



Fecha de recepción: 25 de octubre de 2006. Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2006

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 6, N° 12, 2006
ISSN 0718-1310

LITERATURA COMO FUGA Y ENCUENTRO: CRÍTICA Y PROPUESTA PARA UNA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINARIA

Ximena Troncoso Araos

Profesora de Español

Magíster en Literaturas hispánicas

Doctora en Literatura Latinoamericana. Universidad de Concepción

Departamento de Pedagogía en Educación General Básica

Universidad Católica del Maule

Chile

xtroncos@ucm.cl

Dedicado a Sergio Alarcón

In memoriam

Las verdades polifónicas de la complejidad exaltan, y me comprenderán muy bien todos aquellos que como yo se ahogan en el seno de un pensamiento cerrado, de una ciencia cerrada, las verdades delimitadas, amputadas, arrogantes. Es reconfortante considerar el mundo, la vida, el hombre, el conocimiento, como sistemas abiertos.

Edgar Morin

RESUMEN

El concepto de interdisciplinariedad lo encontramos por doquier hoy en día en los discursos académicos y gubernamentales sobre educación y conocimiento. Sin renegar de él, reflexiono críticamente sobre sus significados, sus posibilidades y limitaciones en la práctica educativa hoy en día.

También propongo un trabajo interdisciplinario con la literatura, la que concibo como una instancia de experiencia textual potencialmente generadora de un conocimiento interdisciplinario, que habría de tener por propósito promover el pensamiento crítico, la aceptación de la diversidad y una visión-acción democrática respecto del conocimiento, en un contexto en que las grandes diferencias sociales se conjugan con prácticas educativas que van segregando a quienes tienen las oportunidades de acción y decisión de aquellos que quedan debajo de la mesa de los beneficios sociales y educativos, y de los acuerdos políticos.

PALABRAS CLAVE

Interdisciplinariedad, literatura, conocimiento interdisciplinario, educación.

ABSTRACT

The concept of interdisciplinary studies is found abundantly in academic and political discourse in science and education. Not wanting to deny it, I critically

reflect upon its meanings, its potentials and limitations in current educational practice. I also propose an interdisciplinary study of literature, which is conceived as a textual experience which potentially generates interdisciplinary knowledge that may promote critical thinking, the acceptance of diversity and a democratic active view with respect to knowledge. This takes place within a context in which the great social differences are related to educational practices which segregate those who possess the opportunities of action and decision from those who are deprived from social and educational benefits, and from political compromise.

KEYWORDS

Interdisciplinary studies, literature, interdisciplinary knowledge, education.

El concepto de interdisciplinariedad

Una cosa es hablar de interdisciplinariedad en el hacer investigativo y otra, en la práctica educativa. No obstante, es necesario entender el concepto en el ámbito en donde se origina, es decir, en el de los estudios disciplinarios, en el cual podemos encontrar pautas para concebir una forma de relacionarnos con el conocimiento.

Con la interdisciplinariedad ocurre algo parecido a lo que pasa con otros conceptos que circulan hoy en día, sobre los que se tienen ideas confusas, nociones diversas (Rugarcía 2005), pero que al mismo tiempo se aceptan como algo positivo y, en educación, como una práctica deseable. Mariano Artigas (2001) señala algunas definiciones o ideas que intentan definir la interdisciplinariedad, como "cruzar fronteras disciplinarias", "construir puentes", "tomar como punto de partida los problemas y no las perspectivas de disciplinas particulares", "buscar nuevos métodos y perspectivas en ámbitos diferentes", "crear nuevo conocimiento que no podría emerger de la perspectiva de ninguna disciplina particular".

Artigas señala algo que de obvio suele inadvertirse: que el punto de partida de la interdisciplinariedad es la disciplina, la que implica las herramientas, métodos, procedimientos, ejemplos, conceptos y teorías que dan cuenta de manera coherente a un grupo de objetos o sujetos. La interdisciplinariedad supone una relación entre disciplinas de modo que se potencie el conocimiento, ya sea que una disciplina potencie a otra o bien que se integren distintas disciplinas y den origen a un nuevo dominio. En el caso de la biofísica, la bioquímica, la sociobiología, la bioética, la neurociencia o la filosofía del lenguaje o la psicolinguística, encontramos que interactúan dos disciplinas de manera tan integrada que se hace necesaria una nueva denominación; son interdisciplinarias por su propia naturaleza (Artigas 2001). En otros casos se daría una

"cooperación" entre diferentes disciplinas para abocarse a un tema o problema sin que por esto surja una disciplina distinta. En casos como en los estudios literarios, y más recientemente con los estudios de género y los estudios culturales (nuevas disciplinas para algunos o nuevas áreas de estudio para otros) se tiende a establecer una especificidad, pero trabajando con diferentes disciplinas que aportan elementos teóricos epistemológicos y planteamientos que constituyen resultados de la investigación. No obstante, a medida que se va consolidando su carácter específico van creando nuevos conceptos que a su vez pueden ser adoptados por otras disciplinas.

Juan Arana (2001) utiliza una metáfora para referirse a un fenómeno relativo a la construcción del conocimiento que ocurre en la modernidad: la babelización, esto es la segregación del conocimiento en disciplinas que no se comunican; cada una no entiende el lenguaje de la otra. Habríamos transferido al ámbito del conocimiento nuestros sempiternos "pleitos territoriales" (he aquí otra metáfora).

Según Mariano Artigas (2001), es justamente en relación con este fenómeno que la Universidad Interdisciplinaria de París entiende la noción de interdisciplinariedad cuando señala su objetivo, el que sería "contribuir a renovar el diálogo roto por una cierta modernidad entre el orden de los hechos y el orden de los valores, facilitando el diálogo de los científicos, los filósofos, los teólogos y los actores del mundo económico, a fin de comprender mejor la articulación entre las implicaciones de la investigación científica y la búsqueda de sentido" (p 3).

Pero asistimos a un fenómeno contradictorio, pues por una parte se incrementa el grado de especialización y por otra se habla de la necesidad o de los beneficios de una perspectiva interdisciplinaria, incluso de que la construcción de conocimiento no puede hoy en día sino ser interdisciplinaria. Con lo primero se acota cada vez más el campo disciplinario y con lo segundo se amplía. Por esto Arana se pregunta con razón si verdaderamente nos interesan los planteamientos interdisciplinarios, si estamos dispuestos a trabajar seriamente en pro de la comunicación entre las ciencias y las humanidades y si damos a este objetivo la suficiente prioridad para que su consecución sea viable: "En abstracto, por supuesto, a todos nos parece bien y no hay nadie que deje de lamentar la esquizofrenia de nuestra cultura, la barbarie del especialismo, la descoordinación de los saberes, la falta de perspectivas sintéticas, etc. Pero, en el fondo, la mayor parte de nosotros piensa que la interdisciplinariedad es un lujo prescindible" (p. 4).

