

## Experiencia estético-literaria y mediación pedagógica en EGB 1 y 2

**Directora:** María Susana Capitanelli

**Investigadora Co-directora:** Cecilia Tejón.

**Palabras clave:** Literatura. Experiencia estética. Didáctica. Educación General Básica 1 y 2.

### Resumen

Este artículo presenta una propuesta de mediación pedagógica para el logro de la experiencia estético-literaria infantil en 1º y 2º ciclo de la EGB. Dicha propuesta está centrada en contenidos procedimentales inferidos de los tres procesos básicos de la experiencia estética: producción, recepción y catarsis. Se sustenta en tres criterios de actuación: el texto y su lectura por el docente como clave de la acción didáctica, la experiencia estético-literaria como medio y fin, la escritura creativa como conciencia textual y participación lúdica. La propuesta contempla –desde un punto de vista comunicativo– el complejo conjunto de prácticas que la literatura implica y la competencia literaria del docente que tiene el rol de mediador.

---

### Introducción

La investigación que dio origen a este artículo se realizó en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, en el marco de las cátedras de *Literatura Infantil* y *Didáctica de la Literatura* del Profesorado Universitario de 1º y 2º ciclo de Enseñanza General Básica.

La formulación y comprensión del problema se sustentó en nociones teóricas acerca del texto artístico tomadas de la semiótica de Yuri Lotman, en algunos aspectos de la estética de la recepción alemana (especialmente Hans R. Jauss), en enfoques de sociología literaria, y en aproximaciones de origen antropológico y psicoanalítico sobre el vínculo con el arte.

En el marco de la transformación educativa argentina, la literatura ha sido conceptualizada como discurso estético y se ha definido como “placer” el vínculo específico que la escuela debe promover entre el niño y los textos literarios. Los Contenidos Básicos Comunes para la Enseñanza General Básica postulan un espacio específico para el discurso literario en el bloque de Lengua; con ello se supera una carencia importante del sistema educativo anterior. Sin embargo, la relación entre contenidos conceptuales y procedimentales no establece una correspondencia clara entre el texto estético y los procesos propios de una experiencia estética que presupone el placer.

El desarrollo de la competencia literaria del niño como un aspecto de su competencia comunicativa requiere armonizar los paradigmas teóricos con los didácticos. Para ello es necesario establecer relaciones coherentes entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el fin de lograr la experiencia estético-literaria en el acto didáctico.

Esa necesidad abrió la problemática objeto de investigación en los siguientes interrogantes:

Si estamos ante un discurso estético, ¿qué procesos de la experiencia estética pueden desplegarse en el aula para vincular a los niños con los textos estéticos? De esta pregunta se infirió necesariamente otra: ¿qué intervención adulta es adecuada para provocar la relación entre texto y lector?

En consecuencia, puesto que el problema se focalizó en la experiencia estética con textos literarios en la escuela, ¿qué criterios de mediación se infieren de esa doble condición –estética y pedagógica– y cuáles son los procedimientos a desarrollar como contenidos?

En relación con esos interrogantes, el objetivo fue el siguiente:

- ***Generar una propuesta flexible y dinámica de mediación pedagógica para la experiencia estético-literaria infantil en 1º y 2º ciclo de la EGB, a partir de la inferencia de conceptos estética, psicológica y pedagógicamente coherentes.***

La hipótesis de trabajo se formuló de la siguiente manera:

***A partir del análisis de los procesos básicos de la experiencia estética, considerada en el circuito de la comunicación literaria, es posible producir una propuesta de mediación pedagógica flexible y dinámica, acorde con la complejidad del fenómeno literario, la competencia literaria del docente y el receptor infantil, que contribuya a la experiencia estético-literaria del niño.***

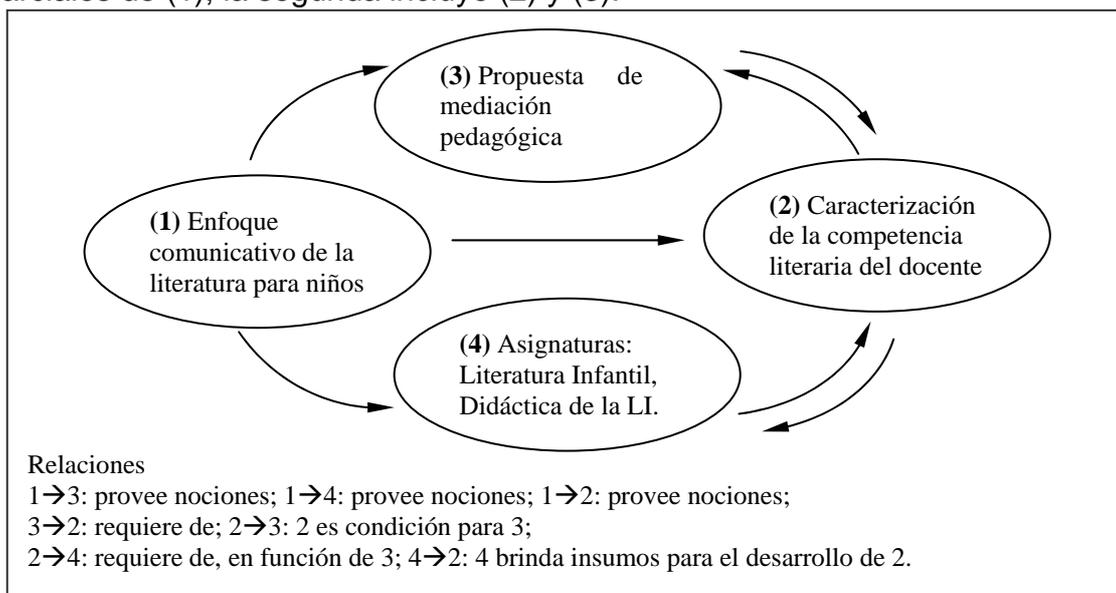
Teniendo como foco el problema enunciado –la relación texto literario/sujeto, en la escuela–, se tomaron categorías parciales de los principales referentes teóricos. Esas teorías no se incorporaron como marco de referencia, sino que algunas categorías se seleccionaron en función del problema. De la sistematización de las diversas nociones emergió un marco teórico nuevo y específico, resultado del proceso de investigación, que explica y relaciona los fenómenos que instauran y condicionan el acto didáctico.

