

Propuestas didácticas para el aula de Lengua y Literatura

Bitácora de viaje para las desafiantes aguas de la docencia

Vol. 2



ARTICULACIÓN
UNIVERSIDAD / ESCUELA
SECUNDARIA

Diana Moro · María Cecilia Gaiser
(Compiladoras)



EdUNLPam
Universidad Nacional de La Pampa



Libro
Universitario
Argentino

Propuestas didácticas para el aula de Lengua y Literatura

Bitácora de viaje para las
desafiantes aguas de la
docencia

Diana Moro – María Cecilia Gaiser (Comp.)

Propuestas didácticas para el aula de Lengua y Literatura: bitácora de viaje para las desafiantes aguas de la docencia / Luciana Alfonzo García ... [et al.]; compilación de Diana Moro; María Cecilia Gaiser. - 1a ed. - Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, 2022.

Libro digital, PDF - (Articulación Universidad-Escuela Secundaria)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-863-463-4 (indiv); ISBN 978-950-863-460-3 (ob. Completa)

1. Lenguaje. 2. Literatura. 3. Análisis del Discurso. I. Alfonzo García, Luciana. II. Moro, Diana, comp. III. Gaiser, María Cecilia, comp.

CDD 407.12

COLECCIÓN ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA SECUNDARIA

Propuestas didácticas para el aula de Lengua y Literatura. Bitácora de viaje para las desafiantes aguas de la docencia

Compiladoras: Diana Moro y María Cecilia Gaiser

Edición: Esp. Melina Caraballo (Dpto. de Edición - EdUNLPam)

Diseño y Diagramación: Lic. Florencia Mirassón (Dpto. de Diseño - UNLPam)

Imagen de tapa: "Me ayudó mi vieja... Ella sabe de barcos y aguas desafiantes" de Ariel Lell



Impreso en Argentina

ISBN 978-950-863-463-4 (indiv.)

ISBN 978-950-863-460-3 (ob. Completa)

© Cumplido con lo que marca la ley 11723

La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por el autor, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.

EdUNLPam - Año 2022

Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG

Santa Rosa - La Pampa - Argentina



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Oscar Daniel Alpa (en uso de licencia)

Vicerrectora a cargo: María Ema Martín

EdUNLPam

Presidente: Ignacio Kotani

Director: Rodolfo David Rodríguez

Consejo Editor

Gustavo Walter Bertotto (SlyP)

María Marcela Domínguez (SA)

Victoria Aguirre (SEA)

Edith Alvarellos / Federico Martocci (CS)

Carla Etel Suarez / Daniel Omar Maizon (FA)

Lucía Carolina Colombato / Jimena Marcos (FCEyJ)

María Pía Bruno / Laura Noemí Azcona (FCH)

Alicia María Vignatti / Oscar Alfredo Testa (FCEyN)

Mónica Boeris / Natalia Cazaux (FCV)

María Soledad Mieza / Patricia Bibiana Lázaro (FI)

Índice

Introducción	6
I. Algunas orientaciones para la lectura de los capítulos.....	6
II. Antecedentes y estado general del campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.....	11
Bibliografía.....	18
La poesía enseñada en tópicos	21
1. La poesía. De Beatrices a escritoras: el rol femenino como tradición selectiva. Sebastián Ubino.....	22
2. El tópico del río en la lírica y la narrativa pampeana. Miguel Ángel Lell.....	65
Narrativa: géneros, procedimientos y ejes temáticos	79
1. Cuento policial argentino: el violento oficio de escribir. Josefina Olascoaga ...	80
2. La metamorfosis en el cuento fantástico moderno. Guillermina Gavazza	102
3. La lectura en clave literaria. Guillermina Gavazza	122
4. Construcciones del “otro” en la literatura de ciencia ficción. Gabriela Weigum.....	130
5. Lectura comprensiva de una obra romántica. Gabriela Weigum	146
6. La novela de aprendizaje en Argentina: un recorrido posible. Melisa Peralta	154
7. Lo fantástico en Julio Cortázar. Evelyn Ferratto	171
8. Metamorfosis y ambigüedad en la literatura fantástica. Mariela Ayelén Cabral	180
9. También ellos reciben y leen La Tribuna: una mirada posible hacia la literatura argentina de frontera. Rocío Mallía.....	212
10. Los límites de la realidad: el género fantástico. Vanina Lenzi.....	248
11. Los procedimientos en cuentos de diferentes estéticas. Lucía Toribio....	272
12. Nosotros/los otros: las relaciones de poder en la literatura argentina. Pilar Álvarez Masi.....	286
13. El ojo afilado: continuidades y rupturas del cuento policial. Georgina A. Lastiri	287

14. Aproximación al cuento: la voz narradora y la construcción de la perspectiva. Paula Mariño	309
15. Identidades en juego. Una articulación entre literatura y ESI. Karen Rebolledo Ferrando	323
16. Lecturas sombrías: el cuento de terror. María Rocío Saitúa Popoviez	344
El teatro como lectura	374
1. Una mirada al teatro argentino: <i>La nona</i> de Roberto Cossa. Luciana Alfonzo García.....	375
2. El tópico del amor y el papel de la mujer en el teatro del Siglo de Oro francés. Claudio Montecino.....	392
3. El género dramático y el problema de la identidad. Mariana Casado.....	407
Bibliografía	423

I. Algunas orientaciones para la lectura de los capítulos

Cada uno de los capítulos que componen este libro constituye una Unidad Didáctica. Se trata de proyectos para situaciones de enseñanza, desarrollados integralmente y preparados para su implementación en clase. Estas propuestas fueron elaboradas en el marco de la cursada de Práctica I. Didáctica de la Lengua y la Literatura en cohortes diferentes, desde hace once años. Se evidencian perfiles diferentes, dado que, en el proceso de las distintas cursadas, hemos ajustado y reformulado el modelo, aunque mantienen una base común: el diseño descrito por Carmen Rodríguez Gonzalo (1999). En sus palabras:

...entendemos la unidad didáctica como un proceso de trabajo en torno a prácticas discursivas, cuya elaboración requiere de una reflexión metalingüística explícita. Es decir, consideramos que: en primer lugar, la unidad didáctica no es la suma del trabajo sobre los distintos componentes del aprendizaje lingüístico sino es un proceso con una finalidad explícita: la elaboración de una práctica discursiva determinada –o género textual– y con unos objetivos de aprendizaje específicos, que han de ser conocidos por profesor y alumnos. En segundo lugar, no es posible aprender a elaborar géneros textuales diversos sin el apoyo de la reflexión gramatical, que ha de estar vinculado al desarrollo de las habilidades lingüísticas. Esta reflexión no puede consistir, por tanto, en la descripción del sistema de la lengua (1999, p.75).

En el marco del enfoque integral e integrado como modo de construcción de las unidades didácticas, las actividades que las componen deben resultar articuladas, correlativas y no acumulativas. En este sentido, el proceso de enseñanza aprendizaje no es un resultado diferido que el/la aprendiente logra como consecuencia del trabajo aislado sobre cada uno de los aspectos a aprender sino que articula los distintos componentes del aprendizaje: saberes procedimentales sobre los modos de construcción de los distintos formatos textuales o prácticas discursivas y saberes conceptuales inherentes a la práctica a enseñar (textuales, discursivos, gramaticales, literarios, socio-culturales).

Respecto de las actividades que involucran la reflexión metalingüística sobre el sistema de la lengua, es importante destacar la necesidad de que se encuentren integradas en las secuencias como parte de los contenidos a enseñar sobre el tipo textual/práctica seleccionada a fin de favorecer el uso reflexivo de los procedimientos y/o fenómenos lingüístico/gramaticales abordados. Si esta integración no ocurre, las propuestas continuarán replicando el modelo tradicional que presenta un contenido central y un bloque de ejercicios desarticulados sin que se establezca interrelación entre ellos.

En este sentido, Rodríguez Gonzalo y Felipe Zayas sostienen que:

Los contenidos gramaticales no pueden servir de eje para la programación de la clase de lengua. El eje lo constituyen las operaciones que intervienen en la producción e interpretación de textos, (es decir, los contenidos

procedimentales) y a él se subordina la reflexión gramatical y la construcción de un metalenguaje. En segundo lugar, estos contenidos se han de concretar todavía mucho más de acuerdo con los tipos de textos y los géneros discursivos que sean objeto de aprendizaje en cada momento (1992, p. 3).

Por otra parte, los saberes sobre el sistema de la lengua deben tener una doble potencialidad: como instrumentos de autocorrección respecto del propio texto que se está elaborando y como dispositivos que activen el uso del metalenguaje propio de la disciplina para nombrar con propiedad las unidades y procedimientos gramaticales del español y explicitar sus modos de uso.

Por último, otro rasgo que define las unidades didácticas desde este enfoque es que la evaluación integra el proceso didáctico de manera inherente y acompaña su devenir, es decir, las propuestas evaluativas se articulan en el conjunto de actividades de la unidad. De este modo, los/as estudiantes tienen la posibilidad de ser evaluadores conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Luego de este desarrollo de las características generales de lo que entendemos por unidad didáctica, detallaremos algunas particularidades respecto del esquema de construcción y criterios de elaboración que acordamos con los cursantes de la asignatura y autores de cada capítulo.

Cada unidad didáctica contempla: a) la adecuación al contexto y al nivel de escolaridad para el cual se la diseña, de modo de atender a la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1995) de los/as alumnos/as, b) la explicitación del objetivo didáctico general, es decir, qué práctica discursiva/tipo textual se pretende enseñar y c) la enumeración de los objetivos específicos construidos en función de los contenidos conceptuales (discursivos, textuales, gramaticales, literarios y/o socioculturales) involucrados e inherentes a la práctica/tipo de texto seleccionado para su enseñanza. Asimismo, debe resultar concreta y específica en todos sus componentes, viable en cuanto a tiempos y recursos y flexible, es decir, que la opción de introducir modificaciones durante su desarrollo también forme parte de los criterios de elaboración.

Por otro lado, el planteo de la práctica discursiva o género textual se asienta en la selección de un corpus de ejemplares textuales que sirven como disparadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada uno de esos textos modelo se aborda desde la comprensión lectora¹ con el planteo metodológico propuesto por Isabel Solé (1992) que, desde la perspectiva constructivista, considera a la lectura en su doble potencialidad, como objeto de conocimiento y como instrumento de aprendizaje. Según este planteo didáctico, el proceso de lectura desarrollado con un enfoque comprensivo, está constituido por tres instancias que implican la ejecución de acciones estratégicas: actividades de prelectura, de lectura y de poslectura.

1 La comprensión es una facultad general de intelecto y universal. Específicamente, la comprensión lectora constituye un proceso interactivo que implica la elaboración de la representación mental de un texto, es decir, su significado global. Otros rasgos que la definen son: a) es un proceso en el que interviene la memoria (Van Dijk 1978), b) la representación mental global se realiza de acuerdo con un modelo de situación existente en la memoria de largo plazo, c) el sujeto lector actúa de acuerdo con supuestos cognitivos (presupone a partir de los conocimientos previos) o contextuales (evento social, situación comunicativa) y d) estos supuestos se transforman en inferencias.

Respecto de las estrategias de prelectura, su objetivo es convertir al/la estudiante en un lector/a activo/a, es decir, en alguien que sabe por qué lee, que asume su responsabilidad ante la lectura y que aporta sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes. En este marco, por un lado, se promueven acciones para colaborar con la comprensión de manera previa. En tal sentido, se propone: a) estimular distintas prácticas de lectura (oral, silenciosa, individual, colectiva) y de distintos tipos de textos, b) evaluar la complejidad de los textos y las capacidades de lectura del grupo clase y c) plantear objetivos claros de lectura (obtener información precisa, obtener información general, aprender, revisar un escrito propio, practicar la lectura en voz alta). Por otro lado, se plantea el despliegue de las siguientes estrategias: a) activar/actualizar los conocimientos previos (dar alguna información general sobre lo que se va a leer, animar a los/as estudiantes a que expongan lo que saben del tema), b) establecer predicciones sobre el texto (paratextos y superestructura) y c) promover preguntas acerca de su posible contenido.

En función de estos planteos, se podrá observar, en el desarrollo de cada capítulo, un abordaje previo de cada uno de los textos del corpus que presenta la activación de la lectura a partir del rastreo de saberes previos, la atención a los paratextos y la postulación de hipótesis de lectura.

En cuanto al proceso lector propiamente dicho, el grueso de la actividad comprensiva ocurre durante la lectura. Los lectores expertos no solo comprenden sino que saben cuándo no comprenden y, por lo tanto, pueden realizar acciones que les permitan solucionar posibles lagunas de comprensión. En consecuencia, la lectura implica una actividad metacognitiva de evaluación sobre la propia comprensión y, si bien es un proceso interno, es necesario enseñarlo para que los/as alumnos/as se transformen en lectores/as autónomos/as. Las estrategias implicadas son: a) formular predicciones sobre el texto que se está leyendo y sobre lo que queda por leerse, maniobras que involucran al lector en un proceso activo de control de la comprensión; b) plantear preguntas sobre lo que se está leyendo lo cual implica la relectura a fin de relacionar la nueva información con el conocimiento previo y construir la interpretación a medida que se lee, c) aclarar o explicar posibles dudas que surjan en la lectura y d) resumir las ideas del texto, es decir, establecer instancias para recapitular y exponer de manera sucinta lo leído con el objetivo de comprobar que se están articulando las ideas globales del texto para seguir avanzando.

Del mismo modo que ocurre con las estrategias de prelectura, en cada uno de los capítulos, quien lea este libro observará acciones específicas planteadas por los autores para intervenir activamente en el proceso de lectura. Así, encontrarán posibles modelos para leer esos textos con identificaciones de zonas de inestabilidad textual o de posibles obstáculos que afecten la comprensión, como pueden ser las dificultades en la comprensión de palabras, de frases, o de relaciones entre las frases y sugerencias para afrontarlas, por ejemplo, interrumpir la lectura, apelar al contexto previo, ignorar el obstáculo, solicitar ayuda externa, entre otros. Enumeramos a continuación otras acciones que surgen del análisis profundo de las condiciones de lecturabilidad de los textos de los *corpora*: a) formulación de hipótesis a través de preguntas acerca del contenido que se está leyendo (las preguntas se dirigen a la relectura o revisión de lo leído y las hipótesis a la elaboración de predicciones sobre lo que resta por leer), b) anotación de las ideas que surjan en el

pizarrón, c) aclaración de dudas que emerjan de la lectura, d) atención sobre vocabulario técnico o específico o sobre términos que es necesario, luego, definir y e) detección de las ideas centrales y construcción de resúmenes parciales a medida que avanza la lectura.

Por último, respecto de la etapa de poslectura, las propuestas despliegan las siguientes estrategias: a) identificación de ideas principales con la respectiva diferenciación entre el tema (aquello sobre lo que trata el texto y que puede expresarse mediante una palabra o sintagma) e ideas principales (enunciados más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema; proporcionan mayor información y distinta de la que incluye el tema) y b) formulación de consignas de comprensión lectora de tipo local o global (preguntas de respuesta literal, preguntas de relación entre diferentes elementos del texto, preguntas de elaboración personal, explicación de segmentos del texto, entre otras).

Para la enseñanza y consolidación de estas estrategias, los abordajes de los distintos capítulos plantean diversas actividades como: a) identificar palabras claves e idea/s principal/es, b) construir resúmenes, c) responder preguntas y d) diseñar esquemas (cuadro sinóptico, si el texto fuente clasifica; campos semánticos, si el texto contiene descripciones; gráficos de barra o de torta, si el texto contiene datos estadísticos; cuadros de doble entrada, si el texto contiene aspectos comparativos o analiza variables, entre otros).

Para concluir con la descripción del formato general de las propuestas que se presentan en cada capítulo, destacamos, en primer lugar, que la selección del corpus se asienta en el criterio de relevancia, es decir, cada texto de circulación que se propone como disparador y activador de la práctica discursiva o tipo textual a enseñar debe contemplar una temática social o cultural relevante o bien resultar convocante desde el punto de vista disciplinar y que sirva como modelo de texto y como texto modelo. Asimismo, los ejemplares que componen los *corpora* no pueden estar desarrollados en otras propuestas editoriales y, en el caso de que se opte por textos canónicos del universo literario, es necesario que se apueste a un análisis original o novedoso en cuanto a la construcción del corpus o a la perspectiva adoptada para el abordaje.

En segundo lugar, las fichas de cátedra que se incluyen en las unidades didácticas y que tienen por función el desarrollo del tema teórico y los contenidos conceptuales seleccionados para enseñar junto con la práctica discursiva o tipo textual, se presentan integradas en la unidad didáctica según la organización en que se propone su desarrollo en el aula y con indicaciones respecto del modo de gestión de esos saberes y la metodología que utilizará el /la docente para su administración, explicación y sistematización en el aula. Por su parte, corresponde destacar que son elaboradas completamente por los/as autores/as sobre la base de textos científicos y académicos provistos por las materias de la carrera o *ad hoc* por las docentes de la cátedra con el correspondiente y riguroso proceso de transposición didáctica para hacerlos accesibles y comprensibles según la edad y características educativas del grupo o de determinadas individualidades (en caso de seleccionar material teórico de manera autónoma, se exige bibliografía académica fuente y especializada sobre el tema). En esas fichas, los/as autores/as presentan el desarrollo de los temas y la explicación de las nociones teóricas involucradas así como también, en el caso de

la enseñanza de la literatura, información contextual y estético cultural pertinente a fin de que los/as estudiantes comprendan los textos literarios seleccionados y el enfoque propuesto.

En tercer lugar, los planes didácticos contienen, además de actividades de comprensión lectora, consignas variadas y diversas para trabajo preparatorio y también para la consolidación de los saberes procedimentales y conceptuales puestos en juego: actividades de tipo pasiva (identificación, reconocimiento), actividades de resolución de problemas, actividades de producción, actividades de transferencia y actividades de revisión y/o reflexión metalingüística. Para su elaboración, se realiza un cuidadoso diseño de construcción de las consignas a fin de que resulten adecuadas y claras respecto de lo que se solicita. Asimismo, se establece una distinción entre niveles o bloques de consignas con el objetivo de organizar el trabajo cognitivo de manera articulada, ordenada, productiva y significativa según se trate de tareas relativas a la lectura comprensiva, analítica o crítica, de tareas relativas a contenidos conceptuales (gramaticales, textuales, discursivos, literarios, socio-culturales) o de tareas de reflexión metalingüística, es decir, relativas al análisis de procedimientos lingüísticos, retóricos y/o discursivos. Cada una de las consignas y/o bloques de consignas contemplan instancias de puesta en común, corrección, devolución, retroalimentación y reescritura, así como también posibles estrategias de intervención en aquellos aspectos que se suponen más complejos. En este sentido, funcionan como instrumentos de evaluación ya que entendemos que se trata de un proceso inherente al desarrollo del aprendizaje.

En cuarto lugar, todas las propuestas integran un proyecto de escritura que sirve de marco y que dota de sentido al proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en cada unidad didáctica. Consiste en la presentación de una consigna de producción escrita que se deriva de todas las actividades previas y resulta una tarea de consolidación del tipo textual/práctica discursiva o tema objeto de estudio. Se incluye un esquema probable de pautas de elaboración y socialización (planificación conjunta, textualización individual y revisión), se propone el tipo de andamiaje para su producción (interacciones verbales, escrituras en colaboración) y se contemplan distintas instancias de corrección, de retroalimentación tanto individual como colectiva, de revisión, de reflexión metalingüística y metacognitiva y de reescritura.

Por último, las propuestas de los/as estudiantes fueron mínimamente modificadas en aspectos relativos a la adecuación al formato de edición. No fueron intervenidas en cuestiones de estilo o en aspectos vinculados a la presentación y desarrollo de los temas.

En suma, con esta antología de secuencias o unidades didácticas para el aula de Lengua y Literatura, elaboradas por los estudiantes del Profesorado en Letras de la UNLPam, nos propusimos construir una bitácora de viaje potencialmente útil para navegar en las siempre dinámicas, cambiantes y desafiantes aguas de la docencia. Esta variante de portafolio colectivo presenta producciones variadas en complejidad, heterogéneas en temáticas y robustas desde el punto de vista teórico, epistemológico y didáctico-pedagógico ya que cada una de ellas desarrolla contenidos conceptuales adaptados a la escuela a partir de rigurosos y comprometidos procedimientos de transposición didáctica.

Asimismo, se consolida como un espacio para compartir experiencias de producción de materiales para el aula y como una propuesta que colabora empíricamente en la construcción colectiva del conocimiento. Avanzar en el camino de promover aprendizajes reflexivos, metarreflexivos y significativos provenientes tanto del campo de la lingüística y la gramática como de la literatura y la crítica literaria no resulta una tarea sencilla, sin embargo, una parte, aunque sea pequeña, es recorrida con las propuestas de los autores que colaboraron de manera activa y comprometida con la concreción de esta iniciativa.

II. Antecedentes y estado general del campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

La lectura y la escritura, por lo menos desde la mitad del siglo pasado, han sido conceptualizadas como prácticas sociales y, en gran medida, esa perspectiva ha impregnado los documentos curriculares oficiales. En paralelo, en el ámbito disciplinar específico, se ha producido conocimiento sobre los géneros discursivos que circulan ampliamente en la sociedad, como por ejemplo, los procedentes del periodismo, de la ciencia, de la educación y, por supuesto, del campo de la literatura. En tanto esas esferas de la actividad humana son transversales a las edades de las personas, las clases sociales, los géneros, las etnias, entre otras categorías de diferenciación social, los géneros procedentes de esos ámbitos circulan en la escuela de una manera o de otra, ya que el espacio educativo en general, se deja permear por las conflictividades sociales y por las producciones que diversas instituciones generan –la industria cultural, las academias, las instituciones culturales y científicas estatales y no estatales. Como consecuencia de esa circulación, la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha problematizado el tema de los *corpora* que sustentan la enseñanza de la lectura y la escritura como objetos de conocimiento fundamentales de la actividad curricular Lengua y Literatura, denominación oficial en el currículum pampeano. En otras palabras, qué se lee y qué se escribe, cómo se lee y cómo se escribe constituyen objetos de indagación sobre los cuales nunca está dicha la última palabra porque cambian los sujetos y las coyunturas históricas y, al tratarse de prácticas situadas, es necesario volver una y otra vez a pensarlas, con cada grupo, en cada escuela, en cada situación educativa. La lectura y la escritura no son prácticas homogéneas.

El presente libro, en cada uno de sus capítulos, propone corpus y formas de leer, ensaya géneros y formas de escritura, por ello en este compendio hablaremos, en particular, del modo de enseñar a leer y a escribir, es decir, cómo se lee en la escuela y, sobre todo, qué propuestas de lectura podemos generar para el aula, por una parte. Por otra, qué estrategias reconocemos para la enseñanza de la escritura y qué lugar le otorgamos al saber sobre el lenguaje en la escuela secundaria. También, expondremos un modo probable de gestionar, en el aula, el saber sobre la Literatura y el desarrollo de la competencia literaria (Colomer 1991, Mendoza Fillola 2002).

Un deslinde teórico: escuela / sociedad

Entre los/as especialistas del campo de la Didáctica y de los estudios sobre la lectura y la escritura existe acuerdo acerca de que una función inalienable de la escuela es la de incorporar a los niños y jóvenes a la cultura de lo escrito. En ese sentido, Delia Lerner (2001) agrega que “participar de la cultura escrita significa apropiarse de una tradición” (25). Asimismo, aboga por la necesidad de constituir la escuela en una comunidad de lectores que acuda a la lectura para resolver problemas, aunque también reconoce las dificultades que ello implica y una de ellas es que las prácticas de lectura y escritura en tanto prácticas sociales se resisten a la escolarización. Es preciso aclarar que, en nuestro concepto, la escuela no es la sociedad, sino una de las instituciones que la sociedad ha organizado para la formación de las nuevas generaciones en los diversos ámbitos del conocimiento, por lo tanto las prácticas de lectura y escritura en la escuela serán prácticas escolares. La puesta en foco en las “prácticas del lenguaje” –como se ha denominado al espacio curricular en algunas jurisdicciones– responde a un cruce teórico entre el paradigma constructivista en alfabetización inicial y la orientación emergente surgida en la década de 1990 que enfatizó el uso comunicativo de la lengua frente al aplicacionismo estructuralista imperante hasta fines de los años ochenta (Bombini 2012). De allí, ciertas teorías del curriculum han depositado, en el mágico terreno de la práctica, la solución respecto de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Gustavo Bombini (2012) señala que esa perspectiva prescinde de la tradición de las instituciones escolares, de la historicidad de las prácticas docentes, de la investigación académica en las disciplinas de referencia y del modo en que se ha configurado el espacio Lengua y Literatura.² Además, esas posturas curriculares –hegemónicas, por cierto y presentes también en los Materiales curriculares de la provincia de La Pampa– ponen bajo un manto de sospecha todo bagaje conceptual disciplinar; de hecho, tanto en los NAP como en los documentos de la jurisdicción, hay un escamoteo de los saberes conceptuales específicos y la enunciación de los contenidos se realiza en términos de procedimientos.³

En cada uno de los abordajes que aparecen en los capítulos de este libro, se presenta nítida la tensión inevitable entre saber básico necesariamente escolarizado y las prácticas discursivas que circulan en la sociedad. En palabras de Daniel Cassany (2005), “el acto de leer y de elaborar un significado varía según el discurso, la disciplina y el contexto. En cada ámbito o esfera de la comunidad se han desarrollado históricamente formas particulares de transmitir e inferir significados” (p.36).

Por eso mismo, cada propuesta resulta desafiante y creativa. Se percibe un diálogo con tradiciones diversas y se evidencia el derrotero formativo de sus autores/as. Es decir, cada autor/a de los trabajos compilados ha sabido sortear la tensión escuela / sociedad, con una base formativa en el marco de la carrera de Letras y en el espacio curricular Práctica I. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Hoy, algunos/as ya

2 Gustavo Bombini advierte acerca de la necesidad de “evitar los riesgos de un cierto activismo que postula una posición simplificadora de lo que son los procesos de construcción del conocimiento escolar y respecto del aprendizaje” (2012, p.15).

3 Sobre las características del documento curricular oficial y el modo de enunciación de los contenidos, puede consultarse: Moro, D. (2020) “La argumentación en los diseños curriculares. Criterios para un programa de contenidos a enseñar en la escuela secundaria”.

graduados/as, ejercen su labor docente en el campo profesional y enriquecen ese aprendizaje inicial. Las propuestas áulicas compiladas aquí expresan modos probables de pensar, por un lado, los conocimientos procedentes de las disciplinas de referencia y el ámbito escolar y, por otro, la apropiación que los futuros o hipotéticos estudiantes secundarios realicen de ellos y las producciones que logren generar en el dificultoso, pero desafiante espacio áulico. Ese polisíndeton expreso manifiesta, en la discursividad, lo complejo del asunto. A su vez, la rigurosidad en la planificación constituye un resguardo de todo autoritarismo y no al contrario como suele colegirse.

A leer también se enseña

Quienes escribimos esta introducción y compilamos los trabajos de este libro propiciamos algunas formas de organizar la vasta materia educativa que se incluye en los *Materiales curriculares* de Lengua y Literatura, como señalábamos, demasiado generales, ambiguos y sin secuenciación. Según nuestro convencimiento, en el terreno de la lectura, en el nivel de escolaridad que abarca desde los 12 a los 15 años, los estudiantes deberían estar en condiciones de incorporar prácticas lectoras comprensivas, es decir, de incorporar estrategias de lectura tales como: construir una idea global del texto que lee, adquirir conciencia del objetivo de lectura que guía su práctica y flexibilidad en los distintos modos de acceder al texto, según ese objetivo (hacer un resumen o buscar un dato, por ejemplo); también deberían estar en condiciones de incorporar las convenciones retóricas y discursivas de diversos tipos de textos. Todo este instrumental disponible les permitirá reflexionar sobre la construcción de textos periodísticos, de manuales o enciclopedias, solicitudes formales, etc. A su vez, podrán establecer las diferencias entre una poesía, un cuento, una novela y una obra dramática y algunas de las especificidades técnicas de su construcción, por ejemplo, las características básicas de la narración o de la escritura en verso o de la construcción del diálogo teatral. Tales saberes, planteados para su enseñanza en relación con el contexto de uso y con la finalidad, proporcionarán a los estudiantes un conocimiento sobre el vínculo entre las características formales de los textos y su relevancia social.

En el trayecto escolar que va desde los 15 a los 17/18 años, las prácticas de lectura y escritura podrán ser, además de más complejas y sofisticadas en sus aspectos técnicos, más ambiciosas desde el punto de vista de la actividad crítica que implican, porque los sujetos a esa edad adquieren cognitivamente la capacidad para comenzar a utilizar procedimientos formales (Carretero, 1995). Al mismo tiempo, profundizan sus intereses respecto del mundo que los rodea, se sienten animados a preguntarse por el origen de las cosas, tienen inquietudes positivas para la no naturalización de ciertas doxas y para revisar los lugares comunes o las construcciones ideológicas estereotipadas, es decir, en esta etapa del recorrido educativo, es posible establecer pautas de lectura crítica que apunten a la lectura entre líneas y detrás de las líneas (Cassany, 2009). Así, en este período, los/as alumnos/as estarán en condiciones de operar cognitivamente con elementos conceptuales que les permitirán evaluar la ideología de un texto y considerarlo como un producto ideológico, con enunciadores situados e intereses concretos. También podrán considerar

el lenguaje como un instrumento potente de construcción ideológica que está al servicio de quien sepa utilizarlo para dejar oír su voz como ciudadano en un mundo cada vez más conflictivo y complejo (Cassany, 2009). A su vez, podrán elaborar las tareas propias de la escritura y de la lectura con una mayor capacidad intelectual porque están en condiciones de operar con un instrumental conceptual abstracto y, en consecuencia, podrán realizar meta-reflexiones sobre los artefactos textuales propios y ajenos. Esos factores, finalmente, les permitirán desarrollar prácticas letradas complejas y sofisticadas. Tales presupuestos, en síntesis, contemplan criterios de secuenciación respecto de qué modelo de comprensión lectora gestionar, según las capacidades de los aprendices. Sin dudas, un estudiante que no haya interiorizado las estrategias de comprensión global y las microhabilidades que esa operación intelectual implica, no podrá “ir más allá de la información” proporcionada por el texto con el objetivo de centrarse en el nivel de las estrategias discursivas y sacar conclusiones ideológicas o bien, componer una opinión propia luego de establecer relaciones entre diversos textos de un corpus.

La escritura en el aula

Sobre la escritura, propiciamos su práctica áulica con instrumentos variados, es decir, consignas de índole lúdica y otras con pautas específicas atadas a un género sobre el cual se ha desarrollado una experiencia de lectura. Propiciamos también la construcción del qué escribir a través de la gestión de modos colectivos de planificación del contenido de la escritura: delimitación del tema, búsqueda de información y de ejemplares textuales, elaboración de esquemas de relaciones entre los subtemas, como así también, la ejercitación de los géneros escolares para evidenciar sus formas y además, superar la dicotomía lectura-escritura, tal como señala Emilia Ferreiro:

Me parece que la única manera de superar este pensamiento dicotómico es pensar en términos de cultura escrita. [...] en todas esas actividades hay inter-fases entre el leer y el escribir; entre el leer, el hablar sobre lo leído, el hablar sobre lo escrito, reflexionar sobre lo dicho y reflexionar sobre lo leído. Leer y comentar, leer y resumir, recomendar, contar para otro que no tuvo acceso a ese texto, explicar, revisar y corregir lo escrito, comparar y evaluar, dictar para que otro u otros escriban, dar formato gráfico a lo escrito (citada por Colomer, 2005, p.168).

Un modelo adecuado que permite configurar un esquema de trabajo áulico para el desarrollo de la escritura es el diseñado por el grupo madrileño Didactext (2015). Este equipo de investigación, en el campo de la Didáctica específica, parte de los estudios sobre el proceso de redacción tanto de índole cognitiva (Flower y Hayes, 1996) como lingüística (Beaugrande y Dressler, 1997) y proponen a las fases clásicas (el acceso al conocimiento, o activación mental de la información; la planificación, o estrategia de organización; la producción textual; y la revisión) otras dos: la edición y la exposición oral. Así, amplían a seis las fases recursivas implicadas en el proceso de trabajo con la escritura en el ámbito escolar. De ese modo, se evidencia la complejidad de la tarea de escritura y permite tomar consciencia de ello, tanto a los/as estudiantes como a los /as docentes. Esto último es muy importante porque configura una gestión docente que acompaña activamente y andamia a las y los

alumnas/os en los diferentes momentos o fases del proceso; en consecuencia, se aleja de la práctica generadora de consignas y del retiro docente del escenario de la escritura y exige que participe del proceso de manera permanente y comprometida.

Los contenidos lingüísticos

El desarrollo teórico de uno de los padres del funcionalismo en Lingüística constituye uno de los fundamentos ineludibles para el paradigma de enseñanza de la lengua centrada en el sujeto y en el uso que este realiza del lenguaje natural o materno. Michael Halliday ubica el lugar del lenguaje en tres dimensiones concomitantes y simultáneas: como conocimiento, como comportamiento y como arte. Esa triple dimensión permite pensar el papel de los conocimientos específicos gramaticales, textuales y discursivos en el aula de una manera articulada con el uso, con la práctica de la lectura y la escritura. Sin embargo, esa mirada traducida a propuestas didácticas no ha resultado, ni resulta, fácil o sencillo. El propio Halliday plantea la dificultad de un modo un tanto suave o elusivo:

[...] consideramos al lenguaje demasiado solemnemente y, sin embargo, no con la seriedad suficiente. Si nosotros, y aquí se incluye a los maestros, pudiéramos aprender a ser mucho más serios respecto del lenguaje y, al mismo tiempo, mucho menos solemnes por cuanto toca a él, entonces podríamos estar más dispuestos a reconocer los buenos resultados lingüísticos cuando los vemos y, de este modo, hacer más para obtenerlos cuando de otro modo dejarían de producirse (1982, p. 274).

Desde hace poco más de diez años, en el campo académico, ya casi nadie diría que la escuela no debe enseñar gramática. En la década de 1990, se produjo un giro en la concepción de la enseñanza: un saludable aire fresco teórico procedente de la Lingüística Textual, de la Pragmática y de los estudios del Discurso propició un nuevo y renovado enfoque didáctico, centrado en el uso y en la dimensión social, histórica e ideológica del lenguaje. Sin embargo, como suele suceder en el campo educativo, el movimiento arrasó con el método y con el contenido, es decir, se objetaba, con razón, el planteo mecanicista de aplicación de categorías gramaticales, abstractas, pero se comprendió que lo que se cuestionaba era el contenido gramatical en su especificidad. A pesar de ello, Jean Paul Bronckart, leído en Argentina como autoridad en la formulación del paradigma comunicativo, en su libro de 1985, *Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?* realizaba un esfuerzo teórico didáctico al sustentar la validez educativa de los distintos saberes del campo lingüístico. También podemos mencionar, como reclamo temprano, el volumen nº 4 de *La lingüística en el aula*, cuyo dossier titulado “Epa... ¿y la Gramática?”, incluía un artículo de Ángela Di Tulio, “Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática” (2001). En 2002, en relación con las decisiones que un sujeto tiene que asumir en cualquier situación de escritura, Guiomar Ciapuscio advertía acerca de la presencia del saber gramatical desde el comienzo del proceso de redacción descrito por la psicología cognitiva (Flower y Hayes 1996).