Sin embargo, las mentes más lúcidas han trabajado en la interdisciplinariedad de manera casi espontánea, pues el avance del conocimiento se produce necesariamente en la interacción con otros ámbitos y en la capacidad de enfocar el objeto de estudio desde distintas perspectivas. Si bien la interdisciplinariedad es un concepto y práctica relativamente nuevos en tanto se entiende a partir del establecimiento de las disciplinas, no es nuevo si pensamos que en la cultura

griega se entendía la formación del sujeto como constituida por distintos saberes integrados.

“Por otro lado, el saber no sólo significa poder, sino también *libertad*, aunque única y exclusivamente cuando se trata de un saber global. Por consiguiente, una sociedad que se dice libre no puede dejar de promover los medios necesarios para que todos accedan al saber global, y la interdisciplinariedad es el primero de tales medios” (Arana, 2001, p. 6). Me parece que la expresión *saber global* nos permite plantearnos dos ideas. Por una parte, nos plantea la problemática del conocimiento en el contexto de una sociedad que experimenta cambios relativos a la globalización, que en lo educativo dice relación con el manejo de ciertos conocimientos y o competencias comunes (las pruebas internacionales, como PISA y TIMSS, representan una exigencia en este sentido) y que nos hace preguntarnos si es plausible concretar una enseñanza que asuma la diversidad cultural no sólo para mejor enseñar lo global, sino también para potenciar un conocimiento culturalmente distinto. La educación chilena ha fracasado tanto en lo primero como en lo segundo, es decir, no logra cumplir ni con el saber como formación genérica ni con la inclusión de las diferencias culturales. Por otra parte, el saber global podemos entenderlo como un conocimiento integrador: que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones y de pensar sobre tópicos que los involucren como sujetos políticos, no en un sentido partidista por supuesto.

He aquí que es posible entender la relación entre un saber interdisciplinario y la noción de libertad como ampliación del espectro cognitivo y cultural que ofrecemos a nuestros estudiantes (me refiero tanto a los estudiantes de pedagogía como a los estudiantes de Educación Básica y Media), y por lo tanto, su posibilidad de ir definiéndose frente al conocimiento y a los múltiples discursos. Sin duda que nos encontramos con un tema complejo, discutible partiendo por lo que entendemos por libertad y siguiendo por la pregunta de qué tan libres somos y podemos ser como humanos y como sujetos culturales e históricos, venidos al mundo en un contexto determinado con privilegios o desventajas comparativas. Todo saber que nos transmiten y que transmitimos funciona dentro de contextos culturales e históricos en los que adquiere su significado, por lo tanto la libertad siempre es relativa. ¿Tiene la misma libertad un adolescente de Cerro Navia y otro de La Dehesa? Puede que el primero tenga mayor libertad en el sentido de poder hacer lo que quiera, pero dentro de posibilidades mucho más restringidas, sobre todo si tenemos en cuenta los aspectos valorados social y culturalmente. Por lo tanto, la libertad que nos ocupa, desde el ámbito educacional, siempre ha de concebirse en relación con nuestro lugar en el mundo y por ende en la sociedad: es la idea del ser y actuar en relación con los otros; pero esa relación ha estado marcada por el conflicto y la contradicción, la repulsión y la fraternidad. En el film *Machuca* veo la imagen elocuente de esta idea. “Los niños de Chile”, “la educación chilena”, “la sociedad chilena”, “la nación chilena”, “Chile”, ocultan las

diferencias y ahogan el conflicto. Pero también encontramos, aunque marginalmente, como en Machuca, la pulsión de las emociones que nos acercan.

Como profesores, no tenemos el poder de cambiar la sociedad actual; decir lo contrario sería caer en una demagogia socioeducativa. Pero, por otra parte, descartar cualquier posibilidad de cambio a futuro sería como escribir nuestro propio epitafio, guardar silencio o seguir los pasos de la descansada vida del que huye del mundanal ruido, las que no dejan de ser alternativas. Otra posibilidad – que se inscribe en la teoría de la estructuración social de Giddens (2003)-, es propiciar oportunidades para que, asumiéndonos como sujetos históricos, podamos plantearnos en tanto individuos con derecho a afirmar nuestro ser individual y en tanto sujetos sociales que conformamos redes de identidad (cultural, genérica, sexual, étnica, etc.) que ulteriormente puedan movilizar cambios a nivel de problemáticas particulares, pero también más globales en aquellos aspectos que conciernen a grandes conglomerados sociales. Esto es, por ejemplo, el derecho de Carmen Jaramillo a ser Carmen Jaramillo, a ser mapuche en el Chile de hoy, a ser mapuche y chilena fuera de Chile, a ser mujer sin por ello tener menos derechos y a ser ciudadana de una nación y del mundo.

El confuso panorama de los discursos educativos

Una contradicción que se hace evidente hoy en día en nuestro sistema educativo es la asunción del rótulo de “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la información” acompañada del verso de que es tanta la información que circula, es tanto el conocimiento acumulado, es tanto lo que se publica, es tan acelerado el cambio, que lo importante no es la información ni el conocimiento sino más bien ciertas habilidades para aprender. Ya lo importante y lo que interesa no es aprender, sino aprender a aprender. De esta manera pareciera hacerse frente a una agobiante avalancha de información. Sin embargo, el gobierno consideró -en su discurso- de enorme importancia la información y el estar al día, el estar conectado con el mundo, el responder a los requerimientos de una sociedad globalizada, por lo que se propuso equipar de computadores a todas las escuelas de Chile, de manera de no quedarnos a las afueras de la aldea global. Esta acción se relaciona con y puede entenderse como una respuesta a cierta crítica al discurso autocomplaciente del capitalismo postindustrial adornado con los avances tecnológicos, especialmente informáticos.

Tal crítica es la de que este creciente avance, ligado a una expansión y exacerbación del capitalismo, a la vez que contempla una cantidad de sujetos que forman parte de esta nueva sociedad con sus características comunes, crea una zona de desplazados, aquellos a quienes no llegan todos los beneficios de la nueva era y más bien reciben sus efectos residuales. Este fenómeno crea una percepción polarizada que Humberto Eco (1965) definió como *apocalípticos e integrados*, en su libro homónimo: la visión pesimista y resistente a los cambios y

la visión complaciente. Sobre esto reflexiona el filósofo chileno Martín Hopenhayn (1995) y propone una postura intermedia: ni apocalípticos ni integrados.

