junto con una argumentación de por qué debería incluirse en el currículum de la escuela. En cuanto a la propuesta, siguiendo la teoría literaria de la recepción y los aportes de la didáctica de la literatura, sugiero estrategias didácticas y un corpus comentado de lecturas para promover y mediar la lectura de literatura antigua en el aula actual, en torno a la pregunta: ¿cómo mediar literatura antigua en el aula?

2. Marco teórico

2.1. Currículum

2.1.1. Currículum como selección cultural

Tal como muchos de los conceptos utilizados en educación, el currículum es una noción difícil de definir, precisamente por la falta de delimitación respecto a qué es lo que entra en esta categoría y qué es lo que dejamos fuera, así como también los diferentes usos y definiciones que de él se han propuesto entre la crítica especializada. Los acercamientos a este concepto van desde definiciones restrictivas al conjunto de saberes disciplinares a enseñar en la escuela, hasta aproximaciones más flexibles que incluyen la experiencia escolar en su conjunto (Bolívar, 1999, p.27). Por esta razón, se vuelve imperativo delimitar este concepto con tal de precisar nuestro objeto de estudio y clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de currículum.

En su uso más común, el concepto de currículum se restringe a la selección, ordenamiento y segmentación de los contenidos que conforman el plan de estudios de la escuela, en los que se reconoce a un sujeto que aprende, los y las estudiantes, y uno que enseña, los y las docentes (Gimeno Sacristán, 2010, p.22). Esta selección a menudo toma la forma de documentos oficiales y centralizados, materializándose en “planes, fines, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación” que regulan la enseñanza y el aprendizaje en la escuela (Bolívar, 1999, p.32).

El currículum es la selección de un segmento de cultura que es considerado como saber válido para enseñarse en la escuela a partir de la totalidad de cultura que potencialmente es posible de aprender (Gimeno Sacristán, 2010, p.24). Es un instrumento que designa aquellos conocimientos que habrán de formar parte de los contenidos escolares, a la vez que estipula, muchas veces de forma implícita, todo aquello que no se puede o no se debe enseñar ni aprender en los espacios formales de educación (Gimeno Sacristán, 2010, p.24). Como tal, el currículum es una decisión dentro de una posibilidad de contenidos. Como señala Tadeu Da Silva (2001): "el currículum es siempre el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimientos y saberes se selecciona aquella parte que constituirá el currículum" (p.16).

Dado que es una elección entre otras posibilidades, esta selección cultural no es neutra ni objetiva, sino todo lo contrario, es situada, histórica y polémica, ya que implica un proceso de inclusión y exclusión en el que se toman decisiones respecto a lo que queda dentro y fuera del currículum. En palabras de Gimeno Sacristán: "no es algo neutro, universal e inamovible,

sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones" (Gimeno Sacristán, 2010, p.29).

En esta selección entran en disputa diferentes ideologías, tradiciones y tendencias sobre el propósito de la escuela y en torno al conocimiento y su producción, en el que se priorizan ciertos aspectos por sobre otros, evidenciando relaciones de dominación: “seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder” (Tadeu Da Silva, 2001, p.17). Seleccionar también es excluir, y como tal, la conformación del currículum significa negociaciones en las que se dejan fuera aspectos que representan identidades históricamente subordinadas (Tadeu Da Silva, 2001, p.15).

A la vez que selecciona y prescribe, el currículum ordena el aprendizaje y la enseñanza en la escuela a través de una estructuración de los saberes, en la que se establecen tiempos, requisitos y normas que regulan el proceso de escolarización (Gimeno Sacristán, 2010, p.26). En este ordenamiento, el currículum diferencia las disciplinas entre sí y las organiza en asignaturas, estableciendo fronteras imaginadas entre los campos del saber.

Junto con organizar los saberes en asignaturas, el currículum regula la actividad escolar estableciendo niveles y cursos, en los que se determina cuándo se enseña y aprende cada aspecto del currículum y los requisitos que permitirán el avance dentro del sistema. Gimeno Sacristán (2001) apunta: “el currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por progresión escolar” (p.23).

Este trabajo busca explorar el lugar que tiene la literatura antigua en dicha selección cultural, junto con argumentar su presencia en el currículum.

2.1.2. El proceso del currículum

Hasta ahora nos hemos referido al currículum de forma restringida, como el documento legal y oficial emanado desde una administración centralizada que toma la forma de planes y programas que norman los saberes dentro de la escuela. Sin embargo, varios autores han extendido esta noción al señalar que el currículum, en un sentido amplio, incluye también las prácticas y experiencias que acompañan el proceso en el que estas normativas son interpretadas, enseñadas y aprendidas en un contexto específico de la práctica educativa. Como señala Bolívar (1999): “una cosa es el currículum intentado (...), otra el que es enseñado, y por último el que de hecho es vivido/aprendido” (p.33).

Según lo anterior, son variadas las distinciones que proponen los autores respecto a las diferentes fases que experimenta el currículum desde el documento hasta los y las estudiantes. Adecuando la distinción propuesta por Bolívar (1999) y Gimeno Sacristán (2010), distinguiremos principalmente tres: currículum oficial, currículum contextualizado y currículum aprendido.

La primera fase la constituye el currículum oficial, también llamado currículum escrito o prescrito. Esta dimensión, como ya se ha venido mencionando, corresponde a la normativa legal que prescribe aquello que debe enseñarse y aprenderse en la escuela, que, en el caso de Chile, toma la forma de bases, planes y programas definidos de forma centralizada por el poder ejecutivo, a través del Ministerio de Educación (Gysling y Marín, 1992, p.9)

El currículum prescrito representa un proyecto educativo expresado a través de un texto curricular, en el que se plasma una previsión y organización de propósitos, contenidos, metodologías y posibles aprendizajes de los alumnos y alumnas (Gimeno Sacristán, 2010, p.29; Bolívar, 1999, p.30). El currículum oficial funciona como un “plan para las acciones subsecuentes” en donde se declaran las intenciones para su implementación (Bolívar, 1999, p.31).

En ese sentido, claro está que ocurre una distinción entre la normal legal y la práctica escolar efectiva, en donde lo enseñado y aprendido no se corresponde exactamente con lo prescrito en el currículum oficial (Gysling y Marín, 1992, p.9). Al suponer una declaración de intenciones de aprendizaje, el currículum oficial se constituye como un ideal, dado que el porcentaje de contenidos enseñados y efectivamente aprendidos es mucho menor que los declarados en el documento legal.

Dado lo anterior, suele existir una percepción generalizada de que el currículum oficial carece de importancia investigativa. Sin embargo, su abordaje teórico y reflexivo es fundamental, dado que contiene las ideologías, fundamentos y tradiciones que caracterizan el proyecto educativo que se busca promover. A través de este currículum, se imagina, se perpetúa, y ciertamente, se crea subjetividad, sociedad, cultura y conocimiento (Gimeno Sacristán, 2010, p.30). Por lo tanto, desentrañar el texto curricular implica hacer explícitas sus intenciones, lo que conduce a una práctica mucho más crítica y situada.

Por su parte, el currículum contextualizado, también llamado currículum en la práctica, corresponde al modo en que el documento curricular es interpretado, reconstruido, desarrollado y modificado en una práctica específica (Bolívar, 1999, p.31). Según lo anterior, se distinguen principalmente dos planos: el institucional, que contiene los planes e intenciones, y el plano contextual en el que dichas intenciones son transformadas en prácticas

heterogéneas, en las que “el currículum adquiere unas configuraciones determinadas, de acuerdo con cada contexto, donde se juega cómo sea experienciado o vivido en los centros y aulas” (Bolívar, 1999, p. 29).

El currículum contextualizado conlleva una “interpretación” y “traducción” del plan oficial para ser puesto en práctica en un contexto situacional real, con un aula y estudiantes particulares (Gimeno Sacristán, 2010, p.29). Esta contextualización de la normativa legal a unas circunstancias particulares de aula, tiene como principales agentes interpretativos a los y las docentes, quienes son los y las principales figuras mediadoras responsables de la implementación curricular.

Puesto que toda propuesta de texto es traducida por los lectores (Gimeno Sacristán, 2010, p.30), el currículum contextualizado, a diferencia del currículum prescrito, es heterogéneo según los sujetos que lo interpretan y las situaciones en que se implementa, puesto que

En su desarrollo práctico, el currículum es algo fluido y dinámico que va siendo reconstruido (moldeado, filtrado) por un conjunto de agentes (profesorado, alumnado) y contextos (centros y aulas), sufriendo —desde los planes a las aulas— un conjunto de fracturas o discontinuidades, de modo que puede afirmarse que no funciona nunca de forma lineal, sino de forma invertebrada o fragmentaria. (Bolívar, 1999, p.29)

Tal como existe una brecha entre lo declarado y lo puesto en práctica, también existe una clara diferencia entre lo enseñado por los y las docentes y aquellos aprendizajes efectivamente adquiridos por los y las estudiantes. “La enseñanza no equivale al aprendizaje”, señala Gimeno Sacristán (2010), “las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas, lo que queremos o decimos que hacemos puede tener escaso reflejo en lo que en realidad hacemos” (p.30).

El currículum aprendido corresponde a los contenidos efectivamente adquiridos por los y las estudiantes a partir de la totalidad de saberes y objetivos declarados en el documento oficial y de aquellos puestos en la práctica. En esta fase del proceso del currículum cobra relevancia el conjunto de experiencias vividas por los sujetos que aprenden (Bolívar, 1999, p.30). El currículum aprendido representa los resultados y efectos producidos del currículum (Gimeno Sacristán, 2010, p.32), los que, sin embargo, pertenecen al ámbito de la subjetividad, por lo cual no son directamente visibles, sino que requieren de instrumentos que permitan hacerlos explícitos (Gimeno Sacristán, 2010, p.28). En este punto la evaluación es fundamental para medir la efectividad de la implementación y aprendizaje del proyecto

curricular. No obstante, es importante reconocer la dificultad que esto significa, puesto que hay una diferencia entre los resultados efectivos y reales del aprendizaje y aquellos evaluados por los instrumentos escogidos (Gimeno Sacristán, 2010, p.28).

Este trabajo incluye un análisis del currículum oficial, materializado en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura para la educación media, junto con una lectura y propuesta de implementación, abriéndose camino en el terreno del currículum contextualizado.

2.1.3. Enfoques curriculares: hacia un currículum con base academicista

Tal como he mencionado, el currículum no es neutro, sino que es una disputa, en la cual se enfrentan diferentes perspectivas para su construcción. Es un instrumento que se construye en base a tradiciones, ideologías, teorías del aprendizaje, visiones y creencias, sobre el conocimiento, los estudiantes, el valor de la escuela, la sociedad, los profesores y profesoras, etc. Asimismo, detrás de su construcción hay también otras corrientes: filosóficas, políticas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas, que corresponden a modos de pensar la sociedad, el conocimiento y la escuela. Estos conjuntos de ideas, doctrinas y visiones en torno al deber ser del currículum, los llamamos enfoques curriculares (Shiro, 2008, p.8).

Adaptamos la distinción hecha por Schiro (2008), a partir de la cual distinguimos cuatro enfoques curriculares: academicista, eficientista, paidocéntrico y sociocrítico. Cada uno de estos enfoques curriculares representa diferentes visiones en torno al conocimiento que debiera ser enseñado en la escuela, el propósito mismo de la escolarización, la naturaleza del aprendiz y su desarrollo, las estrategias didácticas y metodológicas para enseñar, el sistema de valores que legitima un proyecto educativo, la concepción misma en torno al conocimiento y su legitimación y la forma de construir un sistema de evaluación (Shiro, 2008, p.2).

Al ser un producto contingente y situado, el currículum requiere de una negociación entre las identidades que buscan representación para alcanzar un consenso (Tadeu Da Silva, 2001), por lo cual las corrientes sobre el currículum no son dominantes, sino que conviven dentro de un mismo proyecto de currículum, lo que, por supuesto, no niega la hegemonía de un enfoque por sobre los demás. A continuación, describimos brevemente cada uno de los cuatro enfoques, centrándonos en cuatro ejes: propósitos de la educación, naturaleza del conocimiento, perspectiva en torno a la enseñanza-aprendizaje y visión del estudiante (Schiro, 2008).

El enfoque academicista se centra sobre todo en los contenidos que conforman el currículum y comprende la educación como una forma de transmitir el conocimiento acumulado de nuestra cultura, a través de la escolarización (Schiro, 2008, p.4). En cuanto a la visión en torno al conocimiento, el enfoque academicista entiende que el saber se origina fuera del individuo y se legitima por las disciplinas académicas. Al transmitirse como realidad objetiva a los y las estudiantes, el conocimiento les entrega la capacidad de entender y comprender el mundo (Schiro, 2008, p.15).

La concepción en torno a la enseñanza y el aprendizaje se fundamenta en una metodología transmisionista y memorística, en donde se sostiene una comunidad jerárquica en cuanto a la transmisión del conocimiento: la comunidad de científicos o especialistas que lo elaboran, los que divulgan este conocimiento en las escuelas, es decir, los profesores y profesoras, y aquellos que aprenden la verdad de la forma en que fue recibida, los y las estudiantes (Schiro, 2008, p.4). Por esta razón, desde el enfoque academicista se considera al aprendiz desde la metáfora de la vasija, como sujetos carentes de algo que existe fuera de ellos y que la escuela debe transmitirles (Schiro, 2008, p.22).

El enfoque eficientista, por otro lado, pone su foco en la sociedad a la que el currículum contribuye, por lo que comprende la educación como un medio para “entrenar a los jóvenes en las habilidades y procedimientos que necesitarán en el trabajo y en casa para vivir vidas productivas y perpetuar el funcionamiento de la sociedad” (Schiro, 2008, p.5).

Este enfoque adopta una visión instrumentalista del conocimiento, el que se origina fuera del individuo y cobra relevancia en la medida en que es potencialmente valioso para “llevarse a la acción”, en su uso, y en cuanto responde al logro de otros objetivos, relacionados con la contribución al funcionamiento social (Schiro, 2008, p.5). Por lo tanto, este enfoque ve a los estudiantes como materia prima, “cuyo valor radica en llevarlos a la adultez”, momento en el cual se vuelven sujetos productivos para contribuir a la sociedad (Schiro, 2008, p.22). El aprendizaje se considera, desde una perspectiva conductista, como cambios en el comportamiento humano, por lo cual en la enseñanza cobra relevancia la secuenciación de experiencias de aprendizaje y la modificación de conductas observables (Schiro, 2008, p.5).