Sin embargo, en el campo de la Didáctica y en la práctica áulica, la reinserción de los contenidos gramaticales desde una perspectiva articulada con las dimensiones

textual y discursiva y con las prácticas de la lectura y la escritura constituye aún hoy un problema de gestión áulica y tardó mucho más en consolidarse como una necesidad.

Al respecto y, a partir de los múltiples argumentos generados en el ámbito académico en favor de reinstalar ese saber, se han realizado investigaciones y aportes valiosos, algunos procedentes de la península, como el grupo de Barcelona, integrado por Anna Camps, Carmen Rodríguez Gonzalo, Felipe Zayas - tempranamente fallecido- quien dejó una enorme producción teórico- didáctica en cercanía con la labor docente en el nivel secundario que él mismo desarrollaba.⁴ Y, en Argentina, es necesario mencionar la labor de Adriana Silvestri, María del Pilar Gaspar, Isabel Otañi, María Marta García Negroni y los equipos de las distintas subsedes de la Cátedra UNESCO, con asiento en la mayoría de la Universidades nacionales del país, coordinadas por Elvira Arnoux.

La literatura

En Argentina, no puede desconocerse la función de Gustavo Bombini como organizador del campo de la Didáctica de la Literatura. Hacia 1996, en pleno auge de la impronta neo liberal del gobierno en el país, la Literatura como materia escolar corría serios riesgos, ya que no se consideraba un saber necesario en términos de mercado. En ese contexto, el mismo Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, paradójicamente, solicitó a especialistas la elaboración de aportes para la elaboración del curriculum luego de la sanción de la Ley Federal de Educación. Esa producción realizada por Elvira Arnoux, María Adelia Díaz Rönner, Magdalena Viramonte, Ana María Postigo de De Bedia, Ofelia Kovacci y Gustavo Bombini fue compilada en un libro titulado *Fuentes para la transformación curricular*. Todos los artículos tienen plena vigencia aún hoy, pero a efectos de esta introducción, retomamos a Bombini porque sienta las bases para la conformación de la Didáctica de la Literatura, como campo de pensamiento en articulación con la práctica docente. Allí planteaba una serie de puntos que mantienen plena actualidad a la hora pensar los temas o problemas a abordar en la formación de profesores/as para su desempeño profesional en el nivel secundario. Son los siguientes:

- Historicidad del discurso literario vs. modelo historicista enciclopedista.
- Imbricación entre las prácticas teórico críticas y la enseñanza: aportes teórico – críticos ¿claves de lectura o saberes en sí mismos?
- Un eje horizontal que articule la relación entre la literatura y otros discursos sociales. Intertextualidad como noción productiva.
- Un eje vertical que abarque los rasgos estructurales específicos del discurso literario y una articulación entre el análisis de los códigos literarios y los procesos de producción y recepción.
- Selección de textos propios de la circulación y la comunicación literarias. Criterios de selección: agrupamientos probables.

4 Entre otras publicaciones, se puede consultar: Camps, A y Zayas, F. (Coord.) Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Grao, 2006.

- La práctica de la escritura de ficción con objetivos pedagógicos; actividades que permitan desnudar y practicar procedimientos de escritura: narrador, punto de vista, temporalidad, polifonía, etc.

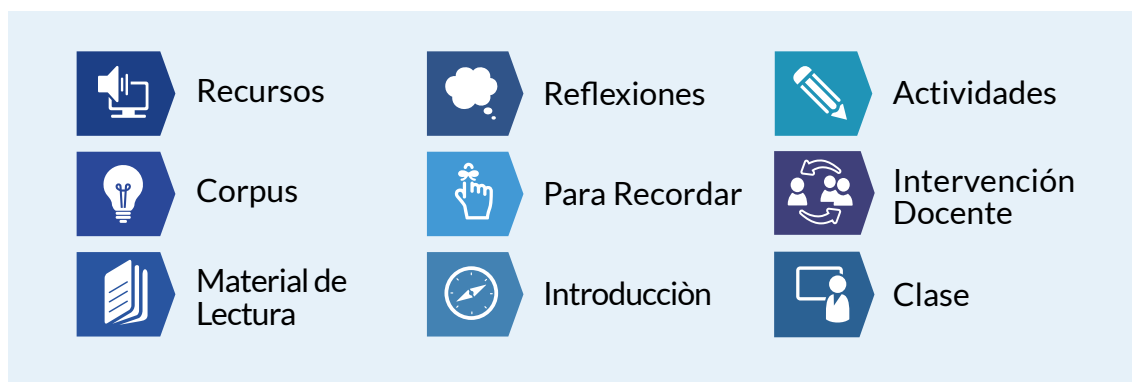
Varios de los problemas enunciados en ese texto luego fueron retomados por otros/as especialistas en el campo. Por ejemplo, Analía Gerbaudo (2008) y Martina López Casanova (2005, 2011) han señalado la necesidad de integrar la teoría y la crítica literaria como dispositivos de trabajo, como lupa, como fundamento de las selecciones y los recortes que hacemos los/as docentes para el aula. Facundo Nieto (2017) ha valorado el modo de leer en la escuela secundaria y ha investigado los presupuestos que subyacen al concepto de lectura que ciertas políticas educativas han sustentado y sustentan. María Cristina Chiama de Jonnes (2010) ha realizado propuestas didácticas que articulan los rasgos específicos del discurso literario y la construcción de sentido.

Esos aportes, junto con las propuestas teórico-didácticas de Teresa Colomer (1991, 2005) que sustentan un modelo de educación literaria, conforman hoy un archivo fundamental a la hora de elaborar un programa de enseñanza en la formación docente de las de Letras en nuestro país.

A ello se suma la contribución insoslayable de Jerome Bruner (1998). Este autor con teorías y métodos procedentes de la psicología cognitiva, aunque también auxiliado con instrumental propio de la teoría literaria, justifica la validez cognitiva de la enseñanza de la literatura. Señala que la capacidad de leer literatura desarrolla una modalidad de pensamiento. Opone la modalidad “científica”, “paradigmática” propia del pensamiento abstracto a la modalidad “narrativa” que se define como la encargada de las intenciones y acciones humanas; de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Sería la capacidad de imaginar, comprender y recrear mundos posibles.

Los aspectos mencionados aquí abarcan distintas aristas de la formación didáctica de un/a docente en Letras: la relación escuela/sociedad; la enseñanza de la lectura comprensiva, la enseñanza de la escritura, el lugar de saberes procedentes de las ciencias del lenguaje y la competencia y educación literarias. Tales aspectos, de una u otra manera, se integran en las propuestas elaboradas y reelaboradas con fines áulicos presentes en los capítulos de este libro.

Referencias



Bibliografía

- Beaugrande, R. Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Bombini, G. (1996). "Elementos para pensar una Didáctica de la Literatura". Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Fuentes para la transformación curricular*, pp. 21-46. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.
- Bombini, G. (Coord.) (2012). *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Biblos.
- Bronckart, J. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* UNESCO.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Camps, A y Zayas, F. (Coord.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Grao.
- Carretero, M. (1995). "El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales", *Psicología evolutiva*, Vol. 3, pp. 33-38. Alianza.
- Cassany, D. (2005). "Los significados de la comprensión crítica", *Lectura y Vida*, año 26, nº 3, pp.32-45.
- Cassany, D. (2009). *Leer para Sofía*. Instituto Europeo Universidad de Sofía.
- Colomer, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación y Lenguaje*, 9, pp. 21-31.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Di Tullio, Á. L. (2001). "Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática". *Lingüística en el aula*. Monográfico: Epa... ¿y la gramática?. Córdoba: Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 73-110). Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Gerbaudo, A. (2008). "La literatura en la escuela secundaria argentina de la posdictadura". *Horizontes Educativos*, vol. 13, núm. 1, 2008, pp. 55-66.
- Grupo Didactext (2015). "Nuevo marco para la producción de textos académicos". *Didáctica Lengua y Literatura*, vol. 27, pp. 219-254.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- López Casanova, M. y Fernández, A. (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento.

- López Casanova, M. (2011). "Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura". *Glotodidáctica. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 1, pp. 155-178.
- Ministerio de Cultura y Educación (2009). *Materiales curriculares- Lengua- Ciclo Básico*. Gobierno de La Pampa.
- Ministerio de Cultura y Educación (2012). *Materiales curriculares- Lengua- Ciclo Orientado*. Gobierno de La Pampa.
- Mendoza Fillola, A. (2002). "La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria". En Hoyos Ragel, M.C. et al (Eds.). *El reto de la lectura en el siglo XXI*, pp. 21-38. Grupo Editorial Universitario.
- Moro, D. (2020). "La argumentación en los diseños curriculares. Criterios para un programa de contenidos a enseñar en la escuela secundaria". *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 7 (13) julio - diciembre 2020, pp. 154-173.
- Nieto, F. (2017). "La cuestión del corpus literario: notas sobre la transitividad del verbo leer en la escuela secundaria". *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Volumen 4 (7) Julio 2017- pp. 63-83.
- Rodríguez Gonzalo, C. (1999). "La elaboración de unidades didácticas como marco de investigación". En García M. et al *Ensenyament de Lingües i Plurilingüisme*, pp. 73-82. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Valencia.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Zayas, F. y Rodríguez Gonzalo, C. (1992). "Composición escrita y contenidos gramaticales". *Aula de Innovación Educativa*, Vol. 2, pp. 13-16.

Volumen II
Literatura

La poesía enseñada en tópicos

1. La poesía. De Beatrices a escritoras: el rol femenino como tradición selectiva

Sebastián Ubino



La Unidad Didáctica se dedica a la enseñanza de poesía, en el Ciclo Orientado. El corpus fue seleccionado a partir de un eje temático, definible como “la mujer y su lugar en la sociedad” y se compone de siete poemas. Asimismo, la Unidad está construida a partir de otros dos ejes: el contexto y la noción de tradición selectiva.¹ A lo largo de todo el desarrollo, se trabajarán los cuatro ejes y se establecerán relaciones entre ellos. La lectura de cada poema tiene lugar preponderante en la propuesta. El desarrollo secuencial es algo inusual, puesto que en el momento mismo de la anticipación, se propone el análisis del primer poema. Pero, en realidad, se trata también de una estrategia anticipatoria: se ficcionaliza la evolución de una lectura que va perdiendo ingenuidad; y, mientras tanto, se introducen los ejes para su atención intuitiva para definirlos al final de la primera sección. A diferencia de otras propuestas didácticas para enseñanza de poesía, esta no apunta hacia la creatividad o hacia la libre interpretación, sino hacia el desarrollo de la lectura crítica, capaz de relacionar distintas variables de análisis. Como se verá, todos los elementos de lectura son suministrados por los distintos apartados y las actividades están construidas para garantizar su comprensión.

1 “Tradición selectiva” es un concepto acuñado por Raymond Williams. El autor define así al modo de incorporación práctico poderoso de elementos del pasado en el proceso de definición e identificación cultural y social. Cfr. *Marxismo y literatura*.



Corpus

El corpus para esta Unidad Didáctica se compone de las siguientes poesías:

Lugones, Leopoldo (1994). De *Dante*. Soneto de la *Vida nueva*. Inciso XXVI. En *Antología poética*. Buenos Aires, Alianza (p.149).

Storni, Alfonsina (1961). Tú me quieres blanca. En *Antología poética*. Buenos Aires, Losada (p.30-31).

Carriego, Evaristo (1999). La costurerita que dio aquel mal paso. En *El alma del suburbio y otros poemas*. Buenos Aires, Mondadori (p.33).

Gelman, Juan (2011). María la sirvienta. En *El juego en que andamos. Velorio del solo. Gotán*. Buenos Aires, Página 12/Séix Barral (p.87-88).

Hernández, Miguel (2005). Rosario, dinamitera. En *Antología*. Madrid, Visor (p.160-161).

Serrat, Joan Manuel y Augusto Algueró (2000). Penélope. En Serrat, Joan Manuel, *La paloma*. Buenos Aires, Ariola/BMG (pista 11).

De la Cruz, Sor Juana Inés (1998). Redondillas. En *Primero sueño y otros textos*. Buenos Aires, Losada (p.96-98).



Leopoldo Lugones escribe un poema

La temática amorosa ha sido la más frecuentada por la poesía de todos los tiempos y Leopoldo Lugones (1874-1938) fue la figura más importante de la poesía argentina, durante las primeras décadas del siglo XX. No tiene, entonces, nada de extraño que nos encontremos con un poema suyo, en el que nos retrata a su “bien amada”. Vamos a leerlo, con el objetivo de dilucidar dicho retrato.

----oOo----

Leopoldo Lugones: “De Dante. Soneto de la *Vida nueva*. Inciso XXVI”

Es tan pura y gentil mi bien amada,
Que solo al verla saludar cumplida,
Toda lengua enmudece estremecida,
Y no se atreve a alzarse la mirada.

Muéstrase tan afable a quien la mira;
Y vierte tal dulzura en nuestro seno,
Que solo quien la gusta la encarece.

Así pasa, sintiéndose alabada,
Benignamente de humildad vestida,
Y es cual luz milagrosa descendida
Para anunciar la celestial morada.

Y entre sus labios palpitar parece
Un espíritu suave y de amor lleno,
Que va diciendo al ánima: suspira.

----oOo----



Acerca del poema (orientaciones para el abordaje)

En la primera estrofa, nos encontramos, ya desde el principio, con el verbo “es”. Este verbo, la palabra principal de la oración por ser el núcleo del predicado, nos indica que toda la estrofa es una descripción de la amada. Y no cualquier descripción, sino la descripción propia de las definiciones: no se describe a la amada tal como la ve quien la describe, sino tal como es en sí misma; no se la describe tal como aparece en un momento dado, sino mediante rasgos que le son propios permanentemente.

¿Y cómo es la amada descrita? Es “pura” y “gentil”. Tanto, que al verla saludar, todo el mundo enmudece y baja la mirada. La pureza y la gentileza son dos rasgos que se oponen, pero se complementan: la pureza es una cualidad sobrehumana, que la pone por encima de los demás; la gentileza es una cualidad que la hace condescender, bajar hasta la estatura de los demás, para entrar en contacto con ellos. Como vemos, los rasgos atribuidos a la mujer descrita son exagerados, porque no corresponden a un ser humano normal: de ahora en más, a este tipo de exageraciones vamos a darles el nombre de *hipérbole*.

La segunda estrofa continúa con la descripción comenzada en la primera: de hecho, la alabanza es algo que se debe a quien está por encima de los demás y la humildad con que recibe esas alabanzas es propia de su gentileza. Aparece, sin embargo, un elemento nuevo: se compara a la mujer con luz que desciende “para anunciar la celestial morada”. La “celestial morada” es el Reino de los Cielos, tal como aparece en el Nuevo Testamento y la finalidad o propósito de anunciarla suena como una tarea evangelizadora.

En la tercera estrofa, la descripción se dirige a los efectos que produce en quienes entran en contacto con ella y también esta descripción es exagerada o hiperbólica. Los efectos descritos son dos: uno, visual, consiste en la apariencia “afable” (agradable); el otro, interior, consiste en la dulzura transmitida al “seno” (corazón). La hipóbole está, en este caso, en la imposibilidad de “encarecer” (medir, estimar) desde fuera estos efectos: son tan desmesurados, que solo puede estimarlos quien los siente.

Hay algo más en esta estrofa, y es la palabra “nuestro”: el enamorado que escribe no dice “mi seno”, sino “nuestro seno”. Y, dicho así, parece que fuera amada por todos los que entran en contacto con ella y sienten sus efectos.

En la última estrofa, lo descrito no es la mujer en sí misma, sino un espíritu que palpita entre sus labios. Este espíritu se comunica con el “ánima” (alma) de todo aquel que entre en contacto con la amada y la lleva a exteriorizarse a través del suspiro.

En síntesis, se describe a la amada tal como es, no como la ve el poeta en un momento dado. Los rasgos que se le atribuyen sobrehumanos e hiperbólicos, tanto la pureza por la que la alaban los hombres, como la gentileza y humildad que la llevan a condescender. Desciende a los hombres con la finalidad de anunciar el Reino de los Cielos. Es amada por todos aquellos con quienes entra en contacto y los efectos de este contacto son inestimables para quien no los ha sentido. Es portadora de un espíritu que se comunica con el alma de los hombres y la lleva a exteriorizarse.

¿Cómo es, a quién se parece, entonces, la “bien amada”? A esta altura, no sé si queda alguna duda: a la Virgen María.

Ficha de cátedra

Leopoldo Lugones traduce a Dante Alighieri

Ahora bien, ocurre que este poema o soneto (llamado así por su forma, como veremos más adelante) no es una invención de Lugones. Como su título lo indica, Lugones extrae y traduce este poema de la *Vida nueva*, libro del poeta italiano Dante Alighieri (1265-1321).

La *Vida nueva* (o *Vita nuova*), escrita aproximadamente en 1292, narra la historia del amor de Dante por Beatrice, muerta dos años antes. En palabras de Blanco de García (2006), el libro le permite a Dante “evocar encuentros, alabar a la amada y expresar el dolor provocado por su pérdida” (s/p).

Lugones era un admirador de la poesía de Dante, especialmente de la *Vida nueva*. Leía y dominaba a la perfección el texto original, escrito en italiano del siglo XIII, bastante distinto del italiano actual. Asimismo, conocía sobradamente las principales interpretaciones, sobre el libro, aparecidas a lo largo del tiempo. Y tenía, por tanto, sus propios puntos de vista acerca del libro y la mujer allí representada, que desarrolló en dos series de conferencias: “La doctrina del perfecto amor en la ‘Vita Nuova’”, de 1935, y “Las Beatrices”, de 1937.

En la primera serie de conferencias, Lugones sostiene que Dante perteneció a una sociedad secreta fundada en el siglo XII, cuyos miembros se denominaban “Fieles de amor”. Dicha sociedad habría formulado un conjunto de ideas conocidas como “Doctrina del Perfecto Amor” y, en opinión de Lugones, la *Vida nueva* es la exposición más perfecta de esa doctrina.

La Doctrina del Perfecto Amor predicaba que el amor carnal debe convertirse en ideal de espiritualidad y encaminar a Dios. Según Lugones, la unidad moral de la civilización cristiana fue reconstruida mediante la conquista, la religión y la poesía, actividades masculinas en su concepto; “pero la conjunción de sus acciones tuvo eficacia por obra e inspiración de la mujer que, en cuanto mensajera de la Gracia, sirvió como guía de redención” (Blanco de García, 2006, s/p). La mujer, entonces, deja de ser un individuo de carne y hueso y toma las características de un ser celestial. El amor por la mujer, así entendido, ayuda a los hombres a regenerar la sociedad y los conduce al cielo.

En “Las Beatrices”, Lugones lleva estas conjeturas un poco más lejos. El título de estas conferencias juega con un segundo sentido de la palabra Beatrice: aquella que concede la “beatitud” (santidad) del Perfecto Amor. Con esto, Lugones desdibuja la historia de amor entre Dante y Beatrice y hace del poema una exposición de la Doctrina del Perfecto Amor. Describe, a continuación, el rol de la mujer en la civilización occidental. Y afirma, al final, que el culto a la Virgen María fue el motor de las grandes empresas cristianas, como la conquista de América.

Dante Alighieri devela a Leopoldo Lugones

Traducir poesía es una tarea extremadamente difícil, incluso para un escritor con el talento, el vocabulario y la erudición de Lugones. Además del sentido, un poema tiene una serie de elementos constitutivos que lo hacen único (como veremos más adelante). Por otra parte, no se lo puede traducir de una lengua a otra, sin que se pierdan algunos de estos elementos o se modifique parcialmente el sentido. La traducción, además de respetar el original, debería tener belleza por sí misma, ya que sus lectores solo tendrán acceso a ella. Así, en cierto sentido, los dos subtítulos anteriores son ciertos: Lugones escribe un poema, que se sostendría por sí solo, si el original no existiera y Lugones traduce a Dante Alighieri.

Pero nos queda un asunto más. Lugones, además de traducir el poema, tenía una serie de opiniones claras y detalladas acerca del libro y de Dante, como hemos visto en el apartado anterior. La mujer descrita en su traducción del poema concuerda con lo que postula en sus conferencias. Deberíamos preguntarnos si esta descripción corresponde a la del poema original en italiano, que Dante escribió.

Dedicaremos este apartado a contestar esa pregunta. Para ello, tomaremos algunos fragmentos del poema original y los traduciremos lo más literalmente posible: es decir, respetando lo más que se pueda el sentido de la versión en italiano (nosotros podemos hacer esto, porque no tenemos la necesidad de que la traducción sea en sí misma un poema). Pondremos solo la traducción y no el fragmento en italiano antiguo, para que la lectura no resulte pesada; pero quien quiera hacerlo, puede consultar el poema original (*"Tanto gentile e tanto onesta pare"*).

El primer fragmento pertenece a la primera estrofa: "Parece tan gentil y tan honesta mi dama, cuando ella saluda a otros". Nos encontramos, desde el principio, con el verbo "parece"; no con el verbo "es", como en Lugones. Es decir, no se describe a la mujer tal como es en sí misma: se la describe tal como la ve el poeta enamorado. Este verbo "parece" es el verbo principal de casi todas las estrofas en el original dantesco.

Encontramos la segunda diferencia, en este fragmento, en uno de los adjetivos: no se califica a la mujer como "pura", sino como "honesta". Y esta última palabra ya no encierra una hipérbole, dado que la honestidad no constituye una cualidad sobrehumana.

Este tramo evidencia una tercera diferencia: el poeta la ve de esta manera "cuando ella saluda a otros". Si bien se ubica en primer plano la mirada del poeta, en el saludo, encontramos una variación importante, porque este remite a una escena ubicable en un punto preciso del tiempo y del espacio. El poeta no solo la describe como él la ve, sino como la ve en un momento dado. Y, de hecho, la escena continúa si traducimos el comienzo de la segunda estrofa: "Ella se va, sintiéndose alabar" (y recordemos que "sintiéndose" puede significar "oyéndose"). O sea que el poeta enamorado reconstruye una escena en la que ella saluda a otros y luego se va, sintiéndose alabar.

¿Cómo convierte Lugones una escena en una definición? En primer lugar, cambia "parece" por "es". En segundo lugar, elimina a los "otros", a quienes corresponde

la lengua y la mirada en un momento concreto. En tercer lugar, pone esa lengua y esa mirada como sujetos que se petrifican solo de verla saludar, sea cuando sea. En cuarto lugar, le quita la temporalidad al saludo, al reemplazar “ella saluda” por “verla saludar”: recordemos que los verbos tienen tiempo, pero los infinitivos no.

Veremos ahora el segundo fragmento, correspondiente a los últimos dos versos de la segunda estrofa: “y parece que fuera una cosa venida del cielo en la tierra para mostrar el milagro”. Las diferencias más notorias a simple vista, son dos. La primera es el cambio, antes analizado, de “parece” por “es”. La segunda es el reemplazo de “cosa” por “luz”: Lugones cambia un sustantivo que sugiere lo tangible, por otro que sugiere lo inmaterial.

Pero hay otra diferencia importante, aunque más difícil de ver. Esta diferencia se vincula con la finalidad que se le atribuye, en cada caso. En Dante, la “cosa venida del cielo” tiene la finalidad de “mostrar el milagro”. En Lugones, la “luz milagrosa”, en cambio, la de “anunciar la celestial morada”. Si bien la comparación en Dante también es hiperbólica, no hay una clara alusión a la mujer como anunciadora del Reino de los Cielos o portadora de la Gracia o la Redención.

Vamos al tercer fragmento, que corresponde a la tercera estrofa en su totalidad: “Muéstrase tan agradable a quien la mira que da por los ojos una dulzura al corazón, que no la puede entender quien no la prueba”. Aquí, la diferencia fundamental es que no hay un efecto visual y otro interior, como en Lugones: el efecto producido por la mujer comienza por los ojos y, a través de ellos, se interioriza al corazón como “una dulzura” inexplicable. Y si la interiorización de la amada comienza por los ojos, entonces, la mujer descrita no es tan abstracta como quiere mostrarla Lugones.

Una diferencia más, respecto de este fragmento: Dante dice “al corazón”, no “en nuestro seno”. No utiliza la palabra “nuestro”, que nos había llamado la atención en Lugones. El corazón que siente su dulzura es el del enamorado que la vio saludar e irse; o, en todo caso, el de los “otros” a quienes saludó. Pero no hay un “nosotros”, como si el sujeto perteneciese a una comunidad de fieles que alaban a la Virgen.

El último fragmento no necesita ser traducido; corresponde a la última estrofa. En Dante, esta estrofa y la anterior forman una sola oración. La tercera estrofa, que ya hemos traducido, se cierra con dos puntos (:). Y como en esa tercera estrofa había una interiorización gradual de los efectos producidos por la visión de la amada, la última descripción de la mujer (la del espíritu salido de sus labios que le dice al alma “Suspira”) tiene lugar en la interioridad del enamorado.

Ya estamos en condiciones de sintetizar las diferencias. Dante describe a la mujer tal como la ve (o la recuerda) el poeta enamorado; Lugones describe a la mujer tal como es en sí misma, como si la estuviera definiendo. Dante posiciona a la mujer en una escena concreta, en un punto dado del tiempo; Lugones elimina todo rastro de la escena, para que los rasgos y efectos atribuidos a la mujer sean permanentes y universales. Dante compara a la mujer amada con una cosa venida del cielo, y allí termina la comparación; Lugones le da la misión de conducirnos al Reino Celestial. Dante describe una amada que endulza el corazón del enamorado a través de los ojos; en Lugones, la dulzura interior es independiente de lo visual y no se reduce solo al enamorado.

Para cerrar, restan dos preguntas. ¿Lugones varía la descripción a propósito? Y, de ser así, ¿por qué lo hace? Dado que la descripción de la mujer en su versión del poema coincide con lo expuesto en sus conferencias (tal como vimos en el apartado anterior), podríamos contestar afirmativamente a la primera pregunta. Lugones varía la descripción en el poema a propósito, para que coincida con lo que él quiere ver en la *Vida nueva*.

Para responder a la última pregunta, debemos tener en cuenta las opiniones políticas y religiosas del Lugones que dictó esas conferencias, lo mismo que el contexto histórico. Durante la década de 1930, conocida como “década infame”, la Argentina estuvo gobernada por una serie de gobiernos militares, que comenzaron con el golpe de Estado de José Félix Uriburu. Estos regímenes militares propugnaban el restablecimiento de valores morales conservadores, fundados en el pensamiento de la iglesia católica. Lugones, que había apoyado el golpe de Uriburu, era por esos años un ferviente católico, que se valía de su actividad intelectual para promover los valores propugnados por dichos regímenes. De manera que cuando describe así a la mujer (a las mujeres en general), es porque intenta restringirla al lugar que la Iglesia quiere que ocupe: el papel pasivo de inspiradora del hombre, a cuya actividad corresponde el movimiento de la Historia.



Presentación de la Unidad

Hemos señalado huellas en estos textos y convertido en pistas, como si fuéramos detectives que resuelven enigmas criminales. Todo este recorrido, lejos de encaminarnos hacia un final, tiene la función de posicionarnos frente a la puerta de entrada de esta Unidad, cuyos ejes principales definimos en este apartado.

Como adelantamos leeremos y analizaremos *poesías*. La poesía es un género literario, es decir, una manera de escribir literatura, con características y principios constructivos que le son propios (a pesar de que van variando de una época a otra). En la poesía, predomina la manifestación de la subjetividad: la voz que habla en cada poema explicita lo que siente o piensa acerca del tema de su escritura. Por lo general, la poesía está escrita en verso. Los versos suelen rimar entre sí y componen, a su vez, unidades más grandes llamadas estrofas. En la construcción de una poesía, suelen ser muy importantes los llamados procedimientos o figuras retóricas.

En segundo lugar, cada poema será puesto en *contexto*. Todos los poemas fueron escritos en un momento y un lugar determinado por autores que, en ese momento, atravesaban circunstancias determinadas y tenían determinados saberes y creencias. El contexto es importante, porque cada época y cada lugar tiene una serie de creencias y saberes (a veces en lucha) acerca de qué es la poesía y qué temas debe tratar y porque el autor tiene su propia forma de posicionarse frente a dichas creencias. Nunca debemos caer en la ingenuidad de ser “anacrónicos”: es decir, emitir opiniones acerca del poema o su autor, utilizando solo nuestros parámetros actuales.

En tercer lugar, las poesías que leeremos tendrán como eje temático a *la mujer*. Leeremos poesías en las que se describe a una mujer; poesías que narran una

historia cuya protagonista es una mujer; poesías que aportan una reflexión acerca de las relaciones entre mujeres y hombres; poesías, en fin, escritas por mujeres hablando de sí mismas en cuanto tales.

En cuarto lugar, utilizaremos el concepto de *tradición selectiva*, entendida como “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo en el proceso de definición e identificación cultural y social” (Williams, 2009, p.153). Vamos a explicar esta cita.

De la totalidad del pasado y el presente de una sociedad, los sectores dominantes seleccionan y acentúan algunos elementos y excluyen otros; esto les permite mostrar que la realidad social es y ha sido siempre como ellos quieren que se vea. Como los sectores dominantes controlan las instituciones en las que se forman los sectores dominados (escuela, publicidad, Iglesia, etc.), estos aceptan su visión de la realidad como si fuera “lo natural”; se identifican con ella, por más que no los favorezca. Ciertos sectores intentan postular una versión de la realidad, alternativa u opuesta a la que impone la tradición dominante; para ello, deben encontrar elementos del pasado que han sido dejados en el olvido, o darles un nuevo significado a los elementos del pasado sostenidos por la tradición dominante, de manera que justifiquen su visión del presente: es decir, deben construir su propia tradición selectiva.



Actividades

- A) Leé el apartado “Leopoldo Lugones escribe un poema”, y respondé:
1. ¿De dónde era Lugones y en qué época vivió?
 2. Sintetizó la descripción que Lugones hace de la “amada”, según se va desarrollando en cada estrofa (y teniendo en cuenta lo explicado en el apartado).
 3. ¿A qué se denomina “hipérbole”?
 4. ¿A quién se parece la “amada”, de acuerdo con esta descripción?
- B) Leé el apartado “Leopoldo Lugones traduce a Dante Alighieri”, y respondé:
1. ¿De dónde era Dante Alighieri, y en qué época vivió?
 2. ¿A qué libro pertenece el poema que Lugones traduce? ¿De qué se trata el libro?
 3. Sintetizó las opiniones desarrolladas por Lugones, en sus dos series de conferencias.
- C) Leé el apartado “Dante Alighieri devela a Leopoldo Lugones”, y respondé:
1. ¿Cuáles son las dificultades de traducir poesía?
 2. ¿Cuál es la pregunta, enunciada en el segundo párrafo, que el apartado se propone contestar?
 3. Sintetizó la comparación establecida entre la versión de Lugones y el original de Dante, según se va abordando en cada fragmento que el apartado vuelve a traducir.
 4. ¿Lugones varía la descripción a propósito? De ser así, ¿por qué lo hace?
- D) Enumerá y explicá los ejes de la presente Unidad.

Luego de leer y analizar la escritura de Lugones, el famoso poema “Tú me quieres blanca”, de la poeta argentina Alfonsina Storni (1892-1938), es particularmente elocuente: suena casi como una contestación femenina a su descripción. El poema pertenece a *El dulce daño*, segundo libro de poemas de Storni, publicado en 1918. Vamos a leerlo y luego anotaremos algunas particularidades acerca de su construcción.



Tú me quieres blanca

Tú me quieres alba,
Me quieres de espumas,
Me quieres de nácar.
Que sea azucena
Sobre todas, casta.
De perfume tenue.
Corola cerrada
Ni un rayo de luna
Filtrado me haya.
Ni una margarita
Se diga mi hermana.
Tú me quieres nívea,
Tú me quieres blanca,
Tú me quieres alba.

Tú que hubiste todas
Las copas a mano,
De frutos y mieles
Los labios morados.
Tú que en el banquete
Cubierto de pámpanos
Dejaste las carnes
Festejando a Baco.
Tú que en los jardines
Negros del Engaño
Vestido de rojo
Corriste al Estrago.

Tú que el esqueleto
Conservas intacto
No sé todavía
Por cuáles milagros,
Me pretendes blanca
(Dios te lo perdone),
Me pretendes casta
(Dios te lo perdone),
¡Me pretendes alba!

----oOo----

Huye hacia los bosques,
Vete a la montaña;
Límpiate la boca;
Vive en las cabañas;
Toca con las manos
La tierra mojada;
Alimenta el cuerpo
Con raíz amarga;
Bebe de las rocas;
Duerme sobre escarcha;
Renueva tejidos
Con salitre y agua;
Habla con los pájaros
Y lévate al alba.
Y cuando las carnes
Te sean tornadas,
Y cuando hayas puesto
En ellas el alma
Que por las alcobas
Se quedó enredada,
Entonces, buen hombre,
Preténdeme blanca,
Preténdeme nívea,
Preténdeme casta.

----oOo----



Análisis del poema (orientaciones para el abordaje)

El texto se presenta, de principio a fin, como una respuesta. Hay una voz femenina, que toma la palabra para contestarle a un “tú” evidentemente masculino. Ese “tú” pretende de la mujer algo que para ella es injusto y, entonces, la respuesta femenina es una acusación y una toma de posición frente a dicha pretensión. El poema está construido en tres momentos, que corresponden a las distintas partes de la respuesta o acusación. Analizaremos cada uno de esos tres momentos y, en cada caso, aclararemos el significado de algunas palabras.

El primer momento ocupa las primeras dos estrofas. Aquí, “casta” se refiere a quien no tiene o ha tenido contacto sexual; “tenue” quiere decir “suave”; y la “corola” es la cubierta interior de la flor. En este primer momento, la voz femenina describe cómo él la pretende. Esas pretensiones se relacionan con la pureza y con la inaccesibilidad: una mujer tan pura como el alba o el nácar, que son blanquísimos, tan inaccesible como una flor cerrada a la que no penetran ni siquiera los rayos de la luna.