El marco teórico resultante sitúa el problema, lo encuadra en su doble pertenencia –atravesado por el sistema literario y por el sistema educativo– y proporciona las categorías literarias y didácticas para elaborar un modelo de mediación contextualizado.

### Descripción de la propuesta

El resultado de la investigación es una propuesta descriptiva y prescriptiva de mediación pedagógica centrada en los contenidos procedimentales. Su finalidad es el logro de la experiencia estético-literaria en la escuela.

Se tuvieron en cuenta otros factores que hacen posible la propuesta de mediación y que pueden ser sistematizados en relación con ella, configurando una mirada sistémica que abarca cuatro subsistemas: 1) una sistematización de categorías teóricas que, desde un punto de vista comunicativo, abren interrogantes acerca de la literatura para niños en tanto fenómeno abarcador de un conjunto de prácticas; 2) una caracterización teórica de los componentes de la competencia literaria del docente de EGB para el desempeño de su rol mediador; 3) la propuesta descriptiva y prescriptiva de mediación pedagógica para la experiencia estético-literaria en la escuela; 4) contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollan en las asignaturas *Literatura Infantil* y *Didáctica de la Literatura*. La primera asignatura incluye categorías parciales de (1); la segunda incluye (2) y (3).



Esquema 1

Teniendo en cuenta las relaciones que establece el cuadro precedente, síntesis de la propuesta y de la mirada sistémica adoptada, se considera necesario comenzar la exposición por (1) y continuarla por (2), antes de exponer los resultados del principal objetivo de la investigación, es decir, la propuesta de mediación pedagógica (3).

## **1. Sistematización de categorías teóricas acerca de la literatura para niños desde el punto de vista comunicativo**

La literatura no es sólo un conjunto de textos o de libros, sino que implica diversas prácticas complejas que incluyen su escritura, edición, comercialización, distribución, lectura e interpretación, enseñanza, etc. Todas estas prácticas se vinculan entre sí configurando el sistema literario, que no funciona en forma aislada sino en relación dinámica con los sistemas sociales, culturales, económicos, etc.

También la literatura que leen los niños, tanto la que les está destinada deliberadamente como aquella sin destinatario específico que ellos pueden leer, es parte no sólo de ese universo discursivo complejo e intrincado sino también de la industria de la cultura (Ver Esquema 2 al final del trabajo).

En ese marco comunicativo se produce la recepción de los discursos literarios.

Si esa recepción es estética implica, por una parte, un proceso de fusión de horizontes de expectativas (Jauss, 1987). Esos horizontes son:

**a) el horizonte de expectativas intraliterario**, es decir, el implicado por el texto: estructuras, esquemas, "señales" que orientan la recepción del mismo y que prefiguran un efecto. Dicho horizonte está formado, para cada obra, en el momento de su aparición, por la comprensión previa de los géneros, de la forma y temática de obras anteriormente conocidas y de la oposición entre lengua poética y lengua práctica.

**b) El horizonte de expectativas extraliterario**; el comportamiento respecto del texto es siempre receptivo y activo a la vez, ello implica que el receptor pone en juego su propio horizonte de expectativas, es decir que la recepción está condicionada por el receptor. Ella incluye las expectativas concretas procedentes del horizonte de intereses del receptor, de sus deseos,

necesidades y experiencias, condicionados por circunstancias sociales, las específicas de cada grupo social y también las biográficas.

Entre ambos horizontes no existe una acción recíproca, mecánica, sino que interviene, necesariamente y sobre todo en las situaciones pedagógicas, un proceso de mediación que fusiona horizontes.

Por otra parte, la recepción estético-literaria implica la concreción de la **experiencia estético-literaria** en relación con los textos. Esta experiencia incluye tres tipos de procesos: a) **la poiesis**: es el placer producido por la obra hecha por uno mismo, es decir la **experiencia estético-productiva**; b) **la aisthesis**: es la **experiencia estético-receptiva**; la actividad aisthética (receptora) puede convertirse en poiesis: el receptor puede abandonar su postura contemplativa y convertirse en co-creador, con lo que perfecciona la concretización de la obra en él y se transforma en productor de sentido; c) **la catarsis**: es una **experiencia estético-comunicativa**, o sea, intersubjetiva. (Jauss, 1986).

El placer es condición *sine qua non* de toda experiencia estética. La experiencia estético-literaria implica un vínculo personal y placentero con los textos, sin embargo el placer no emerge de la nada, también se aprende. En tanto experiencia, la recepción estético-literaria no es objeto de una enseñanza conceptual sino de una mediación facilitadora del aprendizaje de esa experiencia. El placer tiene además múltiples facetas e infinitos recorridos, tantos como tienen los textos y los sujetos que se vinculan con ellos. Hay placer si hay estímulo, provocación y una disposición especial hacia los aspectos estéticos de los textos literarios y hacia los procesos que ellos pueden suscitar. La aceptación del estímulo, la disposición y la posibilidad de realizar los procesos de la experiencia estético-literaria pueden aprenderse con una mediación adecuada. Sucesivas y reiteradas experiencias estético-literarias y los aprendizajes procedimentales, actitudinales y conceptuales que se construyen a través de ellas y del acercamiento de horizonte del receptor al del texto, van desarrollando la competencia literaria del niño (Ver esquema 3 al final del trabajo).