En contraparte, el enfoque paidocéntrico se centra “en las necesidades y preocupaciones de los individuos” que aprenden (Schiro, 2008, p.5), por lo cual se fundamenta en el sujeto a quien el currículum se dirige. Desde este enfoque, el propósito de la educación se vincula con el crecimiento, formación y realización de los individuos, “en

armonía con sus propios atributos intelectuales, sociales, emocionales y físicos” (Schiro, 2008, p.5). La educación, desde esta visión, busca “estimular el crecimiento de las personas diseñando experiencias que les sirvan para generar significado, satisfacer sus necesidades y alcanzar sus intereses” (Schiro, 2008, p.14).

Para el enfoque paidocéntrico, el conocimiento se origina en la subjetividad de los aprendices y se vuelve valioso cuando es dotado de sentido por el sujeto que aprende, por lo cual “toma la forma de significados personales” (Schiro, 2008, p.15). En la misma línea, la relevancia del conocimiento se basa en el significado que posee para quien lo construye (Schiro, 2008, p.15).

El aprendizaje se considera, desde una perspectiva constructivista, como el resultado de la interacción única e individual entre el sujeto y su entorno, por lo cual el resultado de aprendizaje es particular de cada individuo (Schiro, 2008, p.5). La enseñanza se piensa de tal forma que estimule experiencias en la que los y las estudiantes creen significado (Schiro, 2008, p.20). Según lo anterior, este enfoque ve a los sujetos que aprenden desde su valor en el presente, más que como su potencialidad futura, considerando al estudiante como un organismo integrado y completo (Schiro, 2008, p.22).

Por último, el enfoque sociocrítico pone relevancia en la sociedad que se busca construir a través del currículum y comprende la educación como una entidad transformadora, que facilita “la construcción de una sociedad nueva y más justa” (Schiro, 2008, p.6). Este enfoque parte desde la noción de que la sociedad requiere de una transformación y de que la educación tiene la capacidad para enseñar a comprender la sociedad, imaginar un mejor mundo y actuar para alcanzarlo (Schiro, 2008, p.6).

Desde este enfoque, el conocimiento permite entregar la posibilidad para que los y las estudiantes interpreten y reconstruyan la sociedad (Schiro, 2008, p.15), como un medio para conseguir una transformación social, por lo cual cobra valor en la medida en que es útil para que los individuos creen una sociedad mejor que la actual (Schiro, 2008, p.17). Los y las estudiantes son considerados como seres sociales cuya naturaleza se define por la sociedad en la que se desenvuelven (Schiro, 2008, p.22). Su interés radica en percibir al aprendiz como miembro de la sociedad en maduración para su transformación futura (Schiro, 2008, p.22). El enfoque sociocrítico considera los aportes del constructivismo social, en la medida en que los y las estudiantes aprenden “cosas relacionándolas con lo que ya saben y ubicándolas dentro del contexto en el que ocurren” (Schiro, 2008, p.20)

Ahora bien, en la reflexión de este trabajo argumento que la literatura antigua debe formar parte del currículum escolar, como contenido vigente y significativo para los y las

estudiantes. En esta argumentación propongo un currículum con base academicista, es decir, que se centra en los contenidos a enseñar, pero que recibe aportes del enfoque paidocéntrico en las orientaciones metodológicas para su implementación, con tal de otorgar significatividad al saber escolar. Dado que el enfoque academicista es la principal fuente de la argumentación, a continuación expongo algunos puntos relevantes de esta perspectiva, de la mano de unos de sus principales precursores contemporáneos: el británico Michael Young.

En sus propuestas sobre el currículum, Young (2011) distingue dos tipos de saberes: experiencia y conocimiento. El primero se vincula con un saber desde la vivencia cotidiana, desarrollado en el contexto específico de la vida diaria y el entorno de los y las estudiantes. Es un saber dependiente del contexto y limitado a sus fronteras: "one is the context-dependent knowledge that is developed in the course of solving specific problems in everyday life" (Young, 2011, p.151). Por contraparte, el conocimiento, en sentido estricto, corresponde a un saber especializado que se desarrolla en las disciplinas académicas. Dado su origen, el conocimiento permite su uso desapegado del contexto, lo que lo convierte en un saber universal: "the second type of knowledge is context-independent or theoretical knowledge. This is knowledge that is developed to provide generalizations and makes claims to universality" (Young, 2011, p.152).

Ante las críticas de que un currículum academicista reproduce la cultura dominante de una comunidad, Young elabora una segunda distinción: conocimiento de los poderosos y conocimiento poderoso. La primera acepción corresponde a un tipo de conocimiento que se define como aquel al que solo un grupo tiene acceso, quienes ostentan el poder en una comunidad, y que, por lo tanto, se legitima y perpetúa de acuerdo a sus visiones en torno al conocimiento, su validez y producción: "«Knowledge of the powerful» refers to who defines «what counts as knowledge» and has access to it (...) it is those with more power in society who have access to certain kinds of knowledge" (Young, 2011, p.150). Por otro lado, el conocimiento poderoso se vincula con su acepción en sentido estricto y hace referencia a un saber que, de adquirirse, permite superar las fronteras de la experiencia e ir más allá del entorno cotidiano. Es un conocimiento al que no se tiene acceso en la vida diaria y que sólo puede adquirirse a través de la escuela: "«Powerful knowledge (...) it refers to what the knowledge can do (...) that they will acquire powerful knowledge that is not available to them at home" (Young, 2011, p.150).

Según Young (2011), el sentido fundamental de la escuela es permitir el desarrollo intelectual de los y las estudiantes. La escuela, a diferencia de las demás instituciones de nuestra sociedad, posee como finalidad distintiva la transmisión de conocimiento poderoso,

aquel que no se encuentra en las experiencias cotidianas de los y las estudiantes, sino que sólo puede adquirirse a través de la escolarización: "schools enable or can enable young people to acquire the knowledge that for most of them cannot be acquired at home or in the community" (Young, 2011, p.150).

Para una escuela con estos propósitos es fundamental definir un currículum centrado en los conocimientos que efectivamente permitan este objetivo. Desde un enfoque academicista, el contenido del currículum es conocimiento poderoso: descontextualizado, universal y especializado. En ese sentido, el rol del currículum escolar es permitir que los y las estudiantes avancen intelectualmente más allá de las fronteras de su experiencia, posibilidad que para muchos estudiantes solo encuentran en la escuela. Como señala Young (2011): "for children from disadvantaged homes, active participation in school may be the only opportunity that they have to acquire powerful knowledge and be able to move, intellectually at least, beyond their local and the particular circumstances" (p.152).

Los detractores de un currículum academicista argumentan que un plan curricular centrado en contenidos carece de cercanía para el estudiante y que promueve conocimiento descontextualizado, abstracto y con poca utilidad en la vida diaria. Sin embargo, Young es claro en señalar las desventajas de un currículum por la otra vereda, con un enfoque centrado en el estudiante. Según el autor, los currículum paidocéntricos, al considerar las experiencias cotidianas de los y las estudiantes en los contenidos prescritos, no permiten el desarrollo intelectual, sino al contrario, encierran al estudiante en las fronteras de su cotidianidad: "los estudiantes, Bernstein sostenía, pueden quedar atrapados en su experiencia y nunca moverse más allá de ella" (Young, 2015, p.14).

Ahora bien, existen matices al respecto. Un currículum academicista tampoco aboga por dejar totalmente fuera de la escuela el saber experiencial de los estudiantes, sino que lo restringe, más bien, al territorio de la didáctica. Como señala Young (2015): "esto no quiere decir que los conceptos cotidianos que los estudiantes traen a la escuela no son importantes, sino más bien que deben ser un recurso pedagógico, pero no un objetivo del plan de estudios" (p.16). Por esta razón, propongo un currículum academicista en cuanto a la selección y prescripción de los contenidos, pero con matices paidocéntricos en el propósito educativo y en las metodologías de enseñanza.

2.2. Tensiones y disputas en la conformación de un currículum de Lengua y Literatura en Chile

Tal como hemos visto en los apartados anteriores, el currículum constituye un territorio controvertido, en el que se disputan y negocian diferentes perspectivas y tradiciones, cada una representando formas distintas de percibir la escuela, el conocimiento y las disciplinas que constituyen el currículum escolar. Históricamente, en el caso de la asignatura de Lengua y Literatura se han generado numerosos debates en cuanto a la construcción y el desarrollo de un currículum para la disciplina; disputas en las que entran en juego el propósito de la asignatura, los contenidos a seleccionar, los enfoques didácticos para la enseñanza, las teorías lingüísticas y literarias que fundamentan el programa y el corpus de textos literarios a leer, entre otras discusiones.

Estos debates constituyen los antecedentes y el marco contextual en el cual se desarrollaron las Bases Curriculares vigentes de 7° básico hasta 4° medio. A continuación, expongo brevemente los principales focos de discusión que han acompañado al currículum de Lengua y Literatura en Chile.

El foco de discusión sustancial en el desarrollo del currículum para esta asignatura, que funciona a modo de telón de fondo de los otros debates, corresponde a la disputa por la predominancia entre la Lingüística y la Literatura. De cierta forma, esta disputa toca los propósitos elementales de esta asignatura. A *grosso modo*: el sentido de esta área curricular será el dominio de la lengua materna o la enseñanza de la literatura. Lo cierto es que ambos propósitos van siempre de la mano, como se sugiere en el nombre de la asignatura, pero se disputan el espacio que tendrá cada una en el currículum.

Desde un punto de vista histórico, en los programas vigentes de la asignatura de Castellano desde 1935 hasta 1964, la literatura tiene una presencia bastante robusta por sobre la enseñanza de la lengua. Durante la elaboración de los programas de la Reforma Frei se abogó por el énfasis en la enseñanza literaria, con predominancia de la lectura y el análisis (Gysling y Marín, 1992, p.32). En las transformaciones ejecutadas por la dictadura, se buscó generar un equilibrio entre los contenidos lingüísticos y literarios, perdiendo predominancia la literatura (Gysling y Marín, 1992, p.60). Con el tránsito desde la asignatura de Castellano al subsector de Lenguaje y Comunicación desde los años 90, la lingüística ha ganado gran espacio en el currículum de la disciplina, desplazando el lugar ocupado mayoritariamente por la literatura.

Uno de los grandes focos de discusión en torno a la enseñanza de los contenidos lingüísticos, lo constituye el enfoque adoptado para iniciar a los y las estudiantes en el

dominio de la lengua. Previo a la Reforma Frei, en los programas de 1935 a 1964, uno de los objetivos fundamentales de la asignatura era que los estudiantes adquirieran un registro correcto de la lengua española, incluyendo un conocimiento específico de las ramas de la gramática, morfología y sintaxis, y de los criterios normativos para el uso correcto del estándar culto formal (Gysling y Marín, 1992, p.28). Este enfoque se corresponde con el predominio del paradigma prescriptivista de la lingüística, fundamentado en la corrección idiomática y las reglas del código lingüístico.

Desde los programas de la Reforma Frei comienza a aparecer una nueva visión en torno a la enseñanza de la lengua, introduciendo el paradigma funcional al debate curricular (Gysling y Marín, 1992, p.29). Paulatinamente, el conocimiento de los aspectos específicos de la lengua comienza a supeditarse al dominio de la comprensión y producción. En efecto, en los programas diseñados durante la Dictadura, comienza a aparecer el concepto de comunicación como eje articulador de los contenidos de lingüística, lo cual es sintomático de un cambio de enfoque más descriptivista y menos prescriptivo respecto al manejo de la lengua (Gysling y Marín, 1992, p.64).

Sin embargo, no es sino hasta los programas de los años 90', en que se introduce el concepto de competencia comunicativa, que viene a rearticular el sentido y organización de la enseñanza de la lengua. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua ya no se enfoca en el conocimiento abstracto de contenidos lingüísticos en sí mismos, sino que se subordinan al desarrollo de la competencia comunicativa de los y las estudiantes (UCE, 2009, p.2). De tal forma, se erige como propósito de la asignatura formar hablantes que se adecúan de forma exitosa a las múltiples situaciones comunicativas que componen nuestra sociedad.

Con estos nuevos cambios, el lugar de la literatura también se subordina al desarrollo de las competencias comunicativas, en tanto se reduce a contribuir al desarrollo de la comprensión lectora, en vez de ser abordada como objeto artístico y cultural. Este aspecto es significativo de otro de los focos de discusión respecto al propósito de la asignatura. Desde una perspectiva eficientista, la asignatura pone como foco el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para que los y las estudiantes participen en la vida laboral y social, priorizando la comunicación y el uso del lenguaje; mientras que los enfoques paidocéntricos abogan por una asignatura destinada a desarrollar el crecimiento personal y el goce estético a través de la valoración de la literatura como obra de arte.

En lo referente a la selección de obras literarias a prescribirse en el currículum, existe un debate que fluctúa entre un canon nacional, o más bien en castellano, hacia un canon universal en el que se incorporan producciones traducidas de otras lenguas. Al respecto, es

posible mencionar que previo a los años 90' hay un predominio casi total de obras literarias en castellano, con bastante presencia de literatura de origen española, con una clara tendencia hacia lo nacional y lo "clásico" durante los años de la dictadura (Gysling y Marín, 1992, p.84). Con los cambios introducidos en las reformas de los años 90' y 2000' comienza a incluirse una gran cantidad de obras producidas en otras lenguas, con presencias antes completamente ausentes en el canon escolar.

Otro de los debates controversiales en la conformación del currículum de Lengua y Literatura es el de la ordenación de las lecturas literarias en los cursos y niveles. Este es un debate que ha enfrentado principalmente a dos grandes perspectivas desde los programas de 1935 hasta las reformas de los años 90' y 2000' (Gysling y Marín, 1992, p.66). Por un lado, se encuentra la visión que aboga por un criterio centrado en el contenido, con énfasis en el progreso histórico de la literatura desde sus inicios (la Antigüedad en algunos casos, la Edad Media en otros) hasta la actualidad; y por otro, la perspectiva con criterios paidocéntricos, que promueven la organización de las lecturas según criterios centrados en temáticas significativas para los y las estudiantes (Gysling y Marín, 1992, p.66). A ambas perspectivas, se suma aquella que también sugiere una organización en base a los contenidos, pero siguiendo una estructura de géneros, usualmente narrativo, lírico, dramático y textos no literarios.