El segundo momento ocupa la tercera y cuarta estrofas. Aquí, aparece el nombre de “Baco”, que es el dios del vino; los “pámpanos” son los sarmientos de la vid o planta de uvas (se usaban en las ceremonias en honor de Baco, en las que se bebía y se bailaba). En este segundo momento, la voz femenina describe cómo es aquel que así la pretende. La descripción gira en torno a la degradación moral de ese “tú” masculino, que ha caído en todos los excesos hasta que sus labios se hincharan; que ha incurrido en el engaño; que ya ha perdido tanto su integridad; que por milagro parece conservar el esqueleto. Toda esta construcción de la degradación moral sirve, finalmente, para señalar la desvergüenza de la pretensión: tú que has hecho todo esto “me pretendes casta (Dios te lo perdone)”.

El tercer momento abarca la última estrofa. Aquí, “tornadas” quiere decir “devueltas”; y “alcobas” significa “habitaciones”. Este tercer momento consiste en una exhortación o invitación. Se insta al “tú” masculino a recuperar la integridad primigenia, entregándose a la naturaleza inhóspita y magra: huir a los bosques, alimentarse con raíces, dormir sobre escarcha, hasta recuperar las carnes y el alma. Solo entonces tendrá derecho a pretenderla pura.

Es interesante cómo, para la voz del poema, la verdadera pureza no es de orden celestial (como en Lugones). La verdadera pureza es una integridad proveniente de la armonía con la naturaleza: una recuperación de todo lo que uno era originalmente (las carnes y el alma).

Ficha de cátedra

Vida de Alfonsina Storni: la búsqueda de sí misma en la naturaleza primigenia

Ciertamente, también en su vida, Alfonsina Storni supo sobreponerse al rol que un mundo gobernado por hombres pretendía conferirle. Mujer, inmigrante y de origen humilde, conquistó, gracias a su enorme talento, un lugar tradicionalmente negado a las mujeres en la Argentina de su tiempo (al menos a las pobres).

Nacida en Suiza, su infancia transcurrió primero en San Juan y luego en Rosario. Creció en la estrechez económica y tuvo que trabajar desde muy joven. En 1910, obtuvo el título de maestra rural. El magisterio, para las mujeres de clase social baja, era prácticamente la única oportunidad de una profesión.

A los veinte años, embarazada de un hombre casado, emigró a Buenos Aires. A partir de entonces, afrontó como madre soltera los prejuicios morales de una sociedad que las estigmatizaba y condenaba. Además, debió conjugar la vida doméstica, la maternidad y el trabajo, con la vida literaria.

A partir de 1916, comenzó a publicar libros de poesía; y desde 1919, consiguió secciones fijas en diarios importantes, como *La Nación*. Trabajó intensamente a lo largo de toda su vida, lo cual varias veces la dejó al borde del colapso nervioso. Pero consiguió convertirse en una mujer profesional consolidada en el mundo intelectual de Buenos Aires.

Hay en su obra una crítica a las imposiciones del patriarcado (es decir, el mundo regido por normas masculinas) y una afirmación de la propia libertad. En este sentido, su escritura es consecuente con su vida: en ambos casos rechazaba las pretensiones impuestas por el “otro” masculino, porque se pensaba con derecho a escribir, vivir y amar con la libertad con que lo hacían los hombres. Por eso, ubica en la naturaleza la única posibilidad de pureza (tal como vimos en su poema): la búsqueda de la naturaleza primigenia, compartida por hombres y mujeres, es el correlato de “una simpatía gozosa frente a la mujer libremente enamorada que reclamaba un lugar en el mundo nuevo” (Veiravé, 1968, p. 800).

Es notorio, por cierto, que eligiera la naturaleza desmesurada e inhóspita, como escenario para el último acto de su vida: su suicidio. En 1938 (el mismo año en que se suicidó Leopoldo Lugones, su enemigo literario), se arrojó al mar, dejando como testamento un estremecedor poema titulado “Voy a dormir”.

Su vida y su obra acrecentaron la influencia y la calidad de la expresión poética femenina. Fue la primera poeta argentina a la que la comunidad literaria (es decir, los demás escritores) reconoció en un plano de igualdad con los poetas hombres.

Ficha de cátedra. Elementos de la poesía

El sujeto lírico

El sujeto lírico es el “yo” que habla en la poesía, la voz del texto poético. Es una construcción textual, en gran medida artificial, que no debe confundirse del todo con el autor de carne y hueso.

Este sujeto lírico suele dirigirse a un destinatario, a un “tú”, que también es una construcción textual; en ese caso, al “tú” se lo denomina “enunciario”. O también puede hablar, en tercera persona (“ella/él”), de un tema, objeto o sujeto.

El sujeto lírico, además, toma la palabra con un propósito, con una intención. A dicha intención se la conoce como “propósito de escritura”.

Es importante, cuando leemos una poesía, que aprendamos a caracterizar a ese sujeto lírico. A veces se nos muestra explícitamente (hombre, mujer, triste, burlón, machista, etc.). Otras veces debemos inferirlo de acuerdo a cómo construye al destinatario; o a qué posición toma respecto del tema u objeto del que trata la poesía.

En el caso de “Tú me quieres blanca”, el sujeto lírico es claramente femenino y se dirige a un enunciatario masculino. Su propósito de escritura consiste en denunciar como injustas las pretensiones del enunciatario y en postular su propia noción de pureza, asociada a la armonía con la naturaleza.

La noción de “figura retórica”, la metáfora

Las figuras retóricas son una serie de procedimientos mediante los cuales se juega con el lenguaje para lograr un efecto artístico. Existen cientos de figuras retóricas. De hecho, cuando leímos a Lugones, ya conocimos una: la hipérbole.

La metáfora es una figura retórica que consiste en afirmar la igualdad entre dos términos. Pongamos un ejemplo básico, un poco trillado: “Brilla tu sonrisa de perlas”. Cualquiera puede darse cuenta de que las relucientes perlas que componen esa sonrisa, son los dientes de la persona descrita. Hay, entonces, un elemento que está en lugar de otro (nosotros llamaremos ‘términos’ a estos elementos); y, a partir de este reemplazo, se postula que uno y otro son iguales. Al primer término de una metáfora (los dientes) se le llama “término literal”; al segundo término de una metáfora (las perlas) se le llama “término metafórico”.

Se nos plantea, entonces, una pregunta: ¿cómo adivinamos, a partir del término metafórico, el literal? ¿Cómo sabemos que esas perlas son dientes, si el texto no lo dice? Porque los términos de la metáfora han sido seleccionados en función de un atributo o característica común, que se quiere resaltar: en este caso, su extrema blancura. De hecho, el verbo “brilla” enfatiza esta característica.

Si bien este es el mecanismo básico de la metáfora, en las poesías suelen encontrarse construcciones metafóricas bastante complejas.

En “Tú me quieres blanca”, la metáfora es la figura más utilizada. Daremos algunos ejemplos.

La blancura constituye una metáfora, cuyo término literal es la castidad o pureza sexual. Hay otros elementos que funcionan como derivados de esta metáfora, ya que son ejemplos de blancura extrema: la espuma, el nácar, la azucena.

Los labios morados y el dejar las carnes, o sea el deterioro físico, constituyen metáforas cuyo término literal es la degradación moral.

Un último ejemplo. “Habla con los pájaros” es una metáfora cuyo término literal es la recuperación de la inocencia.



Actividades

- A) Leé el apartado “Análisis del poema”, y respondé:
1. ¿A qué libro pertenece el poema? ¿En qué fecha fue publicado?
 2. Se afirma en el apartado: “El texto se presenta, de principio a fin, como una respuesta”. Explicá esta afirmación.
 3. El poema de Storni, de acuerdo con el apartado, está construido en tres momentos. Explicá cada uno de estos momentos; e indicá, en cada caso, qué estrofas abarca. A lo largo de tu explicación, ejemplificá con citas del poema.
 4. ¿Qué diferencia hay entre la idea de pureza de Lugones y la de Storni?
- B) Leé el apartado “Vida de Alfonsina Storni: la búsqueda de sí misma en la naturaleza primigenia”, y respondé:
1. Sintetizá los datos biográficos de Storni, consignados en este apartado.
 2. Explicá el título del apartado, de acuerdo con la información allí suministrada.
- C) Definí las nociones de “sujeto lírico”, “enunciatorio” y “propósito de escritura”. Ejemplificá estas definiciones con el poema de Storni.
- D) Leé el apartado “Elementos de la poesía. La noción de figura retórica; la metáfora”, y respondé:
1. ¿Qué son las figuras retóricas?
 2. ¿Qué figura retórica había sido ya definida, en nuestro análisis del poema de Lugones?
 3. ¿Qué es la metáfora? ¿Cómo se llama a cada uno de los dos términos que una metáfora contiene? Extraé un ejemplo de metáfora del poema de Storni, y reconocé cada uno de los dos términos.

----oOo----



Evaristo Carriego: “La costurerita que dio aquel mal paso”

La costurerita que dio aquel mal paso...
-y lo peor de todo, sin necesidad-
con el sinvergüenza que no la hizo caso
después... -según dicen en la vecindad-

Aunque a nada llevan las conversaciones,
en el barrio corren mil suposiciones
y hasta en algo grave se llega a creer.

se fue hace dos días. Ya no era posible
fingir por más tiempo. Daba compasión
verla aguantar esa maldad insufrible
de las compañeras, ¡tan sin corazón!

¡Qué cara tenía la costurerita,
qué ojos más extraños, esa tardecita
que dejó la casa para no volver!...

----oOo----



Consideraciones sobre el poema (orientaciones para el abordaje)

“La costurerita que dio aquel mal paso”, del poeta argentino Evaristo Carriego (1883-1912), evidencia una variación respecto de los poemas analizados

anteriormente. Las mujeres en los poemas anteriores no tenían un ámbito concreto. Es cierto que una parecía venir del cielo y la otra imaginaba la pureza entre las montañas, pero esos ámbitos solo son metafóricos. Los hechos protagonizados por la mujer de este poema transcurren en el barrio; y la mujer representada pertenece a una clase social concreta, puesto que es costurera. Nuestra protagonista, entonces, es una muchacha de clase trabajadora que vive en el barrio. Leeremos el poema, no sin antes consignar que pertenece al libro *La canción del barrio*, publicado póstumamente (luego de la muerte de su autor) en 1913.

Hay en este poema un doble trabajo constructivo: se construye una historia y una voz particular para el sujeto lírico que la está contando.

Para comenzar, sintetizamos la historia tal como se la cuenta. La costurerita da un “mal paso” con un sinvergüenza que después no le hace caso. Sus compañeras son crueles frente a su situación. Ella intenta fingir, pero se hace cada vez más insostenible vivir allí. Finalmente, se va de la vecindad. En el barrio, se suponen distintas cosas y, aunque nada se sabe realmente, se llega a creer “algo grave”.

La voz del sujeto lírico se construye con elementos propios del lenguaje oral y coloquial: la idea es que se parezca a una conversación ‘de entrecasa’, en la que se cuenta algo en confidencia. Se utilizan palabras que tienen una carga de afectividad, como el diminutivo “costurerita”, o el mote de “sinvergüenza”. Se usan eufemismos, es decir, palabras o frases que reemplazan otras consideradas indignas de decirse en voz alta: “mal paso”, “algo grave”. Se interrumpe el relato constantemente, para opinar sobre lo que se está contando: “y lo peor de todo, sin necesidad”, “tan sin corazón”, “daba compasión”. Y, sobre todo, el chisme, el eco de las conversaciones del barrio, que se hace presente como sugerencia, como ‘dicho a medias’: “según dicen en la vecindad”, “en el barrio corren mil suposiciones”.

En el cruce entre la historia y la voz construida para contarla, se nos permite inferir (‘leer entre líneas’) lo que no está dicho. El “mal paso” es una relación sexual fuera del matrimonio, con un hombre que después la abandona; relación por la que recibe la condena del barrio, que la considera inmoral. Y el “algo grave”, que supone y comenta el barrio, parece ser, al menos, un embarazo de soltera.

El cruce entre la historia y la voz también evidencia los sentimientos y el posicionamiento del sujeto lírico, respecto de los hechos que narra. Hay una actitud compasiva hacia la situación de la costurerita, presente en todo el poema y subrayada en la última estrofa: en este final, el hecho concreto (la ida definitiva) pierde relevancia frente a la impresión que el gesto de la chica produce en el sujeto lírico, testigo de la escena. Pero, si bien la compadece, es evidente que el sujeto pertenece y es partícipe de las conversaciones del barrio. Es como si dijera, implícitamente: “Pobre chica, qué crueles todos. Pero bueno, el barrio es así y las cosas son como son”.

Ficha de cátedra

Evaristo Carriego: la vida en el barrio

Evaristo Carriego nació en Entre Ríos; pero, siendo él todavía un niño, su familia se trasladó al barrio porteño de Palermo. Y en Palermo, en esa época, barrio de clase trabajadora, residió durante casi toda su vida, que culminó a los 29 años a causa de la tisis. Este barrio, sus voces, sus maneras constituyen el ámbito de su mejor poesía. Carriego retrata el barrio tal como lo siente y lo percibe; y, al mismo tiempo, traslada a la poesía la forma de hablar del barrio.

Este barrio es un ámbito cuyos habitantes tienen una mirada de corto alcance, que se reduce a sus confines; la partida de un vecino, la llegada de un forastero, el regreso de alguien ido son importantes porque quiebran la quietud rutinaria de su acontecer. Es un lugar que Carriego retrata en toda la ternura infantil de sus escenas familiares; con toda la crudeza de sus penurias económicas y laborales y con toda la hipocresía llena lugares comunes y conversaciones mezquinas de sus reuniones sociales, como los casamientos y los velorios.

En un ámbito con una mirada tan acotada, cada acontecimiento, cada avatar de sus pobladores tienen una desmesurada importancia, ya que no hay mucho más de qué hablar. La conversación del barrio, en Carriego, entonces, tiene como motor el chisme, lo que va de boca en boca; aquello sobre lo que no se sabe, pero sobre lo que hay que construir suposiciones y convertirlas en certezas (“certezas” que, a su vez, pueden arruinar vidas). “Todas las facetas de lo íntimo se vuelven exteriores, casi públicas, en el barrio de Carriego. Aquello que no se sabe se presiente, se conjetura, lo supone el poeta” (Sarlo, 1968, p. 778).

Las mujeres solteras están aquí recluidas a ocupar un rol dentro de la estructura familiar. Su reputación moral y la reputación moral de la familia son la misma cosa y la reputación moral de una muchacha soltera depende, sobre todo, de lo sexual. Hacerse “culpable” a los ojos del barrio, entonces, es manchar de esa culpa al núcleo familiar (ya que la gente murmurará). Y es, también, dificultarse la posibilidad del matrimonio, única opción viable a la que podía aspirar una muchacha de clase trabajadora. De ahí la tragedia de que el “sinvergüenza” no le hiciera caso a la costurerita, luego del “mal paso”: “Drama de las novias abandonadas es el que se vive con mayor fuerza en el barrio donde los hechos privados se convierten en dominio común” (Sarlo, 1968, p. 779).

Elementos de la poesía: el verso y la estrofa como unidades de estructuración métrica

A diferencia de la prosa (cuentos, novelas), la poesía generalmente tiene una estructuración métrica. Es decir, se utiliza el verso como una especie de molde o unidad de medida, dentro del cual se estructura el contenido del poema en cuestión. A su vez, los versos suelen formar estrofas.

Se denomina verso a cada una de las líneas (renglones) que componen un poema. Los versos suelen recibir su nombre de acuerdo con la cantidad de sílabas

que los componen. Cuando se repite el mismo verso a lo largo de toda la poesía, se logra un efecto rítmico.

El poema de Lugones, por ejemplo, está construido con versos de once sílabas, llamados “endecasílabos”. El poema de Storni utiliza versos de seis sílabas, llamados “exasílabos”. Y el poema de Carriego se compone de versos de doce sílabas, llamados “dodecasílabos”.

Hay algunas reglas más respecto de la estructuración de los versos. Pero la única manera de incorporar un tipo de verso es aprender a escucharlo. Cuando leemos un poema en voz alta, el verso termina mostrándonos su forma rítmica, a fuerza de repetición. Se parece, en ese sentido, al sonido de cualquier cosa que tiene un desenvolvimiento recurrente: el canto de un pájaro, o el ruido de un ventilador de techo (sobre todo cuando está flojo).

Los poemas suelen organizarse en distintas estrofas. Una estrofa es un conjunto de versos; podemos distinguirlas en el poema, porque entre una y otra hay un renglón de por medio. Por lo general, cada estrofa desarrolla una idea entera, dentro de la totalidad que es el poema; en este sentido, se parecen a los párrafos en la prosa.

Finalmente, hay tipos de estrofas e incluso tipos de poemas enteros, que ya tienen una forma fija. Seguramente, hemos notado una similitud entre el poema de Lugones y el de Carriego. Ese tipo de poema se llama “soneto”: El soneto posee siempre la misma estructura: primero, dos estrofas de cuatro versos cada una, llamadas “cuartetos”; luego, dos estrofas de tres versos cada una, llamadas “tercetos”. Sus versos son de once o de catorce sílabas; en algunas ocasiones, suelen ser de doce.

Elementos de la poesía: la rima

Se llama rima a una repetición de sonidos entre un verso y otro, que produce un efecto rítmico y sonoro. Hay dos tipos de rima.

El primer tipo es la rima consonante. De un verso a otro, coinciden todas las letras (consonantes y vocales), a partir de la última vocal acentuada: “que solo al verla saludar cumplida, / toda lengua enmudece estremecida”. La rima no necesariamente tiene que establecerse entre versos contiguos; en esa misma estrofa de Lugones, por ejemplo, riman el primer verso con el cuarto.

El segundo tipo es la rima asonante. De un verso a otro, coinciden todas las vocales, a partir de la última vocal acentuada: “Tú me quieres alba,/ me quieres de espumas,/ me quieres de nácar”.



Actividades

A) Leé el apartado “Análisis del poema”, y respondé:

1. ¿Qué variación se pone de manifiesto en este poema, respecto de los dos anteriores?
2. ¿A qué libro pertenece el poema? ¿En qué fecha fue publicado?

3. Se afirma en este apartado que en el poema hay un doble trabajo constructivo: la historia y la voz del sujeto lírico que la cuenta. Explicá cada una de estas dos construcciones. Ejemplificá con citas del poema.
4. ¿Qué se nos permite inferir en el cruce entre la historia y la voz?
5. Explicá el posicionamiento del sujeto lírico, respecto de la historia que narra.

B) Leé el apartado “Evaristo Carriego: La vida en el barrio”, y respondé:

1. ¿En qué época y en qué lugar transcurre la vida de Carriego? ¿Qué relación tiene todo esto con las poesías que escribe?
2. ¿Qué características tiene el barrio retratado por Carriego?
3. ¿Cuál es la situación de las mujeres solteras en el ámbito del barrio?

C) Leé el apartado “Elementos de la poesía: el verso y la estrofa como unidades de estructuración métrica”, y respondé:

1. ¿Qué quiere decir el apartado cuando afirma que “La poesía generalmente tiene una estructuración métrica”?
2. ¿Qué es el verso y cuáles son sus características? ¿Qué tipo de verso utiliza cada uno de los tres poemas que hemos leído?
3. ¿Qué es la estrofa y cuáles son sus características?
4. ¿Cómo se llama el tipo de poema utilizado por Lugones y Carriego? ¿Cuál es su estructura?

D) ¿Qué es la rima? Explicá los dos distintos tipos de rima.

----oOo----



Juan Gelman: “María la sirvienta”

Se llamaba María todo el tiempo de sus 17 años,
era capaz de tener alma y sonreír con pajaritos,
pero lo importante fue que en la valija le encontraron
un niño muerto de tres días envuelto en diarios de la casa.

Qué manera era ésa de pecar de pecar,
decían las señoras acostumbradas a la discreción
y en señal de horror levantaban las cejas
con un breve vuelo no desprovisto de encanto.

Los señores meditaron rápidamente sobre los peligros
de la prostitución o de la falta de prostitución,
rememoraban sus hazañas con chiruzas diversas
y decían severos: desde luego querida.
En la comisaría fueron decentes con ella,
solo la manosearon de sargento para arriba,
pero María se ocupaba de llorar,
los pajaritos se le despintaron bajo la lluvia de lágrimas.
Había mucha gente desagradada con María

por su manera de empaquetar los resultados del amor
y opinaban que la cárcel le devolvería la decencia
o por lo menos francamente la haría menos bruta.

Aquella noche las señoras y señores se perfumaban con ardor
por el niño que decía la verdad,
por el niño que era puro,
por el que era tierno,
por el bueno,
en fin,
por todos los niños muertos que cargaban en las valijas del alma
y empezaron a heder súbitamente
mientras la gran ciudad cerraba sus ventanas.

----oOo----

Análisis del poema (orientaciones para el abordaje)

1. Contraposición entre María y los demás personajes

“María la sirvienta”, del poeta argentino Juan Gelman (1930-2014), tiene muchos elementos en común con el poema de Carriego. Aquí también hay un ámbito concreto, no ya un barrio, sino una gran ciudad y esta ciudad también es Buenos Aires, donde Gelman había vivido toda su vida hasta ese momento. Aquí también se subraya la clase social de la protagonista, ya que María es “la sirvienta”. Aquí también hay una carga afectiva en la palabra utilizada para nombrar a la protagonista, pero, a diferencia de “costurerita”, “sirvienta” es un término expresamente humillante. Antes de proseguir, leeremos el poema. Digamos, de paso, que pertenece al libro *Gotán*, publicado en 1962.

Dos rasgos de María saltan a la vista desde el principio y nos permiten compararla con los demás personajes del poema. El primero es la interioridad expuesta: María, sirvienta, que vive en la casa en la que trabaja, no tiene un ámbito de la intimidad en el que pueda ocultar nada de la mirada de los demás; y, por tanto, al descubrirse su “pecado” (si pecado es), es inmediatamente puesta en una vidriera para que toda la sociedad la juzgue. El segundo rasgo es la voz silenciada: en el poema aparecen otras voces además de la del sujeto lírico, en cambio, la voz de María no se explicita nunca. Podemos pensar que, para la sociedad, el crimen de María habla por sí solo y que la versión de los hechos que puede tener María, mujer, sirvienta y culpable es irrelevante.

Si observamos a los demás personajes de acuerdo con estos dos rasgos, nos encontramos con una situación diferente. En primer lugar, varios de ellos tienen voces explícitas, que se hacen presentes a lo largo del poema. En segundo lugar, ellos sí tienen un ámbito de la intimidad, en el que pueden ocultar lo que no quieren que los demás vean; esta posibilidad genera una desconexión entre el adentro y el afuera. O sea que estos personajes tienen un ámbito para ocultar y un ámbito para decir: en el contraste entre estos dos ámbitos, queda en evidencia la hipocresía social.

Las señoras nos son presentadas como “acostumbradas a la discreción”, su interioridad es como una puerta cerrada y su horror ante el crimen es una mera exteriorización, expresada mediante un gesto de coquetería. Los señores reflexionan internamente sobre la prostitución (porque atañe a su placer culpable), y rememoran para sí mismos “hazañas” de las que han salido impunes; pero, mediante el gesto y la palabra, les responden mecánicamente a las señoras lo que quieren escuchar. La policía tiene una noción de moralidad restringida a la “decencia”, atributo marcado por la visibilidad y que se relaciona con el rango: manosear a una detenida pobre es un derecho “de sargento para arriba”. La gente (lo que suele llamarse “la opinión pública”) manifiesta su desagrado, pero en sus opiniones salta a la vista su hipocresía: la cárcel, dicen, la hará decente, o aunque sea “menos bruta”. “Bruto” y “decente”, entonces, toman sentido a partir de su visibilidad social: no se trata de no cometer crímenes, sino de tener la inteligencia y los medios para ocultarlos.

La escena de la última estrofa tiene una especial importancia, porque nos presenta a las señoras y señores frente a su propia conciencia, en el momento silencioso que precede al sueño. En este ámbito donde nada vale la lógica de la “decencia”, no pueden más que sincerarse frente a la podredumbre de su interioridad: aquí María es uno más de los niños víctimas de su hipocresía; niños sinceros, buenos, tiernos y puros; aquí son ellos los culpables frente a la mirada escrutadora. Por eso hieden como la valija de María, en el marco de una ciudad que los sella como ataúdes.

2. Contraposición entre lo vital y lo “importante”

El poema nos plantea, desde la primera estrofa, dos maneras de mirar a la protagonista. La primera, que podríamos llamar ‘vital’, nos muestra a María como un ser humano, con un nombre, una edad, un alma, una capacidad para expresarse a través de la risa o el llanto. La segunda, “lo importante”, se restringe a la valija; esta mirada, fundada en la lógica de la “decencia”, solo tiene en cuenta lo que los demás pueden ver.

En las siguientes cuatro estrofas, lo “importante” se impone: María no es más que su culpa expuesta. En la última estrofa, en cambio, prevalece la María cuya niñez mataron: aquí lo vital recobra su genuina importancia.

Gelman, poeta y militante político comprometido con el cambio social, lleva a cabo aquí una crítica a lo que se considera “socialmente relevante”. Aquellos que tienen el poder de la palabra, del dinero y de la fuerza, imponen su punto de vista como lo único que la sociedad debe tener en cuenta a la hora de opinar; fuera de él, no hay más que datos sin importancia. Gelman muestra la injusticia de esta imposición, y le contrapone una mirada que presenta la vida como tal, y no como apariencia. Hay en su poesía una “aspiración de hacer de la vida una intensa obra de arte, en la que la belleza y la fraternidad sustituyan a la tristeza de la soledad y al perseverante dolor ante las injusticias sociales” (Freidemberg, 1999, p. 198).

3. Construcción de la voz del sujeto lírico

Al igual que en el poema de Carriego, la voz del sujeto lírico está construida para imitar la conversación oral. A lo largo del poema, esta voz se caracteriza de distintas maneras, a partir de la interacción con los distintos personajes que va escenificando en cada estrofa.

En la presentación de la protagonista que tiene lugar en la primera estrofa, la capacidad de “tener alma y sonreír con pajaritos” suena trivial frente a lo “importante”. Tenemos una voz que, tomando la óptica de la sociedad que va a describir, ridiculiza la humanidad de María frente a los hechos “relevantes” (como si dijera: “esas son pavadas, lo único importante es lo que encontraron en la valija”).

En las estrofas segunda a quinta, la voz del sujeto lírico aparece permeada por el vocabulario de los personajes que van apareciendo. Esto genera un efecto irónico, como si el sujeto lírico se apropiara de sus palabras para remedarlos (‘hacerles burla’). Para quien no lo sepa, la ironía consiste en afirmar algo con la intención burlesca de sostener lo contrario; decir, por ejemplo, “qué bonito buzo que te compraste”, queriendo decir “tu buzo es horrible”. Dicho esto, daremos algunos ejemplos.

En la tercera estrofa, “hazañas” y “chiruzas” (como si uno dijera “mujer promiscua de clase baja”) son palabras propias de la interioridad de los señores, en trance de pensar ‘cosas de hombres’. Son palabras que no pueden expresarse en voz alta, y por eso, el contraste con las palabras dichas a sus esposas es irónico: la lascivia en su pensamiento es incompatible con la severidad de su palabra. La voz del sujeto lírico remeda tanto las palabras pensadas como las dichas. Además, “señores”, tanto como “señoras” y “sirvienta”, son palabras que expresan clase social; y que explicitan quién debe ser respetado y quién puede ser humillado.

La escena de la cuarta estrofa, además de ironía, cobra dramatismo por la contraposición entre la brutalidad legitimada y metódica de los policías (primeros dos versos), y la fragilidad indefensa de María (últimos dos versos). La voz del sujeto lírico acentúa esta contraposición, variando el vocabulario de acuerdo con el segmento que le corresponde a cada uno. En el primer caso, “decentes”, “solo”, “manosearon” y “de sargento para arriba” corresponden a los chistes brutales de los abusadores con poder. En el segundo caso, “se ocupaba de llorar” y “los pajaritos se le despintaron” transmiten una ternura, propia de la compasión por la víctima indefensa.

En la última estrofa, la voz del sujeto lírico cambia rotundamente de tono. Frente a su propia conciencia, los personajes ya no pueden hablarse con cinismos, medias palabras, brutalidades o eufemismos; de hecho, es la voz de su víctima la que parece adquirir una mayor dimensión. La voz del sujeto lírico, en consonancia, ya no ironiza con sus voces: los juzga con la voz ausente de María.

Para terminar, señalaremos una metáfora digna de atención. “Cargar niños muertos en las valijas del alma” es una metáfora cuyo término literal es la culpa.

Ficha de cátedra

Elementos de la poesía: el verso libre

A partir del siglo XX, muchos poetas utilizan una versificación menos rígida que la que definimos en la sección anterior. Suelen usar el “verso libre”, sin ninguna restricción. Este es el caso de “María la sirvienta”.

Esto no significa que los versos del poema estén estructurados al azar. Tal como el vocabulario, la estructuración de los versos es un elemento constructivo: su finalidad es dar la idea de un sujeto lírico que conversa oralmente.



Actividades

- A) Leé el apartado “Análisis del poema: contraposición entre María y los demás personajes”, y respondé:
1. ¿En qué época y lugar vivió Juan Gelman? ¿A qué libro pertenece el poema? ¿Cuál es la fecha de publicación del libro?
 2. ¿Cuáles son los elementos en común entre el poema de Gelman y el de Carriego?
 3. Caracterizá a María y a los demás personajes, de acuerdo con lo que allí se explica. ¿Cuáles son los rasgos o aspectos en los que una y otros se contraponen? Para tu desarrollo, ejemplificá con citas del poema.
 4. ¿Por qué es especialmente importante la escena de la última estrofa?
- B) Leé el apartado “Análisis del poema: contraposición entre lo vital y lo ‘importante’”, y respondé:
1. Explicá la contraposición desarrollada en este apartado.
 2. ¿En qué consiste la crítica que Gelman lleva a cabo en este poema?
- C) Sintetizá el apartado “Análisis del poema: construcción de la voz del sujeto lírico”.
- D). ¿Qué es el verso libre, y desde cuándo lo utilizan los poetas?

----oOo----

Miguel Hernández: “Rosario, dinamitera”

Rosario, dinamitera,
sobre tu mano bonita
celaba la dinamita
sus atributos de fiera.
Nadie al mirarla creyera
que había en su corazón
una desesperación,
de cristales, de metralla
ansiosa de una batalla,
sedienta de una explosión.

Era tu mano derecha,
capaz de fundir leones,
la flor de las municiones
y el anhelo de la mecha.
Rosario, buena cosecha,
alta como un campanario
sembrabas al adversario
de dinamita furiosa
y era tu mano una rosa
enfurecida, Rosario.

Buitrago ha sido testigo
de la condición de rayo
de las hazañas que callo
y de la mano que digo.
¡Bien conoció el enemigo
la mano de esta doncella,
que hoy no es mano porque de ella,
que ni un solo dedo agita,
se prendó la dinamita
y la convirtió en estrella!

Rosario, dinamitera,
puedes ser varón y eres
la nata de las mujeres,
la espuma de la trinchera.
Digna como una bandera
de triunfos y resplandores,
dinamiteros pastores,
vedla agitando su aliento
y dad las bombas al viento
del alma de los traidores.

----o0o----

Ficha de cátedra

Dos gotas en el mar: Rosario Sánchez Mora y Miguel Hernández, en el marco de la Guerra Civil Española

La Guerra Civil Española (1936-1939), conflicto que enfrentó a los sectores republicanos con los de derecha en defensa de la Segunda República española, tuvo una repercusión internacional: los sectores oprimidos miraban con indignación y esperanza una lucha de cuyo resultado dependía el sostenimiento o la caída de un gobierno que propugnaba una forma de vida más justa para todos; los poderosos, en cambio, anhelaban la derrota de un gobierno que ponía en duda sus privilegios.

Frente a semejante escenario, no es raro que dos individuos pasaran bastante desapercibidos, aunque se tratara de una mujer dinamitera y un poeta soldado.

La Segunda República había comenzado en 1931. Era un gobierno que, además de abolir el régimen monárquico, puso en acción una serie de reformas para mejorar la situación miserable de la mayoría de la población. Las principales fueron la reforma agraria y la reforma en la legislación social, cuya finalidad era mejorar la situación laboral de los trabajadores, tanto en el campo como en la ciudad. También se llevó a cabo una reforma militar, y una separación clara entre la Iglesia y el Estado.

Todas estas reformas representaban una amenaza a las clases sociales pudientes. De manera que intentaron impedir las, ya sea por vía democrática, con partidos de derecha; o mediante fallidos golpes de estado. Finalmente, en 1936, el sector militar de derecha (encabezado por los generales Mola, Sanjurjo y Franco) se sublevó y comenzó una invasión. Los sectores populares, favorables a la República, se levantaron en armas para defenderla. Y así inició la Guerra Civil Española.

Entre los primeros milicianos que partieron de Madrid para defender la república, se encontraba una joven de diecisiete años, militante de la Juventud Socialista. Su nombre era Rosario Sánchez Mora, se había mudado a Madrid el año anterior, y aprendía corte y confección. Se enlistó como voluntaria para combatir: con un arma de siete kilos de peso y sin ninguna experiencia anterior, tomó su lugar en el campo de batalla como un soldado más.

Al poco tiempo, Rosario fue destinada a la sección de dinamiteros: allí confeccionaban bombas de mano y cartuchos de dinamita, y aprendían a utilizarlos. Rosario prendió la mecha de una dinamita en una práctica; pero había llovido la noche anterior, la mecha estaba húmeda, y no sintió el calor a tiempo: la dinamita le estalló en la mano derecha.

Rosario fue hospitalizada. Le salvaron la vida, pero perdió la mano. Apenas recuperada de la convalecencia, abandonó el hospital y volvió al campo de batalla.

La historia del accidente tuvo repercusión entre los republicanos y llegó a oídos de un joven poeta, que también era soldado: Miguel Hernández (1910-1942). A sus veintiséis años, Hernández era un poeta con varios libros publicados y el reconocimiento de sus colegas. Y se encontraba escribiendo una serie de poemas, surgidos de su experiencia como poeta y soldado republicano: recuerdos de la contienda, indignación frente a las injusticias sociales, dolor por los muertos y esperanza de un futuro más humano, eran los motivos sobre los que giraba su poesía en ese momento. Todo ello, además, con un estado de ánimo optimista, como si aún tuviera la sensación de que la República podía salvarse.

Hernández, conmovido por la historia del accidente de Rosario, escribió el poema "Rosario, dinamitera"; que, sumado a la serie de poemas antes descrita, integraría el libro *Viento del pueblo*, de 1937.



Análisis del poema (orientaciones para el abordaje)

Una contradicción atraviesa todo el poema. Una contradicción que busca ser superada: por un lado, la belleza femenina; por otro, la fiereza del soldado, cualidad convencionalmente masculina. Este par de elementos contradictorios van estableciendo diferentes relaciones en cada una de las cuatro estrofas. Las analizaremos individualmente; y, cuando sea necesario, aclararemos el sentido de algunas palabras.