## **2. Caracterización de la competencia literaria del docente**

La competencia literaria del docente está constituida por cuatro componentes: 1) **experiencia estético-literaria**, fruto del vínculo personal con textos literarios; 2) **competencia enciclopédica**, es decir, saberes conceptuales y procedimentales acerca de la literatura, metacognición de los propios procesos de recepción, competencia para la búsqueda de nuevos saberes y juicio crítico; 3) **competencia didáctica**, saberes conceptuales y procedimentales acerca de la propuesta de mediación; 4) **competencia pragmática**. Esta última es la competencia que pone en juego los otros tres componentes en el acto didáctico. Supone que el docente se sitúe en el conjunto de factores descritos como constitutivos de la comunicación literaria, como así también que conozca los intereses de las diversas instancias emisoras y destinadoras, para asumir una función activa y crítica en tanto mediador en el contexto en el que ejerce su profesión. Puesto que su tarea específica opera en el área de fusión de horizontes y la mediación facilitadora de la experiencia estético-literaria, implica el conocimiento concreto del niño que se tiene en el aula y su entorno socio-cultural (Capitanelli, 1999).

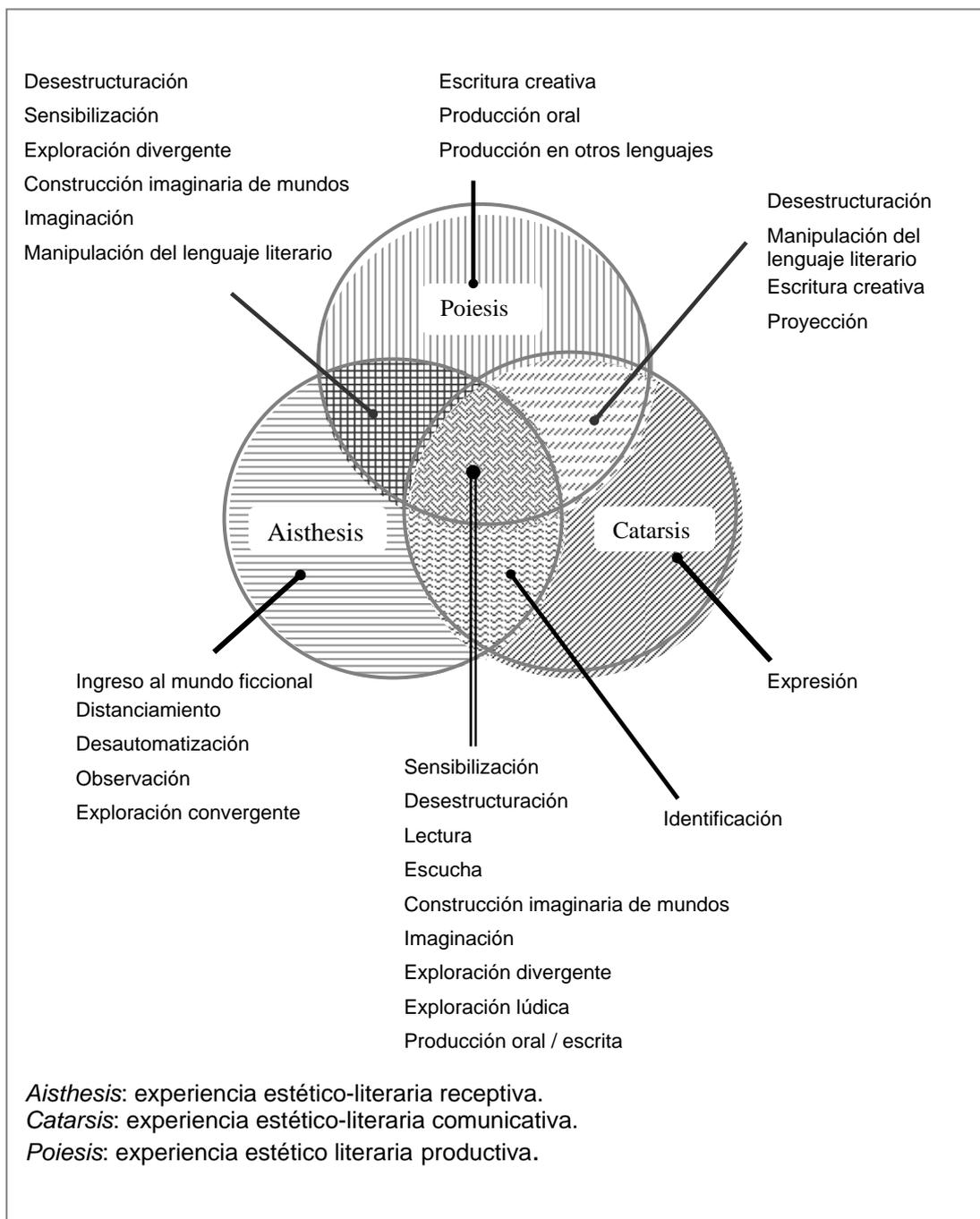
Las asignaturas Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura, incluidas como sector (4) en el cuadro 1, tienen como objetivo la formación de la competencia literaria docente.

### **3. Propuesta de mediación para 1º y 2º ciclo de la EGB**

El modelo de mediación se sustenta en tres criterios de actuación (Capitanelli, 2002): **1) el texto y su lectura por el docente como clave de la acción didáctica; 2) la experiencia estético-literaria como medio y fin; 3) la escritura creativa como conciencia textual y participación lúdica** (reformulación a partir de Sánchez Corral, 1995).