Como parte del análisis, este trabajo busca caracterizar el currículum de Lengua y Literatura en relación con los debates antes expuestos, con tal de situarlo en el debate curricular. De esa forma, busco dar cuenta de los enfoques que predominan en las Bases Curriculares, las visiones sobre el lector, las escuelas literarias y lingüísticas que sustentan la enseñanza y las características del corpus literario que proponen.

2.3. Conceptos para mediar literatura antigua en el aula

A continuación expongo los dos lineamientos principales que orientan mi reflexión y propuesta didáctica para la mediación de literatura antigua en el aula. Desde la teoría de la recepción y la didáctica de la literatura, propongo un enfoque metodológico desde la perspectiva del lector, con acciones didácticas que apunten a generar experiencia lectora.

2.3.1. Teoría de la recepción: un enfoque para leer a los antiguos

Durante los años 60' en los estudios literarios surge un nuevo paradigma teórico que transforma el modo en que se concibe la literatura, su historia y lectura, poniendo en el centro al sujeto lector. Principalmente de la mano del alemán Hans Robert Jauss surge la teoría de la recepción en clara disputa con los paradigmas formalistas y marxistas, predominantes en el

campo de la crítica. A diferencia de las otras perspectivas teóricas, el punto de vista de la recepción no eleva a la obra literaria a la categoría de inmanente, como lo hace el formalismo, y tampoco otorga una importancia sacrosanta al contexto de producción en el significado de las producciones artísticas, como lo hace el marxismo. En contraparte, la teoría de la recepción centra su interés en la experiencia lectora, otorgándole una importancia fundamental para la obra literaria.

El presupuesto fundamental de la teoría de la recepción es que los textos literarios se convierten en obra artística en el momento en que son leídos por un lector, es decir, cuando son objeto de una experiencia estética. Esto genera un cambio drástico en la forma en que se concibe la literatura: las obras literarias dejan de tener un significado único, que es necesario desentrañar de su esencia o determinar desde su contexto, para abrirse a la polisemia de la lectura, en la que cada texto ofrece distintas interpretaciones según los sujetos que interpretan. Tal como señala Jauss (2013): “la obra literaria no es un objeto existente para sí que ofrezca a cada observador el mismo aspecto en cualquier momento (...) Es más bien como una partitura adaptada a la resonancia siempre renovada de la lectura, que redime el texto de la materia de las palabras y lo trae a la existencia actual” (p.175).

La teoría de la recepción entiende al texto literario como un proceso abierto, una potencia por descubrir, porque, tal como afirma Iser (1993), “los textos pueden producir algo que todavía no son” (p.131). Para su elevación a la categoría de obra artística, el texto literario requiere de la lectura, la que los teóricos de la recepción llaman concretización o actualización. Para Jauss (2013), la lectura es un proceso interactivo y dialógico, en el que el lector trae el texto literario a su presente, lo actualiza, y lo pone en diálogo con su propia realidad, o con su contexto de recepción, a la vez que conjuga sus interpretaciones con el contexto de producción en que el texto es creado. Iser (1993), por su parte, formula una propuesta similar, en la que la obra literaria se compone de dos polos: artístico y estético. El polo artístico lo constituye el texto creado por el autor, la obra literaria en potencia; mientras que el polo estético lo constituyen las múltiples concretizaciones o actualizaciones que los lectores elaboran a partir del texto (Iser, 1993, p.122). En esta interacción reside la literatura: “la obra es el hecho constituido del texto en la conciencia del lector” (Iser, 1993, p.122)¹.

Ahora bien, un texto literario no soporta cualquier interpretación. En el proceso de actualización, el lector es guiado por el texto y construye significado desde y en diálogo con

¹ Rosenblatt (1996) concuerda en señalar que la semántica del texto nace en la lectura: “el “significado” no existe “de antemano” “en” el texto o “en” el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto” (s.p.).

él. El texto mismo abre una gama de posibles interpretaciones que cada lector escoge seguir, “contiene indicaciones, verificables de manera intersubjetiva, para la producción de su sentido, el que –ya como un sentido constituido- puede producir vivencias muy diversas, y por consiguiente valoraciones respectivamente distintas” (Iser, 1993, p.129).

Para los estudios de literatura antigua la teoría de la recepción marcó un hito que transformó la forma en que se estudian las obras de este período (Hardwick, 2003). A partir de esta perspectiva, las obras de la Antigüedad dejaron de poseer un significado único, esencialista u objetivo, necesario de rescatarse desde un tiempo pasado, sino que están sujetas a ser reinterpretadas a la luz de cada universo lector: forman parte de la historia literaria entendida como un constante diálogo entre los textos y los distintos contextos históricos que las leen.

Los aportes para la enseñanza de literatura van en la misma línea. La teoría de la recepción marca un precedente en la democratización de la lectura en el aula. Desde esta perspectiva, el profesor no es dueño de un significado verdadero y único sobre las obras, como guardián de una tradición, sino que los y las estudiantes son lectores activos y situados, capaces de actualizar los textos desde su propia experiencia lectora. La teoría de la recepción invita a que los y las docentes de Lengua y Literatura sean mediadores en el proceso de actualización de los y las estudiantes. A su vez, este enfoque permite evaluar la experiencia lectora a partir de criterios de coherencia, pertinencia y argumentación en la construcción de significados, dejando de lado los criterios en base a una norma correcta o incorrecta, lo que abre paso a una evaluación diversificada de la literatura. Por último, la teoría de la recepción contribuye a comprender la historia literaria desde una nueva mirada, en la que se puede establecer una relación viva y recursiva con las obras literarias del pasado, en la medida en que están abiertas a ser reinterpretadas con múltiples significados.

2.3.2. Orientaciones para una didáctica de la literatura

Uno de los aspectos fundamentales a la hora de pensar una educación literaria en la escuela es distinguir entre dos campos que reflexionan sobre la lectura, pero que se distancian en cuanto a sus objetos y propósitos. Azúa (2014) destaca dos usos que se le da a la literatura en la escuela, como “elemento formador” y “como un elemento solaz” (p.73). Con base en esta proposición, la autora elabora una distinción entre didáctica de la lectura y didáctica de la literatura. Aunque pueden parecer similares, apuntan a cosas diferentes. La primera se enmarca en el ámbito de la formación de lectores que poseen la competencia lectora y crítica de comprender e interpretar una variedad de textos, por lo que se centra desde un propósito

formativo-didáctico orientado a la comprensión lectora. Por su parte, la didáctica de la literatura no tiene como fin el desarrollo de la competencia lectora, sino que se posiciona desde un enfoque experiencial-estético, en la que el texto no se aborda desde su potencialidad formadora, sino que en tanto obra artística y cultural, como texto que posee una dimensión estética².

Tal como señala Azúa (2014), “en la sala de clases se combinan permanentemente ambas” didácticas. Sin embargo, en las prácticas de aula la mayoría del tiempo la literatura es abordada desde una didáctica de la lectura, como instrumento que contribuye a formar lectores y lectoras competentes, olvidando su dimensión estética (Andrade et al., 2016, p.16)³. Lo que se olvida es que la literatura posee una distinción característica, que la diferencia del uso corriente y especializado del lenguaje: la literatura porta ideología, despliega visiones de mundos, comunica experiencias, posee una finalidad artística; cada uno de estos aspectos tiende a quedar de lado al ser abordada desde una perspectiva de la comprensión (Andrade et al., 2016, p.16). Por lo tanto, una didáctica de la literatura implica dejar de instrumentalizar la literatura y así dejar a los y las estudiantes experimentar la obra literaria (Andrade et al., 2016, p.18).

Para cumplir con este fin, la didáctica de la literatura considera imperativo dirigir las acciones pedagógicas a lo que Bombini (1996) ha llamado el “lector empírico” (s/p), un tipo específico de lector, real y situado, que posee prácticas, intereses y gustos propios en relación con la literatura y la lectura. Como tal, el lector empírico es un “sujeto que construye sentidos” a partir de sus prácticas (Andrade et al., 2016, p.8). La didáctica de la literatura aboga por el reconocimiento de los y las estudiantes como lectores válidos, desplazando así la idea adultocéntrica de que “los jóvenes no leen” (Bombini, 1996, s/p)⁴. En contraparte,

² En línea con la propuesta de Azúa (2014), Munita (2010) aborda esta distinción desde la diferencia que caracteriza al objeto textual desde el cual cada didáctica se intenciona. La didáctica de la literatura es diferente porque se aboca a la mediación de textos cuyo propósito es “estético/poético” porque poseen características que los diferencian de otros textos: lenguaje fuera de la norma estándar-referencial, uso de artificios verbales que configuran codificación literaria, ambigüedad poética, connotación, polisemia, función liberadora de la palabra poética, ruptura del principio de realidad, entre otros (p.21).

³ Como señala Colomer (1991), con el nuevo cambio de paradigma en la educación lingüística, que pone el foco en la alfabetización funcional de los y las estudiantes, la literatura pierde su estatus artístico para ser transformado en objeto didáctico para la enseñanza de aspectos lingüísticos: “el análisis de los libros de texto más frecuentes confirma que la mayor parte de las propuestas toman el texto como mera provisión de palabras o frases para tratar contenidos léxico-semánticos, gramaticales o de producción escrita con escasa relación con los aspectos literarios del texto leído” (p.23).

⁴ Así lo demuestran Donoso et al. (2020): “Los cambios vertiginosos de la sociedad, especialmente de la mano de la tecnología y las nuevas prácticas culturales, han originado —contrariamente a lo que pueda pensarse— muchos más lectores. Tal vez ellos no se corresponden con la imagen tradicional del lector de libros de papel; sin embargo, se está continuamente leyendo en infinidad de soportes: paredes y suelos, avisos luminosos, telas, cartones, papeles; y cada vez más pantallas: televisores, computadores, tabletas, teléfonos móviles. A su vez, el uso cada vez más extendido de internet implica necesariamente muchos lectores y escritores activos e

comprende que la lectura se transforma y una didáctica situada históricamente es capaz de reconocer dichas transformaciones y ocuparlas a su favor, adecuando las estrategias de enseñanza a los requerimientos del aula y a las características de sus lectores.

Ahora bien, el lector empírico es heterogéneo y cambiante, precisamente porque sus prácticas lectoras varían a medida que el mundo se transforma. La crítica especializada ha recogido el concepto de literacidad desde el mundo anglosajón para referirse a los “conocimientos, habilidades y actitudes, así como valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Azúa, 2014, p.75). La lectura y escritura, como toda práctica social⁵, no son homogéneas en todo momento y lugar, así como tampoco los lectores comparten los mismos gustos por los mismos textos (Azúa, 2014, p.73). Como apunta Cassany (2006b), “en cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares” (p.22).

Varios autores han destacado las vertiginosas transformaciones que han enfrentado las prácticas de literacidad en la actualidad. Cassany (2009) y Azúa (2014) rescatan algunas de las principales características de la lectura contemporánea: leemos en una diversidad de situaciones y género discursivos distintos; leemos en soportes variados, ya ha quedado atrás la era de la lectura en papel; leemos textos más breves y en contextos efímeros, como en las redes sociales; leemos textos multimodales en los que se fusionan diferentes códigos semióticos: escritura, imagen y sonido; leemos textos que proceden de culturas diversas y de cualquier parte del mundo; y leemos en un contexto en el que proliferan una cantidad inigualable de textos de forma simultánea. Cada uno de estos aspectos ha modificado la lectura de textos literarios: los lectores contemporáneos están acostumbrados a leer literatura en soportes digitales, ilustrados y de variadas procedencias; leen memes, fanfiction, novelas gráficas, tweets, post, blogs, etc.

En este contexto, la didáctica de la literatura se posiciona desde una perspectiva en la que se busca incluir las prácticas e intereses de los lectores al aula, contribuyendo a generar vínculos entre los y las estudiantes y las obras literarias. Por tanto, es primordial “construir prácticas de interpretación que construyan un encuentro entre el “mundo del texto” y el “mundo del lector”, lo que implica tener en cuenta las creencias, gustos, juicios y prejuicios de quienes leen” (Azúa, 2014, p.77).

interconectados, no solo leyendo sino también produciendo contenido, opinando en redes sociales, subiendo imágenes y todo tipo de textos a la red que conecta mundialmente” (Donoso et al., 2020, p.16)

⁵ Barton y Hamilton (2004) destacan que la literacidad es una forma de usar la lengua, como práctica social: “la literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada” (p.109)

Como tal, la didáctica de la literatura posee como presupuesto fundamental, al igual que la teoría de la recepción, que las obras literarias no poseen un significado único, sino que permiten múltiples lecturas. Por consiguiente, la acción didáctica debe promover la proliferación de significados⁶. No se debe transmitir una interpretación única y verdadera, sino que enseñar a construir interpretaciones coherentes, fundamentadas y personales (Cassany, 2009, p.5). Como señala Cassany (2006a): “se trata de facilitar que cada alumno construya su propia interpretación del texto y que pueda contrastarla con las de sus compañeros” (p.68). Así, el rol de los y las docentes es de “cómplice, guía, facilitador de aprendizajes significativos, creando un clima en el que los alumnos y alumnas se sientan acompañados en su lectura, comprendidos en sus gustos y necesidades, lo que en buenas cuentas significa considerarlo como un otro válido” (Azúa, 2014, p.79).

Por último, esta perspectiva ha sido bastante crítica respecto al canon literario escolar y el rol de la escuela en la perpetuación de un corpus de lecturas fijo (Bombini, 1996, s/p). Bombini (1996) señala: “la escuela ha venido legitimando –a lo largo de la historia de la práctica de la enseñanza de la literatura, en cada uno de sus niveles– un corpus posible de textos calificable como literarios; un conjunto naturalizado, prestigioso e indiscutible” (s/p). En respuesta, los autores proponen la elaboración de un canon dinámico o diversificado que considere los intereses y prácticas de los sujetos lectores para su elaboración. En la selección de las obras literarias se sugiere utilizar textos auténticos, que pertenezcan al entorno de los y las estudiantes o que respondan a temas de su interés, con tal de aportar conocimiento previos (Cassany, 2009, p.3), a la vez, que es necesario incorporar textos que fusionan diferentes códigos, a modo de incorporar las prácticas de literacidad de los lectores y lectoras.