En la primera estrofa, “celar” significa “ocultar, encubrir”. En este caso, la ferocidad (“dinamita”) es presentada como cualidad oculta bajo la belleza visible (“mano bonita”). Esta relación aparece enfatizada: la interioridad bélica o guerrera (“en su corazón una desesperación de cristales, de metralla”) es irreconocible a simple vista (“nadie al mirarla creyera”).

En la segunda estrofa, en torno a la mano de Rosario, se construyen metáforas en las que se confunden la seducción y lo bélico (‘bélico’ es lo que tiene que ver con la guerra): su mano es “la flor de las municiones”, “el anhelo de la mecha” y “una rosa enfurecida”.

En la tercera estrofa, “Buitrago” es el nombre de un lugar donde se combatió a principios de la Guerra Civil; Rosario peleó allí, en primer lugar. “Prendarse” significa “enamorarse”. En esta estrofa, el rayo como fuerza destructiva proveniente de la mano, nos recuerda a Zeus, dios masculino por excelencia. Pero, acto seguido, esta misma fuerza destructiva toma otro significado, como un acto de atracción amorosa: la dinamita se enamora de su mano y la convierte en estrella. Obviamente, tal descripción alude al accidente que le costó la mano.

En la cuarta estrofa, “la espuma y nata” quiere decir “lo mejor de lo mejor”. Aquí se presenta una superación de la contradicción. Rosario, que ‘puede ser’ varón, ‘es’ “la nata de las mujeres” y “la espuma de la trinchera”. Rosario, entonces, reúne lo mejor de la mujer y del soldado, por fuera del universo masculino.

Ficha de cátedra

Elementos de la poesía: la personificación y la comparación

La personificación es una figura retórica que consiste en atribuir a objetos inanimados características de persona. En nuestro poema, por ejemplo, la dinamita se enamora: eso es una personificación.

La comparación es una figura retórica que consiste en mostrar la semejanza entre dos o más términos. La comparación, entonces, está a medio camino de la metáfora, puesto que no indica identidad sino semejanza. La metáfora nos dice que “esto es aquello”; la comparación nos dice que “esto es como aquello”, o bien que “esto se parece a aquello”. En la descripción de Rosario, aparecen dos comparaciones: “alta como un campanario” y “digna como una bandera”.

Notemos que Rosario es comparada con dos elementos que inspiran a aquellos que los ven desde abajo. Rosario, al igual que la “bien amada” de Lugones, toma una dimensión hiperbólica, que lleva a quienes la admiran a mirarla hacia arriba. Pero, si es extraordinaria, no lo es por su pureza o por una capacidad celestial para producir suspiros; sobresale como un guerrero (guerrera, en este caso) cuyas hazañas inspiran a los demás soldados.

Diremos, de paso, un par de cosas acerca de la métrica y la rima. Los versos son octosílabos, es decir, constan de ocho sílabas; este tipo de verso es el más común en la poesía en lengua española. La rima es consonante y es fija; en cada estrofa riman, por ejemplo, el primer verso con el cuarto y el quinto. Las estrofas tienen diez versos cada una; este tipo de estrofas de diez versos octosílabos y rima consonante, se llaman 'décimas'.

Ficha de cátedra: el contexto

El tiempo está a favor de los pequeños

Hubiera bastado con los hechos expuestos en el primer apartado, para darle un contexto al poema. Pero los hechos siguientes, los que tienen lugar después del texto de Hernández, están tan cargados de tragedias individuales y colectivas, de desencuentros, de cárceles, de desesperanzas, que no podemos dejar de contarlos; constituyen un relato de desgarradora belleza.

Los sublevados de derecha (es decir, los militares que querían terminar con la República) mostraron un nivel de unificación, que a la larga les dio la ventaja en la guerra. Para la derecha, lo principal era la toma del poder, puesto que así se asegurarían los privilegios de las clases pudientes; además, en 1937, el general Franco concentró todas las tendencias de derecha en una sola y asumió el mando central. Para los republicanos, en cambio, los ideales eran importantes: las distintas facciones (comunistas, socialistas, anarquistas) tenían una visión distinta de cómo debía ser la sociedad, y a veces se enfrentaban entre sí por cuestiones de principios.

Distintos países (Inglaterra, Francia, Estados Unidos, Rusia, Italia, Alemania) habían firmado un tratado en el que acordaban mantenerse neutrales. Pero, mientras Inglaterra y Francia lo respetaban, la Italia de Mussolini y la Alemania de Hitler apoyaban activamente a los sublevados de derecha. En el panorama internacional, el enfrentamiento se convirtió en un ícono de la lucha entre la república y el fascismo; muchos simpatizantes a la causa, entre ellos intelectuales de renombre, se sumaron voluntariamente a las Brigadas Internacionales en apoyo de la República.

Entretanto, Rosario y Miguel ocupaban sus respectivos lugares en el campo de batalla. En 1937, Rosario conoció a otro soldado, Francisco Burcet Lucini -Paco-, y se casó con él. A principios del año siguiente, Paco tuvo que partir con su división y ella estaba embarazada. La guerra se complicaba cada vez más y en un momento dejó de recibir cartas de Paco: no supo si había muerto, si lo habían hecho prisionero, o si había logrado escapar a Francia.

A pesar de una valiente resistencia republicana, los sublevados tenían mayores recursos y apoyo. En 1939, las tropas franquistas tomaron el poder. Bajo el gobierno de Franco, España se hundió en una sangrienta dictadura que duraría hasta 1975.

La guerra estaba perdida. Rosario y su padre intentaron exiliarse, junto con otros miles de republicanos: el país por el que habían peleado, ahora gobernado por sus enemigos, los perseguía como delincuentes. Su padre fue fusilado y ella, condenada a muerte. Miguel fue capturado y encarcelado en 1939. Sus últimos poemas, escritos en la cárcel, de una intensidad y un desaliento desgarradores, tienen como

interlocutores a su mujer y a su hijo pequeño, habitantes de una España en la que triunfó la explotación y la violencia.

La condena a muerte de Rosario fue conmutada por treinta años de cárcel. Al igual que Hernández, anduvo de cárcel en cárcel. Ahora bien, con tantos presos políticos, las cárceles estaban desbordadas; entonces, el gobierno se veía obligado a liberar periódicamente cierta cantidad de presos a los que no consideraba tan peligrosos. Posiblemente, el gobierno no compartía las opiniones de Hernández acerca de la ferocidad de las mujeres; el hecho es que Rosario fue liberada el 28 de marzo de 1942. Ese mismo día, moría Miguel Hernández en la prisión de Alicante.

Rosario reencontró a su hija de cuatro años, que había quedado a cuidado de su suegra. Se enteró, entonces, de que su marido vivía en Oviedo, se había vuelto a casar y tenía dos hijos. El régimen franquista había anulado los matrimonios civiles efectuados durante la república: Rosario era, legalmente, madre soltera. Rehízo su vida con otro hombre y tuvo otra hija; se separaron a los dos años.

En 1953, Paco fue a reencontrarla en una plaza de Madrid, donde ella vendía tabaco de contrabando; habían pasado quince años desde que él la dejara, embarazada, para partir con su división. En palabras de un cronista: “Demasiado tiempo para que todo volviera a ser igual” (Fonseca, 12 de febrero de 2006).

Rosario Sánchez Mora, mujer, dinamitera, manca, presa de poca importancia para el régimen, madre soltera, vendedora de tabaco de contrabando, sobrevivió a sus adversarios para morir en 2008. Miguel Hernández, cuya poesía estuvo prohibida durante décadas, se convirtió en uno de los poetas españoles más rescatados y admirados por las jóvenes generaciones a partir de los años setenta. Tal vez tiene razón el cantautor Silvio Rodríguez en eso de que “el tiempo está a favor de los pequeños” (Rodríguez, 2006, pista 8).



Actividades

- A) Leé el apartado “Dos gotas en el mar: Rosario Sánchez Mora y Miguel Hernández, en el marco de la Guerra Civil Española”, y respondé:
1. Recuperá los principales datos consignados respecto del marco histórico: la Segunda República y la Guerra Civil Española.
 2. ¿Qué informaciones se nos proporcionan acerca de Rosario Sánchez Mora?
 3. ¿Cómo se caracteriza a Miguel Hernández? ¿Qué tipo de poemas estaba escribiendo cuando se enteró de la historia de Rosario?
 4. ¿A qué libro pertenece el poema? ¿Cuál es su fecha de publicación?
- B) Leé el apartado “Análisis del poema”, y respondé:
1. ¿En qué consiste la contradicción que atraviesa todo el poema?
 2. Explicá, en cada estrofa, las distintas relaciones que se van estableciendo entre los dos elementos contradictorios. Para tu desarrollo, ejemplificá con citas del poema.
- C. Leé el apartado “Elementos de la poesía: la personificación y la comparación”, y respondé:

1. ¿Qué es la personificación?
2. ¿Qué es la comparación, en poesía? ¿Qué tienen de particular las comparaciones del poema de Hernández, si lo ponemos en relación con el poema de Lugones?
3. ¿Qué se nos dice acerca de la métrica y la rima, en este poema?

D. Sintetiza los hechos narrados en el apartado “El tiempo está a favor de los pequeños”.

Joan Manuel Serrat: “Penélope”

Análisis del poema

“Penélope”, canción escrita por el cantautor catalán Joan Manuel Serrat (1943-presente), nos presenta una historia a cuya narración sentimos haber llegado tarde. Es como si nada nuevo pasara ya y, paradójicamente, algo debiera todavía pasar. Procedamos a su lectura.



Penélope

----oOo----

Penélope,
con su bolso de piel marrón
y sus zapatos de tacón
y su vestido de domingo.
Penélope
se sienta en un banco en el andén
y espera que llegue el primer tren
meneando el abanico.

Dicen en el pueblo
que un caminante paró
su reloj
una tarde de primavera.
“Adiós amor mío
no me llores, volveré
antes que
de los sauces caigan las hojas.
Piensa en mí
volveré a por ti...”
Pobre infeliz
se paró tu reloj infantil
una tarde plomiza de abril
cuando se fue tu amante.
Se marchitó
en tu huerto hasta la última flor.
No hay un sauce en la calle Mayor
para Penélope.

Penélope,
tristes a fuerza de esperar,
sus ojos, parecen brillar
si un tren silba a lo lejos.
Penélope
uno tras otro los ve pasar,
mira sus caras, les oye hablar,
para ella son muñecos.

Dicen en el pueblo
que el caminante volvió.
La encontró
en su banco de pino verde.
La llamó: “Penélope
mi amante fiel, mi paz,
deja ya
de tejer sueños en tu mente,
mírame,
soy tu amor, regresé”.

Le sonrió
con los ojos llenitos de ayer,
no era así su cara ni su piel.
“Tú no eres quien yo espero”.
Y se quedó
con su bolso de piel marrón
y sus zapatitos de tacón
sentada en la estación.

----oOo----



Comentarios sobre el poema (orientaciones para el abordaje)

En la primera estrofa, se nos presenta a la protagonista. La descripción inicial tiene algunas particularidades. En primer lugar, nos es descrita por partes: bolso, zapatos, vestido. En segundo lugar, se acentúan los típicos gestos de la espera en una estación: sentarse en el banco, menear el abanico. En tercer lugar, los verbos que aluden a dichos gestos están en presente, lo cual sugiere una quietud expectante. Penélope, inmóvil, mecánica, espera la llegada de un tren.

La segunda estrofa nos presenta una escena fundamental; pero esta escena se subordina al presente, convertida en rumor: “Dicen en el pueblo”. Dentro de este “Dicen”, la escena o hecho principal se cuenta en pasado: Penélope tenía un amor (el “caminante”) que se marchó una primavera; le prometió regresar antes del otoño y le pidió que lo esperara.

Vamos a detenernos en algunos detalles. En primer lugar, la denominación de “caminante” contrasta con la quietud expectante de Penélope: es, claramente, la contracara de la espera (vista desde la espera). En segundo lugar, el discurso directo o diálogo del caminante tiene un peso dramático, casi teatral: funciona como un “grado cero”, momento en que el tiempo se detiene y comienza la espera, suscitada por el pedido y la promesa.

La tercera estrofa posee una continuidad con la anterior. En ella, tiene lugar una reflexión compasiva por parte del sujeto lírico, que sirve como contraste a las palabras del caminante. Este contraste está acentuado por una metáfora que afirma el marchitamiento de las flores de su huerto y la ausencia actual de los sauces (el término literal es la acción del tiempo sobre la constante Penélope). En el contexto de esta metáfora, se invierten irónicamente las palabras del caminante: en la dilación de su regreso, no solo se deshojaron los árboles, sino la propia Penélope.

La cuarta estrofa nos devuelve a la escena de la primera estrofa, aquella de Penélope esperando en la estación. En este caso, hay una interiorización de la espera, a partir de los ojos y la mirada: sus ojos brillan expectantes ante la promesa de trenes lejanos; pero actúan con mecánica indiferencia ante la certeza de personas cercanas. También en esta estrofa se usa exclusivamente el presente; en este caso, con la función de perpetuar la conducta de Penélope.

La quinta y sexta estrofas constituyen una única escena. También, como en la segunda estrofa, hay un hecho del pasado que nos llega a través del rumor actual, del “Dicen en el pueblo”: este hecho o escena, es el regreso del caminante.

La quinta estrofa está centrada en el accionar del caminante: este regresa, reencontra a Penélope y la exhorta (la insta, la invita) a reconocerlo. En cierto sentido, su discurso directo es inverso al de la despedida. El llamarla por el nombre indica el movimiento de acercamiento, reverso del “adiós”; “deja ya de tejer sueños en tu mente” y “mírame” son un pedido de direccionarse hacia el afuera, reverso de “piensa en mí”; “regresé” es el reverso de “volveré”.

La sexta estrofa está centrada en la reacción de Penélope. Dicha reacción sigue un recorrido gradual, en tres momentos. En un primer momento, la descripción pone en primer plano su sonrisa y sus ojos “llenitos de ayer” (metáfora de la nostalgia).

Ha sido exhortada a mirar para reconocer; Penélope, cuyo reloj se detuvo en un instante del pasado, interioriza la imagen que tiene enfrente en busca de una exacta coincidencia con ese instante. El segundo momento está marcado por un pensamiento, resultado de dicha interiorización: “no era así su cara ni su piel”. En el tercer momento tiene lugar la respuesta de Penélope, conclusión inevitable (y trágica para el espectador) de los dos momentos anteriores: “Tú no eres quien yo espero”.

Luego de ese instante decisivo, solo hay quietud: Penélope se queda “sentada en la estación”, y la canción se cierra. Al igual que la tercera estrofa con la segunda, esta estrofa actúa como contraste de la quinta. El caminante la había exhortado al reconocimiento, la acción y la exteriorización. En su única manifestación de voluntad propia, Penélope escoge (paradójicamente, pero de forma consecuente con el desarrollo del relato) la interiorización, la negación y la quietud perpetuas.

Ficha de cátedra

Elementos de la poesía: la métrica en las letras de canciones

“Penélope” es una canción. Su texto fue escrito por Joan Manuel Serrat y la música compuesta por Augusto Algueró. Forma parte del disco *La paloma* (1969), de Serrat. Ahora bien, en las canciones, la letra y la música forman parte de una misma estructura. No son independientes una de otra. Así, en la métrica de las canciones, participan otros elementos constructivos que van más allá de lo que hemos visto.

Las canciones pueden ser íntegramente construidas por un solo artista; o bien, ser un trabajo conjunto de dos o más personas (un letrista y un musicalizador, por ejemplo). Puede comenzarse por la música, por el texto o alternar ambos en el proceso de construcción. Pero, se comience por donde se comience, hay que trabajar teniendo en mente la canción como totalidad. El texto debe estructurarse pensando en la posibilidad de ser musicalizado; la música debe ser compuesta de manera que pueda ser interpretada por una voz que canta un texto.

En el caso de “Penélope”, Algueró compuso la música en primer lugar; Serrat escribió y estructuró el texto, sobre su base. Cuando este es el caso, la música tiene una cadena de notas individuales que aparecen en primer plano: a esta cadena se le llama ‘melodía’. Para el letrista, cada nota corresponde aproximadamente a una sílaba; las notas más intensas de la melodía deben coincidir, en lo posible, con los acentos de las palabras y, como la música instrumental también conforma estrofas, las estrofas del texto deben estructurarse a partir de estas. Por último, las estrofas instrumentales suelen repetirse; entonces, el letrista debe construir varias estrofas con la misma estructura.

Con la sola lectura de “Penélope”, podemos notar que hay pares de estrofas que tienen la misma estructura. Si escuchamos la canción (lo cual recomendamos, porque es realmente muy bella), veremos que dichos pares de estrofas tienen la misma música. En concreto, respecto de su estructura, coinciden la primera

estrofa con la cuarta, la segunda con la quinta y la tercera con la sexta. Es decir, la totalidad de la melodía se repite dos veces en el mismo orden y, entremedio, tiene lugar un interludio instrumental.

Dicho esto, señalaremos algunas metáforas dignas de atención. “Paró su reloj” es una metáfora cuyo término literal es el detenimiento psicológico en un instante preciso. “Se marchitó en tu huerto hasta la última flor” es una metáfora cuyo término literal es la acción del tiempo sobre la exterioridad de Penélope; como hemos visto, esta metáfora es el contraste de la anterior. “Tejer sueños en tu mente” es una metáfora cuyo término literal es el pensamiento enajenado y estéril de Penélope. “Los ojos llenitos de ayer”, ya lo hemos dicho, es una metáfora cuyo término literal es la nostalgia.

Por último, al igual que en Carriego, hay aquí una presencia del rumor o chisme: “Dicen en el pueblo”.

“Penélope” y el cine

A lo largo del análisis, hemos utilizado más de una vez la palabra ‘escena’. Y es que la narración en “Penélope” nos invita a imaginar visualmente la historia, con sus contrastes temporales, sus colores y sus grises, sus planos o posicionamientos de la cámara, como si de una película se tratara. Esta relación con el cine no es casual: las sugerencias fílmicas o cinematográficas forman parte de la construcción de las distintas estrofas. A desentrañar y mostrar dichas sugerencias, dedicaremos el presente apartado.

En la primera estrofa, todos los elementos y gestos descritos apuntan visualmente hacia una conducta del personaje: son típicos de quien llega a una estación y se sienta a esperar a un viajero. Nuestra película se iniciaría con un sonido: el del taconeo de los zapatos. Mientras este sonido perdura, se iría mostrando por partes, mediante una sucesión de primeros planos, a la mujer que taconeá: el bolso, los zapatos, el vestido de domingo (todos estos son elementos propios, no de un viajero, sino de quien viene a esperar a un viajero). Finalmente, un plano de cuerpo entero de Penélope sentándose y meneando el abanico; este plano debe durar lo suficiente, como para que se perciba la quietud expectante. El escenario debe ser absolutamente indefinido, debe contener solo lo justo y necesario como para que entendamos que es una estación de tren; no importa si es verano o invierno, de día o de noche, etc.

Las estrofas segunda y tercera nos presentan una escena retrospectiva (una escena del pasado), en la que el escenario cobra importancia y definición visual: se trata de “una tarde de primavera”, “una tarde plomiza de abril” (en España, en abril es primavera). Esta escena, en consecuencia, debería presentarse con colores vivos y definidos: se trata de darle intensidad a un momento único donde el “reloj” de Penélope, su tiempo psicológico, se detiene. A lo largo de esta escena, podría insertarse el discurso directo del caminante en la segunda estrofa, como una ‘voz en off’: aquella voz que se escucha de fondo mientras se muestran ciertas escenas.

Y a continuación, de manera abrupta y contrastiva, el movimiento temporal exterior se acelera vertiginosamente hasta la desolación del presente, como una cámara rápida: asistimos, en segundos, al marchitamiento de las flores, la decadencia y muerte de los sauces, y el envejecimiento inmóvil de Penélope.

La cuarta estrofa, como hemos visto, nos devuelve al presente y al banco de estación; también se ha dicho que aquí la espera se interioriza a partir de los ojos y la mirada. Nuestra película utilizaría una sucesión de planos yuxtapuestos, es decir, una cierta cantidad de elementos se van mostrando alternativamente. La cámara iría de los ojos ilusionados de Penélope a los trenes lejanos; y de los ojos decepcionados de Penélope a las personas cercanas. Con esto se busca conectar el espacio visual circundante, con la mirada y la expresión de Penélope: ella es la cámara a partir de la cual vemos y sentimos la escena.

La quinta estrofa, ya lo hemos dicho, presenta una simetría con la segunda: en ambas aparece el “Dicen en el pueblo” y, en ambas, hay discursos directos del caminante, contruidos con los mismos elementos para expresar lo inverso. Es evidente que quiere establecerse una simetría entre dos momentos fundamentales: la ida y el regreso del caminante. Dicha simetría recuerda los recursos del cine para identificar a un mismo personaje interpretado por dos actores distintos: a través de un gesto, de una acción, de un objeto personal, se nos muestra a sujetos de edades diferentes como una misma persona en momentos distintos de su vida.

La sexta estrofa, de acuerdo con nuestro análisis, nos muestra la reacción de Penélope en tres momentos. Dicho recorrido, en nuestra película, podría expresarse así. El primer momento corresponde a un primer plano de rostro de Penélope, formando el gesto descrito: la mirada y la sonrisa nostálgica. El segundo momento está ocupado por una imagen retrospectiva del caminante joven; dicha imagen se propone marcar la desconexión entre el presente y el recuerdo, desde la mirada enajenada de Penélope (“No era así su cara ni su piel”). Todo esto genera un efecto de suspenso; de hecho, en esta parte, la música hace una pausa. Dicho suspenso se resuelve en el tercer momento, con el discurso directo de Penélope: “Tú no eres quien yo espero”. Mientras estas palabras son pronunciadas, la cámara la muestra a ella, o bien al caminante envejecido.

Los últimos cuatro versos nos muestran a Penélope desde una mirada que se aleja: primero el bolso y los zapatos; luego, “sentada” (es decir, vista de cuerpo entero); finalmente, “en la estación”. A continuación, la música se queda repitiendo instrumentalmente la melodía de la última estrofa, en un volumen progresivamente más bajo; hasta que finalmente se pierde. Todo esto sugiere una cámara en retroceso. Este procedimiento, típico de muchos finales de películas, consiste en alejar la cámara hacia atrás; de esta manera, lo que ocupaba un lugar central va perdiendo importancia, frente al crecimiento del plano.

“Penélope” y el mito I: la versión clásica de la Odisea, de Homero

Penélope, reina de la isla de Ítaca en la mitología griega, es descrita, en general, como “la esposa de Odiseo”. Su cualidad más célebre consiste en la fidelidad

guardada a su esposo, durante sus veinte años de ausencia. Esta descripción proviene de un famoso poema narrativo, compuesto entre los siglos VIII y VI a.C. y atribuido a un poeta llamado Homero: la *Odisea*.

En dicho poema, se cuenta el accidentado regreso de Odiseo a su hogar, luego de pelear diez años en la guerra de Troya. Odiseo, enemistado con el dios Poseidón, sufre todo tipo de peripecias para volver y, como resultado, su regreso le lleva otros diez años.

Durante todos estos años, en Ítaca no se tienen noticias de Odiseo y muchos comienzan a considerarlo muerto. Penélope, la reina, es la única dueña de los bienes de su esposo; por tanto, quien se case con ella, se quedará con sus bienes y su trono. Como consecuencia, en ausencia de Odiseo, Penélope comienza a ser pretendida por todos los jóvenes de las cercanías, que le exigen que elija un esposo. Para exacerbar su asedio, los pretendientes se instalan en su palacio y consumen sus bienes ante sus ojos, haciendo caso omiso de sus reproches.

Homero nos presenta a Penélope en una situación de espera constante. A pesar de los muchos años, a pesar de las probabilidades de su muerte, Penélope vive deseando el regreso de su esposo y su dolor frente a los pretendientes no lo sufre como mujer sola, sino como esposa ultrajada. En palabras de Homero: “Las noches se le consumen entre dolores y los días entre lágrimas” (*Odisea* XIII, 335).

A cada viajero que llega a la isla, lo interroga para obtener noticias de su esposo. Y recurre a ciertos engaños, para aplazar la boda con alguno de los pretendientes. El más famoso de estos engaños es el del tejido: Penélope les promete a los pretendientes que escogerá un esposo cuando termine de tejer una mortaja para su suegro; pero, para aplazar la elección, lo que teje de día, lo desteje de noche.

Finalmente, Odiseo vuelve, envejecido y disfrazado por la diosa Atenea. Entra en el palacio y asesina a todos los pretendientes. Luego de ser rejuvenecido por Atenea, Penélope lo reconoce.

Hasta aquí la historia, tal como la cuenta la *Odisea*. Lo cierto es que Homero estaba más interesado en la historia del regreso de Odiseo, que en la historia de la espera de Penélope. Odiseo es el protagonista, el que sufre peripecias y lleva a cabo hazañas para conseguir un destino. Penélope no es mucho más que su fidelidad y su situación de espera.

De hecho, ya a los antiguos griegos se les hacía poco creíble el personaje de Penélope, tal como lo contaba Homero. En consecuencia, inventaron variaciones para su historia. En una de estas variaciones, Penélope habría intentado matarse. En otra, en ausencia de Odiseo, “habría cedido sucesivamente a los 129 pretendientes” (Grimal, 2008, p. 420). Evidentemente, es mucho más fácil imaginarse un personaje que se pasa veinte años emprendiendo todo tipo de acciones para volver a casa, que imaginarse a otro que espera constantemente un regreso con la intensidad del primer día.

“Penélope” y el mito II: la versión de Serrat, a la luz de Freud

Una característica fundamental de los mitos es su plasticidad, o sea, su asombrosa potencialidad para volver a ser contados en épocas diversas. Casi dos mil años después que Homero, Serrat nos propone otra versión del mito, acorde con la vida y el pensamiento del siglo XX. Él centra su relato en Penélope, no ya una reina mítica de la Antigüedad, sino una muchacha en un pueblo de provincia. Y le da otro significado a su constante fidelidad y espera; significado que puede ser entendido en términos de una de las principales corrientes de pensamiento del siglo XX: el psicoanálisis de Sigmund Freud (1856-1939). En el presente apartado, haremos un paréntesis para explicar algunas ideas de Freud, desarrolladas en su libro *La interpretación de los sueños* y, luego, pondremos dichas ideas en relación con la canción de Serrat.

El libro de Freud, como su nombre lo indica, se propone averiguar qué son los sueños, cómo funcionan, cuál es su papel en nuestra vida mental y, a partir de todo ello, entender mejor la estructura de nuestra mente. Para él, el sueño es siempre una realización de deseos; en él, se combinan ‘restos diurnos’ (es decir, cosas que hemos percibido o vivido estando despiertos) y ‘deseos inconscientes’. Los deseos inconscientes solo afloran en el sueño; hay una especie de barrera que les impide llegar hasta nosotros, estando despiertos. Freud se pregunta, entonces, el porqué de esta barrera. Para responder a dicha pregunta, reconstruye, tal como se la imagina, nuestra mente en sus primeros estadios evolutivos, durante nuestra primera infancia.

En un primer momento, nuestra mente deriva automáticamente todos los estímulos hacia una respuesta motora: tenemos hambre, gritamos y pataleamos; tenemos frío, gritamos y pataleamos. Pero gritar, por sí solo, no quita el hambre. Eventualmente, una ‘experiencia de satisfacción’ suprime el estímulo: nuestra madre nos alimenta, por ejemplo. A partir de este momento, el recuerdo de esta primera satisfacción queda asociado al estímulo. Cuando la necesidad regrese, nuestra mente intentará saciarla mediante el recuerdo de la primera experiencia de satisfacción: tenemos hambre, e intentamos saciarlo recordando un momento en que comimos. Para nuestra mente, este es el camino más corto hacia la satisfacción: es más fácil recordar la comida que conseguirla. Según Freud (1997), “tal impulso es lo que calificamos de deseos” (p. 689).

Ahora bien, recordar la comida tampoco sacia el hambre de nadie. Esta regresión debe ser detenida en algún punto; de lo contrario, el deseo puede convertirse en alucinación. Por ello, la mente adulta crea una especie de barrera a este camino regresivo, de manera que el individuo vaya a buscar la satisfacción en el mundo exterior. En palabras de Freud (1997): “El acto de pensar no es otra cosa que la sustitución del deseo alucinatorio” (p. 690).

La etapa infantil superada pervive en nuestros sueños: en ellos, la satisfacción del deseo se sigue llevando a cabo mediante el camino regresivo. Los adultos solo recurren al camino regresivo durante su vida despierta, en los casos de ‘psicosis alucinatoria’.

Dicho esto, volvamos a Serrat. ¿Nos dice algo todo esto acerca del personaje, de su fidelidad, su estatismo y su espera desmesurada? Serrat se dio a la tarea de imaginar a una mujer detenida en un mismo instante, impulsada por un mismo deseo, durante veinte años. Y llegó a la conclusión de que tal mujer ya no podría salir del ámbito del recuerdo: el reconocimiento, la satisfacción del deseo llegada del mundo exterior, es imposible. Penélope no puede más que dar la respuesta que da: “Tú no eres quien yo espero”.



Actividades

- A) Leé el apartado “Análisis del poema”, y respondé:
1. ¿A qué época y lugar pertenece Joan Manuel Serrat?
 2. Sintetizó el análisis llevado a cabo a lo largo de este apartado.
- B) Leé el apartado “Elementos de la poesía: la métrica en las letras de canciones”, y respondé:
1. ¿Quiénes son los autores de “Penélope”? ¿A qué disco pertenece esta canción, y en qué año fue editado?
 2. Explicá las particularidades de la estructuración métrica en las canciones.
 3. ¿Qué orden siguió la composición de “Penélope”? ¿Qué características le impone este orden al trabajo del letrista?
 4. ¿Qué se nos dice acerca de la estructura de las estrofas en “Penélope”?
 5. Extraé dos de las metáforas que el apartado considera dignas de atención. Explicitá, en cada caso, el término literal.
 6. ¿Cuál es la similitud entre “Penélope” y el poema de Carriego?
- C) Sintetizó el apartado “‘Penélope’ y el cine”.
- D) Leé el apartado “‘Penélope’ y el mito I: la versión clásica de la *Odisea*, de Homero”, y respondé:
1. ¿Quién era Penélope en la mitología griega? ¿Cuál es su cualidad más célebre?
 2. ¿Cómo se llaman el autor y el poema, de donde proviene la descripción más famosa de Penélope en la Antigüedad? ¿De qué se trata dicho poema? ¿Qué se nos dice allí acerca de Penélope y su situación?
 3. ¿En qué consiste el engaño de Penélope con el tejido? ¿Hay alguna alusión al tejido en el poema de Serrat?
 4. ¿Cómo termina la historia, en esta versión antigua?
 5. ¿Qué personaje tiene más relevancia, en esta versión antigua?
 6. ¿Por qué el personaje de Penélope surgido de este versión podía ser poco creíble, incluso para los antiguos griegos?
- E) Leé el apartado “‘Penélope’ y el mito II: la versión de Serrat, a la luz de Freud”, y respondé:
1. ¿Cuáles son las variaciones que lleva a cabo Serrat, para presentar una versión del mito acorde con la vida y el pensamiento del siglo XX? ¿Qué corriente de pensamiento utiliza este apartado, para iluminar dicha versión?
 2. Sintetizó la explicación que este apartado extrae de *La interpretación de los sueños*. ¿Qué relación tiene esta explicación con la versión del mito que construye Serrat?



Sor Juana Inés de la Cruz: "Hombres necios que acusáis..."

Redondillas

Hombres necios que acusáis
a la mujer sin razón,
sin ver que sois la ocasión
de lo mismo que culpáis:

si con ansia sin igual
solicitáis su desdén,
¿por qué queréis que obren bien
si las incitáis al mal?

Combatís su resistencia,
y luego, con gravedad,
decís que fue liviandad
lo que hizo la diligencia.

Parecer quiere el denuedo
de vuestro parecer loco,
al niño que pone el coco
y luego le tiene miedo.

Queréis, con presunción necia,
hallar a la que buscáis,
para pretendida, Tais,
y en la posesión, Lucrecia.

¿Qué humor puede ser más raro
que el que, falto de consejo,
él mismo empaña el espejo
y siente que no esté claro?

Con el favor y el desdén
tenéis condición igual,
quejándoos, si os tratan mal,
burlándoos, si os quieren bien.

Opinión ninguna gana,
pues la que más se recata,
si no os admite, es ingrata,
y si os admite, es liviana.

Siempre tan necios andáis
que, con desigual nivel,
a una culpáis por cruel
y a otra por fácil culpáis.

¿Pues cómo ha de estar templada
la que vuestro amor pretende,
si la que es ingrata, ofende,
y la que es fácil, enfada?

Mas entre el enfado y pena
que vuestro gusto refiere,
bien haya la que no os quiere
y queja enhorabuena.

Dan vuestras amantes penas
a sus libertades, alas,
y después de hacerlas malas,
las queréis hallar muy buenas.

¿Cuál mayor culpa ha tenido
en una pasión errada:
la que cae de rogada,
o el que ruega de caído?

¿O cuál es más de culpar,
aunque cualquiera mal haga:
la que peca por la paga,
o el que paga por pecar?

¿Pues para qué os espantáis
de la culpa que tenéis?
Queredlas cual las hacéis
o hacedlas cual las buscáis.

Dejad de solicitar,
y después, con más razón,
acusaréis la afición
de la que os fuere a rogar.

Bien con muchas armas fundo
que lidia vuestra arrogancia,
pues en promesa e instancia,
juntáis diablo, carne y mundo.



Análisis del poema: lectura aclaratoria

El poema abordado en esta sección posee distintos nombres: se lo suele llamar “Hombres necios que acusáis...”, de acuerdo con su primer verso; “Redondillas”, por el tipo de estrofas que utiliza; o bien “Arguye de inconsecuentes el gusto y la censura de los hombres, que en las mujeres acusan lo que causan”, título que sintetiza el poema. En todo caso, nos encontramos frente a un poema escrito por una monja oriunda del Virreinato de Nueva España (hoy, México), en el siglo XVII, durante la época colonial: Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695).

Leer un texto con varios siglos de antigüedad es siempre un desafío idiomático, aun cuando ese texto haya sido escrito en español, puesto que las lenguas cambian de una época a otra. De manera que vamos a leer el poema una vez, y luego dedicaremos este apartado a allanar el significado de sus estrofas.

Acerca del poema (consideraciones para el abordaje)

1. Aspectos generales

En las estrofas 1 y 2, “ocasión” significa “causa”; y “solicitáis su desdén” se refiere a que “insisten frente al rechazo”. Entonces, se llama la atención de los hombres, en calidad de causantes de la culpa de la que acusan a las mujeres: si las seducen incansablemente, ¿por qué las quieren castas?