Estos criterios son pautas que orientan la intencionalidad de la tarea educativa respecto de la literatura, delimitan las expectativas de logro, encauzan la selección de contenidos conceptuales y organizan los contenidos procedimentales y actitudinales; son el fundamento para la selección de estrategias y actividades coherentes con lo que se espera lograr. El acto didáctico implica una serie de acciones concretas a las que conjuntamente se denomina “clase”. Una clase de literatura consistiría en una constelación de acciones vertebradas y entretejidas por los criterios mencionados.

La propuesta se centra en el despliegue de los contenidos procedimentales que son los que posibilitan la experiencia estético-literaria. Aquí se presentan los procedimientos imprescindibles para su logro en el aula. Se los enuncia y destaca agrupados según su relación predominante con uno de los tres procesos de la experiencia estética pero, en ella, la *aisthesis*, la *catarsis* y la *poiesis* se producen muchas veces entrelazadas. Por lo tanto, la mayoría de los contenidos procedimentales funcionan de manera sincrética –en el sentido de que una misma acción anuda procesos cognitivos, sensibles y emocionales diversos– y, con frecuencia, sincrónica. Así por ejemplo, si la recepción es creativa, los procedimientos de la *aisthesis* se tejen con procedimientos creativos, entonces una misma actividad puede poner en juego los dos procesos.

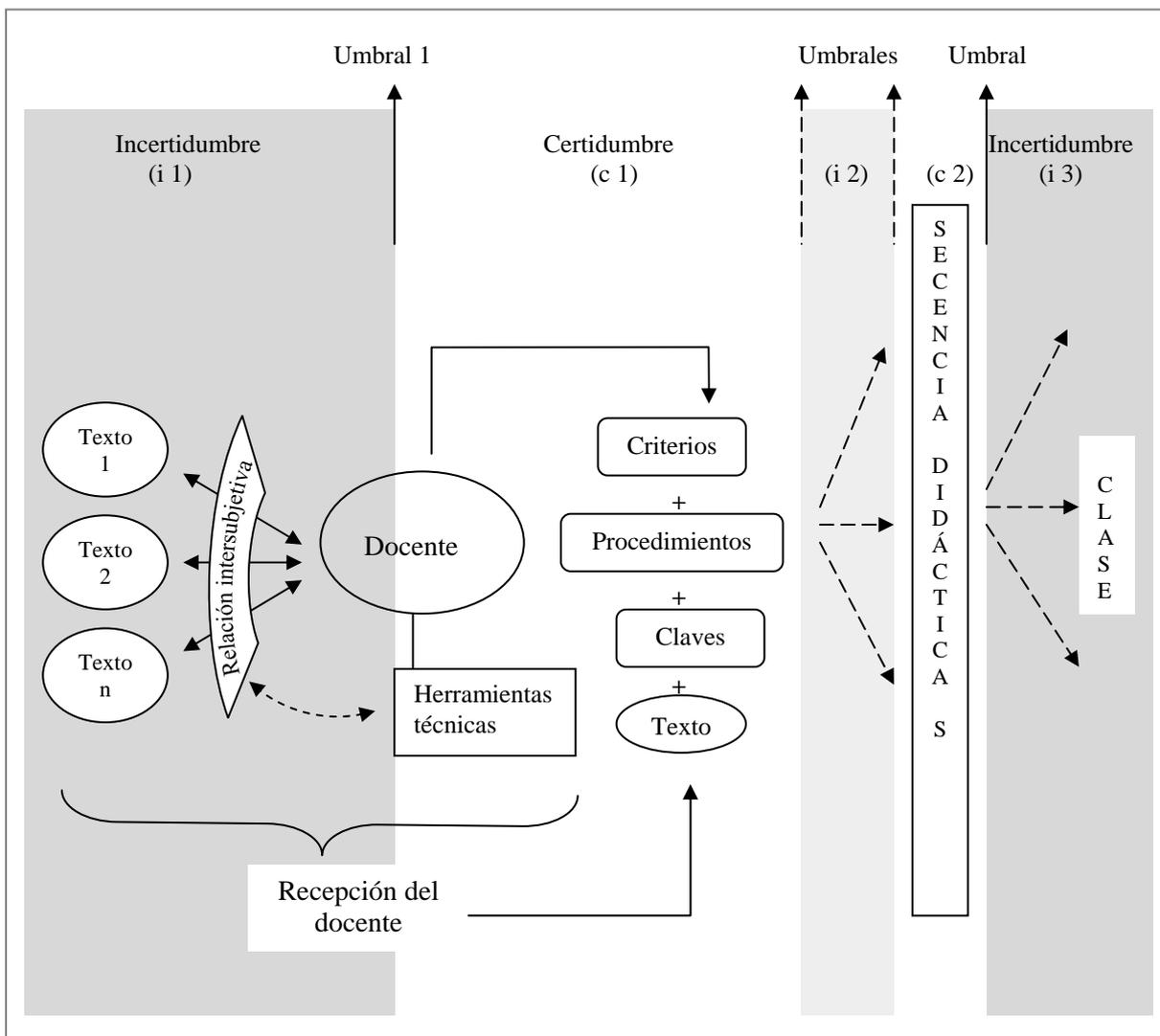


Esquema 4: Contenidos procedimentales para la experiencia estético-literaria.

### Descripción del funcionamiento de la propuesta durante la planificación de una clase de literatura

Puesto que la finalidad de la propuesta de mediación pedagógica es suscitar la experiencia estético-literaria en 1º y 2º ciclo de la EGB, el protagonismo lo tienen los contenidos procedimentales, sistematizados en relación con los procesos de la experiencia estética respecto de los textos literarios.