⁶ Para ello, es fundamental que en el aula se deseche la noción de lectura única: “su erradicación de la escuela es un derecho y una necesidad a la hora de querer formar verdaderos lectores literarios, que son, en su misma esencia, lectores divergentes” (Munita, 2010, p.41).

3. Análisis

3.1. La literatura en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de 7° básico a 4° medio

En este apartado analizo el currículum de Lengua y Literatura para la educación media a través de los dos principales documentos del plan vigente. En una primera instancia, describo la estructura y organización del currículum de la asignatura y el enfoque general que fundamenta su enseñanza e importancia curricular, para luego determinar la presencia que tiene la literatura en esta estructura, así como el enfoque y corrientes literarias que le otorgan sustento teórico. Finalizo con un análisis de los Objetivos de Aprendizaje para el área de literatura, distinguiendo principalmente tres grupos.

El currículum vigente de educación media ha sido fruto de un proceso de desarrollo curricular desde el año 2010, el que ha concluido con la publicación de los dos principales documentos del currículum nacional: Bases Curriculares (7° básico a 2° medio) en el año 2015 y Bases Curriculares (3° y 4° medio) el año 2019. Dichos documentos, elaborados por el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, son un instrumento curricular de carácter obligatorio para todos los establecimientos del país, que prescriben los aprendizajes comunes y esperables de los y las estudiantes durante su trayectoria escolar mediante los Objetivos de Aprendizaje (OA) (MINEDUC, 2015, 2019).

Siguiendo un enfoque centrado en las competencias para la comunicación, ambas Bases se organizan en torno a las principales actividades comunicativas del ser humano. Las Bases de 7° básico a 2° medio se articulan en tres ejes correspondientes a las habilidades comunicativas fundamentales: Lectura, Escritura y Comunicación oral; junto con un cuarto eje, Investigación, que pretende responder a los desafíos del siglo XXI y que se presenta como un eje que articula a los demás, en el que “la lectura, la escritura y la comunicación oral se coordinan y se potencian al servicio del aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p.34). La estructura curricular en 3° y 4° medio varía en su organización: los ejes se reducen de cuatro a tres, manteniendo el eje Investigación, pero fusionando las actividades comunicativas principalmente en dos ejes: Comprensión y Producción (MINEDUC, 2019, p.91).

En ambas Bases, los contenidos a enseñar se prescriben en la forma de Objetivos de Aprendizaje (OA) que indican las habilidades, conocimientos y actitudes que los y las estudiantes deben adquirir en cada nivel de escolaridad. Dichos objetivos se agrupan de acuerdo al eje que corresponde a la actividad comunicativa desarrollada e indican el aprendizaje por lograr a través de acciones concretas y evidenciables (leer, comprender,

analizar, interpretar, entre otros verbos taxonómicos). El currículum de Lengua y Literatura es especialmente recursivo, en la medida en que los objetivos se mantienen de un nivel a otro, a modo de secuencia, pero incorporando aspectos que los complejizan.

En concordancia con el cambio de paradigma de la lingüística en las últimas décadas, las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, desde 7° básico a 4° medio, centran el interés en la importancia del lenguaje, desde el punto de vista de su uso en la comunicación, como aspecto fundante y determinante para la vida individual, social, cultural e institucional (MINEDUC, 2015, p.35). De tal forma, en ambos ciclos (7° básico a 2° medio y 3° y 4° medio) la asignatura se intenciona desde un enfoque comunicativo y cultural.

El enfoque comunicativo se fundamenta en los principales avances que ha tenido la lingüística en los últimos años y recoge los aportes de los autores del paradigma de la comunicación, principalmente del lingüista estadounidense Dell Hymes. Este paradigma entiende a la lengua desde un punto de vista contextualizado, en la medida en que los hablantes no sólo manejan un conjunto de reglas lingüísticas implícitas e innatas, como sugiere la gramática generativa de Chomsky, sino que también poseen las competencias para adecuar el lenguaje a los diferentes actos de habla a los que se enfrentan, es decir, moldear la lengua a los requerimientos del contexto.

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura adoptan este enfoque como eje que articula la enseñanza lingüística, lo que da cuenta de una asignatura centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa, con el objetivo de “formar hombres y mujeres comunicativamente competentes” (MINEDUC, 2015, p.35), lectores y productores de textos que logren desenvolverse de manera eficaz en la vida social y laboral, “con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as)” (MINEDUC, 2015, p.35).

Por su parte, el enfoque cultural contribuye a “destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura” (MINEDUC, 2015, p.33), recibiendo aportes de la teoría de los géneros discursivos, principalmente de la mano de Mijaíl Bajtín. Desde esta perspectiva, se comprende que la lengua y la cultura están vinculadas intrínsecamente, por lo cual los textos son producto de la actuación verbal en situaciones comunicativas situadas históricamente (UCE, 2019, p.242). Cada una de estos actos de habla se corresponden con convenciones sociales y culturales reconocidas e institucionalizadas por los hablantes, los llamados géneros discursivos.

La literatura, como forma de utilizar el lenguaje en una situación contextual e histórica determinada, es entendida como producto cultural que contiene visiones de mundo, sistemas de creencias y costumbres de su contexto de producción, por lo cual contribuye a acceder, conocer y apreciar las culturas propias y ajenas, en un clima de respeto y valoración: “esta pluralidad permite entender tanto lo que nos es común como las diferencias que son necesarias para el desarrollo y son propias de una sociedad plural, diversa y en constante cambio” (MINEDUC, 2015, p.33).

Considerando los propósitos que orientan la asignatura, junto con la arquitectura curricular conformada por objetivos secuenciados, el currículum de Lengua y Literatura para la educación media asume un enfoque mayoritariamente eficientista (Schiro, 2008), en el que el conocimiento disciplinar se percibe como un instrumento que permitirá dotar a los y las estudiantes de las habilidades comunicativas necesarias para cumplir un rol futuro en la sociedad. En ese sentido, los y las estudiantes son definidos en su potencial futuro como “ciudadanos y ciudadanas conscientes” (MINEDUC, 2015, p.33), que podrán desempeñarse eficazmente en diferentes situaciones de comunicación, como lectores y productores de variedad de textos. El conocimiento de la asignatura, cobra validez y relevancia en la medida en que permite a los y las estudiantes contribuir de forma productiva al funcionamiento de la sociedad, en tanto serán capaces de “usar el lenguaje de manera competente (...) para participar en diversas instancias de la vida” (MINEDUC, 2019, p.86). De esa forma, el rol de la educación consiste en su capacidad para preparar a los y las estudiantes para formar parte de la vida social y laboral, “con el fin de participar activa y reflexivamente en una sociedad multicultural y globalizada” (MINEDUC, 2019, p.86). Esta es una dimensión que se observa en ambas Bases, por lo cual caracteriza al currículum de la asignatura en su totalidad.

Los contenidos de textos literarios y no literarios se agrupan de forma conjunta en el eje de Lectura, en las Bases de 7° básico a 2° medio, y en el eje de Comprensión, en las Bases de 3° y 4° medio. En concordancia con el eficientismo del enfoque, el concepto que organiza ambos ejes es el de competencia lectora, que propone “formar a los y las estudiantes para que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura” (MINEDUC, 2015, p.34), puesto que la lectura “es una actividad que está presente en casi todos los ámbitos de la vida, razón por la cual la escuela debe favorecerla y estimularla en todas las asignaturas” (MINEDUC, 2015, p.34).

En las Bases de 7° básico a 2° medio, predomina la visión cognitiva y sociocultural de la lectura, centrados sobre todo en que los y las estudiantes sean capaces de comprender la diversidad de géneros discursivos que conforman nuestra sociedad (MINEDUC, 2015, p.36). En el caso de las Bases de 3° y 4° medio, domina la visión crítica sobre la lectura, puesto que se busca formar lectores conscientes y críticos ante los mensajes que circulan en la sociedad, con el fin de asumir una ciudadanía responsable y ética (MINEDUC, 2019, p.86). Si bien hay una diferencia de paradigmas sobre la lectura, en ambas Bases predomina una enseñanza de la lengua con un propósito funcional. En esta organización, la literatura aparece como contenido supeditado a los ejes de Lectura y Comprensión, lo que implica una aparente subordinación al concepto de competencia lectora.

Si bien ambas Bases son ambiguas en los fundamentos teóricos que sustentan el enfoque adoptado para la enseñanza literaria, a partir del análisis de los documentos curriculares se puede evidenciar una influencia de la teoría literaria de la recepción y de la estética literaria, aunque con algunas contradicciones con los OA propuestos en las Bases de 7° básico a 2° medio, como veremos en detalle más adelante.

A modo general, se puede afirmar que ambas Bases proponen una enseñanza de la literatura desde la visión de la interpretación y experiencia con la obra literaria. En ese sentido, en concordancia con los planteamientos de la teoría de la recepción, adhieren a una visión plural de la interpretación al declarar que las obras no poseen significados unívocos y que el lector tiene un papel fundamental en la construcción de sentidos: “el o la intérprete propone nuevas lecturas de una obra que puede haber sido interpretada cientos de veces” (MINEDUC, 2015, p.35). Asimismo, la interpretación literaria adquiere un estatus superior en cuanto a los aprendizajes taxonómicos, dado que constituye una “labor creativa de primer orden” (MINEDUC, 2015, p.35).

Para interpretar una obra, ambas Bases señalan, el lector entabla un diálogo con los textos literarios, en el que interactúan diferentes dimensiones que contribuyen a construir un sentido de lectura: el mundo de la obra, los contextos de producción y recepción y la realidad del lector, que actualiza el texto según sus propósitos y circunstancias personales y sociales (MINEDUC, 2019, p.87). Considerando lo anterior, se sugieren un conjunto de lineamientos metodológicos para abordar el estudio de la literatura en el aula, adscribiendo a una didáctica constructivista. En las Bases de 7° básico a 2° medio, se afirma que una clase de literatura “supone leer y comentar las obras en clases, y orientar la lectura hacia la interpretación”

(MINEDUC, 2015, p.35), mientras que las Bases de 3° y 4° medio transitan hacia una metodología más socioconstructivista, en la que se destaca el valor del diálogo y la conversación para la interpretación, adoptando el concepto de comunidad lectora (MINEDUC, 2019, p.87).

Respecto al estatuto que posee la literatura, ambas Bases concuerdan en considerar a la literatura como obra de arte y expresión artística: “la literatura se caracteriza por su manera particular de representar creativa y afectivamente la experiencia humana por medio del lenguaje” (MINEDUC, 2019, p.87), evidenciando influencias de la tradición formalista, que ve en la literatura una forma particular de usar el lenguaje, “más densa y más elocuente que la vida cotidiana” (MINEDUC, 2015, p.35). Por otra parte, también definen a la literatura como representación de un mundo a partir de la ficción, es decir, como entidad creadora de mundo ficcional que “invita a imaginar otras maneras de concebirlo y organizarlo” (MINEDUC, 2015, p.23).

Como obra de arte, ambas Bases destacan que la relación con la obra literaria implica una experiencia estética que involucra al lector con la literatura, aspecto profundizado en las Bases de 3° y 4° medio, en que se enfatiza “la interacción emocional entre el lector y el texto” (MINEDUC, 2019, p.87). Así, se propone focalizar la enseñanza en “los efectos estéticos producidos por las obras literarias, y en los diálogos que estas sostienen con otras obras y con otros referentes de la cultura y del arte” (MINEDUC, 2019, p.87), destacando la noción de intertexto lector.

En cuanto al valor de la literatura como aprendizaje curricular, acentúan el rol que tiene a nivel personal para los y las estudiantes, “como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos” y como “vehículo de búsqueda de identidad” (MINEDUC, 2015, p.35). Asimismo, la literatura se concibe como una instancia que permite conocer e interactuar con otras realidades y subjetividades: “La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por tanto nos enriquece infinitamente” (MINEDUC, 2015, p.35). Como reflejo de una cultura, la literatura también permite familiarizarse y participar de reflexiones y dilemas que acompañan la experiencia humana y que son universales a ella, a la vez que acceden al conocimiento y comprensión de la cultura propia, ajena y pasada, “condición para el desarrollo de una sociedad abierta e inclusiva” (MINEDUC, 2015, p.35).

El enfoque que se propone para la enseñanza de literatura representa una oportunidad sumamente valiosa para abordar la educación literaria desde la perspectiva del lector, en sintonía con los fundamentos que sustentan mi propuesta. Ahora bien, el enfoque desde la experiencia lectora se presenta en los fundamentos teóricos de ambas Bases, pero los Objetivos de Aprendizaje prescritos para el área de literatura en las Bases de 7° básico a 2° medio reflejan la presencia de otras escuelas literarias. Así, podemos distinguir principalmente tres grupos de Objetivos de Aprendizajes en el área de literatura, según la escuela literaria que los sustenta.

El primer grupo de objetivos recibe una influencia de la escuela estructuralista, puesto que su foco se centra en el análisis lingüístico-estructural de las obras literarias. Los objetivos de este grupo se identifican con el verbo “analizar” y se concentran en las particularidades de cada uno de los géneros literarios: narrativo, lírico y dramático, desapegadas de los aspectos histórico-culturales del contexto de producción y de la perspectiva del lector, por lo que consideran una lectura de la obra como objeto inmanente. Se puede evidenciar que estos objetivos se proponen dotar a los estudiantes de un conjunto de herramientas de análisis que le permitan abordar el estudio de cualquier texto literario de manera independiente, con la ayuda de conceptos como: narrador, personajes, conflicto, espacio, hablante lírico, figuras literarias, entre otros. De los tres grupos, este es el que posee mayor concentración de contenido abstracto y especializado y el que se organiza en una secuencia altamente escalonada y ascendente. Su presencia en el currículum es alta, con dos objetivos en 7° básico, los OA3 y OA4, y tres objetivos en cada uno de los niveles hasta 2° medio, los OA3, OA4 y OA5.