La consigna gubernamental que funciona como gesto político en pro de superar la "brecha digital", podría haber sido "Computadores para todos": computadores para escuelas por cuyas ventanas se cuele el frío y por cuyos techos se cuele el agua, algunos computadores para cientos de alumnos para que recuerden cada cierto tiempo lo que es un computador; computadores sin acceso a Internet, como me contaban algunos profesores de escuelas rurales de Curicó; computadores para escuelas sometidas a la misma añeja y rígida estructura de nuestro sistema escolar. Encontramos, como vemos, contradicciones de facto. Encontramos también contradicción en las ideas: no importa el conocimiento, lo que importa es aprender a conocer.

Sin duda que la información nos sobrepasa, pero esto no significa que haya que renunciar al conocimiento. Por supuesto que se nos diría que no se trata de renunciar al conocimiento, sino al "contenidismo"; como si el conocimiento fuera una fuerza motriz eólica, algo que no se ve pero cuyos efectos debiéramos sentir, algo sin cuerpo. Pero lo que se observa hoy en día en nuestro escenario educacional es un cuadro aún más confuso. Por una parte, tenemos este discurso y, por otra, tenemos un discurso reformado: el de la reforma a la reforma. Así, se nos podría decir que la reforma no desaparece, sólo se transforma. O sea, aún tenemos reforma ciudadanos. Este "nuevo" discurso del Mineduc asume algunos errores del pasado, frente a las desoladoras cifras. Por lo menos, lo que se cree fueron los errores: los niños tienen puntajes muy bajos en las pruebas de medición nacionales e internacionales, ergo los alumnos no están aprendiendo. Con lo que se deduce que los niños tienen algo que aprender o algo que se quiere que aprendan. El Ministro, en su bullado discurso en la reunión con los decanos de las universidades chilenas, el llamado "talcazo" (Mineduc, 2004), responsabilizó a las universidades de los malos resultados de la educación chilena, por la mala formación de los profesores, especialmente por los "cursos de regularización", como si el Estado no tuviera ninguna responsabilidad en la regulación de la educación superior. Y sin duda que me preocupa, al igual como ahora recién parece preocuparle al Ministerio, la calidad de profesores que se forma en instituciones cuyos docentes no cuentan con las competencias requeridas para la docencia (e investigación) universitaria, y me refiero también a las llamadas universidades tradicionales. El ministro señaló que un estudio de la OCDE, que aglutina a los 30 países más industrializados del mundo, concluyó que los profesores chilenos tienen uno de los peores niveles de confianza en la materias que imparten. Todo esto lleva al Mineduc a una vuelta de tuerca y el ministro se plantea la necesidad, la urgencia, de que a los niños aprendan de una buena vez. Entonces, se dice, parece que hemos marginado mucho los contenidos. Los profesores deben saber aritmética, geometría, álgebra, etc., para enseñar matemática.; los profesores de lenguaje deben saber sobre redacción, gramática,

literatura, etc. Y se descubre la pólvora. Así, la propaganda de la reforma (si le creemos a un decano de otra universidad que me habló de ella y no es sólo parte de la leyenda) que decía “no necesito saber lo que es el hablante lírico para escribir poesía” ¿se habría de trocar -en el contexto de la reforma a la reforma- por “si sé lo que es el hablante lírico podré escribir mejores poesías”?

Pero para confundir más las cabezas de nuestro aturdido profesorado, se habla de un nuevo currículum, el currículum por competencias, que se caracteriza porque no es contenidista: su objetivo es desarrollar -como lo dice la expresión- competencias. Y el discurso se muerde la cola nuevamente. Habrá intentos de dar coherencia a todo esto, qué duda cabe.

Se intenta acceder a un saber global que a veces se aproxima sospechosamente a un no saber, a un ser entusiastas aprendices de aquello que se nos quiera enseñar en el mundo del trabajo, que es el que verdaderamente importa: “prácticos y abiertos a los cambios”. Suena bien para un aprendiz de cerrajero, de gáster y también para el aprendiz de Donald Trump (sin desmerecer el oficio de los primeros).

Frente a este saber global propongo....Me imagino que esperan que diga el saber local. Podría ser, pero no. Ya ha corrido mucha agua bajo el puente para contradecir a Borges y decir que nuestra tradición no es Occidente. Como decía anteriormente, propongo entenderlo como saber integral y, desde nuestro contexto de país latinoamericano, como un saber que intente superar los complejos de la marginación de Occidente.

Aquí es donde cabe la interdisciplinariedad y no la concibo como la llave para por fin acceder al tesoro del aprendizaje. Ese parece ser el razonamiento (si creemos en actitud tan ingenua) de buena parte del discurso educativo. Se busca la piedra filosofal de la educación. El constructivismo pareció serlo, pero..... Si no se cambia la estructura del sistema educativo en consonancia con la concepción de escuela, habrá que asumir que la educación estará librada cada vez más al propio esfuerzo, voluntad y generosidad de los profesores, y aquí considero a aquellos interesados por el conocimiento y que tienen una visión tolerante y crítica frente a la vida, además de un temple férreo y casi altruista, con lo que, ustedes comprenderán, el número se nos reduce considerablemente.

¿Qué hacemos los profesores frente a esta realidad; echar abajo las construcciones derruidas y luego sentarnos a llorar frente a un paisaje devastado o rediseñar un modelo que sólo se quedará en maqueta? No está mal un ejercicio crítico, incluso destructor. Pero el paisaje al que debemos enfrentarnos no es el devastado por nuestro ejercicio intelectual, sino que sigue siendo el paisaje derruido. Es ahí donde tenemos que seguir viviendo y trabajando.

Asignaturas e interdisciplinariedad en la escuela: barreras para la diversidad

Debemos tener presente algo que podría ser una perogrullada pero que es conveniente explicitar: las asignaturas que se imparten en la escuela no se corresponden con las disciplinas. Así, tenemos que en la asignatura de Lenguaje y Comunicación confluyen principalmente la lingüística y los estudios literarios; en comprensión del medio social confluyen la historia, geografía, sociología, antropología, etc.; en comprensión del medio natural, biología, química, física, etc. Esto no significa que la educación sea necesariamente interdisciplinaria, ya que la interdisciplinariedad no consiste en la yuxtaposición de disciplinas, sino en la relación entre ellas.