En la estrofa 3, “gravedad” es severidad, “liviana” es la mujer fácil, y “diligencia” es el esfuerzo insistente. Entonces: los hombres insisten frente al rechazo; y luego juzgan severamente como acto de mujer fácil aquello que se debe a su insistencia.

En la estrofa 4, “parecer” tiene, en cada caso, un sentido diferente: en el primer caso, significa “se parece” o “se quiere parecer”; en el segundo caso, significa “opinión”. “Denuedo” es valentía. “El coco” es “el cuco”. Entonces: la opinión irracional de los hombres se parece a un niño que voluntariamente se pusiera un cuco delante, y luego le tuviera miedo.

En la estrofa 5, “presunción” es “pretensión”. Tais fue una cortesana griega, amante de Alejandro Magno, famosa por su sensualidad y atractivo. Lucrecia fue una dama romana de la Antigüedad que, habiendo sido violada por el rey Tarquino, se suicidó para no vivir con la deshonra. Entonces: los hombres pretenden neciamente que aquella que buscan sea seductora y sensual como Tais, cuando la van a buscar; y recatada y casta como Lucrecia, cuando ya la han poseído.

En la estrofa 6, “humor” es, aproximadamente, “actitud”; “falta de consejo” es “irracional”; y “siente” está usado como “se duele” o “se lamenta”. Entonces: ¿qué actitud puede ser más rara que aquella de quien, irracionalmente, empaña el espejo y se lamenta de que esté empañado? (notemos, de paso, que es una metáfora).

En la estrofa 7, “favor” es “aceptación”; “desdén” es “rechazo”; y “condición” es “actitud, respuesta, disposición”.

En la estrofa 8, “la que más se recata” significa “incluso la mejor”.

En la estrofa 9, “nivel” significa “instrumento para medir”; y “desigual nivel” sería “distintos instrumentos para medir”. A su vez, aquí, “nivel” está usado como metáfora cuyo término literal es “sistema de valores”. Entonces: los hombres son tan necios que, valiéndose de dos sistemas de valores diferentes, culpan de crueles a unas y de fáciles a otras.

En la estrofa 10, “templada” significa “hecha, forjada (como el acero)”.

La estrofa 11 no necesita aclaraciones.

En la estrofa 12, “amantes penas” significa “penas de amor”.

En la estrofa 13, “una pasión errada” es “una relación ilícita o inmoral”; y “caer-caído” hacen alusión a la predisposición, incitación o consentimiento a dicha pasión. Notemos que el hombre tiene una culpa más activa, puesto que su predisposición lo lleva a incitar: “ruega de caído”. La culpa femenina es indirecta: “cae de rogada”.

La estrofa 14 sigue el mismo desarrollo que la anterior, pero referido a la prostitución.

En la estrofa 15, el sujeto lírico les propone a los hombres dejar de espantarse de lo que ellos mismos causan, y decidirse por uno de los dos sistemas de valores.

En la estrofa 16, “solicitar” es “rogar, insistir”; y “afición” es “conducta, predisposición”. Como vemos, aquí el sujeto lírico les propone dejar de tomar la iniciativa. Entonces, si una mujer la toma, podrán decir que tiene una culpa activa.

En la estrofa 17, “fundo” es un verbo en primera persona, que significa “razono, deduzco, concluyo”; “lidar” es “pelear en una ‘lid’ (batalla)”; “el diablo, la carne y el mundo” son los tres enemigos del alma, según la tradición cristiana. Entonces: Veo o razono que su arrogancia pelea bien con varias armas a las vez; dado que entre la promesa (el acto de seducción, con sus acusaciones de crueldad) y la instancia (la consumación de la relación, con sus acusaciones de inmoralidad) atacan el alma de las mujeres desde todos los frentes de batalla. Todo esto es una inversión irónica, cuyo recto sentido es “ustedes pelean sucio”.

2. Una argumentación en verso

El sujeto lírico de este poema escribe con el claro propósito de sostener una opinión. En consecuencia, construye su texto utilizando la estructura argumentativa: presentación del problema, tesis, demostración, conclusión. Vamos a dedicar este apartado a desentrañar dicha estructura.

Las estrofas 1 y 2 constituyen la presentación del problema y la explicitación de la tesis. Tal como en una argumentación, se plantea el problema mediante una pregunta y se formula una tesis que va a ser sostenida (en este caso, la necesidad de la pretensión masculina).

Las estrofas 3-14, constituyen la demostración: aquí se presentan argumentos que corroboren la tesis. Las estrofas 3-6 desarrollan la irracionalidad de pretender en la mujer dos conductas irreconciliables. Las estrofas 7-11 apuntan al efecto que dicha irracionalidad provoca sobre las mujeres: decidan lo que decidan frente al

requerimiento, siempre serán culpadas. Las estrofas 12-14 cuestionan la culpa misma: la culpa principal es de quien toma la iniciativa, incitando o pagando.

Las estrofas 15, 16 y 17 funcionan como conclusión. Las primeras dos proponen a los hombres distintos procederes que serían sensatos, de acuerdo con lo expuesto en el desarrollo: o bien se deciden por uno de los dos sistemas de valores; o bien dejan de tomar la iniciativa. La estrofa 17 proporciona un cierre a la argumentación: luego de haber rebatido la acusación masculina, se acusa a los acusadores mediante el uso de la ironía.

Ficha de cátedra

Elementos de la poesía: las figuras retóricas sintácticas

Las figuras retóricas sintácticas son aquellas que se construyen en la estructura oracional. Dado que el tema central en nuestro poema es el carácter contradictorio y paradójico de las dos pretensiones masculinas, se utilizan figuras sintácticas que enfatizan la oposición binaria (la oposición entre dos términos). Veremos algunas de ellas.

La primera es el paralelismo. En ella, se repite la misma estructura oracional, en dos o más versos. Por ejemplo: “si no os admite, es ingrata,/ y si os admite, es liviana”.

La segunda es el quiasmo. En ella, el segundo verso repite los componentes oracionales del primero, pero invirtiendo el orden. Por ejemplo: “a una culpáis por cruel, / y a otra por fácil culpáis”.

La tercera es el retruécano. En ella, de un verso a otro, se cambia el orden de las palabras; y, con ello, se invierte el sentido. Por ejemplo: “la que peca por la paga/ o el que paga por pecar”.

Digamos, por último, algo acerca de la métrica. Este poema utiliza versos octosílabos; las estrofas tienen, invariablemente cuatro versos. Este tipo de estrofa se llama ‘redondilla’.

Vida de Sor Juana: sumisión y resistencia

Sor Juana Inés de la Cruz fue escritora e intelectual, en un contexto en el cual las mujeres raramente sabían leer y escribir. Su escritura, generalmente, no tenía cabida, puesto que ese no era su rol en la sociedad. Había una autoridad que era dueña de la palabra escrita y que imponía, a través de la escritura, su visión del mundo y esta autoridad (la Iglesia, el poder político) era, como siempre había sido, masculina. Las formas de pensar diferentes eran severamente castigadas; más aún si se ponían por escrito. Además, era muy difícil publicar para cualquiera; y mucho más para una mujer de las colonias americanas, tan lejos del poder centralizado en España.

En este ambiente tan adverso, Sor Juana pensó, escribió y tuvo éxito; de hecho, en la literatura colonial americana, nadie alcanzó simultáneamente tanto prestigio en América y España. Podríamos decir que, tanto en su escritura como en su vida, ocupó un lugar que nadie quería darle; en palabras de Ludmer (1984), hay una discordancia “entre el espacio que esta mujer se da y ocupa, frente al que le otorga la institución y la palabra del otro” (p. 47). Dedicaremos este apartado a ampliar este fenómeno: para ello, hablaremos de algunos hechos de su vida y luego los relacionaremos con el poema leído.

Juana Ramírez nació entre 1648 y 1651, en el entonces Virreinato de la Nueva España (hoy México). Era una hija natural, es decir, había sido concebida fuera del matrimonio. Sus padres eran la criolla y analfabeta Isabel Ramírez y el español Manuel de Asbaje. Su padre, además, estaba ausente. En el ámbito colonial, ser la hija ilegítima de una criolla (se llamaba así a los descendientes de europeos nacidos en América) reducía bastante las posibilidades de aspiración de una persona.

Su madre tuvo seis hijos ilegítimos con dos hombres diferentes. Siendo mujer, criolla y soltera, dirigía una hacienda: ella, como luego lo haría Sor Juana, ocupaba un espacio que su época no le concedía.

Juana tuvo siempre una afición intelectual. Según cuenta ella misma, ya de muy niña aprendió a leer a escondidas de su madre. Intentó luego convencerla para que la enviara a la Universidad disfrazada de hombre; ante la negativa, estudió en secreto los libros de su abuelo.

Durante el gobierno virreinal del marqués de Mancera (1664-1673), ingresa en la corte al servicio de la virreina Leonor. Se cuenta que el virrey reunió un grupo de notables para examinar sus conocimientos y que ella asombró a todos por su temprana erudición y su agudeza. Se dice, también, que era muy bella; lo cual, durante su vida en la corte, bien pudo atraerle pretendientes, a pesar de su condición de hija ilegítima.

En 1667, ingresa al convento de las Carmelitas; pero, quizá a causa de la severidad de esta orden, se cambia a la de San Jerónimo, donde permanece hasta su muerte. Según ella misma cuenta, hacerse monja no provenía prioritariamente de una vocación de santidad. El matrimonio le hubiera impedido completamente la vida intelectual; el convento le permitió, aunque con obvias restricciones, estudiar y escribir en una sociedad “en la que imperaba un ideal femenino de sumisión, modestia y respeto” (Zanetti, 1998, p. 13).

Su talento literario causaba el asombro de muchos y la incomodidad de otros tantos. Gracias a él, se hizo de amigos y de enemigos entre los poderosos. Entre los amigos, así como había hecho con los Mancera, supo ganarse el favor del virrey y marqués de la Laguna (1680-1686) y de su mujer María Luisa, condesa de Paredes. Esta, ya vuelta a España, se ocupó de que sus obras se editaran y publicaran allí. Dicha publicación le dio fama en España y la protegió de sus conflictos en México. Entre sus enemigos, cabe destacar al jesuita Aguiar y Seijas, arzobispo de México. Este era un personaje muy severo, cuya idea de la

religiosidad pasaba por la mortificación del cuerpo; respecto de las mujeres (a quienes, según se cuenta, no permitía la entrada a su palacio), sostenía que no debían hablar públicamente.

Pero, sea que causara alabanza o enemistad, su palabra escrita no pasó inadvertida. Sor Juana se convirtió, tanto para su época como para el futuro, en una voz fundamental de la literatura en lengua española. Murió en 1695, contagiada durante una epidemia, mientras atendía a otras monjas del convento.

Ficha de cátedra

Concluida esta biografía, relacionamos esos aspectos con el poema leído. Así como en su vida, hay en su escritura una especie de astucia para aprovechar los elementos con los que cuenta y utilizarlos para construir un lugar que, como mujer, no tenía. Sor Juana no puede confrontar de manera explícita a la autoridad masculina, respecto de su poder para confinar a las mujeres en un rol social. Entonces lo hace indirectamente, mediante ciertas estrategias de escritura en las que se combinan la sumisión y la resistencia y a las que Ludmer (1984) llama “Tretas del débil” (p. 47). Veremos algunas de estas tretas en nuestro texto.

La primera estrategia tiene lugar en la construcción del sujeto lírico. Este sujeto se dirige a un enunciatario (un “tú”), que son los hombres. Y lo hace para opinar sobre una actitud que mantienen frente a las mujeres (“ellas”). ¿En qué grupo se ubica entonces el sujeto lírico, el “yo”? Si, como mujer, no puede escribir para confrontar a los hombres, se construye un lugar neutro, un “no-lugar”, para poder hacerlo.

Para explicar la segunda estrategia, podríamos comenzar con un fragmento de la estrofa 15: “Queredlas cual las hacéis, / o hacedlas cual las buscáis”. A simple vista, aún se reconoce en el otro el poder para imponer sistemas de valores. Es como si les dijera: “Ustedes tienen derecho a decirles a las mujeres cómo tienen que ser; solo tienen que ponerse de acuerdo con lo que quieren”. Pero, para argumentar todo esto, se vale de la escritura; y la escritura es el ámbito exclusivo del poder, donde toman forma sus sistemas de valores. Entonces, bajo la apariencia de sumisión, Sor Juana inaugura un lugar dentro de la palabra escrita, para cuestionar dichos sistemas.

2. Sor Juana como tradición selectiva alternativa

Lo cierto es que este lugar inaugurado por Sor Juana, hubiera sido impensable unos siglos antes. Y no solo por la severidad de las autoridades: todos, ricos o pobres, hombres o mujeres, aceptaban una visión del mundo como “la verdad”. Cuestionar esta verdad era como cuestionar el orden que Dios le dio al mundo cuando lo creó. El poder (el rey, el Papa, etc.), el orden social establecido y la forma de concebir el mundo eran inamovibles.

El cambio ocurrió luego de varios grandes acontecimientos, frente a los cuales esta concepción del mundo no podía dar respuestas. Daremos solo dos ejemplos. El primero fue el descubrimiento de enormes extensiones geográficas (lo que luego sería América); con él, las nociones espaciales del hombre europeo resultaron diminutas e inservibles. El segundo fue el descubrimiento, por parte del astrónomo Nicolás Copérnico (1473-1543), de que la Tierra se movía alrededor del Sol y no al revés. Este último descubrimiento produjo un quiebre en la forma de concebir el mundo, conocido como “giro copernicano”: si la Tierra no es el centro inamovible del mundo, entonces tampoco son inamovibles el poder y el orden social establecido.

Todo esto deriva en algo crucial para nuestro desarrollo: si es posible concebir una movilidad en el poder, entonces tampoco es inamovible el ámbito de la escritura. De ese modo es pensable escribir sobre temas que antes se consideraban indignos de la escritura; escribir desde la perspectiva de sujetos marginales; o, incluso, que una mujer se permita cuestionar, desde la escritura, el orden patriarcal establecido. En palabras de Arnold Hauser (como se citó en Bustillo, 1996), el giro copernicano “representa el primer paso para el conocimiento del carácter perspectivista del pensar y, con ello, de la relatividad de la verdad que hasta entonces había sido tenida como absoluta” (p. 42).

Ahora podemos volver a la noción de ‘tradición selectiva’, tal como la definimos en la presentación de esta Unidad. Decíamos entonces que una tradición selectiva acentúa ciertos elementos de la totalidad del pasado y oculta otros; luego, pone los elementos rescatados en relación con ciertos elementos seleccionados de la totalidad del presente; en base a esto, construye una versión de la realidad social.

Respecto de las mujeres y su lugar en la sociedad, a lo largo de esta Unidad hemos delineado dos tradiciones selectivas enfrentadas. La primera, patriarcal, se remonta, al menos, a la Edad Media y sobrevive aún, según hemos visto, en Leopoldo Lugones. En ella, la mujer es definida desde fuera: cómo es o debe ser; qué roles le corresponden y cuáles no; qué acciones le son lícitas e ilícitas. La segunda tradición, moderna, se remonta al ‘giro copernicano’ y tiene una explícita expresión, como acabamos de explicar, en Sor Juana Inés de la Cruz. En ella, la mujer aborda la escritura como sujeto y, a partir del poder que la escritura confiere, pone en duda los sistemas de valores establecidos.

Este enfrentamiento es visible en todos nuestros poemas. El sujeto lírico de Alfonsina Storni reivindica su libertad de vivir y amar a su antojo, frente a las pretensiones de pureza por parte del hombre. El de Carriego compadece a la costurerita y, si bien es cierto que no pone en tela de juicio el sistema de valores del barrio, sí toma una actitud distinta a la de la condena social. El de Gelman va un paso más allá, critica el sistema de valores en sí mismo; no solo compadece a María, sino que muestra a los demás como hipócritas y verdugos de niños. El de Hernández le confiere a su protagonista una cualidad propia del estereotipo masculino (la fiereza del soldado) y luego elimina la contradicción entre esta cualidad y las demás características femeninas (por ejemplo, la belleza). El de Serrat nos pone en primer plano a un personaje que antes era apenas un

apéndice, una circunstancia más entre las desventuras del héroe (Odiseo) y, gracias a este particular punto de vista, ahonda su situación en todo lo que tiene de desmesurado y trágico.



Actividades

- A) Leé el apartado “Análisis del poema: lectura aclaratoria”, y respondé:
1. ¿A quién pertenece el poema? ¿En qué lugar transcurrió su vida?
 2. Consigná el significado de las estrofas 1, 2, 3, 4, 6, 9, 13 y 15.
- B) ¿Qué tipo de estructura utiliza este poema? Explicá cada una de sus partes; e indicá, en cada caso, a qué estrofas corresponden.
- C) Leé el apartado “Elementos de la poesía: las figuras retóricas sintácticas”, y respondé:
1. ¿Qué son las figuras retóricas sintácticas? ¿Cuál es el uso que le da este poema a las figuras sintácticas, y por qué?
 2. Consigná las definiciones de “paralelismo”, “quiasmo” y “retruécano”; en cada caso, conservá también el ejemplo.
 3. ¿Qué se nos dice acerca de la métrica de este poema?
- D) Leé el apartado “Vida de Sor Juana: sumisión y resistencia”, y respondé:
1. ¿Cómo era el contexto en el que Sor Juana ejerció el oficio de escritora?
 2. Sintetizá los datos biográficos de Sor Juana, consignados en el apartado.
 3. a- Explicá las estrategias utilizadas por Sor Juana en el poema, para confrontar, de manera indirecta, a la autoridad masculina.
b- Estas estrategias de escritura o “tretas del débil”, ¿pueden ponerse en relación con su manera de desenvolverse en la sociedad de su tiempo, tal como lo muestra el apunte biográfico? De ser así, justificá tu respuesta.
- E) Leé el apartado “Sor Juana como tradición selectiva alternativa”, y respondé:
1. ¿Por qué el lugar que Sor Juana inaugura en el ámbito de la escritura hubiera sido impensable unos siglos antes?
 2. ¿Qué acontecimientos, según el apartado, producen un quiebre en la forma de concebir el mundo? Este quiebre, que toma el nombre de uno de estos acontecimientos, ¿cómo se llama y en qué consiste? ¿Qué consecuencias tiene este quiebre, en el ámbito de la escritura y el pensamiento?
 3. Caracterizá las dos tradiciones selectivas enfrentadas, que han sido delineadas a lo largo de esta Unidad. ¿Cómo aparece este enfrentamiento en los poemas de Storni, Carriego, Gelman, Hernández y Serrat?

Evaluación presencial

(El/ la estudiante deberá tener sobre la mesa los poemas vistos en clase, para poder citar. Obviamente, no podrá contar con la bibliografía crítica. Cada consigna vale 2,5 puntos).

1. Explicá los conceptos de: sujeto lírico, verso, rima, metáfora. En cada caso, ejemplificá con citas de los poemas.
2. Elegí alguno de los poemas, y sintetizá su análisis, de acuerdo con lo desarrollado en el apartado correspondiente. A lo largo de tu desarrollo, ejemplificá con citas del poema.
3. Elegí alguno de estos apartados y desarrollalo (el apartado elegido no debe corresponder al poema analizado en el punto 2):
 - a) Evaristo Carriego: La vida en el barrio.
 - b) Dos gotas en el mar: Rosario Sánchez Mora...
 - c) El tiempo está a favor de los pequeños.
 - d) "Penélope" y el cine.
 - e) "Penélope" y el mito I.
 - f) "Penélope" y el mito II.
4. Caracterizá las dos tradiciones selectivas enfrentadas, que han sido delineadas a lo largo de esta Unidad. Elegí dos de los poemas, y explicá cómo aparece en ellos este enfrentamiento.

2. El tópico del río en la lírica y la narrativa pampeana

Miguel Ángel Lell



La problemática hídrica en el Oeste Pampeano es, para toda nuestra provincia, una herida que se repliega, desde hace ya años, sobre todas las formas culturales. En la literatura, específicamente, posee una larga tradición y recorre variados autores y géneros. En esta unidad, se emplea este tópico como eje para analizar dos tipos de textos muy diferentes como son el texto lírico y el narrativo. Con el primero, se abordan cuestiones de métrica y con el segundo, la relación ficción y realidad, junto con otras nociones básicas como tipos de narradores. Se plantea para un cuarto año del Ciclo Orientado del Nivel Secundario.



Corpus

El corpus se compone de un texto lírico y uno narrativo:

“Golondrinas del Atuel”, de Julio Domínguez:

<http://www.rioatuel.org/lapampa/index.php/literatura/24-quiero-cantar-yo-se-como-para-el-cauce-de-aquel-rio-que-mojo-los-suenos-mios-con-golondrinas-y-aromos>

“Agua Mía”, de Walter Cazenave:

<https://diceelwalter.blogspot.com/2019/03/walter-cazenave-agua-mia.html>

El tópico del río en la poesía



Activación previa

Se armará una mesa con libros que aborden –desde diferentes disciplinas– la temática del río, no solo específicos de la literatura pampeana, sino también con mapas, fotografías, dibujos, pinturas. La propuesta es invitar a lxs alumnxs a que exploren la mesa, lean, miren, se lleven a sus bancos, devuelvan. Esta actividad llevará aproximadamente veinte minutos y se desarrollará en lo que Daniela Azulay –promotora de la lectura y escritura– llama un “silencio lleno”. En ese silencio, en tres oportunidades diferentes, el/la docente leerá fragmentos de poemas. Posteriormente, se indicará que realicen una selección de material de esa mesa y, en una ronda, se comparte entre todxs el material que hayan elegido. Se invita a que comenten el porqué de su selección y, a su vez, se propone como una instancia de lectura en voz alta si alguien lo desea.

Durante este abordaje oral, se harán comentarios y aportes en relación con la información nueva. Es fundamental que, en esta instancia, se oriente en algún momento la problemática del Atuel y quede marcada la ubicación geográfica del Oeste Pampeano (si es que esto no surge de algo que ellos hayan elegido).

Posteriormente, se propone la escucha de dos canciones con un dispositivo sonoro:

1. “Jorge Drexler y Alexis Díaz-Pimienta invitan a los iberoamericanos a crear Décimas”

<https://www.youtube.com/watch?v=mCqTYN9txWM> (desde 2:12 hasta 7:11).

2. “Golondrinas del Atuel” de Julio Domínguez, El Bardino.

El/la docente hará preguntas sobre lo que escucharon, si conocen a alguno de los cantantes o si alguna vez habían escuchado alguna de las canciones. Finalmente, orienta la escucha hacia el debate y a responder: ¿qué les parece que tendrán en común las dos canciones?

A continuación, se les dará el texto escrito del poeta pampeano para que lo lean de manera silenciosa y cada quien marque aquello que no entienda, que les parezca interesante, raro, etc. Luego, se hará una nueva lectura en forma oral completa y otra guiada.

----oOo----



Golondrinas del Atuel

Julio Dominguez, El Bardino

Dónde están las golondrinas?
que festejaron mi infancia,
y dejaron su fragancia
como flor de cina-cina,
mi guitarra aquí se inclina
con su vegetal estampa
y cual un ramo de zampa
que perfumó el pago aquel,
en barrancas del Atuel
al Oeste de La Pampa.¹

Dónde las aves viajeras,
que en el puesto de Badal,
dejaron en mi cantar
una guitarra puestera,
hoy que una dura encimera
de tiempo, pesa en mi lomo
quiero cantar yo sé cómo
para el cauce de aquel Río
que mojó los sueños míos
con golondrinas y aromos.

Dónde están pregunto yo?
las avecillas cantores,
y también aquellas flores
yo quiero volver a ver,
lejos de Santa Isabel
anda tu cantor bardino,
vuelco en la cruz del camino
el pedernal de mi canto
con estas flores del campo
se adorna, este peregrino.²
Igual que las golondrinas,
yo emigré para otros pagos,
y cada legua de a tragos
bebí entre sexta y prima.
Entre décimas que riman
trenzo mi suerte campera,
y al encontrar la manera
de sostener mi volido
yo también formé mi nido
sin diques, y sin tranqueras.

----oOo----



Actividades durante la lectura (los números de las actividades refieren a la numeración indicada en el poema)

1. Hasta este momento, ¿qué palabras no entendieron? ¿Quién habla/canta? ¿Qué está diciendo el poeta? ¿Dónde está? Orientar la lectura hacia la ausencia: ¿El yo lírico está en ese lugar que describe? ¿O ya no está más allí y lo que cuenta es pasado? Esto se puede relacionar con la otra canción que oyeron o con alguna otra que conozcan: la voz poética que se planta para

decir algo. Se puede preguntar con qué otra obra de su bagaje cultural lo pueden asociar (algún tema de rap, por ejemplo). Volvemos a leer en voz alta entre todxs.

2. Acá se puede hacer una localización temporo-espacial: hacer ver que desde el lugar que enuncia actualmente el yo lírico no es ese que menciona, está lejos, el paisaje también está lejos. Todo lo que menciona es parte de sus recuerdos, es pasado. Acá también anticipar que viene la respuesta a los tres versos anteriores. *¿Dónde están las golondrinas?* Lo sigue que en la lectura podría desentrañar algo de esa respuesta.

Actividades de comprensión lectora

1. A la voz que habla en un poema se le llama “yo lírico”, es una creación ficcional del poeta. ¿En qué persona gramatical está escrito el poema? ¿Quién habla, a quién crees pertenece esa voz?
2. Hay una pregunta que atraviesa todo el poema. ¿Cuál es esa pregunta? ¿Cuántas veces se repite? Cuando alguien pregunta “¿dónde está x?” es porque x no está o falta o se perdió. El yo lírico pregunta por algo concreto: unas aves, unas golondrinas. ¿Qué otras cosas concretas podés nombrar que le faltan?
3. Si alguien le trajera dos golondrinas, ¿satisfaría al yo lírico en su pedido? ¿Por qué? ¿Realmente quiere aves o a través de ese elemento se refiere a otra cosa? ¿A qué creés que se refiere en realidad?
4. El yo lírico habla de un pasado que ya no está, cuando él era un niño. Localizá geográficamente (lo más preciso posible) ese lugar que se añora según los datos que brinda el poema.
5. Seleccionar de la siguiente lista de temas o tópicos aquellos que creas que se aplican a este poema (seleccionar mínimo 3). A su lado copiar un fragmento que justifique la elección. Tachá los que creas que no se tratan en el poema (se recomienda modificar este listado en función de otros tópicos que ya tengan trabajados).

Alegría - Amor cortés - Melancolía - Ausencia - Desarraigo - Identidad - Muerte - Pérdida - Venganza

6. ¿Se te ocurre algún otro tema que no esté en el listado? Escríbiloy ejemplificalo.
7. El comportamiento de las golondrinas es migratorio por naturaleza. Recorren miles de kilómetros entre temporadas para buscar un nuevo lugar. Las primeras tres estrofas de “Golondrinas del Atuel” se inician con una pregunta. La última estrofa parece responder. Respondé: ¿Se sabe a dónde fueron las golondrinas? ¿Se puede decir que hay una comparación entre el yo lírico que canta y las golondrinas? ¿Por qué?

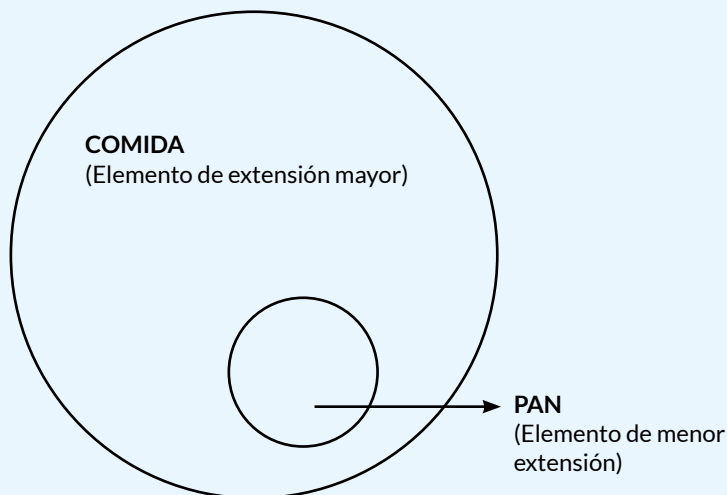
8. En este poema, el yo lírico está muy emparentado con la figura del poeta que lo escribió. Busca datos biográficos del autor. ¿Qué detalles de su vida le pueden aportar algún significado a este poema? Relacionar con los dos versos finales: “yo también formé mi nido/ sin diques, y sin tranqueras”.

Ficha de cátedra 1

¿Sabés qué es una sinécdoque?

La sinécdoque es una figura que consiste en transferir el significado de una palabra a otra a través una relación de inclusión ya existente entre ambas. Siempre hay un conjunto en el que uno de los elementos es de menor o mayor extensión que el otro.

En la frase “traes el pan nuestro de cada día” el elemento *pan* forma parte de un grupo mayor: *comida*. La relación entre ambos es de inclusión, pan está incluido en comida.



Así funciona la sinécdoque, la frase menciona el pan, pero no se refiere literalmente al pan de cada día sino a la comida de cada día. Es un recurso de la literatura que, muchas veces, también, la usamos sin saberlo en el habla cotidiana. Se puede presentar en diferentes variantes, aquí presentamos dos de ellas:

Una parte para hacer referencia a un todo: cuando decimos “¿cuántas *cabezas* se vendieron?” se refiere a “animales” en su totalidad y no literalmente a sus “cabezas”. También se usa para hablar de “personas”: “la entrada vale 100 pesos por cabeza”. En otros tiempos, era común que un novio fuera a hablar con el padre para “pedir la *mano* de su hija” (este es un buen momento para que el/la docente invite a una reflexión sobre algunos usos referidos a las mujeres a través de sus partes y cómo cosifican y degradan).

Un todo para referirnos a una parte: hay una canción de Vicentico que dice “se despierta la *ciudad*, sale el *mundo* a trabajar”. Ambos términos están en lugar de la “gente” que habita esos lugares.

9. Ahora releé la pregunta y la respuesta del punto 2 que trabajamos anteriormente y respondé: ¿El poema tiene alguna sinécdoque? ¿Por qué? ¿Cuál es el elemento de extensión mayor y cuál el menor?

Ficha de cátedra 2. Partes del poema y nociones de métrica

Nociones de métrica

¿Cómo medir los versos?

Un verso es cada una de las líneas que componen un poema. Se miden por sílabas fonéticas. Es decir, no alcanza con la separación en sílabas que ya tenemos aprendida de hace años sino que hay que escuchar las palabras pronunciadas dentro del esquema rítmico con sus uniones y pausas accidentales, o sea, no como palabras sueltas. Hay ciertas reglas establecidas para medir las sílabas de un verso:

Si el verso termina en palabra aguda, se le cuenta una sílaba más:

¿No nacieron los demás? (7 sílabas, se le suma una = 8 sílabas)

Pues si los demás nacieron, (8 sílabas)

¿Qué privilegios tuvieron (8 sílabas)

que yo no gocé jamás? (7+1 = 8 sílabas)

Si el verso termina en palabra esdrújula, se le resta una sílaba:

Amor, tus fuerzas rígidas (8-1= 7 sílabas)

cobardes son y débiles

para sujetos ínclitos

de conquistar difíciles

Una de esas principales uniones es la **sinalefa**: es un diptongo natural formado con la vocal final de una palabra y la que inicia la palabra siguiente; se unen como una sola sílaba aunque pertenezcan a palabras diferentes:

y cada legua de a tragos (ocho sílabas)

bebí entre sexta y prima (ocho sílabas)

Otra de las uniones es la **sinéresis**. En este caso, se da dentro de una palabra, se unen dos vocales que naturalmente no forman diptongo:

Oid mortales el grito sagrado (diez sílabas)

Que me habiades de ser en algún día (once sílabas)

Además de uniones, también hay separaciones del diptongo. Es el caso de la **diéresis** que separa una sílaba en el interior de una palabra. Es ruptura del diptongo que forma dos sílabas:

Con un manso ru/ido (siete sílabas)

El blando de los cérifos ru/ido (once sílabas)

En ortografía también hablamos de diéresis. ¿Te acordás cuál es el signo ortográfico de la diéresis? –agua /agüita–.

La estrofa

Un grupo de versos que se repite con regularidad a lo largo de un poema, a veces, constituye por sí solo un poema. Se los llama según la cantidad, por ejemplo: pareado (dos versos), terceto (3 versos), décima (10 versos). Esta última se caracteriza también por tener sus versos octosílabos.

La décima

Es una estrofa constituida por 10 versos octosílabos. También es llamada **décima espinela** o **espinela**. Toma el nombre del poeta Vicente Espinel en el siglo XVI. Este autor fija la estructura de las rimas de las décimas en abbaaccddc. Es muy usada desde entonces en la poesía española e hispanoamericana, como así también musicalizada en diferentes ritmos.

La rima

Es la repetición de sonidos que se establece en las últimas sílabas de cada verso. Si el poema no posee rima al final del verso, se los llama versos blancos. Hay dos tipos de rima:

Rima consonante: cuando la semejanza entre dos versos es total en sus últimas sílabas.

Ejemplo: -arra

No crecí escuchando a 2Pac, crecí con Violeta Parra
Y cuando deletreo los educó sin pizarra
Con solo dos barras las rockeo sin guitarra

Ejemplo: -eyes

No creo en dioses del rap, mucho menos en reyes
Yo soy la fucking gravedad desafiando las leyes

“Rap bruto” (Residente Nach)

Rima asonante: cuando las sílabas finales del verso están emparentadas de manera parcial, solamente por las vocales.