El segundo grupo lo componen aquellos objetivos inspirados en el método de análisis sociohistórico, que se orienta a la comprensión de las obras literarias en su contexto de producción histórico, cultural, político y económico. En estos objetivos se conservan los vestigios del currículum de Castellano, centrado en una historia de la literatura. El propósito es dotar a los y las estudiantes de un conocimiento acabado de las circunstancias históricas que dan fruto al surgimiento de diferentes expresiones artísticas y las características que adquiere la literatura en cada momento, con el fin de manejar un bagaje variado de obras de diferentes periodos de la historia literaria. Los objetivos de este grupo se identifican con los verbos “leer” y “comprender”, además de la mención explícita a algún periodo de la historia de la literatura (Romanticismo, Siglo de Oro) o género histórico (Tragedias, Comedias, Epopeyas, Cuento moderno, Romances, Mitos). Los objetivos de este grupo son los más

breves y menos detallados, lo que da cuenta de una flexibilidad curricular, puesto que prescriben poco contenido. Este grupo es el que tiene la menor presencia en el currículum, con dos objetivos para cada nivel: los OA5 y OA6 en 7° básico y los OA6 y OA7 en 8° básico, 1° y 2° medio.

Por último, el tercer grupo lo integran los objetivos indicados con los verbos “leer”, “formular una interpretación” y “reflexionar”. Este grupo se sustenta en la teoría de la recepción y promueve un tratamiento de las obras desde la experiencia lectora, por lo que se acerca de mejor manera a los lineamientos que sustentan las Bases y a la propuesta que sugiero en este trabajo. Estos objetivos buscan contribuir a formar lectores activos, que sean capaces de proponer hipótesis de lectura coherentes, fundamentadas y personales, en relación con criterios de análisis pertinentes y expresando una valoración personal y estética. Este grupo pretende contribuir al goce lector y a la reflexión a partir de las obras literarias. A diferencia de los dos grupos anteriores, estos objetivos poseen muy poca prescripción de contenidos y se centran mayoritariamente en habilidades o tareas. Al igual que el primer grupo, cuentan con una alta presencia en el currículum, con tres objetivos por nivel: los OA1, OA2 y OA7 en 7° básico y los OA1, OA2 y OA8 en 8° básico, 1° y 2° medio.

En las Bases de 3° y 4° medio los Objetivos de Aprendizaje se reducen, en línea con la disminución de horas prescritas para la asignatura, a la vez que los objetivos de literatura se alinean de forma más coherente con los planteamientos teóricos que fundamentan la enseñanza literaria en las Bases. Así, los objetivos del primer y segundo grupo se descartan, dejando de lado los métodos estructuralista e histórico, para centrar su foco en la interpretación desde el punto de vista del lector. En los Fundamentos de las Bases se explicita los propósitos que explican esta decisión:

Se adoptó un enfoque que destaca la interpretación dialógica y la experiencia estética para tratar la literatura. Ello responde a que la evidencia de implementación curricular mostró una tendencia a abordar la literatura desde una mirada de contenidos centrada en los elementos estructurales de los textos literarios que se trabaja en clase. (UCE, 2019, p.248)

Considerando lo anterior, las Bases de 3° y 4° prescriben dos objetivos para cada nivel, los OA1 y OA2, identificados con los verbos “formular interpretaciones”, “reflexionar” y “proponer”.

3.2. El lugar de la literatura antigua en el copus del currículum: autores, géneros y obras

A continuación, indago en el lugar que ocupa la literatura antigua en ambas Bases, reconociendo el enfoque según el cual se propone su enseñanza y aprendizaje, así como su presencia en el corpus de lecturas sugeridas para la asignatura.

A modo general, la literatura antigua tiene una presencia importante en los primeros niveles de educación media, como contenido prescrito en los OA y en cuanto al número de lecturas sugeridas, pero disminuye drásticamente hacia los últimos niveles, con nula representación en 4° medio.

Como contenido prescrito, la literatura antigua se incluye en las Bases de 7° básico a 2° medio a través de los Objetivos de Aprendizaje del segundo grupo caracterizado en el apartado anterior. Para cada nivel, con excepción de 2° medio, se prescribe un género de la Antigüedad y su contexto histórico en que se enmarca, o bien, se prescribe un género más amplio en el que se incluyen producciones antiguas.

Tabla 1

Objetivos de Aprendizaje sobre literatura antigua de 7° básico a 1° medio

Nivel	Objetivo de Aprendizaje sobre literatura antigua
7° básico	“Leer y comprender relatos mitológicos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan” (OA6)
8° básico	“Leer y comprender fragmentos de epopeya, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan” (OA 6) “Leer y comprender comedias teatrales, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan” (OA 7)
1° medio	“Comprender la visión de mundo que se expresa a través de las tragedias leídas, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan” (OA 6)

Mientras que en 2°, 3° y 4° medio no se prescribe de forma explícita ninguna producción literaria perteneciente a la Antigüedad. Los motivos de esta decisión podrían estar vinculados con dos razones principales. En primer lugar, la concentración de estos contenidos en los primeros años de educación media se podría vincular con la influencia que todavía ejercería el criterio histórico en la estructuración de este currículum. Según este criterio, la

secuenciación de los contenidos literarios se organiza a partir de una línea temporal que va desde las primeras producciones literarias de la Antigüedad hasta la literatura más reciente. Como veremos más adelante, esta hipótesis parece bastante válida dado que el currículum de 3° y 4° medio se intenciona desde un énfasis nacional y contemporáneo, con casi nula presencia de literatura anterior al siglo XX.

Una segunda razón se vincula con la creciente flexibilidad que caracteriza al currículum en los últimos años de educación media. En 3° y 4° medio las Bases se vuelven menos prescriptivas respecto a los contenidos a enseñar y otorgan cada vez mayor flexibilidad para su interpretación y contextualización en la práctica pedagógica. En esa misma línea, los Objetivos de Aprendizaje transitan desde un contenidismo hacia un foco puesto en habilidades y tareas, con poca prescripción de contenido explícito.

Ahora bien, respecto al enfoque sugerido por los OA en que se prescribe literatura antigua (ver Tabla 1) resaltan dos aspectos principales. Por un lado, los verbos “leer” y “comprender” sugieren una lectura de las obras desde un enfoque de la comprensión y no de la experiencia lectora, el goce estético y la interpretación, como declaran las Bases. En especial el verbo “comprender” indica una lectura única y un rol pasivo por parte del estudiante, quien no propone una interpretación personal y fundamentada de la obra, sino que se limita a entender el significado que el texto posee o entraña en sí mismo. Además, considerando el enfoque comunicativo que sustenta estas Bases, bajo el lema de la comprensión las obras pueden fácilmente convertirse en instrumentos para la comprensión de lectura, relegando su dimensión estética a un segundo plano.

Por otro lado, la noción de contexto de producción, aunque necesaria para informar y elaborar interpretaciones coherentes y fundamentadas, puede conducir fácilmente a una visión reduccionista de las obras, porque limita a comprender los textos en sus circunstancias históricas y a entender el significado que adquieren en dicho contexto. Este enfoque no permite entender a la literatura como un diálogo con nuestra actualidad y no da paso a que el lector signifique las obras desde su realidad. Según esta visión, las obras de la antigüedad son objetos fijos y productos culturales de un contexto histórico particular que forma parte de nuestra herencia cultural. En ese sentido, su valor y relevancia no reside en su vitalidad como objeto estético posible de ser actualizado, como propongo en este trabajo, sino que como vestigio de una cultura pasada.

En cuanto a su lugar en el corpus de lecturas sugeridas, la literatura antigua tiene una presencia decreciente hacia los últimos niveles de educación media, en línea con lo ocurrido en la estructuración de los objetivos. Sin embargo, antes de detallar este aspecto, pasaremos a revisar las características del corpus literario propuesto por las Bases.

El corpus de ambas Bases constituye una propuesta flexible, es decir, no prescribe un conjunto de obras obligatorias, sino que sugiere un listado de títulos a elección de los y las docentes o centros educativos, de acuerdo a los Objetivos de Aprendizaje y las características de los lectores de cada nivel. En las Bases de 7° básico a 2° medio, las lecturas se organizan en temas y en contextos de producción. Para cada nivel se proponen seis grupos, de los cuales cuatro corresponden a preocupaciones y experiencias propias del ser humano, mientras que las dos restantes corresponden a periodizaciones de la historia literaria, en concordancia con los OA de método sociohistórico. En 3° y 4° medio, las lecturas se organizan sólo a través de criterios temáticos.

Respecto a los criterios para la selección de textos a conformar el corpus de lecturas, las Bases de 7° básico a 2° medio declaran una visión del canon bastante tradicional: “deben privilegiarse los textos de autores, hombres y mujeres, antologados o premiados, que aparezcan en historias de la literatura, que sean representativos de algún género o época, que hayan sido publicados o que hayan sido objeto de la crítica especializada” (MINEDUC, 2015, p.37). El primer criterio, por lo tanto, exige un reconocimiento y una trascendencia en el tiempo. Las características de los lectores y dificultad de los textos, en relación con la edad de los y las estudiantes y su nivel de comprensión lectora, constituye otro criterio para seleccionar (MINEDUC, 2015, p.37). De modo de contribuir a la comprensión de un mundo globalizado e intercultural, también se seleccionan obras que amplíen “la mirada hacia otras culturas” (MINEDUC, 2015, p.37). Por último, se sugieren títulos “en directa relación con los objetivos de lectura propuestos”, por lo que constituyen los recursos “idóneos” para promover las habilidades del eje (MINEDUC, 2015, p.76).

El corpus de lectura de 7° básico a 2° medio lo conforman un total de 458 sugerencias, del cual el 57,7% corresponden a obras hispanoamericanas, mientras que el 42,3% restantes lo constituyen obras traducidas de otras lenguas. El porcentaje de obras chilenas también es llamativo: sólo el 17,9% del total. Si bien en su gran mayoría este es un canon hispanoamericano, la proporción de obras traducidas de otras lenguas marca un precedente inédito en los currículum de Lengua y Literatura en Chile, lo que demuestra la

construcción de un corpus universal, intercultural y globalizado en los primeros años de educación media.

En relación con la presencia de producciones de la Antigüedad, del total del corpus sugerido, dieciséis títulos corresponden a obras de autores antiguos, lo que representa el 3,5% del total del corpus. Los géneros incluidos corresponden exclusivamente a textos narrativos y dramáticos, con ausencia total de lírica, además de una clara predominancia de literatura griega por sobre la latina. Las obras seleccionadas corresponden a: relatos mitológicos grecorromanos, epopeyas del periodo griego arcaico y de la Roma augustea, tragedias griegas del periodo clásico y comedias latinas de la época republicana.

En cuanto al repertorio de mitos, dada la diversidad de fuentes antiguas que existen, la mayoría corresponden a adaptaciones, entre las que se encuentran: “Mitos homérico y órfico de la creación”, “Teseo”, “Narciso”, “El nacimiento de afrodita”, “El nacimiento de Hermes, Apolo, Ártemis y Dioniso” y “La historia de Hércules”, entre los relatos adaptados. “El juicio de Paris” corresponde al único relato mitológico en su fuente original, extraído de *La Metamorfosis*, de Ovidio. En cuanto a las Epopeyas, se incluyen las tres grandes Épicas de la Antigüedad, con vasta presencia en el canon tradicional: *La Ilíada* y *La Odisea*, de Homero; *La Eneida*, de Virgilio; además de la incorporación de una obra antes desconocida para los corpus escolares: *Trabajos y días*, del poeta griego Hesíodo. Entre las Tragedias también se incluyen los títulos más comunes del canon, con la presencia de los tres tragediógrafos de la Grecia clásica: *Agamenón*, de Esquilo; *Edipo rey* y *Antígona*, de Sófocles; y *Medea*, de Eurípides. En la comedia, un género muy cultivado en la Antigüedad, se incluye sólo *La olla*, del comediógrafo latino, Plauto.

Esta selección demuestra, al menos en cuanto a los títulos de la Antigüedad, un corpus tradicional, con obras paradigmáticas, de presencia histórica en el canon escolar. Por otro lado, la selección constituye un canon mayoritariamente masculino. Si bien no se conocen muchas autoras mujeres en la Antigüedad, es fundamental reconocer a las que prevalecieron, como la poeta Safo de Lesbos, que ha alcanzado una reivindicación importante en el último tiempo. En la misma línea, hay una total ausencia de obras líricas, que en la Antigüedad tienen una vasta proliferación. Autores como Tirteo, Arquíloco y la misma Safo, del periodo griego arcaico, o Catulo, Horacio y Virgilio en el periodo romano del Imperio, son autores que alcanzaron un reconocimiento en los siglos posteriores por la vitalidad de sus producciones.

El corpus de lecturas para 3° y 4° medio marca un giro respecto a la propuesta de las Bases anteriores. Los criterios de selección varían, lo que modifica las características de la propuesta. Según señalan las Bases, se seleccionaron obras que estén en concordancia con la realidad local, privilegiando obras de la literatura chilena contemporánea, que amplíen el conocimiento de la realidad latinoamericana y mundial y que respondan a intereses de los y las estudiantes (MINEDUC, 2019, p.356).

Así, de un total de 165 obras seleccionadas, el 43,6% corresponde a literatura chilena, lo que significa un aumento del 26% respecto al corpus anterior. En cuanto a las culturas y lenguas representadas, en este corpus el 72,7% de las obras son hispanoamericanas, lo que disminuye la presencia de otras lenguas y culturas en un 15%. Tal como lo demuestran las cifras, este corpus de lectura evoluciona desde un canon globalizado, intercultural y universal, hacia un corpus con una clara tendencia contemporánea y local que centra su interés en las obras de la literatura chilena de los siglos XX y XXI.

Como es de imaginar, la presencia de literatura antigua también se reduce drásticamente. Frente a las dieciséis obras sugeridas en el corpus de 7° básico a 2° medio, en la propuesta de 3° y 4° se sugiere sólo una obra, que además se repite del corpus anterior: *La Odisea*, de Homero. Por lo cual, es evidente que la presencia de literatura antigua se restringe casi únicamente a los primeros años de enseñanza media.

4. Reflexión y propuesta

4.1. ¿Por qué leer literatura antigua en la escuela?

En este apartado propongo una reflexión sobre la vitalidad y vigencia de la literatura antigua en nuestra actualidad, siguiendo los fundamentos teóricos de la teoría de la recepción, que entiende a la literatura como un objeto en constante renovación y actualización, en la medida en que cada comunidad de lectores le otorga nuevos significados. A partir de ello, argumento a favor de su enseñanza en la escuela como contenido curricular, dado que permite que los y las estudiantes se familiaricen con expresiones artísticas y culturales que van más allá de su experiencia y que le permiten conformar un intertexto lector enriquecido y complejo, con tal de comprender su realidad y el mundo en que vivimos.