A continuación, se presenta un cuadro sobre el proceso de elaboración de las secuencias didácticas; luego se lo explica.



Esquema 5: Dinámica de la elaboración de secuencias didácticas.

En el momento de planificar una clase, la propuesta de mediación tiene un umbral que le es inherente. El umbral establece dos ámbitos: por un lado, un espacio de lo previsible, de la certidumbre, de lo ordenado y que es necesario proponerse cuando se planifica una clase de literatura para la EGB. Por otro lado, abre deliberadamente un espacio no cubierto por la propuesta; este es el de la lectura singular que el docente hace del texto que llevará a su clase, es el de la intuición, de la creatividad, lo imprevisible, la incertidumbre, lo azaroso. El primer ámbito prevé y prescribe la posibilidad del segundo, pero las modalidades que este adquiera no son anticipables.

Esos dos espacios –incertidumbre y certidumbre– se alternan desde el inicio del proceso de elaboración de la secuencia, durante la elección del texto, hasta la apertura hacia lo incierto que significa la clase concreta. Responden

tanto a la índole del texto literario y de la experiencia estética que suscita, como a las características del lector con su horizonte de expectativas (extraliterario) y al acto de lectura en el que ambos se vinculan.

Cada texto es una realidad única, singular, que no puede ser reducida a sus rasgos genéricos y estructurales. Cada lector lee desde su contexto, poniendo en juego su horizonte de expectativas. Por lo tanto, cada lectura de un texto es un recorrido posible aquí y ahora, que de ninguna manera agota el efecto inscripto en el texto literario. En la recepción se concretizan sólo algunos de esos efectos.

La relación lector–texto es “intersubjetiva”, el primer encuentro con el texto está marcado por quién es el lector y qué le atrae y lo conmueve del texto. Es un diálogo no analítico, pero condicionado y orientado por el efecto prefigurado en el texto.

En el caso del docente lector que selecciona textos para los niños, durante su lectura se juega no sólo la relación “intersubjetiva” lector–texto, sino también la presencia del destinatario de la clase. De la articulación de la propuesta de mediación con el modelo de la competencia literaria docente surge la necesidad de no deponer, en función de la intencionalidad pedagógica, esa relación intersubjetiva sustentada en la recepción del adulto (ver en esquema 5: [i 1]).

Esto requiere suspender momentáneamente las preocupaciones sobre la planificación didáctica para “ver” los textos placenteramente, permitiendo que se exprese el propio gusto. Lo adecuado es elegir más de un texto que satisfaga la experiencia estética del docente para disponer de alternativas a la hora de las decisiones didácticas.

El resultado de esta relación intersubjetiva –identificaciones, acentos en determinados aspectos del texto, construcción inicial del sentido–, está en el espacio imprevisible de [i 1]. Sin embargo, la propuesta contempla que ese resultado imprevisible debe ingresar como información al ámbito de lo previsible [c 1], en el cual se pone en juego el criterio de actuación que propone el texto y su lectura por el docente como clave de la acción didáctica.

Si esa primera lectura ([i 1]) está enriquecida por saberes específicos y afianzados provenientes de la teoría y la crítica literarias (componente enciclopédico de la competencia literaria docente), el resultado que ingresa

como información en [c 1] aporta elementos para el análisis y la objetivación de las características del texto y del propio proceso lector. Si sólo se ingresa como información el fruto de una lectura muy emocional, extremadamente pautada por el contexto inmediato del docente-lector, lo previsible, de este lado del umbral [c 1], es que se pongan en juego los saberes de la competencia enciclopédica para una lectura analítica.

En caso de una adecuada competencia literaria, esa lectura está respaldada por la posibilidad de observar y analizar los textos con herramientas técnicas provenientes de la teoría literaria, pero si el docente accede al texto sólo desde los tecnicismos, anula el vínculo subjetivo específico de la propia experiencia estético-literaria que debe registrar para su hacer didáctico. Las herramientas teóricas y técnicas son un complemento adecuado que enriquece la experiencia según el lugar que ocupen en ella.

Se trata de dos lecturas diferentes y complementarias. La confluencia de ambas permite una relativa distancia respecto de la propia lectura inicial y una aproximación a las claves del texto, que decantarán durante la elaboración de las secuencias didácticas [i 2], que apuntan a la experiencia estética del niño como medio y fin.

Los contenidos procedimentales articulan la probable experiencia estética del niño en el aula con las claves del texto, porque despliegan los procesos básicos de la experiencia estética respecto de un texto y su lenguaje. Sólo se convierten en hacer en relación con un texto único y singular en una situación concreta.

La elaboración de las secuencias didácticas es el proceso durante el cual, siempre desde sus lecturas y las claves que ellas le dieron, el docente relaciona esos procedimientos generales prescriptos con un texto concreto y su codificación, imaginando una situación aúlica mediante su competencia didáctica y pragmática. Lo que el docente detecta como claves del texto y de su codificación estética es lo que formula en los contenidos conceptuales de su plan de clase. Los conceptuales pueden tener un tratamiento exclusivamente procedimental o construirse como conceptos, dependiendo de la edad de los niños.

Durante la elaboración de las secuencias, las claves textuales pueden abrirse, sesgarse o recortarse en virtud de la orientación hacia la clase y las

restricciones que esta plantea, pero también porque esta elaboración es creativa [i 2].

En relación con lo anterior, la propuesta permite y establece que las secuencias didácticas sean singulares para cada texto, en cada contexto y en cada ocasión. Requiere además que sean flexibles y abiertas a modificaciones en el acto didáctico, pues recurren a procedimientos heurísticos. Una vez elaborada, la secuencia constituye un nuevo espacio de *certidumbre* [c 2].