Ejemplo de rima en e-a:

Veneno en mi valle, te hace falta más corashe
Vengo vestida de diabla, paseo por tu calle
Llevo un vestido Versace, sé que hará que te rayes
No hace falta que te vayas, nene afrontame

“Corashe” (Nathy Peluso)

Disposición de la rima

Dentro de cada estrofa, la rima puede tener diferentes posiciones. A continuación, presentamos las cuatro más habituales:

Rima continua: cuando todos los versos de la estrofa comparten la misma rima; a esa estrofa se la suele llamar *monorrima*: aaaa

Soy el cantante **amante**
de las rimas consonantes
llegó el comandante,
siéntense mis **estudiantes**.
Como WillieMays, gigante, brillante como diamante
les doy de comer aunque esté cerrado el **restaurante**.
“La cátedra” (Residente)

Rima gemela: se presenta cuando hay dos versos continuos rimados, se les llama versos *pareados* (de a pares): aabbcc

Si tu huella de estrellas marcó esta **ausencia**,
en tu lecho de piedra guardas la **esencia**.
Volverás en auroras o primaveras,
huella del río seco lágrima y huella.
Huella de la calandria que perdió el **trino**.
Huella del río seco, huella y **olvido**.
“Lecho de ausencia” (Ana Viglianco de Apa)

Rima abrazada: cuando dos versos pareados están separados por otros dos que riman entre sí: abba

En el agua de Puelén
la luna se está **mirando**,
mientras dos chicos **jugando**
que ya la quieren romper.
“La Luna de Chical-có” (Julio Dominguez)

Rima encadenada: cuando un par de versos se encuentran rimando alternadamente: abab

Esta huella es la **huella**
de un dolor **viejo**,
Cuarteado como **greda**,
seco y bermejo.
“Agua de todos” (Edgar Morisoli)



Actividades

1) Volvé al texto “Golondrinas del Atuel” de Julio Dominguez. Respondé y marcá en la primera estrofa:

- ¿Cuántos versos posee cada estrofa? Por la cantidad de versos, ¿Cómo se les llama a esas estrofas?
- Contá las sílabas de cada verso teniendo en cuenta el conteo que aprendimos en la ficha ¿Cuántas sílabas poseen? ¿Cómo se llama el verso con esa cantidad de sílabas? Marcar las sílabas en los primeros dos versos y en los últimos dos. ¿Qué regla se aplica en los últimos dos?
- Para ver la disposición de la rima: marcá con colores diferentes las sílabas que rimen. Una vez hecho usá la notación que aprendimos con letras al costado de cada verso y anotá una letra a cada rima diferente.
- Por último, marcá si esas rimas son consonantes o asonantes.

Actividad de escritura grupal

Entre todos, vamos a pensar e ir anotando palabras que rimen. Se diagramará un cuadro en el pizarrón con columnas en las que irán diciendo palabras que rimen con...: se presentan cuatro palabras, se pueden dejar columnas en blanco para que ellos propongan otras. A medida que se desarrolla la actividad, en algún momento, hacer ver que no necesariamente tienen que ser todas rimas consonantes sino que se acuerden que aprendimos también rimas asonantes y que no tienen que ser todos sustantivos, que pueden rimar otras clases de palabras.

-A partir de ese juego de palabras recuperar la pregunta que hace El Bardino: ¿dónde están las golondrinas? El poema se armará con respuestas a la pregunta ¿dónde está ____? (primera estrofa) ¿dónde están ____? (segunda estrofa). A medida que vamos escribiendo, contamos sílabas entre todos y realizamos los ajustes necesarios para que sean versos octosílabos.

El tópico del río en la narrativa

Se comenzará con una lectura asistida del cuento de Walter Cazenave. Al igual que con el poema, se leerá en voz alta y se alternarán pausas para chequear la comprensión.

----oOo----

Agua mía

Desde que Ambrosio Castro, ‘el Asesino del Salado’, mató a tiros a tres hombres que accedieron al agua que consideraba suya, el lugar se conoce como ‘Aguada de los Difuntos’

Diario La Capital, 1909

Aquí estoy, encepado, cagado a palos y dolorido. Sesenta leguas me trajeron los milicos montando un mancarrón, al paso, desmontando nomás para la necesidad



y el campamento. Molidos tengo los huesos y la cara hinchada de unos sopapos cuando me agarraron...

Pero el agua es mía.

Allí, en medio del secadal está el pozo, mi pozo, que cavé a puro pico y pala en la certeza del agua dulce, que ahora seguirá fluyendo de los lloraderos del costado. Fueron muchos días, solito con mi alma, dándole a la pala y sacando tierra balde a balde, hasta la vez que sentí el frío en los pies descalzos y empezó a haber como un barrito, cada vez más chirle.

Después el agua mía, todavía turbia pero con su promesa de claridad, dulzona en medio de la salazón de leguas a la redonda. Ahondé el pozo y brotó serena pero incontenible, cubriéndome los pies, los tobillos, las rodillas... reflejando la última claridad de la tarde que se iba fuera del pozo. La alumbraban esos reflejos. Yo la alumbré. Cuando la noche, con el estrellerío encima, afinando el oído sentía un canto de gotas, de chorrillos que le iban dando el nivel definitivo al jagüel. Al amanecer la luna alcanzó a reflejarse en el agua nueva; después, en el agua mía me espejé yo.

Armé una pelota y dejé que bebiera mi caballo hasta saciarse; como bebería después mi hacienda y mi gente, como bebería quien yo quisiera. Porque esta agua es mía.

No iría una semana desde que la alumbré cuando pasó lo temido. Tres eran, y un muchacho. Por el rumbo, llegaban de hacer la travesía y los animales -también traían unos perros- debían haber venteado mi agua, fresca de la mañana. Escuché sus gritos alegres cuando divisaron el jagüel y desmontaron. Disimulado como estaba entre unos jumes, no me habían visto. El tiro fue fácil; estaba cerca y habían entrado al limpión alrededor del pozo. Los asesté y elegí; el primero lo recibió con asombro, quiso decir algo y cayó con los brazos abiertos; los otros dos se advirtieron enseguida y buscaron montar pero ahí estuvo la ventaja del winchester: la repetición me permitió dispararles dos tiros a cada uno antes que pudieran jinetear. Al muchacho, que ya había vuelto grupas, lo dejé ir, por su inocencia. A dos o tres perros que quedaron venteando la muerte también les di lo suyo. Quedaron todos cara al cielo en el limpión donde estaba el agua mía.

No vino nadie más. A la oración arrejunté los cuerpos para darles tierra al día siguiente o tirarlos al río. Lejos, porque no quiero pudriciones ni hedores cerca del jagüel. Fue al volver a las casas que me tomaron los milicos, que estaban emboscados y no advertí ni en el llanto de la mujer, de puro confiado, nomás. Después codo con codo a Santa Isabel, y este viaje de sudor, cansancio y hambre hasta un calabozo de la capital, adónde estoy ahora. Esta cárcel maloliente y oscura, donde los doctores que me dicen "el loco del Salado", me revisan cuerpo y seso y me registra un escribiente, que medio se impresiona cuando le cuento los detalles de cómo defendí el agua mía.

<https://diceelwalter.blogspot.com/2019/03/walter-cazenave-agua-mia.html>



Actividades durante la lectura

1. Atender a los aspectos paratextuales ¿Qué anticipa el título? ¿Qué anticipa la cita? ¿De dónde está extraída? ¿Podemos adelantarnos a algo de lo que vamos a leer?

2. Prestar atención al lenguaje. El uso de “leguas” para medir distancias, “marrón”: el personaje que narra es una persona de campo. Marcar ese “aquí estoy” para ir viendo dónde está en cada momento.
3. Releer la cita del diario y tratar de conectar lo leído hasta el momento.

Comprensión lectora

1. En principio, vamos a reponer datos del narrador/personaje del cuento. ¿Tiene nombre? ¿Dónde vive? ¿A qué se dedica? ¿Qué edad tiene? Si no tenemos precisiones en el cuento respondé con aproximaciones que puedas deducir.
2. ¿Qué crimen comete? ¿A cuántas personas mató? ¿Dejó vivo a alguien?
3. El protagonista cuenta una historia ya pasada pero que tiene consecuencias respecto de su presente. ¿Dónde estaba cuando mató, a dónde lo llevaron después y a dónde está en el momento en que cuenta la historia? ¿Qué elementos te ayudaron a responder?
4. ¿Qué había hecho antes de cometer el crimen? Describí brevemente cómo cuenta que lo hizo.
5. El personaje no explica en ningún momento por qué los mató. Aun así se puede deducir que estaba obsesionado con un tema. ¿Con qué estaba obsesionado y por qué los mató?
6. Hay un dicho popular que dice “un vaso de agua no se le niega a nadie”. Este cuento manifiesta el problema del derecho al acceso al agua. ¿Cómo actuó el protagonista frente a esta frase? ¿Fue desproporcionado su accionar? ¿Crees que el agua era de su propiedad? ¿Por qué?
7. Si alguien lee este cuento, pero no conoce el contexto de crisis hídrica que posee el Oeste pampeano, ¿lo entendería correctamente? Explicá el cuento en ese contexto para alguien que no conoce la situación del Oeste. Tené en consideración: no hay que contar todo el cuento sino contextualizar el problema para que un lector imaginario lo pueda entender mejor.
8. Releé el epígrafe de “Agua mía”. ¿De dónde fue extraído? ¿Qué información le aporta al cuento? ¿Qué hecho anticipa que luego se va a contar en el texto?

Ficha de cátedra 3. El epígrafe y la relación ficción/realidad

El epígrafe es una cita ajena que se coloca luego del título y tiene una relación de diálogo con el texto, ya sea porque lo que dice aporta o porque se refiere al tema o, como en el caso del cuento “Agua mía”, contextualiza alguna información importante y, así, lo enriquece. Es común que algunos autores extraigan hechos que sucedieron en la realidad para utilizarlos como material para ficcionalizar. De esta forma, el escritor realiza una operación en la que mezcla ciertos

elementos de esa realidad periodística con su propia imaginación. Es así como la ficción (un cuento, en este caso) se hace más creíble para el lector. Ficción y realidad se tocan en algún punto; por eso, no podemos afirmar que la ficción sea algo falso, ni que sea algo verdadero. Simplemente, se maneja en el orden de lo que puede ser imaginado o posible. En esa relación tensa entre ficción y realidad, lo importante es que lo narrado sea creíble para los lectores.

El narrador

Toda ficción se caracteriza por la presencia de un narrador que no es el autor. Este último es una persona de carne y hueso que escribió un texto. En cambio, la voz que narra proviene de la ficción; la voz de un narrador cuenta la historia.

El narrador puede ser protagonista, testigo o personaje.

- El **narrador protagonista**: cuenta los hechos en primera persona y, generalmente, cuenta su propia historia.

Más tarde salí de mi casa. Caminé hasta el pozo, me asomé y pensé en lo perfecto que estaba cavado. Toqué las paredes y su textura era lisa, como un papel.

- El **narrador testigo** también narra en primera persona, pero asume un rol de espectador de los hechos que le ocurren a otras personas.

Más tarde, desde el árbol al que yo estaba subido, lo vi salir a él de su casa y caminar hasta el pozo. Se agachó y metió su cabeza adentro. No sé qué estaría mirando, pero lo vi palpar las paredes de ese pozo con una sonrisa en su boca.

- El **narrador personaje** es un personaje secundario que narra lo que le acontece al personaje principal o protagonista, pero participa de la acción, no como el narrador testigo. Aunque no es el centro de esa acción.

Más tarde, salió de la casa y me llamó para que lo acompañara a ver el pozo. Se asomé y me dijo que estaba fascinado con la perfección con que estaba cavado. Me pidió que tocara las paredes.

Cuando el narrador no forma parte del relato y cuenta los hechos desde fuera, se trata de un narrador **heterodiegético**: relata los hechos en tercera persona gramatical. Además, suele tener mayor objetividad y distancia cuando narra los acontecimientos.

Más tarde, salió de la casa y llamó al otro para que lo acompañara a ver el pozo. Ambos se asomaron adentro y tocaron sus paredes. Sonreían frente a la textura lisa de la tierra.

- El narrador heterodiegético puede ser **omnisciente**, como una especie de dios que sabe todo lo que sucede, y lo que piensan los personajes.

Antes de salir de la casa rumbo al pozo, recordó a su padre. El olor de la tierra removida le traía la imagen de sus manos calladas de tanto trabajar. Él tenía otros sueños, él no quería repetir lo heredado, sentía en lo profundo de su ser que no podía vivir solo para ser el topo de sus patrones.



Actividades

1. ¿El narrador de “Agua mía” es Walter Cazenave? ¿Qué diferencia hay entre Cazenave y el narrador?
2. ¿En qué persona gramatical cuenta el narrador?
3. El narrador de “Agua mía” cuenta una historia, ¿sobre quién? ¿Cuánto sabe sobre eso que cuenta? ¿Por qué?
4. Entonces: ¿en presencia de qué tipo de narrador estamos? Recopilá las respuestas anteriores y armá una definición de este tipo de narrador. Usá algún fragmento del cuento para ejemplificar.

Ficha de cátedra 4. Diferencia entre historia y relato

- La **historia** (también llamada “diégesis”) es el conjunto de los hechos o acontecimientos narrados, presentados de acuerdo a un orden lógico y cronológico. Responde al **qué** se cuenta.
- El **relato** es el discurso oral o escrito que hace material la historia, es decir, el texto narrativo. Responde al **cómo** se cuenta.

El tiempo de la historia: es el conjunto de acciones en su sucesión cronológica, tal como se ordenan naturalmente en la realidad referencial.

El tiempo en el relato: es la manera en la que se distribuyen los acontecimientos en la narración. El fluir de los hechos se puede interrumpir y presentar variaciones que adelanten la historia o evoquen sucesos anteriores. A estas variaciones se les llama **anacronías narrativas** y pueden ser de dos tipos:

Analepsis: esta figura altera el orden cronológico con un salto al pasado, tal como puede ser un recuerdo.

Prolepsis: cuando se presenta un adelanto, una anticipación con respecto a lo que se enuncia.



Actividades

1. Armar la secuencia cronológica en que se sucedió la historia.
2. En el último párrafo se presenta un “ahora” que nos indica un tiempo en el que se están enunciando los hechos. Marcar en el texto dos anacronías, una que presente un salto al pasado (analepsis) y una que anticipe (prolepsis).
3. Tanto en el poema de Julio Domínguez, como en el cuento de Cazenave, el yo lírico y el narrador hablan desde otro lugar diferente al que ocurrieron los hechos que cuentan. Los dos están, de alguna manera, en un exilio: el yo lírico porque emigró por falta de agua y el narrador porque fue llevado a prisión

por un crimen. Marcá, en los siguientes ejemplos, adverbios de tiempo y lugar, y verbos.

Y cual un ramo de zampa que perfumó el pago, allá, en barracas del Atuel.
Hoy que una dura encimera de tiempo pesa en mi lomo quiero cantar.
Lejos de Santa Isabel anda tu cantor bardino.

Aquí estoy, encepado.

Después, en el agua mía me espejé yo.

No iría una semana desde que la alumbré cuando pasó lo temido.

Después codo con codo fuimos a Santa Isabel.

Hasta un calabozo de la capital, adónde estoy ahora.

4. En el poema “Golondrinas del Atuel”, se representa un paisaje con mucha vida (animales, aves, río, árboles, etc), pero el yo lírico lo retrata como algo ya perdido, algo que no está más, existe una melancolía por ese paisaje. En el cuento de Cazenave, el paisaje no está tan presente en el texto, está implícito. Se deja entrever por las acciones de los personajes y por sus sufrimientos. Escribí cómo te imaginás ese paisaje y qué características tendría. Justificá qué elemento del texto te hizo imaginarlo así.
5. **Actividad de escritura:** contá la historia, pero esta vez desde la mirada del sobreviviente. Va a hacer falta reponer (imaginá e inventá) partes anteriores a los hechos que se cuentan en la obra de Cazenave. Por ejemplo: de dónde venían esas cuatro personas, qué relación tenían entre sí, qué estaban haciendo por la zona, qué siente el muchacho cuando matan a los demás, que piensa, etc. Tené en cuenta que la perspectiva es otra y, por tal motivo, aquello que se cuenta puede variar. Tu historia también estará narrada en primera persona y debe estar contada desde el presente como tiempo base. Recordá lo aprendido de anacronías narrativas. También va a tener el siguiente epígrafe:

“A cada repetición del Winchester, el tipo nos gritaba desesperado “mi agua, mi agua”. Cuando lo vi caer al viejo, yo me desplomé sobre el lomo de mi caballo como si me hubiera pegado a mí también. El overo enfiló asustado para el lado del monte y, así, con ese engaño logré salvar mi vida”.

Entrevista realizada por el diario “La Arena” al sobreviviente de la matanza del Salado.

Narrativa: géneros, procedimientos y ejes temáticos

1. Cuento policial argentino: el violento oficio de escribir

Josefina Olascoaga



Matriz perceptiva -o *perceptrón*-, desafío intelectual o arma de combate, lo cierto es que el texto policial puede abordarse desde variadas perspectivas. Y tal vez sea esa flexibilidad, sumado a su fuerza crítica, la que convierte al género en una propuesta didáctica de gran potencia. En este caso, el corpus que se presenta a continuación está destinado a estudiantes de quinto o sexto año del Ciclo Orientado del Nivel Secundario puesto que se abordan temas de literatura argentina y porque, además, se requiere un conocimiento previo de los procesos históricos sucedidos en la Argentina en las últimas décadas.

Los textos literarios y ensayísticos entran en diálogo, en primer lugar, bajo la categoría de género literario y, en particular, en relación al género policial. En torno a este último surge la noción de literatura de masas y, con ésta, la de canon. A pesar de que inicialmente los cuentos y novelas policiales fueron rotulados como parte de la “literatura baja”, este conjunto de textos intenta cuestionar tal clasificación al advertir que muchos de los escritores más reconocidos de nuestro país han transitado por el género policial. Asimismo, se busca mostrar que, en la Argentina, este género toma nuevas formas y funciones que vuelven flexibles las estructuras inglesas y anglosajonas.

Por último, la variante clásica y la negra permiten historizar las formas de violencia social en torno a los cambios de la sociedad misma. Así, las variantes policiales ofrecen un esquema desde el que se erigen posiciones político-ideológicas de los autores que cultivan el género. En otras palabras, en la forma de una y otra variante preexisten marcas ideológicas que los escritores harán propias o rechazarán potenciando multiacentualidades (Bajtín).



Corpus

Para esta Unidad Didáctica proponemos el siguiente corpus:

“La carta robada” de Edgar Allan Poe

<http://hum.unsa.edu.ar/web/Material%20para%20Ingresantes%20de%20Letras/006-%20La%20carta%20robada%20de%20Edgar%20Allan%20Poe.pdf>

“Los asesinos” Ernest Hemingway.

https://www.literatura.us/idiomas/eh_asesinos.html

Fragmento de entrevista a Jorge Luis Borges en *Asesinos de papel* de Lafforgue y Rivera.

“La loca y el relato del crimen” de Ricardo Piglia.

<http://hum.unsa.edu.ar/web/letras/007-%20La%20loca%20y%20el%20relato%20del%20crimen-%20Ricardo%20Piglia.pdf>

“Nota al pie” de Rodolfo Walsh.

<http://niusleter.com.ar/biblioteca/RodolfoWalshNotaalpie.pdf>

“Zugzwang” de Rodolfo Walsh.

<https://www.lapurpuradetiro.com.ar/index.php/numeros-anteriores/item/1087-zugzwang>

“Esa mujer” de Rodolfo Walsh.

<https://thevelvetbooks.files.wordpress.com/2016/05/esa-mujer-rodolfo-walsh.pdf>

“Carta Abierta de un Escritor a la Junta Militar” de Rodolfo Walsh

<https://fcc.unc.edu.ar/sites/default/files/archivos/walshbaja.pdf>

“Prólogo” (1969) Operación Masacre de Rodolfo Walsh

<http://www.librosdelasteroide.com/IMG/pdf/-828.pdf>

“Versión de un relato de Hammett” de Juan Sasturain.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/verano12/23-162286-2011-02-13.html>

“Vidas privadas” Angélica Gorodischer.

Fragmento de “El cuento policial” de Jorge Luis Borges.

<http://hum.unsa.edu.ar/web/Material%20para%20Ingresantes%20de%20Letras/013-%20El%20cuento%20policial%20de%20Jorge%20Luis%20Borges.pdf>



Parte I: Dos variantes del género.

1. Activación de saberes previos bajo modalidad oral y grupal.

Consigna: ¿qué es un policial?

2. Lectura de cuentos modelos: “La carta robada” de E. Allan Poe y “Los asesinos” de Hemingway.
3. Lectura individual de “Introducción” a *Cuentos con detectives y comisarios*.
4. Lectura en voz alta de “Sobre el género policial” de Ricardo Piglia.¹

Consignas:

1. Realizar un resumen de “Introducción” a *Cuentos con detectives y comisarios* y de “Sobre el género policial” y, luego, un cuadro comparativo (mostrar modelo de cuadro de doble entrada) con las principales características de cada variante del género.
2. Producir un texto que retome las características más relevantes de cada variante del género y aporte ejemplos tomados de “La carta robada” y “Los asesinos”.
5. Activación de conocimientos previos sobre industria cultural.

Consigna:

1. En grupo clasificar las imágenes en cultura alta y cultura baja o popular (imágenes de películas, libros, revistas, *grafittis*, obras pictóricas, instituciones, museos, cines, galerías que tengan alguna referencia para las y los alumnos. Por ejemplo:



1 Ambos textos resultan complementarios, tanto en relación a la información que brindan, como en la dificultad/sencillez que presentan. Si bien “Sobre el género policial” no es un texto diseñado para su lectura en el ámbito de la enseñanza media, una lectura guiada resulta un gran ejercicio para estudiantes que pronto se acercarán a textos de mayor complejidad.

Ficha de cátedra 1

Literatura de masas y policial en la argentina

Todos los estudiosos de la cultura y la literatura actuales que se han acercado al género policial coinciden en ubicarlo –junto a la novela de folletín, la de ciencia ficción, el periodismo y la historieta– en el ámbito de las literaturas marginales o géneros menores. Se considera a estas literaturas como un producto más de los que integran la denominada “cultura de masas”, cuyas raíces habría que rastrearlas en el pasado. A continuación, se enumeran factores económicos, sociales y culturales del siglo XIX que determinaron el surgimiento del moderno arte popular:

- La Revolución industrial creó las condiciones para que grandes masas de trabajadores se aglutinaran en centros urbanos.
- La creciente alfabetización y el avance de los medios técnicos de reproducción permitieron la difusión de productos culturales que generó, en consecuencia, el surgimiento y expansión de nuevos públicos consumidores con características particulares.
- Comienza a imponerse un concepto de arte fácilmente accesible a todos, sin complicaciones y que permite disfrutar de él como entretenimiento. Esta situación redefine lo que hasta el momento se entendía por conceptos como “arte” y “cultura”.

En consecuencia, la expresión “cultura de masas” designa a aquellas zonas de la producción cultural que llegan al gran público vehiculizadas por los medios de difusión masiva y que aparecen como polo de una dicotomía en cuyo extremo opuesto está el arte elevado, superior, prestigioso, de elite. Sin embargo, la denominación “literatura de consumo” presenta un valor peyorativo que no aporta criterios valorativos ni permite discriminar entre lo efímero y lo permanente de este campo.

En este sentido, se cuestiona la pertenencia de la literatura policial al ámbito de las letras consagradas por los siguientes motivos:

- a) por tratarse de lectura de evasión y entretenimiento;
- b) por los temas que trata: “poco edificantes” y que, muchas veces, incluyen violencia y sexo;
- c) por ser literatura de quiosco, es decir, traducciones publicadas en revistas o libros de mala calidad, bajo costo de producción y precio accesible;
- d) por ser “best-sellers”: que solo buscan el éxito editorial inmediato con la aplicación y reiteración de estructuras y temas.

Policial en la Argentina. Auge del género: década de 1940 y 1950

A partir de la década de 1940, se produce un sensible cambio en la consideración que, hasta entonces, se tenía de lo policial en nuestro país: el lector de novelas de detectives se amplía. Abarca ahora a un mayor sector de clase media; se torna, dentro de círculos profesionales o intelectuales, en un entretenimiento tolerable; se le da el canon de literatura de evasión, pero literatura al fin.

Esta actitud del público lector fue impulsada por la acción de prestigiosos escritores argentinos que, al mismo tiempo que aceptan y difunden novelas policíacas inglesas y norteamericanas de tipo clásico, incursionan en los caminos del género. Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares fundan y dirigen desde 1944 la Colección El Séptimo Círculo, que alcanza enorme difusión. Esta colección marcará un hito fundamental por tres razones: es la primera que aparece en el país jerarquizando al género, está dirigida por dos personas de reconocida autoridad en el ámbito literario y, por último, es la de más extensa trayectoria, ya que se publicó hasta 1983.

A diferencia de lo sucedido en otras latitudes, tanto el policial clásico como el negro, tuvieron en la Argentina el visto bueno de los más prestigiosos escritores e intelectuales del siglo XX que se dieron a la tarea de leer, traducir, escribir, publicar y difundir cuentos y novelas policíacas. Nombres como los de Julio Cortázar, Rodolfo Walsh, Ricardo Piglia, Roberto Arlt y David Viñas son solo algunos de los que integran la lista.



Parte II: Rasgos propios del policial argentino

1. Lectura de la entrevista a Borges. “Testimonio de cuatro testigos clave. Borges: orden y violencia” en *Asesinos de papel* J. Lafforgue y J. Rivera.

Consignas:

1. ¿Quién fue Jorge Luis Borges? ¿Qué relación tiene con el tema?
2. ¿Qué opina sobre el policial clásico? ¿y sobre la variante negra?
3. ¿A qué esfera de la cultura pertenece?

2. Una versión local

1. Lectura de “La loca y el relato del crimen” de Ricardo Piglia.
2. Presentación de breve biografía de Ricardo Piglia.

Consignas:

1. ¿Qué personaje cumple la función de detective? ¿qué profesión tiene?
2. ¿Qué método utiliza para realizar su investigación?
3. ¿Qué tienen en común la loca, Almada, Antúnez y Larry?
4. Se podría afirmar que en “La loca y el relato del crimen”, de Piglia se nos ofrece una sociedad corrompida, ¿por qué? Aportar ejemplos tomados del texto.
5. Considerar las variantes del género anotadas en el cuadro; analizar qué aspectos de cada una se cumplen en el cuento.
6. Escribir la crónica policial que comienza a redactar Renzi (ver a continuación Ficha de cátedra 2). Debe comenzar con:

“Gordo, difuso, melancólico, el traje de filafil verde nilo flotándole en el cuerpo, Almada salió ensayando un aire de secreta euforia para tratar de borrar su abatimiento” [la cita marca el uso de la tercera persona gramatical

-Tener en cuenta la información presentada en la ficha sobre la crónica: orden temporal, verbos utilizados, segmentos descriptivos y campo semántico. Incluir un título adecuado y que resulte atractivo.

Antes de comenzar a redactar, realizar un borrador que ordene la información y asegure la incorporación de todos los elementos de la crónica policial.

Ficha de cátedra 2

La crónica periodística

Es posible definir la crónica como un relato porque narra un acontecimiento pasado a partir de la representación de su desarrollo cronológico. El relato se caracteriza por las relaciones entre secuencias que, encadenadas, producen el efecto temporal, y por un sistema verbal y pronominal que le es propio. Pero, además, presenta relaciones particulares respecto del acontecimiento que narra.

Las marcas verbales del segmento narrativo

Los segmentos narrativos se caracterizan por el empleo de los tiempos verbales y los pronombres propios de la narración, combinados o no con índices temporales. El tiempo base del segmento narrativo está dado por la alternancia de los pretéritos perfecto simple e **imperfecto**; las retrospecciones, por el **pretérito pluscuamperfecto** y las prospecciones, por el **condicional**:

A partir de una denuncia por mala praxis la Policía descubrió que el médico acusado no era tal y que, usando un título falso, *había trabajado* 16 años en el Hospital Rivadavia y que hasta *había presidido* un congreso en su especialidad. En la casa -Ayacucho 1267, San Fernando- la Policía encontró historias clínicas de pacientes y diversos recetarios a nombre del falso médico. Según la fuente consultada, a Assaneo se lo detuvo el mismo día del allanamiento por “ejercicio ilegal de la medicina, usurpación de títulos y honores, falsificación de documento público y lesiones graves”. Pero días después sería excarcelado...

Clarín, 28/12/95

El ejemplo destaca sin negrita el tiempo base; en cursiva, las retrospecciones y subrayadas, las prospecciones. El presente histórico también es un tiempo del relato, frecuentemente empleado en las crónicas, sobre todo en las de los “diarios populares”: si hacemos un recuento de los tiempos verbales utilizados en los titulares veremos que la mayoría están en presente histórico:

“Apresan a siete delincuentes; seis de ellos son casi niños”

“Perecen dos jóvenes en gélido lago sureño”

“Empresario acribilla a novio de su hija porque era pobre”

Crónica, edición matutina, 27/7/93

“Rebajan el precio del pan un 20% en Capital Federal”

Crónica, edición matutina/1,12/95

El presente histórico, en las crónicas, alterna sin dificultad con los tiempos base del relato:

“Detienen a dos sujetos cuando intentaban inundar la zona de Belgrano con dólares falsos”. “Fusilan’ a humilde operario que intentó resistir asalto”.

Crónica, edición matutina, 1,12/95

Los segmentos descriptivos

Hay ciertos segmentos que, si bien tienen marcas verbales de la narración, funcionan como descriptivos. La narración se dedica a los acontecimientos considerados solamente como procesos, y por eso, pone el acento en el aspecto temporal del relato; la descripción, por el contrario, se detiene sobre objetos y seres considerados en su simultaneidad y yuxtaposición espacial y considera los procesos como espectáculos.

Estos “procesos-espectáculos” son comunes en la crónica: aparecen cada vez que la mirada del periodista se centra en individuos u objetos marginales respecto de la trama narrativa. En los segmentos descriptivos los tipos de verbos son una marca específica: predominan los **verbos de estado** por sobre los de acción y abundan los de percepción (ver, observar, escuchar).

Los segmentos descriptivos tienden a revelar y, al mismo tiempo, a justificar el por qué, de los acontecimientos y la psicología de los personajes implicados en ellos. Además, dan la idea del “haber estado allí”.

“La noche oscura, el ambiente propicio para el relato tenebroso, sirvió de marco para nuestra entrevista.”

Crónica, 27/7/93

“Esta es una pequeña localidad ubicada en plena precordillera de los Andes, un territorio semiboscoso habitado por una fauna definida como no peligrosa.”

Crónica, 1/12/95

Campo semántico

El efecto de “ilusión de objetividad” que pretende la crónica suele buscarse a partir de un recurso que consiste en el uso de términos específicos pertenecientes a un campo determinado. En ese sentido, cobran relevancia los diferentes campos semánticos.

1. Campos semánticos que se refieren al delincuente

terrorista delincuente malhechor ladrón maleante malviviente	forajido patotero bandolero bandido pirata reo	vándalo asesino lexemas con sufijo -cida sátiro depravado degenerado
---	---	---

2. Campos semánticos que se refieren a las características de los hechos ocurridos

fatal violento criminal mortal inusual feroz tortuoso	trágico terrible sórdido terrorífico increíble impensado impensable inimaginable	tenebroso escalofriante espeluznante brutal salvaje alevoso curioso espectacular
---	---	---

3. Campo semántico de las acciones que se producen

a) realizadas por la policía o la delincuencia indistintamente

acometer accionar comandar ultimar	dar muerte quitar la vida matar tirotear	rodear sitiar secuestrar herir: - de bala; -de arma blanca; -de muerte
---	---	---

b) realizadas por la delincuencia exclusivamente

apoderarse tomar por asalto despojar atracar asaltar robar	destrozar descuartizar fusilar intimidar atentar	resistirse proferir: amenazas;-insultos sembrar: el pánico; -el estupor; -el terror; -la conmoción.
---	--	---

c) realizadas por la policía exclusivamente

detener reducir custodiar vigilar sospechar desbaratar	rescatar incautar enfrentar proceder investigar	arrestar allanar indagar pesquisar realizar una pesquisa; -un procedimiento; -un operativo; -una redada
---	---	---

d) realizadas por la justicia

tomar declaraciones / testimonios seguir/estar a cargo de/	investigar procesar condenar	intervenir en/caratular el caso; -la causa ordenar una investigación; -pericias médicas; -un allanamiento; -una detención.
---	------------------------------------	--

Tomado y adaptado de Atorresi, Ana. *La crónica periodística*.

Ejemplo de crónica policial: "Noticia de un secuestro" Diario *El Fisgón*

<http://diariofisgon.blogspot.com/2009/05/noticia-de-un-secuestro.html>

2. Proyecto Walsh

1. Presentación de Ficha de cátedra 3

Ficha de cátedra 3

Rodolfo Walsh, una cronología posible.

1927

Nace el 9 de enero, en la localidad de Choele-Choel, provincia de Río Negro. Hijo de Dora Gil y Eduardo Walsh, descendiente de irlandeses.

1937

La inestabilidad de la situación económica obliga a la familia Walsh a dejar a sus hijos al cuidado de sus parientes. Algunos son llevados a la casa de una abuela, en Buenos Aires. Rodolfo es enviado a un colegio religioso en Capilla del Señor donde estará internado como pupilo durante tres años.

1941

Se instala en Buenos Aires para realizar sus estudios secundarios.

1944

Hasta 1950, trabaja como corrector, traductor y antólogo de la editorial Hachette. Esta experiencia laboral aparecerá posteriormente en su cuento "Nota al pie".

Desde mediados de los años de 1940, habrían de aparecer regularmente sus traducciones de Ellery Queen, Víctor Canning y, sobre todo, Cornell Woolrich/William Irish en las difundidas colecciones Evasión y Serie Naranja (aunque también tradujo algún título de El Séptimo Círculo en 1952), (Lafforgue).

1945

Adhiere a la Alianza Libertadora Nacionalista, grupo que abandonará posteriormente para incorporarse al peronismo.

1950

Se casa con Elina Tejerina, que es nombrada directora de una escuela para ciegos en La Plata, lugar donde van a vivir.

Recibe una mención en el Primer Premio de Cuentos Policiales, organizados por Ve y Lea y la editorial Emecé. El jurado estaba integrado por Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Leónidas Barletta.

1951

Comienza a trabajar como periodista. Colabora en las revistas Leoplán y Ve y Lea.

1953

Se publican la antología “Diez cuentos policiales argentinos” y su libro de relatos “Variaciones en Rojo” (editorial Hachette), por el que recibe el Premio Municipal de Literatura de Buenos Aires.

1956

En “El caso Rodolfo Walsh: un clandestino”, Fabián Domínguez, relata:

El 18 de diciembre, seis meses después de la rebelión, mientras estaba en un bar de La Plata jugando al ajedrez, alguien lo sorprendió con una frase misteriosa que cambiaría su vida para siempre: ‘Hay un fusilado que vive’. Al día siguiente conoció al abogado Jorge Doglia, quien llevaba adelante la denuncia judicial de un fusilado sobreviviente de aquella madrugada: Juan Carlos Livraga. El 20 recibió la copia de la demanda y, al otro día, conoció y entrevistó al hombre que escapó de la muerte.