En la introducción de su libro, *Greek tragedy and contemporary democracy* (2012), el crítico australiano Mark Chou narra un suceso que evidencia la recursividad que caracteriza a la literatura. El hecho ocurrió el año 2004, luego de que la *State Theatre Company of South Australia* representara *Troyanas* de Eurípides, una de las tragedias más crudas del tragediógrafo ateniense. En esta obra, Eurípides aborda el tema de la guerra desde la perspectiva femenina, recurriendo al clásico argumento de la Guerra de Troya. Tras el saqueo a la ciudad, los aqueos deciden el paradero de las mujeres de la aristocracia troyana, quienes serán entregadas como esclavas a los vencedores. Políxena, una de las hijas del rey Príamo, ha sido sacrificada ante la tumba de Aquiles y el hijo recién nacido de Héctor y Andrómaca, Astianacte, es arrojado por las murallas de Troya.

Mientras el público se retiraba al finalizar la función, se oye el llanto de una mujer que apunta hacia el escenario, con una clara interpelación a sus interlocutores. Luego de unos segundos el llanto se transforma en gritos que exclaman: “esto está sucediendo hoy en Fallujah. Deberíamos sentir vergüenza de lo que estamos haciendo en Irak. Son nuestras tropas, en Irak. Ahora. Matando mujeres y niños” (Mark Chou, 2012, p.1). Luego del shock que causó esta reacción, se escuchan murmullos cada vez más audibles. Entre las conversaciones surgieron perspectivas y opiniones sobre el rol de los civiles en la guerra con Irak. Lo que nació en ese momento fue un espacio de reflexión ciudadana y política, que permitió a los espectadores meditar sobre sus circunstancias, su rol como ciudadanos y los dilemas éticos que como tales enfrentan.

Esta anécdota es un claro ejemplo del poder que tiene la literatura para mantenerse viva. La literatura antigua tiene la capacidad de revitalizarse, de volver a ser actual, gracias a que los lectores y lectoras la vinculan con su contexto inmediato, la traen a su presente y la hacen florecer con nuevos significados, nutridos de sus experiencias.

A través de la ficción, los lectores y lectoras son testigos de las situaciones y dificultades que enfrentan los personajes, de los conflictos que aquejan a una comunidad, de las experiencias que vive una voz poética, aspectos que se mantienen hasta el día de hoy. Por lo mismo, nos lleva a empatizar, evaluar perspectivas, formular opiniones, ponernos en situaciones hipotéticas e imaginar desencuentros. Esto inevitablemente conlleva un proceso de reflexión propia, dado que nos revela aquello que no habíamos visto de nosotros mismos o de nuestro entorno. Como tal, la lectura literaria “es un acto de libertad y creación. Un acto donde los sujetos se observan en las vidas de otros para luego volver la mirada, que ya es otra, hacia sí mismos” (Munita, 2010, p.26). La literatura nos hace ver, en las ficciones de los demás, cuestiones que nos suceden y aquejan, pero que habíamos sido incapaces de percibir o nombrar en nuestra propia experiencia (Munita, 2010, p.30).

Un caso más cercano. En Chile, durante la revuelta de octubre de 2019, hubo una gran proliferación de textos literarios circulando por el espacio de la protesta, los que llevaban la poesía nuevamente a las calles y a manos de los lectores y lectoras. La mayoría eran textos que reflexionaban sobre la lucha y las injusticias que llevaban a la población a reivindicar sus derechos y expresar sus descontentos. Entre esa ardua circulación literaria aparece el texto manifiesto “Castigo a Prometeo”, apropiándose de la figura del titán de la mitología griega que recibe el castigo olímpico por robar el fuego de Zeus y entregarlo a los hombres. Este personaje mitológico, que es encadenado por toda la eternidad al monte Cáucaso mientras el águila de Zeus le devora el hígado cada mañana, se convierte en un símbolo de la rebeldía y resistencia política de los chilenos que claman por justicia en las calles el año 2019.

En la obra del poeta puentealtino Samkidcrash, el desacato del pueblo es castigado con violencia estatal y brutalidad policíaca, ante una autoridad política que se reconoce como enemigo de sus ciudadanos: “Durante la revuelta, alrededor de 460 personas han sido mutiladas, muchas más heridas, es el castigo por desvelar la oscuridad y enfrentar a los seudo-dioses que nos controlan”. Tal como el mítico titán que asume su castigo con un aguante heroico, el revolucionario asume su labor hasta las últimas consecuencias con tal de cumplir su objetivo: “Soy héroe de mi propia historia. Las cadenas del miedo no pueden detenerme. La sangre derramada no puede ser en vano”.

Este ejemplo demuestra de qué manera una creación literaria con más de veintiocho siglos de Antigüedad aún mantiene su vigencia, porque ha sido resignificada en el marco de un proceso de lectura y actualización. Además, revela el lugar que tiene la literatura en la comprensión de nuestra identidad y lugar en el mundo, dado que el mito permite darle forma a una experiencia política vivida por un conjunto de personas en un momento histórico

determinado. Esto inevitablemente desmiente el lugar común de que la lectura literaria es evasión y que el lector se encuentra perdido en las ensoñaciones de la ficción, sino que al contrario, “quien lee literatura no intenta eludir la realidad, sino adentrarse más profundamente en ella para comprenderla mejor. La ficción, valiéndose del lenguaje literario, nos lleva a vivenciar sentidos a los que sería imposible acceder a través de la referencialidad unívoca y denotativa del lenguaje funcional” (Munita, 2010, p.25).

A la vez que nos permite comprender y observar nuestra realidad desde otra mirada, la literatura antigua también nos lleva a participar de una historia común, como humanidad, en la que somos capaces de “volver a mirar lo propio” (Munita, 2010, p.27). Tal como señala Lawrence (2017, p.15), algunas de las mejores obras de la literatura universal fueron producidas en la Antigüedad grecorromana, lo que explica su sobrevivencia por cientos de siglos de historia. Su valor como creación artística, pero también como registro de una civilización que conforma nuestra historia como humanidad, ha sido comprendida por todos aquellos y aquellas que han trabajado para su conservación y estudio. Desde los humanistas italianos que redescubrieron los primeros manuscritos y que permitieron la posterior difusión de la cultura antigua, estudiosos, críticos, escritores y lectores han comprendido el valor de este conjunto de obras como patrimonio cultural de la humanidad.

La escuela constituye una de las principales instituciones que permite la conservación y perpetuación de un patrimonio como este, por lo cual parece imperativo que la literatura antigua se prescriba como contenido en el currículum. Siguiendo a Holmes-Henderson (2021), su presencia en el plan de estudios contribuye a generar una consciencia global como humanidad, con el propósito de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad cultural, así como fomentar puntos de encuentro entre culturas diferentes, en relación con un patrimonio e identidad comunes (p.139). Así, los individuos adquieren una mejor comprensión de su presente y reconocen una continuidad colectiva e individual (Markoglou, 2022, p.45).

Sin embargo, su legitimación como contenido curricular no se limita a su valor patrimonial, sino en la medida en que adquiere significado para los y las lectores que actualizan los textos y traen las obras al presente. Un currículum que prescriba literatura antigua debe aspirar a que los lectores y lectoras conecten con el patrimonio de la palabra desde su propia experiencia. Como afirma Munita (2010), en la lectura literaria se “actualizan (...) toda una serie de creencias y experiencias que la sociedad ha registrado como universos de significación compartidos” (p.26).

Asimismo, su incorporación en el currículum implica reconocer que durante siglos de historia la literatura griega y latina ha provisto de las principales fuentes para expresiones

artísticas, culturales, musicales, políticas, ideológicas, filosóficas y científicas posteriores que recogen, apropian, reelaboran, reescriben e incluso rechazan referentes de la cultura y literatura antiguas (Lawrence, 2017). Es palpable el modo en que los sujetos reciben la literatura antigua a lo largo de los siglos, como señala Holmes-Henderson (2021), “whether it is a Trojan horse, a Herculean effort, or a Sisyphean task, classical allusions are everywhere” (p.146). Desde las cartas Mitos y Leyendas hasta la parodia de la *Odisea* en Los Simpsons, los y las estudiantes se encuentran con un sinfín de expresiones culturales que dialogan con la Antigüedad, por lo cual la escuela es fundamental para entregar las herramientas y conocimientos que les permitan comprenderlas en su complejidad.

En ese sentido, la literatura antigua también es un conocimiento que permite a los y las estudiantes acceder a otras formas de conocimiento, como saber previo que dará paso a la complejización progresiva de patrones culturales y literarios que conforman el mundo en que el los y las estudiantes se desenvuelven. Como tal, el conocimiento de estos referentes es fundamental para la formación de un intertexto lector enriquecido y variado. Como señala Munita (2010): “si entendemos la experiencia lectora como un conjunto de referencias que el sujeto va construyendo en las diversas prácticas de lectura en las que participa, luego esas referencias serán el andamiaje con el cual el lector acometa nuevos textos” (p.46). En definitiva, recurriendo a la propuesta de Young (2011), es un “conocimiento poderoso” porque va más allá de la experiencia de los y las estudiantes y les permite acceder a otras dimensiones de la cultura literaria, como saber universal y generalizable a otras situaciones de aprendizaje.

Por estas razones, un currículum con base academicista constituye el pilar fundamental mediante el cual la literatura antigua asegura su permanencia en la escuela. Siguiendo a Young (2011), la escuela se distingue de las demás instituciones porque su función dentro de la sociedad es la transmisión del conocimiento especializado que permitirá el desarrollo intelectual de los individuos que la conforman. Desde esta perspectiva, en contextos educativos de gran desigualdad, como es el caso de Chile, un currículum academicista no sólo cumple el rol de transmitir conocimientos, sino que también de democratizar el saber especializado y ofrecer oportunidades para que los y las estudiantes adquieran conocimientos a los que no pueden acceder en su entorno.

Investigaciones sobre prácticas lectoras han demostrado que los jóvenes de bajos estratos socioeconómicos tienen poco acceso a la literatura en sus hogares (Munita, 2010; Fundación La Fuente, 2008; Universidad de Chile y Consejo de la Cultura y las Artes, 2006). Es más, se ha demostrado que en sus contextos inmediatos, la lengua sólo se utiliza “como

herramienta comunicativa funcional” (Munita, 2010, p.35), lo que indica la falta de contacto con instancias en las que el uso de la lengua se dé con propósitos estético-literarios. Ante este panorama, para muchos estudiantes la escuela es el único espacio en que pueden tomar contacto con expresiones literarias que vayan más allá de su propia experiencia.

Las mismas investigaciones también dan cuenta del desigual acceso a la literatura: los y las estudiantes de familias de estratos socioeconómicos altos tienen una mayor probabilidad de acceder a expresiones literarias en su entorno familiar, dado que sus integrantes se reconocen como lectores frecuentes; mientras que en familias de bajos estratos socioeconómicos la frecuencia con que se lee un libro es nunca o casi nunca (Fundación La Fuente, 2008). En este contexto, la escuela aparece “como el espacio preciso para llevar a cabo las acciones de mediación que no fueron realizadas anteriormente” (Munita, 2010, p.34), de modo de contribuir a la difusión de la literatura y de su llegada a los lectores y lectoras que no tienen acceso a ella en otras instancias. En ese sentido, observo con preocupación la progresiva desaparición de la literatura antigua en el currículum.

Prescribir la literatura antigua como contenido curricular permite que todos y todas tengan la posibilidad de acceder a esta parte de la cultura, de modo que este conocimiento deje de percibirse como irrelevante, elitista y excluyente, para ser considerado como necesario, compartido y provechoso (Holmes-Henderson, 2021, p.151), y así transitar desde un “conocimiento de los poderosos” hacia un “conocimiento poderoso” (Young, 2011). La escuela tiene el deber de asegurar el acceso de los y las estudiantes a la literatura y el deber de ofrecer la posibilidad de que los niños y niñas conecten y conozcan a autores como Homero, Safo y Plauto, y de ese modo ampliar su repertorio literario.

Sin embargo, considerando el rol preponderante que cumple la experiencia lectora en la educación literaria, desde el punto de vista de la recepción, propongo un currículum con base academicista en la selección de contenidos a enseñar, pero con un enfoque paidocéntrico en la metodología didáctica, para que el conocimiento cobre sentido en quienes aprenden y la escuela no se convierta en una mera transmisión de conocimiento abstracto.

Dicho esto, en el siguiente apartado ofrezco una serie de orientaciones didácticas para mediar literatura antigua en el aula de Lengua y Literatura desde el punto de vista del lector, siguiendo el enfoque de la teoría de la recepción y la didáctica de la literatura. Dichas orientaciones implican principios teóricos fundamentales, así como estrategias concretas para lograr una mediación y aprendizaje de literatura antigua en la sala de clases. Por último, propongo una breve selección comentada de obras antiguas para cada uno de los niveles de educación media, incorporando las oportunidades que ofrecen las mismas Bases Curriculares.

4.2. ¿Cómo mediar literatura antigua en el aula?

Tal como se pudo evidenciar en el análisis de las Bases de 7° a II° medio, a través de los Objetivos de Aprendizaje del segundo grupo predomina el método sociohistórico para abordar la enseñanza de literatura antigua. Esta forma de aproximarse a las obras literarias centra el interés en el contexto histórico en que las obras son producidas, a modo de estudio científico de los textos en relación con las circunstancias en que son producidos. Este método de análisis localiza el significado de los textos en su contexto inmediato, por lo cual considera las obras como documentos históricos (Forde, 2019, p.15). Este enfoque es especialmente predominante en la enseñanza de literatura antigua, dado que los textos de la Antigüedad suelen utilizarse como fuentes históricas para una época de la que se conoce muy poco.

Sin embargo, este enfoque para leer a los antiguos no contribuye a suscitar una experiencia lectora, al contrario, levanta barreras entre el lector y los textos, lo que impide una aproximación desde la vivencia (Forde, 2019, p.15). La tarea del lector se convierte en asediar el texto en busca de características y vestigios de su contexto histórico para reconstruir su significado original, impidiendo una reacción personal e individual respecto a lo leído (Forde, 2019, p.15). De esta forma, como señala Forde (2010), la experiencia estética inevitablemente se ve coartada en pos de un estudio científico de las obras: “it is lamentable that aesthetic experience has been displaced by an emphasis on supposedly more scientific or analytical approaches to literature as it prevents the students from developing interpretations that are ‘personally meaningful’” (p.18).