Puesto que la secuencia lleva la marca de la recepción docente, el niño se relaciona con un texto sobre el cual ya se operaron recepciones que condicionan la suya. A raíz de esto, la propuesta prescribe que, en la clase, el docente instale nuevamente la presencia del umbral [i 3], para que más allá de lo previsto suceda lo no previsible. Esto último se refiere a las recepciones singulares de los niños y a su relación con las lecturas del docente.

Se propone entonces la secuencia didáctica como una alternativa posible, como singularidad. Desde su lectura y ejerciendo su competencia literaria, el docente sugiere, orienta una exploración abierta a otras exploraciones, tirea para suscitar asociaciones, conociendo a sus alumnos busca provocar identificaciones. Pero el niño puede hacer otras lecturas, por lo tanto, la secuencia programada debe ser lo suficientemente flexible como para no clausurarlas (relación entre [c 2] y [i 3]). (Al final del artículo se incluye un ejemplo de secuencia didáctica).

Consecuentemente, en la propuesta de mediación pedagógica, lo generalizable, lo previsible y ordenado, son los criterios de actuación y los contenidos procedimentales. Ellos prescriben que debe existir un margen para eso no previsible, sin lo cual no hay literatura ni mediación pedagógica para la experiencia estético-literaria.

El funcionamiento de la propuesta de mediación tiene como requisito la competencia literaria docente con sus cuatro componentes. Mediante la puesta en juego de su propia competencia, el profesor de 1º y 2º ciclos de E.G.B. puede elaborar secuencias didácticas en y para el contexto educativo en el que se desempeña.

## **Conclusiones**

La investigación se propuso generar una propuesta flexible y dinámica de mediación pedagógica para la experiencia estético-literaria infantil en 1º y 2º ciclos de la E.G.B. La coherencia de la misma se funda en los contenidos procedimentales que favorecen la experiencia estética en relación con los textos literarios y el placer que ellos pueden provocar.

La propuesta no se estableció a partir de textos predeterminados. Elaborarla de esa manera, implicaba fijar ciertos textos como modelos literarios, reduciéndolos a sus rasgos temáticos, genéricos, estructurales, formales y a procesos de recepción consagrados. Eso hubiera conducido a establecer estereotipos de mediación para todos los textos con características similares. Las secuencias son sólo ejemplos, pues en las mismas condiciones y con los mismos textos una misma persona puede producir secuencias diferentes.

La propuesta de mediación y el enfoque sistémico que la hace posible, implican preparar al docente para experimentar y aceptar la incertidumbre, brindarle conocimientos sólidos para transitar los diversos umbrales, aprovechándolos, y disponerse para la clase como un nuevo espacio necesariamente incierto.

### **Ejemplo de secuencia didáctica**

La secuencia didáctica que se presenta a continuación fue elaborada por Marisa E. Alessandra, alumna de tercer año del Profesorado Universitario de EGB de la Facultad de Educación Elemental y Especial (UNCuyo). La secuencia es uno de los requisitos del examen final de la asignatura Didáctica de la Literatura. La que se transcribe como ejemplo está destinada a 6º año de la EGB.

En la fundamentación de su trabajo (omitida aquí por su extensión), la alumna explica que no propone una lectura del texto desde el contexto de producción sino desde la recepción actual, en el marco de un vínculo entre los niños y el docente definido por la *“confianza mutua que permita compartir y explorar el mundo literario”*.

El texto que eligió es “El grito” de Federico García Lorca (en: *Poema del cante jondo*, 1921).

#### **El grito**

La elipse de un grito,  
va de monte  
a monte.

Desde los olivos  
será un arco iris negro  
sobre la noche azul.

¡Ay!

Como un arco de viola  
el grito ha hecho vibrar  
largas cuerdas del viento.

¡Ay!

(Las gentes de las cuevas  
asoman sus velones.)

¡Ay!

## **Secuencia didáctica para una clase en 6º año de la EGB**

### **Expectativas de logro:**

- Realizar una experiencia estética en relación con la poesía “El grito” de Federico García Lorca.

### **Contenidos conceptuales:**

- Poesía: imágenes sensoriales, sinestesias, metáforas.

### **Contenidos procedimentales:**

- Distanciamiento: relajación, sensibilización.
- Activación de conocimientos previos. Incorporación de información.
- Desautomatización: ensoñación dirigida.
- Escucha de la poesía. Lectura silenciosa.
- Exploración convergente: observación de imágenes y metáforas.
- Exploración divergente: manipulación del lenguaje del texto; asociación y ampliación a través de la producción de nuevas imágenes, sinestesias y metáforas; producción de imágenes a través de la oposición y la comparación.
- Identificación, proyección y expresión oral.
- Escritura creativa.
- Reflexión sobre la experiencia realizada con el texto.

### **Contenidos actitudinales:**

- Confianza en las propias posibilidades para una recepción activa y para la apropiación del objeto literario.
- Confianza en la propia capacidad creativa.
- Respeto por las experiencias y producciones de los otros.

### **Evaluación**

- De carácter procesual.

### **Desarrollo:**

#### **1- Distanciamiento: relajación y sensibilización**

El docente anuncia a los alumnos que van a compartir una poesía. Para ello correrán los bancos, dejando un espacio en el centro. Luego les pide que se ubiquen en el suelo, de la manera más cómoda para ellos, y que cierren los ojos. Les dice que respiren por la nariz, naturalmente, sin forzarse: *“tomamos aire por la nariz y lo soltamos por la boca, muy despacio, con un soplo silencioso. Volvemos a respirar por*

la nariz, esta vez tomamos aire y lo soltamos con un soplo bien largo con el sonido 'sss'. Se intercalan ambas respiraciones unas seis veces.