No está mal que los estudiantes vayan discriminando las disciplinas, que tomen conciencia de este hecho epistemológico, es decir, de la manera de construir y ordenar el conocimiento. Está bien que los estudiantes se percaten de las fronteras que se han levantado. Por otra parte, también es deseable que los profesores les hagan ver la posibilidad de franquear esas fronteras y cómo efectivamente se traspasan en la práctica. No esquivar la complejidad, sino -como plantea Edgar Morin (2000)- asumirla y trabajar en ella y con ella. Pero esto tampoco ocurre. Más bien el efecto que se produce en los estudiantes es la reducción de ciertas disciplinas o dominios a la asignatura en la que se inscriben, lo que es especialmente notorio en la asignatura de lenguaje y comunicación o lengua castellana. Los estudios literarios, la lingüística y sus diferentes interdisciplinas, la semiótica, así como también otros dominios como la literatura, el teatro y la redacción periodística, quedan subsumidos en la denominación escolar. Pero el quid del asunto no está en la denominación, sino que tiene que ver con la forma como nos relacionamos con las áreas del conocimiento y con el producto resultante de la práctica. Los dominios que se abordan en la asignatura pasan a ser dominios de la asignatura o, peor, son la asignatura.

Cuento una experiencia: haciendo clases en un liceo de Curanilahue, leímos un texto de Neruda que no era muy conocido. Claro que habría que preguntarse qué conocen de Neruda los estudiantes fuera del "Poema 15" y el "Poema 20". El texto era "Nosotros los indios" del libro *Para nacer he nacido*, en el cual Neruda relata una experiencia en México a partir de la cual reflexiona sobre nuestro racismo y clasismo, sobre nuestra relación con los mapuche y nuestra mitología nacionalista (Triviños 1996, Troncoso 2000, 2002). Neruda creó una revista a la que bautizó con el nombre de *Araucanía*, en cuya portada aparecía una mujer mapuche. La respuesta desde el gobierno de Chile fue: "cámbiele el título o suspéndala: no somos un país de indios". Mi interés con la lectura de este texto era tomarlo como una invitación del poeta a encontrarnos con una imagen que hemos construido de un nosotros como chilenos y de unos otros, los indios, los araucanos, los mapuche; y una invitación a un encuentro con la literatura en la

obra de Ercilla, o más bien en este caso habría que hablar de un reencuentro: una nueva lectura, una nueva relación. Posteriormente a la clase, la profesora jefa me pidió explicaciones de por qué yo les estaba haciendo clases de "historia" a los niños. Al parecer, no era concebible que una profesora de Lenguaje no estuviera dedicándose a su trabajo (hacer clases de castellano), y que se vulnerara esa especie de "contrato" que se establece con los estudiantes. Yo no podía osar hacerlos pensar en algo que no fuera "lenguaje" como asignatura, según la concepción que ellos habían interiorizado a lo largo de sus años escolares.

De esta manera, se produce un encasillamiento de ida y vuelta. Los profesores son encasillados por una estructura, los profesores encasillan a sus alumnos, los alumnos encasillan a los profesores. Es algo similar a lo que ocurre también con la violencia, que está dando para noticia en el último tiempo. Alumnos y profesores sufren un fenómeno de victimización: se perciben y se relacionan como enemigos. Son víctimas de una estructura escolar, dentro de la cual se vuelven víctimas y victimarios.

La literatura y sus posibilidades

La literatura constituye un objeto de estudio cuya disciplina son los estudios literarios, en los que se distinguen la crítica literaria y la teoría literaria (distinción que no deja de tener sus cuestionamientos). La literatura ha sido considerada por la crítica postestructuralista como un "dominio borroso", lo que ha derivado en que las fronteras de su disciplina también lo sean. O visto de otra manera, es el método, la forma como nos acercamos al objeto, lo que finalmente determina el objeto. Así, por ejemplo, si consideramos la obra en relación con el autor, con el destinatario, con el referente o consigo misma, tendremos diferentes enfoques del objeto y distintas concepciones de la literatura: expresivas, pragmáticas, miméticas y estéticas (Abrams 1975, Oelker 1997). Lo que se entiende por literatura no es lo que siempre se entendió. Si pedimos que nos nombren un texto literario, de seguro nos dirán textos como *El Quijote de la Mancha*, *Cien años de soledad*, *Caperucita Roja*, *La Cenicienta* y con suerte *Canto General* o *el Poema 15*, o sea, novelas, cuentos y eventualmente poesía. Sin ir muy lejos, pensemos en el ensayo o la crónica y ya se nos complica el objeto literatura si la asociamos a ficción como especificidad. ¿Por qué es un dominio borroso? Porque no es posible determinar categóricamente qué es la literatura, qué es lo literario, qué características, qué elementos hacen que un texto sea literario y que lo distingan de otros textos (Bobes, 1994). Lo que consideramos literatura es una convención y ha dependido de la institución literaria (Bobes, 1994 y Rama 1987, 1998). Sin embargo, hoy en día lo literario se presenta en un campo mucho más abierto y con fronteras más tenues y permeables tanto para escritores como para la crítica. Grínor Rojo, en una de sus diez tesis sobre la crítica lo plantea en estos términos: "La especificidad de los textos literarios con respecto a otros textos, lo que nuestros mayores llamaban la "literariedad" o la "literaturidad" de la escritura, es

hoy dudosa”, ante lo cual propone hablar más bien de textos y discursos (2001, p. 9). Independientemente de las discusiones que suscita el tema, el programa ministerial parece hacer oídos sordos de los estudios disciplinarios en relación con estos problemas epistemológicos, que, contrario a lo que seguramente se piensa, sí tienen trascendencia para la enseñanza. Qué encontramos en los programas ministeriales: una división tajante formulada con una expresión binaria caduca y equívoca: textos literarios/ textos no literarios. Es absurdo plantear tal clasificación de “tipos de texto”; cómo vamos a saber qué es un texto no literario cuando la especificidad de lo literario no se ha resuelto y hoy en día más bien es cuestionada.

Este hecho no tiene por qué verse como algo negativo. Tampoco si pensamos en propósitos educativos, claro que si el fin no es la obsesión y la tendencia escolar y escolarizante de dar definiciones que reducen de manera simplista, muchas veces errada y que a la postre crean confusión al inevitablemente hacer evidentes las contradicciones. La mayor parte del tiempo los profesores temen no ser categóricos en lugar de hacer evidente la complejidad y las contradicciones o limitaciones de ciertas categorías. A menudo a las humanidades se les exige más cientificismo que a las propias ciencias.