Si nuestro propósito como docentes de Lengua y Literatura es que los y las estudiantes disfruten de la lectura, de modo que adquiera significado y les permita comprender su realidad, entonces el enfoque de su enseñanza debe ir por otro camino. El interés por la literatura nace a raíz de una experiencia estética que le antecede: una obra que nos llama la atención, que nos recordó algo de la infancia, que nos hizo pensar en una persona querida o en un dolor, que nos hizo reflexionar sobre nuestro contexto. La lectura, sobre todo la literaria, es un proceso cognitivo y social, pero también afectivo, “pues involucra los afectos y la emocionalidad de ese proceso” (Donoso et al., 2020, p.13).

Refiriéndose a la lectura desde esta perspectiva, Rosenblatt (1996) la cataloga como “lectura estética” y la distingue de la “lectura eferente”, porque no se centra en la búsqueda de información, la resolución de problemas o en la extracción de contenido desde la lectura, sino que se define porque revela lo que el lector o lectora experimenta a través de la lectura, en términos de vivencias, por esta razón es una experiencia lectora que tiene un fin en sí mismo. Considerando lo anterior, es difícil imaginar un aula en que los y las estudiantes se

comprometan con la lectura literaria en un nivel personal, si el enfoque didáctico no permite las aportaciones individuales del lector al proceso de lectura, incluyendo aspectos emocionales, vitales y socioculturales (Sanjuán, 2014, p.176).

Por este motivo, recogiendo los aportes de la didáctica de la literatura y de la teoría de la recepción, propongo una metodología para abordar las obras de la Antigüedad desde la perspectiva del lector. Como pudo evidenciarse en el análisis, este enfoque adquiere cada vez mayor validez en el currículum de la asignatura, siendo predominante en las Bases de 3º y 4º, lo que presenta una oportunidad invaluable para acercar la literatura a los y las estudiantes. La premisa fundamental de este enfoque es que las obras literarias no poseen significados unívocos, sino que ofrecen variadas posibilidades de interpretación según los lectores y lectoras que actualizan los textos, considerando que la lectura se permea de las vivencias y experiencias de cada individuo. Así, los y las estudiantes se posicionan desde un rol activo hacia la literatura, lo que los valida como lectores situados y autónomos capaces de construir significado a partir de los textos (Forde, 2019, p.15).

Ahora bien, esto no quiere decir que los métodos sociohistórico y estructuralista deben perder toda validez y presencia en el currículum, pero sí deben supeditarse al logro de la experiencia estética de la lectura y no como conocimiento en sí mismo: “los saberes asociados a la retórica y al contexto sociohistórico de la obra son (...) aspectos complementarios que sólo tienen sentido en su relación con una mejor comprensión de los textos” (Munita, 2010, p.37).

Los aportes de ambos enfoques son importantes considerando que las obras de la Antigüedad no despiertan un interés inmediato en los y las estudiantes, debido a que existen barreras de tiempo, formas de expresión y cultura (Forde, 2019, p.16). Una de las características fundamentales de la literatura antigua es la extrañeza que causa en los lectores y lectoras, dado que no es como nuestra experiencia cotidiana, por lo cual necesita ser asimilada para ser comprendida (Forde, 2019, p.15). Por ello, es necesario que el docente sea un guía, que facilite las herramientas necesarias para volver lo extraño algo cercano o de lo contrario no se conseguirá la anhelada experiencia con las obras: “if a student finds the text impenetrable, imaginative empathy is difficult to accomplish” (Forde, 2019, p.18).

Desde la didáctica, los autores y autoras hablan de mediación lectora y del rol mediador de los y las docentes en la educación literaria. Según Donoso et al. (2020), el rol de los mediadores literarios es propiciar los vínculos significativos entre los lectores y los textos, lo que implica seleccionar los textos más idóneos, así como la creación de instancias que permitan un encuentro entre texto y lector (p.20). Los autores declaran que, en especial en

educación media, implica “reencantar, guiar y mantener la práctica de lectura de jóvenes que la conciben solo como una obligación, sin encontrar en ella un espacio para el disfrute a través del arte” (Donoso et. al., 2020, p.20).

Colomer (1991) destaca la importancia del rol de los mediadores andamiando la lectura en relación con los conocimientos previos del lector y las dificultades que presente el texto, por lo cual la acción didáctica deberá ir desde la adaptación de los textos, hasta el establecimiento de enlaces que permitan un diálogo posible entre el texto y los lectores (p.28). Estos enlaces van desde entregar claves contextuales que permitan comprender las circunstancias en que la obra fue elaborada, hasta ayudas lingüísticas que contribuyan a que el lector decodifique y comprenda lo leído, tales como vocabulario desconocido, estructura textual y características específicas del género escogido (Colomer, 1991, p.28).

A continuación presento una serie de estrategias didácticas que se intencionan desde un rol mediador y que incluyen acciones concretas para enseñar literatura antigua y metodologías y orientaciones para acercar estas expresiones a los y las estudiantes, con tal de volverlas significativas, reconociendo la labor fundamental que tiene la escuela y la acción pedagógica en este ámbito.

Tabla 2

Estrategias didácticas para mediar literatura antigua en el aula

Estrategia didáctica	Descripción	Ejemplo
Acercar desde lo conocido	A través de esta estrategia, los y las docentes pueden sortear la extrañeza de la literatura antigua fomentando instancias en que los y las estudiantes se acercan a los textos desde otros referentes culturales que formen parte de su propia experiencia. De esa forma, se trae la literatura antigua al presente y se motiva la lectura.	Motivar la lectura de relatos mitológicos a través de videojuegos o cartas Mitos y Leyendas. Anticipar la lectura de tragedias clásicas con parodias televisivas, como <i>Los Simpsons</i> .
Diagnosticar intereses lectores	La selección de las obras de la Antigüedad a trabajar es una parte fundamental de la acción mediadora. Una buena práctica en este ámbito implica conocer los intereses de los lectores y lectoras, con tal de seleccionar aquellas obras de la antigüedad que podrían vincularse con las experiencias de los y las estudiantes.	Llevar a cabo formularios, discusiones o cuestionarios para que los y las estudiantes declaren sus gustos e intereses de lectura. Por ejemplo, la <i>Odisea</i> si gustan de relatos de aventuras o los poemas de Safo si les interesa la experiencia del amor.
Comparar varias recepciones de una misma fuente	Proponer la lectura de una fuente de la Antigüedad y varias recepciones posteriores permite reconocer las diferencias lingüísticas y literarias de	Comparar una tragedia antigua y su reescritura moderna, un relato mitológico y sus diversas expresiones en la plástica, un

	cada una, a la vez que crea conciencia sobre la vitalidad y recursividad de la historia literaria. De esta forma, los y las estudiantes tienen mayor libertad para expresar preferencias fundamentadas. Además, contribuye a comprender que han existido diversas formas de interpretar un mismo texto a lo largo de la historia.	poema antiguo y una apropiación actual, una fuente antigua y su representación cinematográfica.
Adaptar las fuentes a las prácticas lectoras de los y las estudiantes	Si bien sería ideal que los y las estudiantes aprecien las obras en un formato lo más cercano al original, lo cierto es que muchas veces esto genera barreras para la vinculación con los textos. Por ello, esta estrategia sugiere considerar las transformaciones de la lectura en la era contemporánea: multimodalidad, multimedia, soportes digitales, recursos audiovisuales, fragmentos breves, etc.	Leer las fuentes en formatos y soportes acordes a las prácticas de literacidad actuales: novelas gráficas, cómic, microcuentos, cortometrajes, y utilizar recursos similares para motivar la lectura.
Fomentar respuestas creativas a la literatura	Estimular la escritura creativa a partir de la lectura de obras de la Antigüedad promueve un acercamiento a las fuentes desde la experiencia, otorgando significatividad. Esto implica escribir nuevas obras del mismo género, reescribir creativamente un pasaje, transformar de un género a otro, etc.	Reescribir un pasaje de un poema épico desde la perspectiva de un personaje. Crear nuevos monstruos de la mitología grecorromana. Dramatizar la escena de una comedia antigua.

Cada una de estas estrategias debe acompañarse de una evaluación integrada y planificada, que sea coherente con el enfoque centrado en el lector y que permita dar cuenta de una experiencia estética con las obras. El principio fundamental que rige una evaluación de este tipo es que la evaluación no se dirija en base a una norma, sino en cuanto a criterios. El binomio correcto/incorrecto no tiene cabida en una evaluación que pretende evidenciar interpretación literaria. En su reemplazo, la interpretación debe ser juzgada en base a criterios de coherencia, pertinencia y consistencia, a través de pautas, listas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas (Forde, 2019, p.15).

Por otro lado, es necesario clarificar el propósito que motiva la evaluación de la lectura literaria y distinguirla de la competencia lectora. Siguiendo la propuesta de Azúa (2014), la evaluación de la competencia lectora se focaliza en medir el desarrollo de la comprensión de lectura, desde un punto de vista comunicativo y funcional, mientras que la evaluación de la lectura literaria evalúa la experiencia estética de la lectura, considerando la literatura como obra artística y cultural. Por ello, con tal de mantener propósitos coherentes con el enfoque desde el lector, es necesario proponer instancias de evaluación que permitan

demostrar y evidenciar la experiencia de los y las estudiantes con la literatura. Como señalan Donoso et al. (2020), es necesario:

proponer nuevas maneras de evaluar, que se alejen de la lógica de “controlar” la lectura y se centren en la relación que pueden establecer los estudiantes con el texto, transformándose la lectura en una experiencia que los conecta —texto y lector— vitalmente. (p.88)

El tan común “control de lectura”, si bien es necesario en algunas instancias, no permite evidenciar el logro de este tipo de aprendizajes, porque la “lectura es una construcción subjetiva, que varía entre los lectores y que está abierta a la interpretación personal” (Donoso et al., 2020, p.100), por lo cual no constituye el mejor instrumento para evaluar la lectura desde el punto de vista del lector.

Se sugiere privilegiar trabajos prácticos y procesos de evaluación que desemboquen en la elaboración de un producto o en metodologías activas que permitan un trabajo colaborativo (Donoso, et al., 2020, p.88). Algunos instrumentos que permiten dar cuenta de una evaluación de este tipo son: diarios y bitácoras de lectura, respuestas a la literatura (reescrituras, reelaboraciones, textos respuesta, historias recontadas), transformaciones de un género a otro, representaciones visuales de lo leído, representaciones teatrales, foros de discusión, aulas socráticas, afiches, ensayos, críticas literarias, cafés literarios, booktubes, booktrailers, audiolibros, dramatizaciones, etc.

Para finalizar, a continuación comparto una breve selección comentada de seis obras de la Antigüedad, junto con recomendaciones didácticas para su mediación en el aula, considerando el enfoque propuesto desde el lector y las características específicas del género. Para la selección se consideraron las oportunidades ofrecidas por el currículum, por lo cual esta propuesta complejiza y profundiza la selección elaborada en las Bases Curriculares. En ese sentido, conservo los géneros prescritos para 7°, 8° y 1° medio: relatos mitológicos, épica y tragedia, respectivamente, y sugiero una serie de lecturas para los cursos superiores, en los que el currículum no prescribe ningún género de forma explícita. Las sugerencias se orientaron desde las características del currículum en cada nivel, considerando también las características del corpus general de lecturas.

Tabla 3

Selección comentada de obras antiguas para 7° básico a 4° medio

Nivel	Título(s)	Comentario	Recomendaciones
7° básico	<i>Metamorfosis</i> , Ovidio. (Relato mitológico latino)	<i>Metamorfosis</i> de Ovidio es una de las obras de la edad de oro de la literatura latina (70 a.C.-14 d.C.) con mayor repercusión en la historia artística y cultural posterior. Corresponde a un compendio de relatos mitológicos que recogen los principales motivos de la cosmovisión grecorromana, en el que la transformación es el tema unificador. Fue una de las principales fuentes mitológicas durante la Edad Media y Moderna. Es una obra que ha sido recepcionada en la literatura, pero también en la plástica.	Para la selección del relato mitológico sugiero considerar los intereses lectores de los estudiantes, dado que existen variadas temáticas posibles: amor, aventura, muerte, traición, etc.. También es una buena instancia para que los y las estudiantes puedan seleccionar e investigar mitos de forma autónoma, dada la variedad existente. Debido a que esta obra ha sido la fuente de infinitas otras producciones, sugiero abordar su mediación presentando diferentes versiones, recepciones y reelaboraciones posteriores del relato escogido, con tal de comparar y generar conciencia sobre la vitalidad y recursividad de la literatura; o bien, para conectar con referentes culturales conocidos.
8° básico	<i>Odisea</i> , Homero (Épica griega)	La épica homérica es uno de los géneros antiguos con mucha repercusión en el desarrollo de la historia literaria posterior. Su función como creadora de identidad cultural de una nación tuvo mucha recepción en periodos fundacionales, observables principalmente en la épica romana y la épica medieval. La <i>Odisea</i> es el poema épico de mayor lectura y difusión en espacios escolares. Caracterizada principalmente como relato de hazañas, narra los sucesos que debe enfrentar el héroe Odiseo en su regreso a su natal Ítaca luego de la guerra de Troya.	Esta obra en particular ofrece variadas oportunidades para fomentar la escritura creativa. Por ejemplo, los y las estudiantes pueden reescribir la historia desde la perspectiva de Penélope o transformar algún pasaje a otro género, como el cómic o la novela gráfica. Para acercar su lectura desde la experiencia, sugiero vincular la historia de Odiseo con experiencias personales de los y las estudiantes, y generar instancias para empatizar con los y las personajes. La <i>Odisea</i> ha tenido mucha recepción en la plástica y en el cine, por lo cual sugiero acercar su lectura a través de otras recepciones o referentes culturales conocidos.
1° medio	<i>Troyanas</i> , Eurípides (Tragedia griega)	En la antigua Grecia, la tragedia cumplía un rol fundamental para el ejercicio de la democracia ateniense, como espacio de discusión política sobre los temas y problemas que aquejaban a los ciudadanos de la polis (Mark Chou, 2012). A través de la ficción, los atenienses sometían a	Para abordar su mediación en el aula sugiero entregar datos del contexto y del género, con el propósito de acercar el texto a los y las estudiantes. Dada la polifonía de la tragedia, sugiero intencionar su lectura a través de círculos de lectura, seminarios socráticos o foros de