## **2- Activación de conocimientos previos e información**

El docente dice a los alumnos que el autor del poema que leerán es Federico García Lorca y pregunta: “¿Han leído alguna vez a este poeta?, ¿cuándo?, ¿recuerdan qué leyeron?, ¿les gustó?, ¿qué saben de su vida?, dónde nació?” Si estos datos se desconocen, serán aportados por la docente.

## **3- Desautomatización: ensoñación dirigida**

La docente propone una actividad de desautomatización previa a la escucha del texto: “Vuelvan a cerrar los ojos, respiren lentamente... Esta vez concéntrese en los sonidos que llegan a su oídos. Son muchos, pero es necesario que sean capaces de diferenciarlos, que distingan unos de otros hasta que sólo escuchen uno. Elijan un sonido que les agrade, que a ustedes les guste. Ahora píntenlo con su imaginación: ¿qué color puede tener? ¿Tiene olor, cómo es ese olor, a qué se parece? Imaginen también que su sonido recorre un camino, ¿de dónde viene?, hacia dónde va? Imaginen que desaparece en el horizonte lentamente, como desvaneciéndose... Usando dos o tres palabras, póngale un nombre a lo que cada uno imaginó. Cuando hayan encontrado el nombre adecuado, recuérdelo y abran los ojos lentamente.

*Ahora vamos a escuchar la poesía que trata de un sonido muy especial.”*

## **4- Escucha y lectura de la poesía**

La docente lee para todos. Si es necesario realiza una segunda lectura. Luego entrega una copia del poema a cada alumno y les pide que hagan una lectura silenciosa individual. Después les da un momento para que hagan comentarios entre ellos.

## **5- Exploración convergente y divergente, identificación**

La docente propone preguntas para provocar y acompañar los dos tipos de exploraciones, desplegando los diversos procedimentales, y para suscitar identificaciones. Durante el diálogo, rescata los aportes de los alumnos escribiendo sus respuestas en el rotafolio para que no tengan que ser borradas.

*“¿Les gustó la poesía? ¿Por qué?*

*Veamos la primera estrofa: ¿qué camino o trayecto dibuja el grito?, ¿cómo imaginan ese camino?, ¿qué olores hay en él?, ¿qué otros caminos podría recorrer el grito?, ¿hacia qué otros paisajes podría dirigirse?*

*Releamos la segunda estrofa: ¿de qué color es el camino del grito? ¿qué otros colores podría tener? Y si fuera de día: ¿qué colores tendría?, ¿y cuál sería su trayecto, hacia dónde iría?*

*Releamos la tercera estrofa: ¿cómo suena esa vibración?, ¿de qué color son las cuerdas del viento? ¿Qué otros instrumentos pueden ser también la voz del grito?, ¿y qué ruido puede ser voz del grito?*

*¿Qué sentimientos produce este grito?, ¿por qué?*

*¿En cuáles ocasiones gritamos?, ¿cómo son nuestros gritos?, ¿qué sentimientos los producen? ¿Cómo es un grito de alegría?, ¿qué trayecto describe?, ¿qué instrumentos o ruidos son las voces de este grito de alegría? ¿Y si el grito fuera de angustia..., de esperanza..., de espanto...?”*

## **6- Escritura creativa**

La docente pide a los alumnos que escriban un texto breve que describa un grito. Las consignas de escritura podrían ser: “describan el grito que más les gustaría emitir” o “describo el grito que a mí me gustaría ser”.

Para sustentar la escritura, el docente puede realizar preguntas: “¿cuál es el sentimiento o la emoción que originaría ese grito?, ¿qué trayectos, colores, olores

*tendría el grito?, ¿qué paisajes recorrería?, etc.*” Los niños pueden aprovechar para su escritura las producciones que quedaron escritas en el rotafolio durante la exploración del texto.

### **7- Puesta en común de los trabajos**

Se leerán los trabajos de aquellos alumnos que deseen compartirlos con sus compañeros, pero instando a todos a que lo hagan. Se harán comentarios, siempre respetando las producciones de los demás.

### **8- Reflexión**

Para finalizar, se reflexiona sobre las vivencias que tuvieron durante el desarrollo de las actividades, si les gustó lo que se les propuso, si algo les resultó difícil, etc.

### **Bibliografía básica**

ALTAMIRANO, Carlos y SARLO, Beatriz (1980). **Conceptos de sociología literaria**. Buenos Aires, CEAL.

ANZIEU, Didier y otros (1978). **Psicoanálisis del genio creador**. Buenos Aires, Vancu.

ANZIEU, Didier y otros (1976). **Psicoanálisis del genio creador**. Salamanca, Anaya Editores, 1976.

BARTHES, Roland (1987). **El susurro del lenguaje**. Barcelona, Paidós.

BEAUDOT, Alain (compilador, 1980). **La creatividad**. Madrid, Narcea.

CAPITANELLI, María Susana (1999). “Fundamentos para la formación docente en literatura o sobre cómo enseñar a mirar.” En: *Ludo. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*. Publicación del Gabinete de Literatura Infantil-Juvenil del Instituto SUMMA, Fundación Salottiana, Nº 30, Buenos Aires, diciembre de 1999, págs. 8–17.

CAPITANELLI, María Susana (2000). Tesis de maestría: “*La escritura creativa: herramienta, proceso y producto en la experiencia estético-literaria*”. Universidad de Santiago de Compostela, 2000.

CAPITANELLI, María Susana (2001). “La literatura infantil en la Argentina actual: una tarea pendiente para la teoría y la crítica literaria.” En: *Ludo. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*. Publicación del Gabinete de Literatura Infantil-Juvenil del Instituto SUMMA, Fundación Salottiana, Nº 34, Buenos Aires, diciembre de 2001, págs. 4–8.