¿Cuál es la trascendencia del estado de los estudios literarios en provecho de la enseñanza? Me parece que la asunción de la complejidad y de la heterogeneidad de los discursos, y el acercamiento de las disciplinas por la permeabilidad de sus fronteras discursivas, permite un trabajo más dialógico sobre el conocimiento, por lo tanto, la posibilidad de una formación más democrática, en el sentido de familiarizar a los estudiantes con el cruce de fronteras cognitivas, discursivas y culturales, y la ampliación de la visión política. Alguien dirá, ¿y para qué sirve esto?... no es esto lo que los planes y programas nos proponen como resultados esperados...no nos perdamos en utopías...hay que rendir en el Simce, hay que rendir en PISA. ¿Preparamos para pruebas o preparamos para el conocimiento? *Enseñanza contextualizada* es una de las recomendaciones metodológicas de la Reforma, la que, strictu sensu, es imposible, por lo menos en la escuela que conocemos, pues los contextos en su gran mayoría son pobres simulaciones del afuera. La escuela es un espacio controlado y vigilado; en Chile, un espacio de “custodia” para los niños e incluso de “reclusión” para los jóvenes (Rivano 1999). Por otra parte, la escuela insiste en normar, en asimilar al otro a un sistema que paradójicamente lo excluye en su diferencia o lo tolera para mejor asimilarlo.

La literatura, en cambio, no es el modelo de la lengua *culta* ni de la lengua *estándar*, es el espacio en el que convergen múltiples voces, discursos y saberes. Papelecho, por ejemplo, incorpora al niño acercándose a su visión y a su lenguaje: los significados que da a algunas palabras o la invención y el cambio de otras, mecanismos propios de los niños, son una celebración de su ser niño en el lenguaje, la inclusión de aquello que la escuela censura. En otro aspecto,

Papelucho no evade la ambivalencia de las relaciones familiares, las que se sostienen en un equilibrio inestable en que los padres no siempre son percibidos como buenos, amorosos y comprensivos. *Papelucho* potencia la libertad del niño y de la niña para elaborar sus propias visiones y evaluar el mundo. Así, por ejemplo, *Papelucho* se distancia éticamente de sus padres asumiendo una mirada crítica del clasismo que los constituye como sujetos pertenecientes a un sector social con privilegios respecto de otro.

La lectura y escritura de textos literarios, y el comentario de textos ponen en acción lo que Halliday (1975) llama la *función imaginativa* del lenguaje (en Bermeosolo, 2001) y permite ejercitar los más altos niveles de comprensión lectora: crea experiencia virtual a través del lenguaje y ejercita el proceso de análisis e interpretación. Por otra parte, la ficción literaria recurre con especial énfasis a la metáfora, la que constituye mucho más que una figura retórica, como nos enseña la lingüística cognitiva, especialmente los estudios de Lakoff y Johnson (1980); se trata más bien de un mecanismo o estructura cognitiva fundamental en los procesos discursivos y del pensamiento (En Rivano, 1999; y Osorio, 2003). En la ficción literaria, la metáfora despliega su funcionamiento en la dimensión subjetiva ligándose al pensamiento mítico, flujo de lo artístico, como lo señalaba Levy-Strauss en *El pensamiento salvaje*. La ficción literaria ofrece una posibilidad apreciable para desarrollar lo que se denomina una “competencia metafórica”, particularmente el pensamiento anafórico, esto es, relaciones asociativas entre distintos elementos y dominios. A través del pensamiento anafórico podemos establecer puentes entre diferentes áreas de la experiencia y del conocimiento de manera de enriquecer nuestra comprensión del mundo y proyectar nuestro propio pensamiento.

Después de esta aclaración (o habrá que decir complejización), vayamos a la enseñanza de la literatura. Podemos enseñar literatura y enseñar con la literatura. La literatura nos conecta con distintas dimensiones de la vida (social, cultural, económica, histórica, psíquica, fisiológica, cósmica) y con diferentes áreas del saber. Y aun cuando enseñemos literatura y no con la literatura, es decir, cuando describimos, analizamos y valoramos los textos que consideramos literarios, también hablamos de cosas que no son literatura: hablamos de la existencia, del tiempo, del espacio, del lenguaje, del juego, de la belleza, del dolor, de la religiosidad, de la vida y también de la muerte. De allí que la literatura sea un punto de fuga y encuentro (tanto para escritores como para lectores). Fuga en el sentido de introducirse en un espacio y un tiempo diferentes, paralelos a los de la existencia cotidiana; un *cronotopos* determinado, en términos de Mijail Bajtin. Fuga también como evasión de una realidad agobiante (pensemos, por ejemplo, en Rubén Darío, quien dijo odiar el tiempo en que le tocó vivir; o en J.R. Tolkien, quien despreciaba la realidad y su época) y fuga en el sentido que lo proponen los filósofos Deleuze y Guattari (1997), no como evasión sino como una forma de

resistir y por lo tanto de enfrentar la existencia; el verso del poeta chileno Enrique Linh es elocuente: "porque escribí porque escribí estoy vivo".

La literatura como creación es también un encuentro en el sentido de establecer una conexión con algo (un mundo interno o externo a sí mismo), un mundo onírico, fantástico, social, histórico, que busca una nueva modulación desde un imaginario subjetivo al que no le interesa o por lo menos para el cual no es prioritario el criterio de verdad en términos empíricos o historiográficos. Incluso para el escritor su propia escritura puede resultar en un encuentro inesperado. Como señala Claudio Magris, al referirse a lo que Sábato llama la escritura nocturna: la literatura pone al escritor "cara a cara con lados oscuros de la realidad y de su propio espíritu". La literatura deviene finalmente en una conexión con un destinatario, el lector desconocido, pero intuido, que espera en la otra orilla. La significación del texto se produce en cada lector y en cada lectura. De allí que se hable de experiencias de lectura, es decir, el lector se relaciona activamente con el texto: tiene su propio encuentro y opera su propia fuga.

Edgard Morin consideró que la literatura era capaz de hacer visible la complejidad de lo cotidiano y trabajar esa complejidad con y en el lenguaje. Morin ejemplifica la presencia de la complejidad y de la diversidad al mismo tiempo a través de la literatura, lo que contrasta con el *paradigma de la simplicidad* en el que se empeñaba la ciencia. Y algo que suele olvidarse, que la diversidad también está en lo uno:

La complejidad en ese dominio [en la vida cotidiana] ha sido percibida y descrita por la novela del siglo XIX y comienzos del XX. Mientras que en esa misma época, la ciencia trataba de eliminar todo lo que fuera individual y singular, para retener nada más que las leyes generales y las identidades simples y cerradas, mientras expulsaba incluso al tiempo de su visión del mundo, la novela, por el contrario (Balzac en Francia, Dickens en Inglaterra) nos mostraba seres singulares en sus contextos y en su tiempo. Mostraba que la vida cotidiana es, de hecho, una vida en la que cada ser juega varios roles sociales. (...) Vemos así que cada ser tiene una multiplicidad de identidades (Morín, 2004, p. 87).