El periódico *Propósitos*, dirigido por Leónidas Barletta, dio a conocer a la opinión pública la denuncia del caso Livraga, que destaparía el escándalo de los fusilamientos. Aunque al día siguiente de Navidad ya estaba listo, el reportaje a Livraga nadie lo quiso publicar, hasta que el 15 de enero de 1957, apareció en el periódico nacionalista *Revolución Nacional*, de Luis Benito Cerrutti Costa, ex ministro de Lonardi. El título de la nota era “Yo también fui fusilado”, y sería el primer artículo de una larga serie que se irían publicando en otros medios. [...] El minucioso trabajo de búsqueda y pesquisa trajo consecuencias no esperadas para la tranquila vida del escritor de cuentos policiales y de periodismo cultural. La primera edición del libro, a fines de ese mismo año, tuvo como título *Operación Masacre, un proceso que no ha sido clausurado*, siendo el artífice de la publicación el nacionalista Marcelo Sánchez Sorondo. No le interesó la ideología de su mecenas, en el prólogo de la primera edición sostendrá: “Escribí este libro para que fuese publicado, para que actuara, no para que se incorporase al vasto número de las ensoñaciones de ideólogos..., en este momento no reconozco ni acepto jerarquía más alta que la del coraje civil. ¿O pretenderán que silencie estas cosas por ridículos prejuicios partidistas? Mientras los ideólogos sueñan, gente más práctica tortura y mata”. La investigación, a pesar de la edición del libro, no paró. Reescribió la obra y agregó nuevos datos en la segunda edición, publicada en el año 1964, cuando había vuelto de Cuba y vivía recluido en una casa del Delta, en Tigre. (“El caso Rodolfo Walsh: un clandestino”, Fabián Domínguez, en www.nuncamas.org.)

1957

La editorial Sigla publica su investigación “Operación Masacre, un proceso que no ha sido clausurado”.

1958

Desde el mes de junio, escribe, para Mayoría, *El Caso Satanowsky*, una serie de treinta y dos artículos en el que investiga la muerte del abogado Marcos Satanowsky y la posible participación de organismos estatales en el crimen.

1959

Se instala en Cuba y funda la agencia Prensa Latina. Como jefe de Servicios Especiales en el Departamento de Informaciones de Prensa Latina, usa sus conocimientos de criptógrafo aficionado para descubrir, a través de unos cables comerciales, la invasión a Bahía de Cochinos, instrumentada por la CIA.

1960

Regresa a Buenos Aires. Se recluye en su casa "Lorelei" sobre el río Carapachay, en el Tigre. Trabaja durante un tiempo en el negocio de antigüedades de Poupée Blanchard, su segunda mujer.

1964

Aparece "Operación Masacre y el expediente Livraga" (Continental Service).

Ese año escribirá: "Decidí que, de todos mis oficios terrestres, el violento oficio de escritor era el que más me convenía".

1965

La editorial Jorge Álvarez publica *Los oficios terrestres* y sus obras de teatro *La batalla* y *La granada*.

1967

En Buenos Aires, se publica *Un kilo de oro*.

1968

Juan Domingo Perón le presenta al líder sindical Raimundo Ongaro.

En el mes de mayo, funda y dirige el semanario la CGT de los Argentinos, que se publicará regularmente hasta el 25 de julio de 1969 y, hasta febrero de 1970 se editará y distribuirá en forma clandestina.

1969

La editorial Tiempo Contemporáneo publica, en Buenos Aires, la novela ¿Quién mató a Rosendo?

"Si el trayecto interno de los textos de Walsh va dibujando el pasaje desde el juego a la tragicidad, destaca, al mismo tiempo, el tránsito del ajedrez a la guerra: lo policial -como colección de estratagemas- se desplaza del lúcido acertijo intelectual al comentario de la represión. Como si Walsh fuese advirtiendo que aun Sherlock Holmes, positivista darwiniano, drogadicto y seductor, se va convirtiendo en informante, en aliado y en funcionario de Scotland Yard. Y que, incluso, en sus momentos más crispados se troca en cómplice de torturas hasta terminar como verdugo clandestino u oficial. Es lo que, por cierto, va de Variaciones en rojo de 1953 a ¿Quién mató a Rosendo? de 1969" (Viñas).

1970

Comienza a militar en las Fuerzas Armadas Peronistas.

1972

Colabora en el Semanario Villero.

El 27 de septiembre, se estrena la versión cinematográfica de *Operación masacre*, dirigida por Jorge Cedrón.

1973

Comienza a militar en la organización Montoneros, con el grado de Oficial 1° y el alias de “Esteban”. Crea el sector del Departamento de informaciones de Montoneros y es su responsable.

Junto a su amigo Francisco “Paco” Urondo, participa en el proyecto del diario *Noticias* (órgano de difusión de Montoneros que llegó a editar 130.000 ejemplares diarios), en que dirige la sección policiales.

La editorial Siglo XXI publica “Un oscuro día de Justicia”. Aparece, también *El caso Satanowsky*.

1976

Comienza a disentir con la conducción de Montoneros y se retira.

Crea la Agencia de Noticias Clandestina (ANCLA), como respuesta a la censura impuesta por la dictadura militar.

El 29 de septiembre, su hija Victoria, oficial 2° de la organización Montoneros, muere en un enfrentamiento con el Ejército.

En diciembre de ese año, Walsh publica un mensaje en el que relata las circunstancias del hecho. El texto se titula “Carta a mis amigos”.

“De pronto -dice el soldado- hubo un silencio. La muchacha dejó la metralleta, se asomó de pie sobre el parapeto y abrió los brazos. Dejamos de tirar sin que nadie lo ordenara y pudimos verla bien. Era flaquita, tenía el pelo corto y estaba en camión. Empezó a hablarnos en voz alta pero muy tranquila. No recuerdo todo lo que dijo. Pero recuerdo la última frase, en realidad no me deja dormir.

-Ustedes no nos matan -dijo-, nosotros elegimos morir.

Entonces ella y el hombre se llevaron una pistola a la sien y se mataron enfrente de todos nosotros”.

(Testimonio de uno de los conscriptos que disparó contra María Victoria Walsh, rescatado en “Carta a mis amigos”)

Su amigo, el periodista y escritor Paco Urondo es asesinado en Mendoza por fuerzas militares conjuntas.

1977

El 24 de marzo, al cumplirse un año de la dictadura militar, envía su “Carta Abierta de un Escritor a la Junta Militar” a las redacciones de distintos diarios, pero no consigue su publicación.

El derrotero crítico de Walsh culmina en *Operación masacre*, de 1957. El 25 de marzo y aunque la orden era capturarlo con vida, se produce un enfrentamiento con un comando militar en San Juan y Entre Ríos, en la ciudad de Buenos Aires. Según testimonios, su cuerpo fue trasladado a la Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA). Hasta hoy continúa desaparecido. En el informe Nunca Más elaborado por la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) se señala:

“Según la extensa y prolija narración brindada por la hija del escritor, Patricia Cecilia Walsh, su secuestro se produjo el día 25 de marzo de 1977 en la Capital Federal, en las cercanías de la Estación Constitución, donde había arribado desde su domicilio en la localidad de San Vicente -provincia de Buenos Aires- para realizar una diligencia. El día anterior había instrumentado la circulación pública de una carta abierta a la Junta Militar de Gobierno, por la que diseñaba el cuadro de violación de los derechos humanos y de perjuicios a la economía nacional que caracterizaba al régimen.

En la fecha de la desaparición, debía encontrarse en un departamento de la ciudad de Buenos Aires con su compañera con quien vivía desde años atrás, lo que no ocurrió, circunstancia que determinó que ella se dirigiera a la casa de San Vicente, a la que encontró con incontables impactos de proyectiles balísticos de grueso calibre por sus cuatro paredes exteriores, absolutamente saqueada y hasta con señales de bombardeos con granadas estalladas en el terreno donde el inmueble se asienta. Por versión de los vecinos, llegaron por la noche alrededor de cuarenta hombres vigorosamente armados, quienes atacaron el lugar durante no menos de dos horas, estando desocupada la vivienda.

A partir de hechos específicos, el periodista se encontraba alertado sobre las inseguridades de su situación, a raíz de la muerte, por fuerzas de seguridad, de su hija María Victoria Walsh y el allanamiento de su casa en el Delta del Tigre, con total saqueo de sus pertenencias. Cabe mencionar que, entre los objetos de valor robados en su domicilio de San Vicente, se encuentran los originales de toda su obra, incluso la inédita, de una larga vida de producción intelectual. De diversos testimonios prestados, surge que Walsh llegó muerto a la Escuela Superior de Mecánica de la Armada. Asimismo, otra testigo (Graciela Beatriz Daleo -Legajo N° 4816) asevera haber visto, en la citada ESMA, documentación identificatoria y escritos personales pertenecientes a la víctima, lo que se refuerza con la testimonial de Enrique Mario Fuckman (Legajo N° 4687). Según refiere la hija de Walsh, también otros, como el Dr. Martín Grass, vieron allí el cuerpo del malogrado escritor.”

Tomado y reformulado de Audiovideoteca de Buenos Aires.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/com_social/audiovideoteca/literatura/rwalsh_bio2_es.php

Se distribuyen los siguientes textos de Rodolfo Walsh por grupos: “Nota al pie”, “Zugzwang”, “Esa mujer” y “Carta Abierta de un Escritor a la Junta Militar”.



Consignas

1. Leer el texto de Rodolfo Walsh asignado.
2. Consultar distintas fuentes de información que permitan facilitar la comprensión del texto. (Por ejemplo: en qué libro aparece cada texto, en qué año y contexto sociopolítico fue escrito/publicado, a quién se alude en “Esa mujer”, referencias a colecciones y editoriales en “Nota al pie”, etc.)
3. Producir un resumen, texto o mapa conceptual que sirva de apoyo para realizar una exposición oral y que pueda ser entregado al resto de los grupos.
Para ello, considerar:
 - a. ¿De qué tipo de texto se trata?
 - b. ¿Qué relación entabla cada texto con lo ficcional? (Esta consigna apunta a diferenciar “Carta Abierta” y “Esa mujer” del resto de la producción y también para preparar la reflexión para la no-ficción)
 - c. ¿Cómo se relaciona con la vida de Rodolfo Walsh?
 - d. ¿Hay elementos vinculados al policial? ¿Cuáles?
 - e. Prestar especial atención a la información consignada en la ficha de cátedra 3.

3. Policial, dictadura y no ficción

1. Presentación de Ficha de cátedra 4 sobre la última dictadura cívico-militar.

Ficha de cátedra 4

La dictadura militar en Argentina (24 de marzo de 1976 - 10 de diciembre de 1983)

El 24 de marzo de 1976 Isabel Perón fue detenida y trasladada a Neuquén. La Junta de Comandantes asumió el poder, integrada por el Teniente Gral. Jorge Rafael Videla, el Almirante Eduardo Emilio Massera y el Brigadier Gral. Orlando R. Agosti. Designó como presidente de facto a Jorge Rafael Videla, aunque se dispuso que la Armada, el Ejército y la Fuerza Aérea formaran el futuro gobierno con igual participación. Comenzó el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”.

José Martínez de Hoz fue designado Ministro de Economía y, el 2 de abril, anunció su plan para contener la inflación, detener la especulación y estimular las inversiones extranjeras.

La gestión de Martínez de Hoz, en el contexto de la dictadura en que se desarrolló, fue totalmente coherente con los objetivos que los militares se propusieron.

Durante este período, la deuda empresarial y las deudas externas pública y privada se duplicaron. La deuda privada pronto se estatizó, cercenando aún más la capacidad de regulación estatal.

Con ese clima económico, la Junta Militar impuso el terrorismo de Estado que, además de enfrentar las acciones guerrilleras, desarrolló un proyecto planificado, dirigido a destruir toda forma de participación popular. El régimen militar puso en marcha una represión implacable sobre todas las fuerzas democráticas: políticas, sociales y sindicales, con el objetivo de someter a la población mediante el terror de Estado para instaurar terror en la población y así imponer el “orden”, sin ninguna voz disidente. Se inauguró el proceso autoritario más sangriento que registra la historia de nuestro país. Estudiantes, sindicalistas, intelectuales, profesionales y otros fueron secuestrados, asesinados y “desaparecieron”. Mientras tanto, mucha gente se exilió.

Algunas acciones del nuevo gobierno:

Suspende la actividad política.

Suspende los derechos de los trabajadores.

Interviene los sindicatos.

Prohíbe las huelgas.

Disuelve el Congreso.

Disuelve los partidos políticos.

Destituye la Corte Suprema de Justicia.

Interviene la CGT.

Interviene la Confederación General Económica (CGE).

Suspende la vigencia del Estatuto del Docente.

Clausura lugares nocturnos de diversión.

Ordena el corte de pelo para los hombres.

Quema miles de libros y revistas considerados peligrosos.

Censura los medios de comunicación.

Se apodera de numerosos organismos populares.

La censura

Comunicado N° 19, 24/03/76. Se comunica a la población que la Junta de Comandantes Generales ha resuelto que sea reprimido con la pena de reclusión por tiempo indeterminado el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare comunicados o imágenes provenientes o atribuidas a asociaciones ilícitas o personas o grupos notoriamente dedicados a actividades subversivas o al terrorismo. Será reprimido con reclusión de hasta diez años, el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare noticias, comunicados o imágenes, con el propósito de perturbar, perjudicar o desprestigiar las actividades de las Fuerzas Armadas, de Seguridad o Policiales. (Diario *La Prensa*, 24 de marzo de 1976).

Los “subversivos”

El término “subversión” englobaba a las organizaciones guerrilleras -prácticamente ya extinguidas en marzo de 1976- pero también a los activistas o simpatizantes de cualquier movimiento de protesta o crítica social: obreros, universitarios, comerciantes, profesionales, intelectuales, sacerdotes, empresarios y más... No hubo “errores” ni “excesos”, sino un plan deliberado. (Historia Visual de la Argentina contemporánea, *Clarín*, El “Proceso” Militar).

La guerra sucia

La “desaparición” fue la fórmula más siniestra de la “guerra sucia”: el “objetivo” era secuestrado (“chupado”) por un comando paramilitar (“grupo de tareas” o “patota”) donde, convertido en un número y sin ninguna garantía legal, quedaba a merced de sus captores. La desaparición de personas fue un programa de acción, planificada con anticipación, estableciéndose los métodos por los cuales llevarlo a la práctica: arrojando a los “desaparecidos” al Río de la Plata (previa aplicación de sedantes) desde aviones o helicópteros militares y en fosas comunes; fusilamientos y ocultamiento de cadáveres, sin ningún tipo de identificación.

La represión ilegal

La dictadura de 1976 completó y profundizó el esquema de persecución y exterminio que comenzara sistemáticamente con la Triple A, liderada por López Rega.

Distribución de desaparecidos según profesión u ocupación:

Obreros.....	30,0%
Estudiantes.....	21,0%
Empleados.....	17,8%
Profesionales.....	10,7%
Docentes.....	5,7%
Conscriptos y personal subalterno de las Fuerzas de Seguridad.....	2,5%
Amas de casa	3,8%
Autónomos y varios	5,0%
Periodistas	1,6%
Actores y artistas	1,3%
Religiosos	0,3%

(Informe de la Conadep, *Nunca Más*, Eudeba, 1984)

La tortura

Todos estaban incluidos en la categoría de “enemigos de la nación”. La metodología implementada consistió en la desaparición de personas, las cuales en realidad eran llevadas a centros clandestinos de detención, operados por las FFAA, donde se los sometía a interrogatorios basados en tormentos físicos.

Los campos de detención

Se levantaron centros clandestinos de detención y torturas. En estos laboratorios del horror se detenía, se torturaba y se asesinaba a personas. Se encontraban en el propio centro de las ciudades del país, con nombres tristemente famosos, como la ESMA, el Vesubio, El Garage Olimpo, El Pozo de Banfield o La Perla. Existieron 340 distribuidos por todo el territorio. Locales civiles, dependencias policiales o de las propias fuerzas armadas fueron acondicionados para funcionar como centros clandestinos. Estas cárceles clandestinas tenían una estructura similar: una zona dedicada a los interrogatorios y tortura, y otra, donde permanecían los

secuestrados. Ser secuestrado o “chupado”, según la jerga represora, significaba ser fusilado o ser arrojado al río desde un avión o helicóptero.

Los desaparecidos

“Debido a la naturaleza, una desaparición encubre la identidad de su autor. Si no hay preso, ni cadáver, ni víctima, entonces nadie presumiblemente es acusado de nada”. (Amnistía Internacional, en su informe sobre la desaparición de personas por motivos políticos). Hubo miles de desaparecidos: la Conadep constató más de 9.000 casos. Los organismos de derechos humanos hablan de más de 30.000.

Apropiación de chicos

Además del secuestro de adultos, hubo un plan sistemático de apropiación de niños. Los niños robados o que las madres parían en los centros de detención fueron inscriptos como hijos propios por muchos miembros de la represión, vendidos o abandonados en institutos.

Durante la dictadura, los militares consideraban que los hijos de los desaparecidos debían perder su identidad. Por eso los hacían desaparecer y los entregaban a familias de militares. Ellos pensaban que la subversión era casi hereditaria o que se transmitía a través del vínculo familiar. De la misma forma que a los hijos de desaparecidos se intentó quitarles su familia, a la sociedad en general se intentó quitarle esos antecedentes que, como los padres de esos chicos, eran considerados subversivos. (Diario *Página 12*, 10 de diciembre de 1995).

La noche de los lápices (16/9/76)

La operación conocida como la “Noche de los lápices”, que se desarrolló entre agosto y octubre de 1976, implicó el secuestro y desaparición de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata, que habían luchado en defensa de un boleto estudiantil.

Madres de Plaza de Mayo

El grupo Madres de Plaza de Mayo nació en 1977, integrado precisamente por madres de desaparecidos, cuya lista engrosaron también algunas de sus fundadoras. Se convirtieron en el más activo sector de oposición al gobierno.

El Mundial 1978

El triunfo final de la selección argentina en el Mundial de Fútbol ha supuesto que la Junta Militar que dirige el Gral. Videla haya cubierto con creces los objetivos que se propuso al emprender la organización del campeonato. Durante 25 días, los problemas del país argentino han pasado a un segundo plano y el título mundial conseguido por su selección los mantendrá oculto por más tiempo aún. (Diario *El País*, junio de 1978).

1982: La guerra de las Malvinas

En medio de la crisis política, económica y social del régimen militar, sorpresivamente el 2 de abril de 1982, tropas argentinas recuperaron las islas Malvinas. Tras frustrados intentos diplomáticos, la fuerza de tareas británica llegó al Atlántico sur y comenzaron las hostilidades. Con hitos como el hundimiento del crucero “General Belgrano” -que produjo 322 muertos- y del destructor

británico “Sheffield”, la guerra concluyó el 14 de junio, con la rendición argentina. La derrota marcó el derrumbe político del régimen. El regreso de los soldados arrojó luz sobre las sospechas de lo que habían padecido, sin los pertrechos y el entrenamiento suficientes para enfrentar a los británicos. Para defender las islas del ataque de ingleses bien entrenados y equipados, la junta militar procedió a reclutar jóvenes argentinos, sin instrucción militar, la mayoría de los cuales provenía de provincias pobres del interior del país. La derrota catastrófica de Malvinas y el conocimiento de la muerte de centenares de jóvenes argentinos (más de 600) deterioraron el frente militar, pero, sobre todo, la reputación del ejército, al cual se consideró como mayor responsable del desastre.

Información tomada y adaptada de “Efemérides culturales argentinas”, Ministerio de Educación de la Nación.



2. Lectura de “Versión de un relato de Hammett” de Juan Sasturain y breve biografía de Juan Sasturain

Consignas:

1. ¿Quién fue Dashiell Hammett?
2. ¿Por qué te parece que es citado en el cuento?
3. ¿Qué relación hay entre el relato de Hammett y la vida de Hugo y su entorno?
4. ¿Cómo son los personajes que crea Hugo para el texto de Hammett?
5. Rastrear los índices del momento histórico que el texto evoca
6. ¿A quiénes y cómo afecta la violencia estatal y paraestatal?

3. La Subzona 14

Consignas:

1. Investigar qué fue la Subzona 14 y qué efectos tuvo sobre la provincia de La Pampa.
2. ¿Qué proceso judicial se ha llevado a cabo al respecto? Explicar.

4. Aproximación al género no-ficción

Ficha de cátedra 5

“El género de no-ficción”

En la década de 1960, aparecieron muchos textos en lengua española vinculados al género “novela de no-ficción”, también llamado “Nuevo Periodismo” en USA, a partir del libro de Truman Capote, *A sangre fría* (1965), considerado el iniciador del género. Sin embargo, Rodolfo Walsh había publicado, ocho años antes, *Operación masacre* (1957).

El género denominado “No ficción” se constituye por el encuentro de un material “real” con procedimientos narrativos. Como lo demuestra la denominación misma, el género se explica siempre por lo que no es: por su grado de semejanza con el periodismo o con la novela ficcional. En cambio, conviene pensarlo en su singularidad y en su propuesta en tanto discurso nuevo.

Los relatos de no-ficción (testimoniales) no son simplemente transcripciones de hechos más o menos significativos; por el contrario, plantean una cantidad de problemas teóricos debido a la peculiar relación que establecen entre lo real y la ficción, entre lo testimonial y su construcción narrativa. A su vez, tienen como premisa básica el uso de un material que debe ser respetado (distintos “registros” como grabaciones, documentos y testimonios comprobables que no pueden ser modificados por exigencias del relato), sin embargo el modo de disponer ese material y su narración producen transformaciones: los textos ponen en escena una versión con su lógica interna, no son una “repetición” de lo real, sino que constituyen otra realidad regida por leyes propias con la que cuestionan la credibilidad de otras versiones.

El género, entonces, se juega en el cruce de dos imposibilidades:

1. mostrarse como una ficción, aunque los hechos ocurrieron y el lector lo sabe;
2. mostrarse como un espejo fiel de esos hechos. Lo real no se describe “tal cual es” porque el lenguaje es otra realidad e impone sus leyes: de algún modo recorta, organiza y ficcionaliza.

Según Ana María Amar Sánchez, el género no-ficcional propone una escritura que excluye lo ficticio y trabaja con material documental sin ser por eso “realista”: pone el acento en el montaje² y el modo de organización del material, rechaza el concepto de verosimilitud como “ilusión de realidad”, como intento de hacer creer que el texto se conforma a lo real y puede “reflejar fielmente” los hechos.

Muchos críticos centran su rechazo en el carácter ambiguo por lo que lo llaman un “género impuro”. Estas posiciones tienden a asimilar literatura con ficción, entonces el género queda situado en un espacio impreciso: no cumple con el requisito de “objetividad”, por lo tanto, no es buen periodismo, pero tampoco es literatura en la medida en que se la asocia con la “inspiración” y lo puramente imaginario.

Uno de los rasgos fundamentales del género es su búsqueda de la verdad de los hechos. Pero esta búsqueda no depende de la observación de los hechos mismos; podría decirse que los hechos existen en la medida en que son contados, alguien ha registrado algo sobre ellos y entonces se puede proceder a su reconstrucción. La verdad es la que surge de esos testimonios, de su montaje y no está en una realidad sobre la cual se pueda referir fielmente, sino que es el resultado de una construcción. El texto de no-ficción es una versión diferente

2 El concepto de montaje corresponde al ámbito del cine, ya que el material audiovisual requiere de cortar y pegar imágenes. En el ámbito de las artes plásticas, refiere a la actitud vanguardista de demostrar la construcción de la obra, es decir, que se trata de un artefacto construido que no pretende representar o imitar lo real. En este sentido, se trata de una técnica que busca hacer visibles los fragmentos que componen el todo que es la obra.

-otra lectura de lo real- que para constituirse narrativa, ya sea por el modo de disponer el material, como por la reconstrucción de los diálogos, la descripción de los “personajes”, el discurrir del sistema secuencial. Desde la perspectiva del género, la verdad es la verdad de los sujetos que construyen una versión, es decir, un relato. Los sujetos, los que participan como testigos, los “personajes” de los hechos, especialmente, los sujetos de la enunciación definen la condición de relatos de los textos. El enunciado acerca de los sucesos pasa a través de los narradores y de los testigos y la ficcionalización se encuentra en ellos.

La figura del sujeto de la enunciación concentra una de las convenciones fundamentales de la ficción. El “espacio ficcional” es creado, en gran medida, por la presencia de un narrador ficticio. Es condición esencial “el desdoblamiento de los constituyentes de la situación comunicativa”, es decir, la ausencia de co-referencia entre autor y narrador. En el caso del género de no-ficción, por el contrario, se produce un constante deslizamiento y oscilación entre el narrador que participa de la narrativización y el autor-periodista real responsable de la investigación.

Los textos ficcionales construyen sus propios campos de referencia internos: en ellos, los significados relacionados entre sí constituyen una “verdad” que solo puede juzgarse dentro de esos marcos de referencia específicos. Pero los textos también están conectados con los campos de referencia externos y esta doble naturaleza es un rasgo esencial de la literatura ficcional. Sin embargo, el primero prevalece y es el que conforma el “mundo de ficción”, al cual se subordinan los elementos externos.

La no-ficción, en cambio, se caracteriza por un constante juego -y fricción- ambivalente entre los dos campos de referencia. El lector puede leerlos de las dos formas (interna o externa). Y en esa ambigüedad, justamente, se establece una lectura “deseable”, ubicada en los intersticios que produce el encuentro de ambos campos: el discurso no-ficcional exige una lectura que ponga el acento simultáneamente en su condición de relato y de testimonio periodístico.

Por último, puede pensarse el género como político, más allá de los temas que aborda: en el tipo de relato que construye, siempre en los márgenes de diversos géneros y distanciándose de uno y otros, se encuentra su gesto político más significativo. Todos sus rasgos formales contribuyen a esta politización del discurso.

La politización específica de estos relatos es el resultado de un trabajo que se ejerce sobre un material testimonial y genera una de las diferencias más importantes con el periodismo y el discurso histórico. Mientras estos se pretenden “objetivos” y tratan de borrar toda marca de posición del sujeto, la no-ficción nunca oculta que el montaje y la selección de los testimonios y la narrativización a la que son sometidos señalan el abandono de todo intento de neutralidad.

Texto adaptado de “El relato de los hechos. Rodolfo Walsh: testimonio y escritura”, de Ana María Amar Sánchez.



4. Lectura de “Prólogo” (1969) a Operación Masacre

Consignas:

1. ¿Cuál es el acontecimiento sobre el que investiga y escribe Walsh?
2. ¿Cuál es el contexto sociopolítico?
3. ¿Cómo era la vida de Rodolfo Walsh antes de escribir *OM* y cómo cambia después?
4. ¿Por qué Walsh dice “la larga noche del 19 de junio vuelve sobre mí por segunda vez”?
5. ¿Cuáles son las condiciones en las que se hace público *OM*?
6. ¿Qué información de los hechos se adelantan en el prólogo?
7. ¿Por qué puede decirse que *OM* es un “desvío” en la producción de Walsh?
8. ¿Cuáles son las motivaciones que tiene Walsh para escribir *OM*?
9. Marcar fragmentos que den cuenta de que se trata de una labor periodística de investigación.
10. Establecer vínculos con los textos leídos del mismo autor.

5. Lectura de Ficha de cátedra 5

Consignas:

1. ¿Cuáles son los dos materiales que constituyen el género³ según la autora?
2. ¿Cómo se observan en el “Prólogo” de *OM* estos dos materiales? Marcar en texto y transcribir un ejemplo de cada uno.
3. ¿Cuáles son las dos imposibilidades que marcan al género?
4. ¿Qué sucede con el material testimonial cuando se narrativiza?
5. Explicar por qué en la no-ficción entran en crisis los siguientes conceptos:
 - a. ficción como invención
 - b. verdad
 - c. narrador ficcional
6. ¿Por qué Amar Sánchez sostiene que se trata de un género político?

Cierre o/y evaluación:

1. Leer el siguiente fragmento tomado de una entrevista a Borges “El cuento policial”:

Hay un tipo de lector actual, el lector de ficciones policiales. Ese lector ha sido —ese lector se encuentra en todos los países del mundo y se cuenta por millones— engendrado por Edgar Allan Poe. Vamos a suponer que no existe ese lector, o supongamos algo quizá más interesante; que se trata de una persona muy lejana de nosotros. Puede ser un persa, un malayo, un rústico, un niño,

3 La aproximación a los conceptos de crónica periodística y no-ficción habilitaría un trabajo con lecturas como *Chicas muertas* de Selva Almada o *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* de Cristian Alarcón. Además, ambas novelas también pueden pensarse en el marco de las modificaciones de los esquemas del policial.

una persona a quien le dicen que el Quijote es una novela policial; vamos a suponer que ese hipotético personaje haya leído novelas policiales y empiece a leer el Quijote. Entonces, ¿qué lee?

En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme, no hace mucho tiempo vivía un hidalgo... y ya ese lector está lleno de sospechas, porque el lector de novelas policiales es un lector que lee con incredulidad, con suspicacias, una suspicacia especial.

Por ejemplo, si lee: *En un lugar de la Mancha...*, desde luego supone que aquello no sucedió en la Mancha. Luego: ...de cuyo nombre no quiero acordarme..., ¿por qué no quiso acordarse Cervantes? Porque sin duda Cervantes era el asesino, el culpable. Luego... no hace mucho tiempo... posiblemente lo que suceda no será tan aterrador como el futuro.

La novela policial ha creado un tipo especial de lector.

2. Reescritura de “El fin” de Jorge Luis Borges en clave dura.

Consignas:

1. Identificar, como lo hace el lector de policial, los rasgos en “El fin” de Borges que podrían considerarse dentro de las características de un cuento perteneciente a la serie negra.
2. Reponer el lugar y el contexto histórico que da lugar al relato.
3. Escribir de nuevo el cuento de Borges de modo de convertirlo en un policial negro; para ello, se podrían incluir adjetivos que creen atmósfera sórdida y que caractericen a los personajes como marginales.



Parte III. ESI: “Vidas privadas” de Angélica Gorodischer. Los límites de los géneros.

1. Lectura del cuento.
2. Comentario grupal del desenlace.

Consignas:

1. En el cuento se comete un crimen ¿Qué aspectos del relato policial se cumplen en este cuento y cuáles son los elementos que lo alejan de la caracterización más tradicional? Analizar elementos tales como víctima, victimario, cómplice y detective.
2. Releer el cuento y buscar marcas en el texto que permitan asignar una identidad de género a la voz narradora.
3. ¿Por qué se trata de un desenlace sorpresivo?
 - a. ¿Cuál es la “pista” que despista al lector?
4. Explicar la siguiente afirmación: en “Vidas privadas” nada es lo que parece y ese hecho descoloca al lector.

La metamorfosis en el cuento fantástico moderno

Guillermina Gavazza



Según Jerome Bruner, el discurso literario habilita un modo de pensamiento distinto al lógico-paradigmático e implica una manera alternativa de ordenar la experiencia. En el pensamiento narrativo, la polisemia, la metáfora, la alegoría, la ambigüedad adquieren un lugar central. Ahora bien, si la plurisignificación caracteriza la literatura en general, al género fantástico lo define. El relato fantástico moderno es polisémico por antonomasia. La plurisemia y la ambigüedad operan en lo fantástico antes como apelativo que como cualidad. Por ello, una unidad didáctica basada en este género podrá mostrar, en esencia, en alta concentración, aquello que se considera distintivo de la literatura. El relato fantástico exige una posición especialmente activa del lector, lo convoca desde los silencios, desde “lo no dicho”; opera a través de un llamado a descifrar que puede resultar estimulante para los/as estudiantes.

El lenguaje de los cuentos seleccionados es aparentemente simple; inicia a los/as estudiantes en un recorrido que parece fluido. Una vez captados por una lectura que no “muestra” trabas en la superficie, los/as lectores/as podrán sumergirse en la vía más sinuosa de la lectura, en los posibles sentidos de lo fantástico.

En cuanto a los rasgos que permiten conformar un corpus, los cuentos elegidos toman el tema de la metamorfosis y se inscriben en el mismo periodo histórico.

Esta unidad didáctica podría desarrollarse con estudiantes de cuarto año del Ciclo Orientado.



Corpus

Para esta Unidad Didáctica proponemos un corpus compuesto por:

“El gato” de H. A. Murena <https://albalearning.com/audiolibros/murena/elgato.html>

“Ser polvo” de Santiago Dabove <https://www.apocatastasis.com/narrativa/santiago-dabove-ser-polvo.php>

“Axolotl” de J. Cortázar <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2016/01/Axolotl-en-Final-de-juego-Julio-Cort%C3%A1zar1.pdf>

Lectura complementaria sugerida: *La Metamorfosis* de F. Kafka.

Organización de la unidad didáctica

Clase 1: Texto “La metamorfosis en la literatura”. Construcción de Banda de Moebius.

Clase 2: Lectura de cuento “El gato”. Texto “Hacia una definición del cuento fantástico moderno”.

Clase 3: Trabajo práctico sobre “El gato”.

Clase 4: Texto “Génesis del cuento fantástico”.

Clase 5: Lectura de “Axolotl” y trabajo práctico.

Clase 6: Lectura y trabajo práctico sobre “Ser polvo”.

Clase 7 y 8: Actividad de escritura.

Clase 9: Repaso de textos teóricos. Trabajo práctico integrador evaluativo.

Los tres primeros trabajos prácticos no se piensan como instancias cerradas en sí mismas. Es decir, por el carácter propio de lo fantástico, las preguntas de los trabajos prácticos pretenden, más que obtener una respuesta correcta, problematizar y abrir nuevos interrogantes. Por esto, aunque el trabajo práctico sea escrito, su resolución implicará una interacción oral continua con el/la docente como guía.



Clase 1

¿Qué es la metamorfosis? Referencia a la etimología de la palabra. Situémonos en el campo de la biología ¿Qué organismos conocen que sufran metamorfosis? Piensen en la metamorfosis de una mariposa: la alteración de la forma ¿cómo afecta la función? Ubiquémonos en el campo de la físico-química ¿Qué sustancias sufren naturalmente metamorfosis? ¿Podríamos afirmar que el hombre es un sujeto metamórfico en algún sentido? ¿Por qué? ¿La mutación siempre implica crecimiento, evolución o adaptación? ¿Existe algo que no cambie? ¿Cómo se relacionan el cambio y el tiempo? ¿Cómo el cambio y la identidad?

Entrega del siguiente texto explicativo, lectura en clase y aportes de la docente.

La metamorfosis en la literatura

Al principio era el caos, una masa informe que se deslizaba en la continuidad e ignoraba las fronteras. Luego, los límites organizarían el cosmos, dividiéndolo en regiones. Este relato de origen que encontramos en numerosos autores de la Antigüedad es el relato de la primera transformación, que pone de relieve la inestabilidad de la materia y señala, por tanto, el origen de las metamorfosis. Leemos en Ovidio:

Antes que el mar, la tierra y el cielo, lo que cubre todo en la totalidad del universo aparecía un único aspecto de la naturaleza al que llamaron caos, masa informe, confusa, un peso inerte en el que se encontraban los elementos de las cosas en discordante amalgama.

La nostalgia de ese estado primitivo sin diferenciación, donde el principio y el fin de lo material y lo espiritual, del yo y del otro se adelgazan, conforma muchas fantasías metamórficas. En la mutación, se revela cómo los elementos que llegaron a separarse están destinados a retomar aquello de lo que emergieron: la cosa ilimitada, incorruptible e inmortal. Desde las metamorfosis formuladas ya en el mundo de Ovidio, se subraya la noción de una identidad dudosa amenazada por la pluralidad. La división entre lo uno y lo plural, entre lo humano y lo no humano, entre el yo y el otro, entre la vida y la muerte se convierte en una lucha dolorosa que la mutación ha pretendido salvar. La paradoja de la identidad y el cambio como dos fuerzas que tensan y equilibran la existencia del mundo tiene su definición en la metamorfosis.