CAPITANELLI, María Susana (2002). “La literatura en la escuela: criterios de actuación y procedimientos”. En: RODRÍGUEZ, María Elena (comp.). *Textos en contextos*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.

GADAMER, Hans-Georg. *Actualidad de lo bello*. Barcelona, Paidós, ICE.

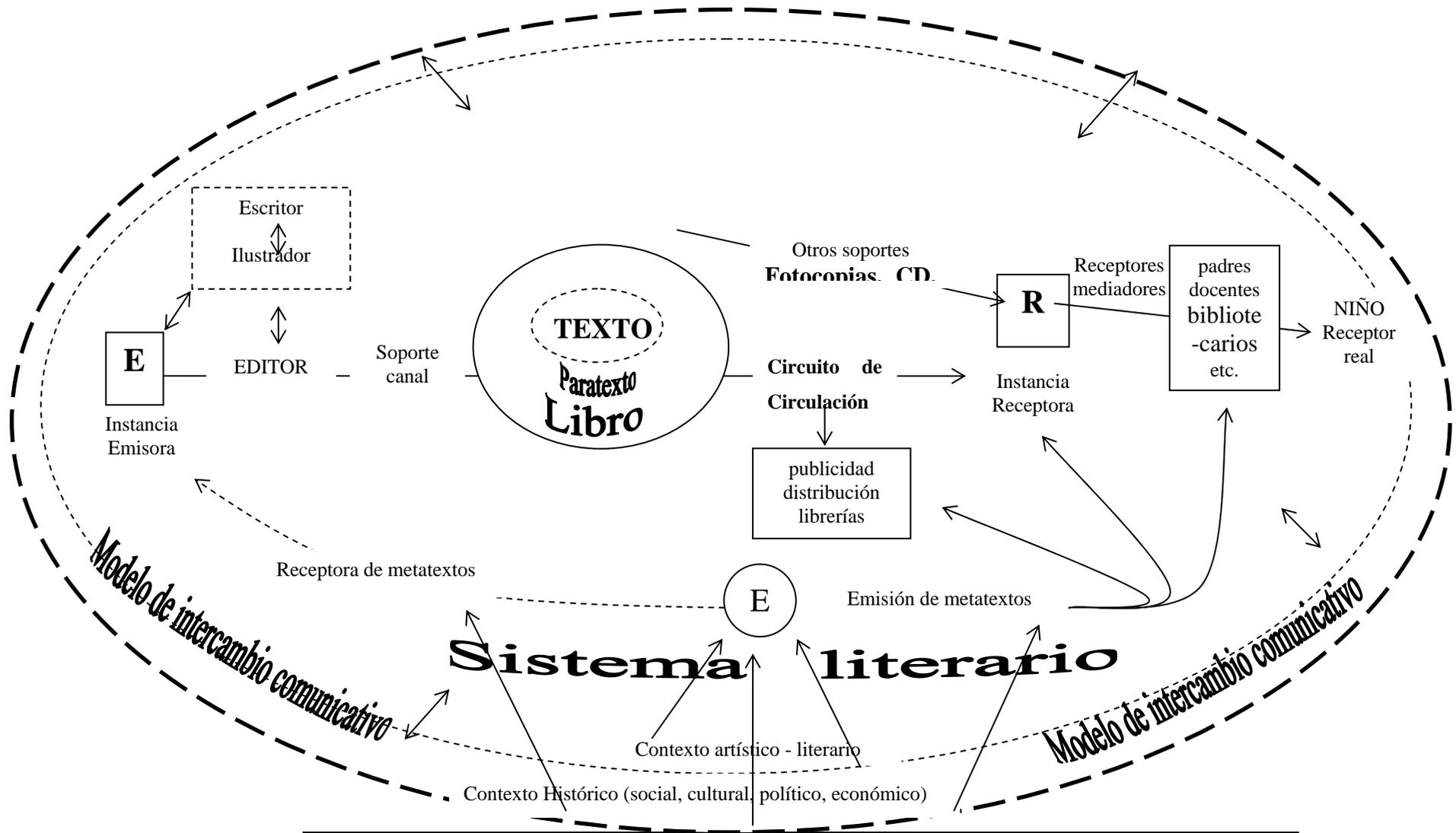
GUILFORD, J. P. y otros (STROM, R. D. Compilador; 1998). *Creatividad*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

ISER, Wolfgang (1987). **El acto de leer: teoría del efecto estético**. Madrid, Taurus.

ISER, Wolfgang (1987). “El proceso de lectura”. En: MAYORAL (comp.). *Estética de la recepción*. Madrid, Arco/Libros.

JAUSS, Hans Robert (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid, Taurus.

- JAUSS, Hans Robert (1987). "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura". En: MAYORAL (comp.). *Estética de la recepción*. Madrid, Arco/Libros.
- LOTMAN, Yuri (1978). *Estructura del texto artístico*. Madrid, Istmo.
- LOTMAN, Yuri (1996). *La semiosfera I*. Madrid, Cátedra.
- POZUELO YVANCOS, José María (1995). "El canon en la teoría literaria contemporánea". En: *Eutopías*, 2ª época, volumen 108; Centro de Semiótica y Teoría del espectáculo. Valencia, Episteme.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Paidós.
- TALENS, Jenaro (1994). "Escritura contra simulacro. El lugar de la literatura en la era electrónica". En: *Eutopías*, 2ª época, vol. 56, 1994. Valencia, Centro de Semiótica y Teoría del espectáculo. Universitat de Valencia & Asociación Vasca de Semiótica.



Esquema 2: La comunicación literaria en el contexto cultural

Esquema 3: Sistema literario y experiencia estético-literaria del niño