Estas ideas de Morín están en consonancia con la teoría del dialogismo y de la novela polifónica de Mijail Bajtín (1986), quien planteaba que todo texto contiene ecos de otros textos y que la literatura y especialmente la novela hacen suyas la heteroglosia social y son capaces de plasmarla en un discurso que proyecte la diversidad de voces y visiones.

¿Cuál es la función de los profesores? Pienso que la de guías que desarrollen en los estudiantes (especialmente como lectores) una forma de relación con los textos potencialmente abierta a distintas líneas y niveles de significación. Hay

textos cuya perspectiva puede llevarnos hacia la filosofía, otros hacia la historia, la sociología, la física, la matemática, la teología, etc., y cuyas temáticas o referentes pueden suscitar el comentario y la discusión de infinidad de tópicos.

Un trabajo interdisciplinario posible con la literatura es el que nos ofrecen los textos que se relacionan con la historia y con problemáticas sociales y culturales, de manera tal que es posible leerlos incorporando elementos provenientes de diferentes disciplinas, como la historia, la antropología, la sociología, etc. Y aquí es donde quiero plantear el segundo significado de interdisciplinariedad, significado que tiene que ver con el propósito, cual es, desmitificar y democratizar el conocimiento. Es decir, el objetivo del hacer interdisciplinario en relación con los contenidos es adoptar una postura crítica y abierta en relación con estos. La perspectiva literaria de acercamiento a los textos nos permite esto, pues promueve el ejercicio intelectual de “ver la realidad de la mediación discursiva entre el sujeto y el mundo; en particular, la realidad de la mediación fundada en la ficción artística. Siempre en el entendido de que saber ver la realidad de la mediación discursiva literaria es saber ver la realidad humana profunda” (Mansilla, 2003, p.32). Por lo tanto, realidad y ficción no debemos entenderlas en términos binarios y excluyentes: la ficción está ligada a la realidad o a las realidades si se prefiere y postula su propia verdad, su propia realidad humana, esta realidad humana es la que el lector construye en el pacto y la experiencia de la lectura en una triple dimensión del lenguaje: universal, sociocultural e individual.

Se suele escuchar mucho hablar sobre el pensamiento crítico, pero la verdad es que la educación dista bastante de ello. Emilio Rivano (1999), con esa lucidez destructora que tanto irrita en Chile, nos hace ver a toda luz, en su agudo ensayo *Contra humanistas*, que el principio de homogeneidad (no confundir con equidad) campea en nuestra educación contradiciendo el principio de diversidad. Un conocimiento y actitud interdisciplinaria implica sujetos con un espectro intelectual más amplio y con mayor capacidad de decisión, lo que se torna aún más urgente en países como Chile, en que los actores sociales han visto disminuido su poder movilizador por factores globales o epocales y de política local.

Si pensamos en Chile, esta forma de enseñanza nos permitiría acercarnos a la historia nacional ya no reproduciendo al infinito las historias estereotipadas y la retórica cliché del discurso oficialista, que reduce la historia a ciertos hechos y ciertas fechas destinadas a ensalzar nuestras “glorias navales”, “glorias del ejército”, padres de la patria y nuestro triunfo en la Guerra del Pacífico que sigue alimentando la animadversión con peruanos y bolivianos. Esto no es enseñar historia, sino “crear eductos patrióticos” (Rivano, 1999). Los niños no se enfrentan a la historia de manera crítica ni creativa, sino pasiva y repetitiva. Se reproducen los mismos discursos y las mismas prácticas que enfatizan una historia de efemérides que justifican el belicismo y promueven el antagonismo. Algo parecido sucede con la identidad nacional, con un imaginario en el que destacan mitos

como el de que somos herederos de los valientes araucanos y además los ingleses de Latinoamérica, o el de nuestra tradición democrática, u otros más ingenuos como el de que nuestra bandera y nuestro himno ganaron algún concurso, etc. (Jocelyn-Holt, 1999; Moulian, 1998; Pinto 1998, 2000; Troncoso 2002; Valdivieso, 2000).

Ahora bien, no toda la literatura se relaciona críticamente con los discursos y los mitos. También encontramos textos que resultan bastante propicios para alimentar el ideario e imaginario nacionalista y que se introduce en la formación escolar (toda la poesía de loa a los símbolos patrios y las antedichas glorias de Chile). Por otra parte, también encontramos una censura, reducción y manipulación de la literatura a favor de ciertos intereses. El caso de mayor notoriedad es sin duda la censura de toda la poesía de vertiente social y política de Pablo Neruda durante la dictadura y, más aún, la casi anulación del vate. O el caso de Gabriela Mistral, cuya reducción y manipulación se fue gestando de mucho antes, fijando su imagen en la maestra madre y su poesía fue reducida a algunos poemas “infantiles” de Ternura.

Interdisciplinariedad en los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación

¿Pero es que el Mineduc a través de los planes y programas no plantea un trabajo interdisciplinario? Sí, hasta cierto punto, en lo que se llaman unidades de aprendizaje integradas, que consisten básicamente en una serie de actividades con un tema común: en cada actividad se relacionan dos asignaturas o subsectores. La modalidad no está mal si no fuera porque la integración no supera el ejercicio de tocar tópicos relativos a diferentes dominios. La presencia monológica del Estado no abandona el discurso en su interés de dar los lineamientos, de orientar la enseñanza aprendizaje en función de la legitimación del Estado y el gobierno. Veamos la unidad “El oscuro mundo de Sub-terra”, de *Programa de estudio séptimo año básico*. En la introducción se nos dice:

El **tema más evidente** en estos relatos es el de la **injusticia social**, que se traduce en bajos salarios, faenas peligrosas, trabajo infantil, daño a la salud y tratamiento deshumanizado. La unidad puede **orientarse positivamente** hacia los cambios experimentados en la legislación laboral y en la convivencia democrática. La unidad tiene **relevancia** por su relación con las **fuentes de energía**. (Yo destaco). (p.71)

Sorprende la simplicidad, celeridad y por lo mismo liviandad con que en tres líneas se despacha la obra de Baldomero Lillo y su ‘evidente tema de la injusticia social’ para plantear cómo debiéramos abordar esta temática. El primer mensaje es ‘nada de negatividad’: la realidad terrible y ominosa ha de ser superada por el positivo cambio histórico. Tal realidad y tal texto son utilizados como pre-textos para hablar

de los cambios. EL oscuro mundo de Sub-terra es trocado por el luminoso presente. El mensaje es el “miren cómo hemos avanzado”. Hay que conjurar aquella oscuridad de comienzos del siglo pasado.