		<p>escrutinio público cuestiones vinculadas al manejo político, pero también respecto a espiritualidad, cultura, guerra, ciudadanía, ritos y religión (Mark Chou, 2012). Por este motivo, la tragedia es un género polifónico, ya que presenta en disputa diferentes perspectivas sobre un mismo hecho.</p> <p><i>Troyanas</i> fue elaborada mientras Atenas libraba una guerra con Esparta. Es una tragedia diferente en tanto presenta el tema de la guerra desde la perspectiva de los vencidos y de la degradación moral que causa en los vencedores. Pone en escena a las mujeres de la aristocracia troyana luego del saqueo a la ciudad.</p>	<p>discusión que permitan a los y las estudiantes debatir y comparar sus opiniones sobre la obra, asumiendo alguna de las perspectivas presentes en la obra.</p> <p>Esta tragedia en particular se mantiene muy vigente debido a la temática que aborda. Considerando la última coyuntura universal respecto a la guerra en Ucrania, se sugiere vincular y motivar esta tragedia con reflexiones sobre el contexto mundial actual: guerra, violencia, Estado, gobernantes, ciudadanía, etc.</p> <p>La guerra es un tema muy frecuente en la literatura griega, sugiero complementar esta tragedia con otras composiciones del momento, para comparar diferentes perspectivas en torno a este tema: épica (<i>Iliada</i>, Homero) o lírica griega arcaica (“Porque es hermoso que muera.”, Tirteo).</p>
2° medio	<i>La olla</i> , Plauto (Comedia latina)	<p>La comedia latina (III a.C.-II a.C.) fue un género de mucho éxito en la cultura romana. Sus personajes y situaciones fueron fuente de creación para la comedia posterior, sobre todo durante el Humanismo y Renacimiento. Situaciones cómicas como equívocos, juegos de lenguaje, engaños, doble sentido, amores impedidos, encuentros entre familiares; personajes como el viejo verde, el avaro, la doncella, el galán, etc. se repiten hasta el día de hoy en géneros de la comedia, como el <i>sitcom</i>. En <i>La olla</i> la comicidad reside principalmente en las características de su protagonista, un viejo avaro paranoico ante la posibilidad de que le roben una olla de monedas que ha encontrado. Si bien no se ha conservado el final de la obra en su fuente original, diversas recepciones posteriores han explorado posibles finales. La recepción más famosa es <i>El avaro</i> de Moliere.</p>	<p>Si bien este género se prescribe para 8° básico, sugiero abordarlo en niveles superiores ya que requiere una conciencia mayor en torno al género dramático en general.</p> <p>Dado que el humor es un constructo cultural, sugiero acercar este género a los y las estudiantes a través de referentes culturales conocidos, dado que la distancia temporal podría impedir el efecto deseado de la comedia. Un género sugerido para esto son las <i>sitcoms</i>.</p> <p>Asimismo, sugiero acercar las comedias a través de textos mediadores o adaptaciones, como dramatizaciones, con tal de adecuarse a las prácticas de literacidad de los y las estudiantes.</p> <p>La falta de un final para esta comedia es una buena oportunidad para fomentar instancias de escritura creativa. Los y las estudiantes pueden crear finales coherentes con el desarrollo de la acción y con los mecanismos que utiliza la comedia para generar humor, junto con su propia experiencia sobre la risa y lo cómico.</p>
3° medio	<i>Fragmentos</i> , Safo (Lírica griega)	<p>Safo de Lesbos es una de las autoras antiguas de mayor renombre entre los lectores actuales. Invisibilizada por años</p>	<p>Dado que en 3° medio no se sugieren obras de la Antigüedad, propongo a esta autora en torno a una de las temáticas sugeridas en las Bases:</p>

		<p>en el canon tradicional, su figura y obra han sido paulatinamente reivindicadas por autoras y lectoras mujeres. Actualmente, es utilizada como referente por muchos grupos de activismo lésbico y feminista. Su presencia en el corpus de lecturas sugeridas es fundamental para asegurar una representación significativa de referentes de la disidencia sexual. Su poesía, que ha llegado a nosotros en la forma de fragmentos, se enmarca en el periodo arcaico de la historia griega (VIII a.C.-VI a.C.) y aborda temáticas llamativamente actuales y vigentes: el amor, los celos, el cuerpo, la mujer, la sexualidad y la espiritualidad. Sugiero uno de sus fragmentos en particular: “Me parece igual a los dioses...”, que aborda el amor desde la imposibilidad y sus experiencias somáticas.</p>	<p>“Hechos y emociones”. Considerando el tema de la lectura, esta obra ofrece oportunidades para que los y las estudiantes perciban la literatura como una forma de comprender y representar su propia experiencia.</p> <p>Con tal de reconocer el valor estético y literario de su obra, sugiero también acompañar su lectura con obras de autoras posteriores que la reivindiquen, lo que puede suscitar reflexiones y discusiones sobre la escritura de mujeres.</p> <p>A primera vista, el género del fragmento puede parecer opaco y difícil de abordar dado los vacíos que posee, sin embargo, es una valiosa oportunidad para fomentar el rol activo de los lectores y lectoras en su interpretación. Por lo tanto, es una instancia que permite demostrar la pluralidad de significados que puede permitir una misma obra.</p>
4° medio	<i>Electra</i> , Sófocles (Tragedia griega)	<p>Sófocles es el tragediógrafo griego con mayor presencia en el currículum de Lengua y Literatura, sobre todo por sus dos tragedias más famosas: <i>Antígona</i> y <i>Edipo rey</i>. En <i>Electra</i>, Agamenón regresa a Micenas luego de vencer en la Guerra de Troya, pero es asesinado por su esposa, Clitemnestra, y por Egisto, quien toma el poder de la ciudad luego del crimen. La hija de Agamenón, Electra, mantiene el luto del crimen como forma de conservar viva la memoria y exigir justicia ante la impunidad del asesinato. Electra está dispuesta a llevar la situación hasta sus últimas consecuencias con tal de conseguir justicia.</p>	<p>Considerando que el argumento de esta tragedia, o de otras en general, podría ser desconocido, sugiero contextualizar a los y las estudiantes sobre la historia mítica de esta obra a través de otras fuentes.</p> <p>Como se evidenció en el análisis, el corpus de lecturas sugeridas de 3° y 4° se define como nacional, local y actual, centrado sobre todo en obras de la literatura chilena contemporánea. Si bien <i>Electra</i> es una tragedia antigua, la temática que representa permite vincularla con otras obras de la literatura chilena actual. El duelo, la memoria, la impunidad y la justicia son temáticas que permiten a los y las estudiantes reflexionar sobre su historia reciente y conectar la lectura con el contexto nacional desde la Dictadura.</p>

5. Conclusión

Este trabajo nace de la profunda convicción de que la literatura antigua es una dimensión de nuestra cultura que posee un valor fundamental en la formación de niñas, niños y jóvenes de nuestro país, por lo cual su presencia en el currículum es necesaria y beneficiosa. Lejos de ser un conocimiento abstracto y poco significativo, la literatura antigua tiene y ha tenido un lugar central en las experiencias individuales de un sinnúmero de lectores a lo largo de la historia, lo que la ha convertido en un verdadero patrimonio cultural de la humanidad y fuente de recepción para numerosas y diversas expresiones artísticas y culturales.

Por este motivo, en este trabajo argumenté a favor de su prescripción para formar parte de la selección cultural del currículum. Siguiendo un enfoque curricular academicista, defendí un plan de estudios centrado en lo que Michael Young (2011) ha llamado “conocimiento poderoso”, dado que otorga a la escuela su función fundamental en la sociedad, que es el de permitir el desarrollo intelectual de los y las estudiantes, de modo que puedan avanzar más allá de las limitaciones de su experiencia.

Sin embargo, orientado por la teoría de la recepción y los planteamientos de la didáctica de la literatura, propuse un enfoque metodológico para leer literatura antigua centrado en la experiencia lectora y el punto de vista del lector. Aquello con el propósito de otorgarle sentido y propósito al conocimiento curricular, reconociendo los aportes de un enfoque paidocéntrico en la enseñanza. Por ello, sugerí cinco estrategias didácticas para mediar literatura antigua en el aula de hoy, con el propósito de acercar las obras a los lectores, y sugerencias para implementar una evaluación coherente con el sentido de una didáctica dirigida a la experiencia lectora.

Para la reflexión y para la propuesta fue necesario indagar en el lugar que ocupa la literatura antigua en las Bases Curriculares, tanto en los contenidos prescritos, como en el corpus de lecturas sugeridas para la educación media. En este análisis, se evidenció una presencia decreciente de literatura antigua en el currículum y se pudo reconocer la presencia de un enfoque metodológico centrado en el historicismo. Aquello en el marco de una asignatura con un enfoque eficientista, centrado en el desarrollo de las competencias comunicativas para el desenvolvimiento eficaz en la vida social e individual.

A modo de proyección, este trabajo ofrece aristas posibles de desarrollarse en investigaciones futuras, que permitan profundizar y perfeccionar la enseñanza de literatura antigua en el aula. Un estudio de las prácticas y percepciones docentes sobre la literatura antigua en el aula nos entregaría pistas del modo en que el currículum es leído, interpretado e

implementado por los profesores y profesoras en las aulas de Lengua y Literatura. Una investigación en torno a las prácticas de literacidad juvenil en relación con la literatura antigua nos permitiría sofisticar las estrategias didácticas destinadas a acercar estas obras a los lectores y lectoras jóvenes. Como estas, otras posibles investigaciones pueden contribuir a perfeccionar el desarrollo curricular y la contextualización en el aula de este conocimiento tan importante para la sociedad.

El currículum es una herramienta de trabajo fundamental para los y las docentes. Una lectura crítica y cuidadosa de los documentos que orientan nuestra labor es un claro indicador de una profesión ejercida con conciencia, autonomía y rigor. Una apropiación del currículum, identificando las ventajas y las falencias para encontrar los recovecos que permitan la expresión de un posicionamiento propio y con conocimiento de los contextos en que se trabaja, es un indicio de una pedagogía situada. A través de esta investigación he podido dar cuenta de la importancia de desentrañar los documentos curriculares de mi asignatura, porque me permitió comprender con mayor claridad los enfoques, visiones e ideologías que se imprimen en el texto y los fundamentos que sustenta mi propio posicionamiento como docente, con tal de interpretar, implementar y crear currículum desde un posicionamiento pedagógico profesional.

6. Bibliografía

- Azúa, X. (2014). "Aproximaciones y distinciones entre la didáctica de la lectura y la didáctica de la literatura". *Anales de la Universidad de Chile*, (6), 71-80.
- Andrade, C., Ibaceta, I., Troncoso, A. y Valenzuela, C. (2015). *Literatura para infancia, adolescencia y juventud: reflexiones desde los estudios literarios*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004), "La literacidad entendida como práctica social". Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en Perú. 109-130.
- Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Anagrama.
- Bolívar, Antonio (1999). "El currículum como un ámbito de estudio". *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 23-44.
- Bombini, G. (1996). "Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura". *Lectura y vida*. 17 (2), s/p.
- Burke, P. (2006). *El Renacimiento europeo: centros y periferias*. Crítica.
- Calvino, I. (1993). *¿Por qué leer los clásicos?*. Tusquets.
- Cassany, D. (2006a). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- _____ (2006b). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- _____ (2009). "10 claves para enseñar a interpretar". Recursos didácticos, Ministerio de Educación de España, 1-6.
- Chou, M. (2012). *Greek tragedy and contemporary democracy*. Bloomsbury Academic
- Colomer, T. (1991). "De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria". *Comunicación, lenguaje y educación*, (9), 21-31.
- Donoso, C., Lecaros, C. y Ow, M. (2020). *Formando comunidades lectoras*. División educación general. Ministerio de educación de Chile.
- Fundación La Fuente (2008). *Chile y los libros. Índice de lecturas y compra de libros*.
- Forde, S. (2019). "Using classical reception to develop students' engagement with classical literature in translation". *The Journal of Classics Teaching*, 20(39), 14-23.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). "¿Qué significa el currículum?". *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata. 20-43.
- Gysling, J. y Marin, C. (1992). "Proyecto: currículum escolar: contenidos y procesos de producción de las disciplinas de castellano y biología". Centro de investigación y desarrollo de la educación (CIDE).

- Hardwick, L. (2003). "From the classical tradition to reception studies". *Reception Studies*. Cambridge University Press, 1-11.
- Holmes-Henderson, A. (2021). "Developing Multiliteracies through Classical Mythology in British Classrooms". *Our Mythical Education: The Reception of Classical Myth Worldwide in Formal Education, 1900–2020*, 139-152.
- Iser, W. (1993). "El acto de lectura". *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*. UNAM, 121-144.
- Jauss, H. (2013). "La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria". *La historia de la literatura como provocación*. Gredos, 151-208.
- Lawrence, W. (2017). "Advice to a student of classics". *The Journal of Classics Teaching*, 18(36), 15-16.
- Markoglou, A. (2022). "Structuring cooperative learning methods in Ancient Greek classrooms". *The Journal of Classics Teaching*, (23), 45-54.
- MINEDUC. Ministerio de educación de Chile. (2015). *Bases Curriculares. 7° básico a 2° medio*.
 _____ (2019). *Bases Curriculares. 3° y 4° medio*.
- Munita, F. (2010). *Literatura infantil y escuela: un diálogo posible*. Kultrún.
- Rosenblatt, L. (1996). "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". *Textos en contexto*. Asociación internacional de lectura y vida, s/p.
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, (8), 155-178.
- Schiro, M. (2008). *Teoría curricular: visiones en conflicto y preocupaciones permanentes*. Sage publications.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- UCE. Unidad de currículum y evaluación. (2009). *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de lenguaje y comunicación*. Ministerio de educación de Chile.
 _____ (2019). *Fundamentos Bases Curriculares 3° y 4° medio*.
- Universidad de Chile y Consejo de la Cultura y las Artes (2006). *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional*. Centro Microdatos.
- Young, M. (2011). "What are schools for?". *Educacao, sociedade & culturas*, (32), 145-155.
 _____ (2015). "¿Por qué deben los educadores diferenciar entre conocimiento y experiencia?". *Fermentario*, 1(9), 1-19.

_____ (2016). “El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias”. *Pedagogía y Saberes*, (45), 79– 88.