Finalmente, se nos afirma cuál es la relevancia de la unidad: “la unidad tiene relevancia por su relación con las fuentes de energía”. ¡Una unidad con el título de “El oscuro mundo de *Subterra*” y que contiene actividades de integración con Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Comprensión de la Sociedad restringe su relevancia a su relación con las fuentes de energía! Así, inexplicablemente, pasamos del tema injusticia social (presente y agudizado en ciertos aspectos hasta hoy en día), al supuesto TEMA RELEVANTE: las fuentes de energía. De esta manera se supera el referente social comprometedor y se escamotea el tratamiento de temáticas conflictivas.

¿Cuál es el encuentro que nos proponen los cuentos de Baldomero Lillo en relación con nuestra historia y con nuestra sociedad? Para responder a esto recurro a la crónica de otro escritor chileno, Carlos Droguet, quien, en *Los asesinados del seguro obrero*, nos dice: "Pienso en el norte del salitre y veo mucha sangre caída, perdida para siempre sobre la blanca sal. ¿Quién la hizo nunca sonar con voz de tierra de aquí?... Pienso en las minas del carbón, del cobre, y veo perdida, escucho perdida para siempre la sangre que, siempre, que ahora mismo, sigue sonando en los crímenes y en los accidentes subterráneos".(En Manns 1999, p. 81). El encuentro es entonces con la sangre de la historia no oficial, una sangre que no figura entre las sangres heroicas y que es necesario tener presente. A través de la literatura podemos rescatarla o recrearla desde historias personales que nos acercan más a la dimensión humana de los hechos y que nos permiten promover una visión abierta y dialógica frente a la cultura y la sociedad que sea capaz de cuestionar el clasismo rescatando valores y formas populares (valoración de lo diverso) pero criticando la perversión de las grandes diferencias sociales.

A partir de la lectura de los cuentos de *Subterra* podemos establecer relaciones con diversos ámbitos y conocimientos y desarrollar una enseñanza y un aprendizaje que asuman el carácter complejo y contextualizado que caracteriza la forma en que el ser humano aprende (Farnham-Diggory 1996). El profesor de Lenguaje puede trabajar algunos aspectos literarios conjugándolos con tópicos de otros subsectores. Otra posibilidad es que se trabaje en equipo entre dos o más profesores de distintas asignaturas; lamentablemente, no es una modalidad que se practique en las escuelas municipalizadas. Para trabajar cualquiera de los temas se pueden considerar varios niveles de competencia: conocer, comprender, analizar y reflexionar críticamente. Ahora bien, Armando Rugarcía (2005) señala que las siguientes habilidades se asocian directamente al trabajo interdisciplinario: comparar, relacionar, discriminar, clasificar y sintetizar o integrar (p. 14). Creo que el que un tópico sea para un nivel u otro (pienso esta unidad desde el segundo

ciclo básico en adelante) depende más de la adecuación que lleven a efecto los profesores. Propongo a continuación un listado de contenidos alternativos a la propuesta del programa ministerial. El planteamiento de contenidos tiene un doble propósito: primero, hacer visible que los contenidos relativos a una temática no son unívocos, es decir, que es posible hacer otras elecciones; y, segundo, demostrar que la formulación de contenidos puede -y es deseable a que así sea- implicar ciertas competencias, las que también pueden esquivarse, dependiendo de la selección y el modo de plantear el contenido, como lo señalaba en el análisis anterior. Así, el lector se percatará de que la formulación de los contenidos puede entrañar un enfoque y una manera de relacionarse con el conocimiento. Por ejemplo, la formulación de preguntas como una manera de plantear contenidos es una buena forma de introducir a los estudiantes en la complejidad de una temática y de provocar una actitud mentalmente activa. La estructuración por subsectores, a continuación, obedece al intento de hacer visible que los tópicos relacionados o relacionables corresponden a disciplinas diversas, lo que no es óbice -al contrario- para un tratamiento unificado de ellos en una misma actividad.

Literatura y realidad social

1. Realismo y Naturalismo, ¿el espejo de la realidad?
2. Literatura e historia. ¿Es lo mismo realidad que verdad? ¿La literatura es verdad?
3. Literatura y compromiso social y político. ¿Los escritores deben comprometerse?
4. Acercamiento a Sub-terra desde lo biográfico. Ideología y experiencia.
5. Estética y ética: simbología asociada a una axiología cristiana y socialista.
6. Producción de cuentos a partir de alguna realidad social inquietante. Posibilidades que ofrece esta forma literaria frente al texto periodístico.
7. Producción de una noticia periodística a partir de alguna realidad social inquietante.

Otras formas artísticas

1. Música. Canciones de protesta social. Compromiso juvenil.
2. La fotografía: documento y composición.
3. Pintura: el mural como expresión popular, configuración de identidad y crítica social.

4. Cine: adaptación del texto a un lenguaje cinematográfico. Posibilidades del cine.

Comprensión de la sociedad

1. Dependencia económica en Latinoamérica.
2. Relaciones entre el Estado y las empresas extranjeras.
3. Poder político y clase social. Movimientos político-sociales.
4. El papel de las fuerzas armadas.
5. ¿Chile, un solo pueblo? Identidad de clase e identidad nacional.
6. Obreros de ayer y hoy. Sistema y leyes laborales.
7. ¿Dónde estaban las mujeres? Las mujeres como actores sociales.
8. Formas culturales de los pueblos mineros.
9. ¿Qué es de Lota hoy? Reconversión laboral y cesantía.

Comprensión del medio natural

1. Minería y ecología (del industrialismo al postindustrialismo).
2. Enfermedades relacionadas con el trabajo en las mineras.
3. Minas y prevención de riesgos.
4. Condiciones laborales y salud síquica.
5. Geografía de Lota.

Actividades que pueden constituir proyectos más extensos en los que se trabajen los contenidos anteriores

1. Creación de diseños electrónicos multimediales (texto, imágenes, audio, video).
2. Dramatización y teatralización. Creación o adaptación de una obra. Puede incluir diferentes códigos: música, danza, fotografía, pintura, poesía, etc.
3. Creación de documental o video.
4. Pintura de un mural.
5. Investigación histórico-social complementada con documento fotográfico.

Por último, quiero dejar en claro que la interdisciplinariedad no es ninguna panacea y que no funciona para llevar y usar; ni siquiera, como señalé al comienzo, su significado es único. Finalmente la integración de los conocimientos se produce en el propio sujeto, por lo que la interdisciplinariedad tampoco es moneda de cambio de la educación: doy conocimiento interdisciplinario y recibo aprendizaje integrado = sujetos competentes y críticos. Un planteamiento pedagógico serio no ha de formularse en términos de garantizar aprendizaje y menos en una realidad como la nuestra, en donde los factores que influyen son múltiples, de diversa índole y trascienden el ámbito educativo, cuanto más el currículum y sus reformas.

La aceptación de y el trabajo con la diversidad requieren primero que nada que seamos capaces de tener una actitud dialógica frente al conocimiento y que promovamos la visión crítica de los estudiantes, lo que pasa por su derecho a tener un pensamiento propio y a no estar de acuerdo con valores, idearios o imaginarios que se imponen en lugar de analizarlos y reflexionar abiertamente sobre ellos.

Páginas sugeridas para trabajar interdisciplinariamente con *Subterra*

www.cervantesvirtual.com

www.memoriachilena.cl

www.uchile.cl/cultura/oplath/antologia/folklorcarbon9.html

www.colectivobrp.cltotal.html

www.ubiobio.cl/ebb/lillo/imagenes.htm

Bibliografía

Arana, Juan. (2001). *¿Es posible la interdisciplinariedad? Teoría y práctica*.
Obtenido en abril 8, 2005, de <http://www.unav.es/gep/PosibleInterdiscip.html>

Artigas, Mariano. (2004). *Mi visión de la interdisciplinariedad*. Obtenido en abril 8, 2005, de www.unav.es/gep/MiVisionInter.html

Bajtín, Mijail. (1986a). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI.

..... (1986b). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: F.C.E.

Bermeosolo. 2001. *Psicología del lenguaje. Fundamentos para educadores y estudiantes de pedagogía*. Santiago: PUC.

Bobes Naves, María del Carmen. (1994). La literatura. La ciencia de la literatura. La crítica de la razón literaria. En D. Villanueva, *Curso de teoría de la literatura*. Madrid, España: Taurus, Universitaria.

- Deleuze, Gilles y Felix Guattari. (1997). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, España: Pre-textos.
- Eco, Humberto. (1965) *Apocalípticos e integrados*. México D.F.: Tusquets Editores.
- Farnham-Diggory, S. (1996). *El aprendizaje escolar*. Madrid, España: Morata. (Primera edición en inglés de 1990).
- Giddens, Anthony. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. (Primera edición en inglés 1984).
- Hopenhayn, Martín. (1995). *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*. México: F.C.E.
- Lillo, Baldomero.(1995). *Subterra*. Santiago, Chile: Zigzag. Primera edición de 1904.
- Jocelyn-Holt, Alfredo. (1999). *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*. 3ª ed. Santiago, Chile: Planeta, Ariel.
- Manns, Patricio. (1999). *Chile: una dictadura militar permanente (1811-1999)*. Santiago, Chile: Sudamericana.
- Ministerio de Educación. (2000). *Lenguaje y Comunicación. Programa de estudio Séptimo Año Básico*. Santiago, Chile: Mineduc.
- (2004). *Las cinco tareas de Bitar para formar profesores*. Obtenido en octubre 16, 2005, de: <http://www2.mineduc.cl/maule/noticias/Abril/index.php?file=N200404161041610271526075.html>
- Morin, Edgar. (1990). *El paradigma perdido*. Madrid: Kairós. (Primera edición en francés de 1973).
- (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México D.F.: Gedisa Mexicana S.A. (Primera edición en francés de 1990).
- Moulian, Tomás. (1998). Chile actual. *Anatomía de un mito*. Santiago de Chile: LOM, Arcis.
- Neruda, Pablo. (1980). *Nosotros los indios. Para nacer he nacido*. Barcelona, España: Bruguera.



Fecha de recepción: 25 de octubre de 2006. Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2006

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 6, N° 12, 2006
ISSN 0718-1310

- Oelker, Dieter. (1997). *Introducción al análisis del comentario de textos narrativos*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Osorio, Jorge. *Metáfora y análisis conceptual del discurso*. Trabajos lingüísticos N° 1, abril 2003, Universidad de Concepción. www.2udec.cl/~prodocii/serie/
- Pinto, Jorge. ed. (1998). *Del antiindigenismo al proindigenismo en Chile en el siglo XIX*.
Del discurso colonial al proindigenismo. Ensayos e historia latinoamericana. Temuco: Universidad de la Frontera. 85-117.
- (2000). *De la inclusión a la exclusión. La formación del Estado, nación y*
- Rama, Angel. (1987). *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo XXI.
- 1998. *La ciudad letrada*. Montevideo, Uruguay: Arca.
- Rivano, Emilio. 1999. *Contra humanistas. Educación o alineación generalizada*. Santiago, Chile: Bravo y Allende. (También en versión electrónica: <http://www.2udec.cl/~prodociiter/Rivano/Contra>)
- 1999. "Un modelo para la descripción y análisis de la metáfora". Logos N° 9. www.2udec.cl/~prodocii/recogicio/
- Rojo, Grínor. 2001 *Diez tesis sobre la crítica*. Santiago: LOM.
- Rivano, Emilio et al. 2004. *Lenguaje y cognición. Estudios en lingüística cognitiva*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Rugarcía, Armando. 2005 *La interdisciplinariedad: el reino de la confusión*. Obtenido en abril 10, 2005, de www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res098/#1
- Triviños, Gilberto. (1992). La sombra de los héroes. *Atenea*, 465-466, 67-97.
- (1994). *La polilla de la guerra en el Reino de Chile*. Santiago: La Noria.
- Troncoso, Ximena. (1999). Ercilla, Neruda y Chihuailaf en vivo. *Acta Literaria*, 25, 131-144.



Fecha de recepción: 25 de octubre de 2006. Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2006

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 6, N° 12, 2006
ISSN 0718-1310

..... (2002). *El espejo empañado. Literatura, nación y pueblo mapuche*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Valdivieso, Jaime. (2000). *Señores y ovejas negras. Chile: un mito y su ruptura*. Santiago: LOM.