Las mismas leyes de la termodinámica confirman la tendencia interna de la materia de ir hacia el desorden, lo cual desde el punto de vista psicoanalítico se identifica con el máximo placer, estado en el que se amputan las barreras que nos delimitan.

La literatura es un campo que explora esas otras posibilidades del ser, que formula los interrogantes del yo y sus límites abriendo el camino hacia la indiferenciación. Algunos de los pilares que impulsan el deseo de metamorfosis son: ruptura de límites, deseo de perder la consciencia humana, nostalgia de regiones primitivas donde las fronteras se borran y la muerte pierde sentido. Pero al ansia de cambio se une la imposición de cambio. Sin que nuestra voluntad lo convoque nos persigue el acecho de la transformación, la necesidad de convertirnos en un ser camaleónico y de adaptarnos a situaciones para soportar lo que una materia estática no podría soportar.

La metamorfosis, por tanto, pone en foco el problema de la identidad. Hace resurgir el interrogante del hombre acerca de ese yo sin raíces y sin destino, con una historia empezada en la que no ha elegido participar, desde un lugar que no nos ha sido revelado hacia otro del cual no tenemos noticia. En cualquier caso, la metamorfosis intenta responder al interrogante de qué es el humano y cuál es su situación en el mundo. En la comunión con el todo se pone en crisis el principio de la identidad. La disolución entre el yo y el otro, el objeto y el sujeto, lo animal y lo humano, el instinto y la razón nos devuelve una visión sobre la vida y sobre nosotros mismos más profunda y más intensa. La mirada sobre lo que somos solo puede hacerse desde el afuera, desde la distancia, desde el desplazamiento y las fronteras con el otro; y ese exilio de lo humano, para ver mejor lo humano a través de la metamorfosis, halla su mejor expresión en el lenguaje, sobre todo, literario.



Actividades

1. Construir una banda de Moebius (breve referencia al matemático alemán): a partir de la banda de papel conformar una figura circular. Observarla. ¿Cuántas caras tiene? ¿Cuántos bordes?
2. Escribir conceptos que resulten opuestos en las caras interna y externa. Por ej: razón- instinto, conciencia- inconciencia, animal-humano, yo-otro, vida-muerte.
3. Observar la figura ¿Es una figura orientable? ¿Cuántas caras tiene? ¿Cuántos bordes?
4. Elegir un punto a partir del cual recorrer la figura con un lápiz, luego constatar la veracidad de las respuestas anteriores.
5. ¿Qué sucedió con los opuestos yo-otro? (Referencia a la idea de continuidad entre opuestos que la figura expresa, al fenómeno de la conversión del dos en uno, a la disolución de los límites, al símbolo del infinito y del reciclado)
6. ¿Cómo se relacionan la banda de Moebius y el relato de origen del cosmos? ¿Por qué se podría vincular la figura con la metamorfosis?
7. Intentemos ahora poner límites al caos para organizar el cosmos, para recuperar lo individual o intentemos, a partir del híbrido metamórfico, definir la identidad del sujeto o retornemos de ese uno confuso que expresa la banda de Moebius al dos que expresaba la figura.
8. Hacer un corte longitudinal en todo el largo de la banda ¿Logramos la separación? ¿Confirma esta figura que todo tiende a la comunión y a la ruptura de los límites?



Clase 2

Introducción a la lectura en interacción oral. Reflexión sobre el lugar del gato en la literatura. Lectura de fragmentos.



----oOo----

“Un escritor sin gato es como un ciego sin lazarillo. No es posible usar al gato para nada personal, no hay manera de privatizarlos. Yo soy uno de ellos: perezoso y distante, aunque nunca aprendí la sutileza de la especie” (1993, p. 20). Esta afirmación del escritor argentino Osvaldo Soriano es una de las tantas que dejan en evidencia la especial filiación entre los escritores y los gatos. El carácter solitario, independiente, misterioso y libre del animal lo convierten en el compañero ideal para un escritor. J. Cortázar le puso a su gato el nombre del filósofo T. Adorno; J.L. Borges llamó al suyo Beppo igual que el gato del escritor estadounidense Edward Gorey. Cuentan que Hemingway llegó a convivir con sesenta gatos. El escritor norteamericano Charles Bukowski, en su poema “My Cats” (2007, p. 462) leemos: “caminan con una dignidad sorprendente, pueden dormir veinte horas al día sin duda y sin remordimiento: estas criaturas son mis profesores.” La inspiración gatuna transita las más diversas escrituras literarias, desde cuentos infantiles hasta poesías y novelas. Algunos ejemplos paradigmáticos son: “El gato con botas” de Charles Perrault, “El gato negro” de Edgar A. Poe, “Gato bajo la lluvia” de Ernest Hemingway, “Eva está dentro de su gato” de Gabriel García Márquez, “Cómo pasar al lado” y “Orientación de los gatos” de Julio Cortázar, el poema “El gato” de Charles Baudelaire. En “Oda al gato” (1959), Pablo Neruda escribe:

El gato,/ solo el gato apareció completo y orgulloso:/ nació completamente terminado,/ camina solo y sabe lo que quiere/ El hombre quiere ser pez y pájaro/ la serpiente quisiera tener alas/ el perro es un león desorientado/ el ingeniero quiere ser poeta,/ la mosca estudia para golondrina/ el poeta trata de imitar la mosca/ pero el gato/ quiere ser solo gato/ y todo gato es gato/ desde bigote a cola/ desde presentimiento a rata viva/ desde la noche hasta sus ojos de oro.

Navegaciones y regresos, 1959.

----oOo----

Conversación con el grupo de estudiantes sobre los hábitos y comportamientos del animal. Reflexión sobre los efectos opuestos que genera en las personas: desde atracción hasta repulsión.

Abordaje del cuento: “El gato” de H. A. Murena

Los datos del autor del cuento pueden consultarse en: Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Héctor A. Murena. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona (España).

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/murena.htm>

Lectura individual y silenciosa en clase.

Entrega de ficha didáctica, lectura en voz alta y explicación docente. Antes de la lectura del texto, el/la docente se refiere a la dificultad de definir el género y a la aparición de lo fantástico en el mito, la leyenda, los cuentos de hadas y fantasmas anteriores al surgimiento del género como tal.

Hacia una definición del cuento fantástico moderno

Pensemos en la banda de Moebius: su cuerpo pone en jaque lo antitético de los binomios, parece negar la dualidad e inducir a la idea de continuidad de los opuestos. Del mismo modo, opera el cuento fantástico con la dualidad ordinario- extraordinario. Acerquémonos a una definición:

El género fantástico moderno se define por una colisión entre dos universos: el natural y el sobrenatural. Presenta en forma de problema hechos anormales, a-naturales o irreales en contraste con hechos normales o naturales. Muestra al hombre en un mundo cotidiano, pero acosado por algo que resulta inexplicable. Entonces, hay una ruptura con el mundo racional que es siempre problemática, donde confluyen códigos incompatibles que crean niveles de resistencia y conflicto. Esto engendra una turbación racional, un efecto de inquietud y amenaza.

Lo fantástico se vincula con los conceptos de ruptura hacia un sistema de leyes, de principios, de relaciones causa-efecto, de psicologías definidas, de geografías bien cartografiadas. Se basa en la sospecha de un orden más secreto y menos comunicable, donde el verdadero estudio de la realidad no reside en las leyes, sino en las excepciones a esas leyes. Por ello, en lo fantástico, adquiere relevancia la otredad. En tal concepto, todo lo que sea diferente se sitúa en el lugar del mal, se ve como amenaza. El extranjero, el forastero, el intruso, el marginal

social, son rechazados por su poder para perturbar lo conocido y familiar. El otro desnuda los valores sociales dentro del texto. La literatura fantástica tiene especial interés en explorar las interrelaciones entre el yo y el no-yo. La otredad aparece en lo fantástico como una fuerza que viene de un mundo diferente y que condiciona el curso de los sucesos. La noción de destino en lo fantástico, desplaza la responsabilidad humana. La acción del hombre aparece controlada por una influencia superior y determinante.

El relato fantástico tiene su propia causalidad, la cual no coincide con la del mundo racional. De modo que, muchas veces, no termina de aclararse si los hechos son azarosos, casuales o si son causales y hay señales premonitorias que luego se cumplen. A medida que el relato avanza, las simples coincidencias se van descifrando en una causalidad desconcertante. En literatura, lo verosímil no es necesariamente lo verdadero (aunque puede serlo) sino lo que tiene apariencia de verdad; es lo creíble y congruente dentro de una creación determinada, lo que podría ser probable en el marco del relato. Aunque la verosimilitud fantástica toma como fondo el modelo de la realidad, enlaza los acontecimientos de un modo distinto, no sigue el movimiento causa- efecto del mundo que conocemos. Existen reglas y lógicas propias que emergen de lo intra-textual y que definen una verosimilitud fantástica diferente a la verosimilitud del realismo.

Puede afirmarse que el lenguaje fantástico es antes metonímico que metafórico. La metáfora se establece sobre una comparación en la que una cosa pasa por otra, hay una identificación en razón de una semejanza, pero los términos comparados no necesariamente están relacionados semánticamente. Por ej: “Las nieves del tiempo platearon mi sien” en lugar de “encanecí”. En la metonimia, en cambio, una cosa se convierte literalmente en otra, con la que guarda una relación semántica de causa- efecto. Por ej: en el cuento fantástico el instinto humano no se compara con el comportamiento animal, sino que lo instintivo transforma al hombre en animal, literalmente.

La literatura fantástica se enfrenta al problema de nombrar lo innombrable, de significar lo indesignable, que supera los límites del lenguaje. La alteridad está presente, pero es indecible. Se puede pensar, pero no representar, por eso perturba y confunde los pilares de la razón. Lo fantástico, como el psicoanálisis, busca dar forma a lo que emerge del interior y condiciona el exterior. Por esto, puede afirmarse que es un género que cala más hondo que el realismo, va más allá de lo evidente y de la superficie, nos devuelve una visión más profunda de lo real, de lo humano y del mundo.

En la literatura fantástica, todo dice más de lo que dice, no hay palabras ingenuas porque estas pueden aludir siempre a más de un referente. Esto implica un trabajo especial sobre el lenguaje, ya que la ambigüedad, la polisemia, la ironía, la paradoja exigen un desciframiento que es posterior a la lectura, porque, por lo general, cuando hemos acabado de leer es cuando entendemos que aquello que leímos inocentemente era de capital importancia para el desarrollo de la historia.

La importancia del narrador y sus silencios

En lo fantástico, lo no dicho es precisamente lo indispensable para la reconstrucción de los acontecimientos. Diversos mecanismos provocan los silencios: la interrupción de un enunciado, la “cosa” sin nombre, la oscuridad del tema, la ruptura del

desarrollo lógico de los hechos, el final truncado, los pronombres que no hallan su referente en el texto, el tiempo y el espacio indefinidos, la referencia a hechos anteriores que no se cuentan. El relato fantástico exige un lector atento. Los silencios funcionan como un interrogante, pero la respuesta viene de un orden irreductible a la razón: de la magia, de la muerte, de fuerzas ocultas. La carencia de explicación nos arroja al abismo de la nada. Hay una imposibilidad de verificar los hechos y una ambigüedad que no se resuelve. En este aspecto, la voz narradora adquiere un valor fundamental. En el cuento fantástico, el narrador suele ser protagonista. El relato personal deja un margen más amplio a la interpretación porque la primera persona está “viciada” por la parcialidad, resulta sospechosa y el lector duda si darle crédito en tanto nada fuera de ella garantiza lo narrado. El efecto de vacilación en el lector provocado por un modo especial de narrar caracteriza al relato fantástico. Otros cuentos que pertenecen al subgénero fantástico están narrados en tercera persona. Sin embargo, la focalización del narrador en un solo personaje le confiere un alto grado de identificación con él y, entonces, el narrador adquiere cierta subjetividad que da lugar a la duda del lector. En estos relatos, aunque el narrador presente rasgos de omnisciencia, aunque sepa, más allá de lo visible, lo que el personaje siente y piensa, existe un grado de incertidumbre, algo que no comprende, sobre lo que se interroga. Cuando este narrador vacila, también vacila el lector.

Otros desplazamientos: la visión, el tiempo, el espacio

Gran parte de la incertidumbre y la ambigüedad del relato fantástico se construye sobre el problema de la visión. En nuestra cultura, lo visible se iguala con lo “real”. El conocimiento, la comprensión, la razón otorgan preponderancia al ojo sobre otros sentidos, pues se establecen sobre el poder de la observación. El cuento fantástico rompe con esta lógica. Las cosas se ven deformadas, difusas, parciales. Los objetos pierden su contorno y los límites que los definen. Por ello adquieren importancia los espejos, los reflejos, el doble y la mirada externa como elementos que configuran la identidad, que devuelven una imagen deformada o quizá, más “verdadera” del yo.

Las unidades clásicas de tiempo y espacio también son amenazadas por la disolución. El pasado, presente y futuro pierden su secuencia histórica y, muchas veces, el relato parece detenerse en un presente suspendido y eterno. Más que la secuencia temporal lo que interesa son los intervalos, porque el relato fantástico se detiene en los intersticios. Con el espacio sucede lo mismo. En medio de espacios sin límites visibles suelen aparecer claustros, zonas de encierro, laberintos, pequeñas habitaciones, lugares escondidos o sin salida que adquieren protagonismo. En lo fantástico, la visión no se dirige al objeto, sino al intervalo. Hay una intención de ver los espacios entre las cosas como cosas en sí, de hacer visible lo que no se ve.

Estructura del cuento fantástico

Situación preliminar: es anterior al suceso fantástico, las cosas siguen el curso de lo ordinario. La aparición de lo cotidiano en la situación preliminar puede ser explícita o implícita, pero aparece siempre como contraste de la situación de transgresión.

Situación de transgresión: el curso de lo ordinario comienza a alterarse. Hay una turbación del orden natural. Se da un conflicto entre universos distintos que el

personaje asimila. Es frecuente que el suceso fantástico no sorprenda al protagonista (aunque lo transforme) mientras el resto de los personajes quedan al margen de los acontecimientos o se perturban por lo insólito, ya que la narración fantástica tiende a oponer al protagonista -víctima del fenómeno fantástico- con las estructuras sociales. Más que la intervención del fenómeno extraño interesa el modo y la asimilación de ese fenómeno en la conciencia reflexiva del personaje (rechazo o fusión).

Situación final: aquí cobra sentido la totalidad del discurso y cada una de sus partes. Puede haber un fenómeno de distensión o una situación de tensión extrema en la que los acontecimientos han llegado al límite entre lo natural y lo imposible. El problema de lo fantástico reside en la dificultad de aceptación y en la ausencia total de explicación del fenómeno. En la situación final se evidencia siempre una transformación de la identidad del personaje, un nuevo estado psicológico derivado de la vivencia anómala que engendra una mirada distinta de la realidad.



Clase 3

Resolución de trabajo práctico escrito sobre el cuento “El gato” en grupos de tres. Puesta en común.

1. a) Deténganse en el personaje del cuento: ¿qué datos se dan de él? ¿Qué características físicas tiene el hombre antes de la transformación?
b) ¿Dónde se sitúa la historia? ¿En qué tiempo histórico?
c) ¿Con qué intención se aborda de esa manera tiempo, espacio y personaje?
2. ¿Cómo es el narrador del cuento? ¿Qué es lo que le confiere subjetividad? ¿En qué pasajes del relato se advierte cierta vacilación del narrador?
3. Para resolver si el encuentro entre el gato y el hombre responde a la casualidad o a una causalidad extraña responda:
a) ¿Qué señal anuncia el momento de aparición del gato?
b) ¿Por qué el gato no es cualquier gato?
c) ¿Cómo influye la voluntad del personaje sobre el animal? ¿Qué hace el gato cuando lo echan? ¿Hay una idea de destino predeterminado?



Consideraciones para desarrollar en la puesta en común

En el relato no aparecen características físicas del personaje. Tampoco referencias a quién es, qué hace o cuál es su nombre. Solo hay marcas de género en el lenguaje que anticipan un sujeto masculino. Tampoco hay referencias a un tiempo histórico o un lugar concreto. Las referencias temporales son relativas (al día siguiente, a la tarde, mayo). El dato de la pensión y las salidas nocturnas nos ubican en un ambiente urbano, pero no hay fechas ni nombres de lugares. El relato podría ser el de cualquier hombre en cualquier ciudad y momento. Esta estrategia de composición hace que los rasgos de identidad del personaje manifiesten solo su condición de humano. Ese hombre podría ser todos los hombres del mundo moderno.

El cuento está narrado en tercera persona. El narrador centra todo el relato en un personaje, lo que permite un gran poder de identificación con él y, por lo tanto, cierta subjetividad en el discurso. De esta forma, el crédito del lector no está asegurado. El narrador describe las percepciones alteradas del personaje, lo que huele, lo que ve, lo que siente, lo que piensa, cómo son sus latidos. Este grado de omnisciencia no es igual frente al gato ¿“Se resistía a salir por miedo de que aprovecharan la ocasión para echarlo de nuevo o era un simple reflejo de su instinto de comodidad?” Otras preguntas del narrador abren la vacilación en el relato: “¿Cuánto tiempo llevaba encerrado?” “¿Se concibe que un gato influya sobre la vida de un hombre, que consiga modificarla?”

En principio, el encuentro con el gato parece casual. El animal abandona su casa y lo sigue. El personaje lo rechaza, lo echa dos veces. No hay una intención en el sujeto de vincularse al gato. Sin embargo, otras señales parecen responder a una causalidad diferente de la que conocemos, a una lógica que, aunque no es la del mundo racional, no deja de ser una lógica. Al principio se nos dice que a raíz de un desencanto el personaje se “decidió a hacerlo”, siguiendo “un camino mucho antes iniciado”. Hay una idea de destino predeterminado que el personaje se ve impulsado a recorrer. Antes de que aparezca el animal hay una señal en el cielo: “apareció en el cielo una nube negra”. Luego, es el gato el que impone su presencia con insistencia, como si una fuerza extraña no dejara otra posibilidad que la del encuentro. Además, el animal no es cualquier gato, es el gato del otro. En el relato, lo que parece simple coincidencia se va revelando como una causalidad desconcertante que se le impone al personaje más allá de su voluntad. Hay una fuerza superior que marca la dirección de los acontecimientos. El gato se sitúa en el universo de una otredad poderosa y amenazante, del destino predeterminado, de lo sobrenatural que marca su presencia en el cielo y anula la voluntad del protagonista.

Antes de la resolución del punto tres, el/la docente retomará la categoría teórica de pronombre. Los aspectos más significativos de esta categoría para en análisis de lo fantástico se registrarán en el pizarrón y los/as estudiantes apuntarán en sus carpetas.

Ficha de cátedra. Pronombres

Los pronombres son palabras o morfemas cuyo referente no es fijo, ya que depende del contexto lingüístico. Es decir, en sí mismo el pronombre carece de significado léxico, pues requiere la presencia de un antecedente discursivo, depende de otras palabras que normalmente se nombraron antes en el texto. El pronombre adquiere una función primordial en la cohesión de un texto, ya que a través de ellos es posible ligar las sucesivas oraciones sin repetir términos. Por ej: “Barry Perowne. Ninguna información relativa a este autor hemos logrado. Lo sabemos contemporáneo; lo sospechamos inglés.” El pronombre “lo” conectado a “autor” nos remite inmediatamente a Barry Perowne. El nombre propio no se repite, pero no hay ambigüedad en el texto, el referente del pronombre está claro. Ahora bien, en el relato fantástico el vacío de significado que caracteriza al pronombre se aprovecha como recurso para potenciar la ambigüedad y la incertidumbre.

4. En el primer párrafo del cuento, ubiquen los pronombres cuyos referentes no se han nombrado. Discutan en grupo cuál sería el referente de esos pronombres. Identifiquen algunos pronombres sustantivados.
 - a) ¿Qué efecto sobre el relato provoca ese uso del pronombre?
 - c) ¿Cómo operan esos silencios en el cuento fantástico?

“la mañana en que había ocurrido aquello”, “el dominio que el otro ejercía sobre ella”, “se decidió a hacerlo”, “después que todo hubo ocurrido”, “el gato del otro”.

Consideraciones para la puesta en común y reflexión metalingüística

Este uso del pronombre provoca silencios en el texto, nos obliga a interrogarnos y a encontrar respuestas a medida que avanza la lectura. Aquello que ocurrió antes de comenzar la narración nunca se cuenta. No sabemos los nombres de ella ni del otro. Tampoco el vínculo que tienen con el personaje. Ignoramos, aunque podemos suponer, qué es lo que se decidió a hacer. Esos vacíos podrán tener más de una respuesta. La ausencia de referentes concretos desencadena la ambigüedad y convierte el relato en un discurso sin objeto. En el cuento fantástico, los silencios funcionan como un interrogante, lo “no dicho” es justamente lo importante para desentrañar ese sentido, pero la respuesta viene dada de un orden distinto al que conocemos, por eso desconcierta.

5. a) ¿Cuál es la primera impresión que el personaje tiene del gato? ¿Cómo se ve la otredad en el animal? b) ¿Cómo se produce el pasaje del rechazo a la identificación con el animal? ¿Qué sucede con el límite entre el yo y el otro?
6. ¿Cómo funciona lo sensorial durante el inicio de la transformación? ¿De qué manera el foco en los sentidos desautomatiza los objetos cotidianos?
7. ¿Qué sucede con la comunicación y el lenguaje hacia el final del cuento?
8. “De pronto sintió en la cabeza una tensión tal que parecía que cuando cesara él iba a deshacerse, a disolverse”. Poner en relación este punto máximo de la tensión metamórfica con el concepto de caos y con la banda de Moebius.

Consideraciones para desarrollar en la puesta en común

“El gato era grande y musculoso, de pelaje gris, en partes de un blanco sucio. Causaba la sensación de un dios viejo y degradado, pero que no ha perdido toda su fuerza para hacer daño a los hombres; no les gustó, lo miraron con repugnancia y temor”. La otredad, la diferencia, se ve como amenaza. Esta actitud de rechazo se transforma a partir de la pregunta “¿Se concibe que un gato influya sobre la vida de un hombre, que consiga modificarla? Después de ese interrogante, el personaje se detiene a observar el comportamiento del felino y decide imitarlo para forjarse una sabiduría a partir del miedo o la pereza del animal. Desde ese momento, desaparece la polarización bien-mal asociada al yo-otro. Finalmente, la imitación de la conducta y el cambio de punto de vista desencadenan el cambio físico.

La transformación comienza alterando los sentidos: “sin saber por qué comenzó a contemplar agradables imágenes”. La vista no alcanza a distinguir las rosetas de yeso del cielo raso. La necesidad de ver se satisface en las tapas negras del libro, que aparecen con nuevos reflejos y sombras complejas por efecto de la luz amarillenta. Lo que antes era una pensión sucha lúgubre se convierte en un espacio con matices

sutiles que hipnotiza. El olfato levanta los leves olores como grandes fantasmas. Los objetos cotidianos ocupan un lugar mágico y, al mismo tiempo, aparecen desvañecidos, con límites difusos, entre juegos de luces y sombras que borran sus límites.

El personaje oye voces de mujeres, pero no puede entender qué dicen, aunque reconoce que son de la dueña de la pensión y de ella. Luego del momento de máxima tensión, abre la boca sin saber qué busca con ese movimiento y finalmente maúlla. Aunque subsiste el pensamiento humano, el lenguaje y la comunicación se olvidan y generan una sensación de aislamiento y soledad en el sujeto metamórfico.

Luego de ese punto máximo de tensión, el sujeto completa la metamorfosis y al fin maúlla. El instante definitivo de esa conversión nos remite al caos, donde los límites se diluyen y la identidad se pierde, pues no podremos decir que el personaje es un gato, porque piensa como humano. Tampoco que es un humano, porque su cuerpo y sus sensaciones son las de un gato. Podemos hablar de un híbrido que desafía las clasificaciones del mundo, las “deshace y las disuelve”; tal como la banda de Moebius disuelve el adentro y el afuera para transformarlas en una superficie continua que remite a la indiferenciación primera del caos.



Clase 4

Lectura del texto “Génesis del cuento fantástico” en clase y explicación del/la docente. Antes de la lectura, el/la docente se detendrá en algunos conceptos asociados a la modernidad: racionalismo, empirismo, progreso, urbanización, industrialización, capitalismo. Explica y registra en la pizarra estos conceptos. Los/as alumnos/as los apuntan.

Génesis del cuento fantástico

“Viejas como el miedo, las ficciones fantásticas son anteriores a las letras. Los aparecidos pueblan todas las literaturas. Tal vez, los primeros especialistas fueron los chinos”, afirmó Adolfo Bioy Casares. En Europa y en América, la literatura fantástica como género más o menos definido aparece en el siglo XIX.

El desarrollo del género fantástico se expresa como reacción provocada por el proceso de modernización, cuando la ciencia se alzó como la única verdad que daba legitimidad a la acción humana, mediante el criterio de que todo debe ser útil y servicial al progreso del hombre.

Ante todo, lo fantástico moderno es una huida del racionalismo, de la realidad mecanizada, de la rutina alienante, del progreso capitalista. El género se opone a ese falso realismo que supone que todas las cosas pueden describirse y explicarse, como lo daba por sentado el optimismo filosófico y científico del siglo XVIII. La esencia de lo fantástico pertenece, en cambio, a un mundo abierto donde los límites se confunden o se superponen.

El relato fantástico se alza sobre la necesidad de expresión de la subjetividad en un discurso diferente de los géneros realistas y de la visión hegemónica que planteaba la ciencia. Su génesis se constituye como una vía que ampara al sujeto moderno de

la alienación, la despersonalización, la soledad y la hostilidad que genera el sistema urbano. Lo fantástico opera, entonces, como crítica de la modernidad, de la mecanización, del progreso que dejan fuera aspectos como la intuición o la imaginación.

En el siglo XX, el género evidencia una profunda transformación: en vidas domésticas y ordinarias sucede un hecho extraordinario. Por el contraste entre la familiaridad y el extrañamiento, el desconcierto es aún más fuerte. La cotidiana mirada de lo fantástico implica ver más allá de los sentidos, de lo mecánico y convencional para hacer aflorar el reverso de las cosas.

Centrémonos ahora en el proceso de metamorfosis como tema del relato fantástico: para entender al humano nada mejor que salirse de él, que perder la identidad y mirar objetivamente desde afuera, desde la conciencia de un no-humano pensante. La disolución del sujeto se expresa en el cuerpo mediante el flujo de estados. En la mutación del cuerpo, la pérdida de identidad, la disolución en anatomías distintas implica también pérdida de lenguaje e incomunicación, aislamiento, suspensión del tiempo, pero persistencia de un pensamiento que ya no es absoluto, sino simplemente punto de vista. La metamorfosis, antes que como proceso de escapismo funciona como exploración de los límites, como desplazamiento para desde afuera objetivar y cuestionar el mundo. La alienación del hombre moderno conlleva la renuncia a conocerse mejor. La metamorfosis lo salva de esa renuncia: el hombre se animaliza para humanizarse más.



Clase 5

“El axolotl”, de Julio Cortázar.

Referencias al autor.

Antes de la lectura en interacción oral, se debate sobre algunos aspectos lingüísticos del título.

Observen el título ¿Es una palabra española? ¿Qué sonidos del término les resultan “ajenos”? ¿Cuál podría ser el origen de la palabra? Comparemos los términos axolotl y México ¿Cómo podrían pronunciar la x de axolotl?

Sobre la pronunciación

Cuando los conquistadores españoles transcribieron la lengua nahuatl de los mexicanos, lo hicieron siguiendo las reglas del idioma castellano de la época. La lengua nahuatl tiene un sonido /sh/ (como shop en inglés) que no existía en castellano y fue representado con la letra x. En el castellano del siglo XVII, este sonido pasó a pronunciarse j. Los vocablos escritos con x pasaron a escribirse con j en la reforma ortográfica del año 1815. Aunque la pronunciación cambió, México se resistió a eliminar la grafía x, pues es una marca de identidad de las lenguas mesoamericanas.



Lectura en clase, en voz alta, del cuento “Axolotl”

Se propone la resolución del trabajo práctico escrito en grupos de tres; luego, puesta en común de las respuestas.

1. La trama en “Axolotl” tiene una dinámica circular que rompe con las estructuras lógicas del relato tradicional. Sinteticen el argumento y reparen en el principio y el final del cuento para demostrar la circularidad.
2. ¿Quién narra en Axolotl? ¿Qué tiempo verbal usa para narrar? Ejemplifiquen con un fragmento.
3. En el cuento, el término español ajolote toma la forma axolotl, cuya x y grupo consonántico final nos remiten a la lengua de los aztecas.



Ajolote. Curiosidades: anfibio que llega a la adultez manteniendo las características del estado larvario. Solo en raras excepciones la larva sufre metamorfosis y, como el resto de los anfibios, pierde la cola y las branquias y desarrolla los pulmones. Pueden regenerar cualquier parte de su cuerpo, suelen estar quietos y son solitarios. Este animal, endémico de México, ha desafiado las clasificaciones de la zoología.

- a) ¿Desde qué ciudad narra el personaje? ¿De dónde proviene el ejemplar de axolotl? ¿Cómo se vivencia esa otredad cultural? b) Además de la pertenencia a una cultura ¿Qué otras características del animal lo acercan a lo humano? c) ¿Cuándo se disuelven la otredad cultural y la otredad biológica?
4. El relato fantástico funciona como crítica del pensamiento racional y quiebra el optimismo científico que deposita en la ciencia la verdad absoluta. a) Ubiquen en el texto los discursos provenientes de las ciencias naturales. b) Centrándose en las características del cuento fantástico respondan: ¿Por qué creen que no basta la ciencia para dilucidar el misterio de los axolotl?
 5. “Los rasgos antropomórficos de un mono revelan, al revés de lo que cree la mayoría, la distancia que va de ellos a nosotros. La absoluta falta de semejanza de los axolotl con el ser humano me probó que mi reconocimiento era válido, que no me apoyaba en analogías fáciles.” ¿De qué manera esta afirmación cuestiona una de las teorías fundamentales de las ciencias biológicas?

6. Analicen la importancia del sentido de la visión, de la mirada y sus perspectivas en el cuento, a) ¿A partir de qué hecho se produce la metamorfosis? b) ¿Qué perspectiva nueva adquiere el sujeto metamórfico?



Consideraciones para la puesta en común

Un hombre visita el acuario y se ve invadido por una fascinación extraña y creciente hacia los axolotl. Vuelve una y otra vez, los observa, intenta develar el misterio de estos animales, se identifica cada vez más con los anfibios hasta que, finalmente, se convierte en uno de ellos. El relato podría sintetizarse sencillamente así. Sin embargo, la trama presenta una singularidad. La metamorfosis no es un estadio al cual se llega, sino del cual se parte. El desenlace está incluido en el punto de partida. Al comienzo del relato el narrador afirma: “Ahora soy un axolotl”. A su vez, cuando el cuento termina va a ser escrito por el protagonista: “Ahora soy definitivamente un axolotl, y si pienso como hombre es solo porque todo axolotl piensa como hombre dentro de su imagen de piedra rosa. Me parece que de todo esto alcancé a comunicarle algo en los primeros días, cuando yo era todavía él. Y en esta soledad final, a la que él ya no vuelve, me consuela pensar que acaso va a escribir sobre nosotros, creyendo imaginar un cuento va a escribir todo esto sobre los axolotl.” En síntesis, el cuento puede reducirse a una gran metonimia: un hombre se convierte en axolotl y un axolotl se convierte en hombre. Esta circularidad infinita rompe con la linealidad del relato tradicional y es otro de los recursos del cuento fantástico para cuestionar las lógicas racionales.

El narrador está desdoblado. Narra el hombre en primera persona y en pretérito; a su vez, narra el hombre-axolotl desde un presente, también en primera persona. El hombre mira al anfibio (que tiene algo humano) y el mutante mira al hombre. Hacia el final del relato, es imposible distinguir los límites entre una voz narradora y otra.

“Hubo un tiempo en que yo pensaba mucho en los axolotl”, “Ahora soy un axolotl”, “Los axolotl se amontonaban en el mezquino y angosto (solo yo puedo saber cuan angosto y mezquino) piso de piedra y musgo del acuario.” “Vi un cuerpecito rosado y como translúcido, semejante a un pequeño lagarto de quince centímetros, terminado en una cola de pez de una delicadeza extraordinaria, la parte más sensible de nuestro cuerpo”.

El sujeto que narra recorre los bulevares y bibliotecas de París. Desde ese lugar de Europa, mira al ejemplar autóctono de México, información que el personaje obtiene no solo del diccionario, sino “por ellos mismos, por sus pequeños rostros rosados aztecas y el cartel en lo alto del acuario”. La diferencia del otro se vivencia como amenaza: “Detrás de esas caras aztecas, inexpresivas y sin embargo de una crueldad implacable, ¿qué imagen esperaba su hora? Les temía.” Además de la diferencia humano- animal, hay una otredad que proviene del plano cultural europeo-americano que humaniza a los anfibios. Otras características los distancian de la animalidad: “uñas minuciosamente humanas”; ojillos de oro que miraban, sabían y reclamaban; su mirada inexpresiva y sin embargo lúcida, su sabiduría, su conciencia. La mutación desdibuja dos fronteras: la de animal- humano y la de europeo-americano. Por otra parte, la elección del título jerarquiza la lengua de los aztecas y desplaza la visión condenatoria del otro.

“Consulté un diccionario y supe que los axolotl son formas larvales, provistas de branquias, de una especie de batracios del género amblistoma”, “No quise consultar obras especializadas, pero volví al día siguiente al Jardín des Plantes.” “Aislé mentalmente a una para estudiarla mejor”. El conocimiento profundo de los axolotl no viene de las definiciones enciclopédicas, ni de los libros especializados (a los que el personaje renuncia consultar). El hombre sabe que el camino que lo conecta con el animal proviene de una observación subjetiva, que desplaza lo racional para permitirse un viaje sensorial, emocional. Esta colisión entre dos universos define el cuento fantástico. Hay un orden más secreto y menos comunicable, esquivo a las leyes que conocemos, desde el que se producen interrogantes (que nunca tendrán respuesta).

La afirmación pone en cuestión la teoría de la evolución de Darwin. Nada nos acerca a los monos pues la semejanza se apoya en analogías fáciles. La cercanía con los axolotl, en cambio, se revela desde un lugar subjetivo. La verdad no viene solo de la ciencia. Esta es la mirada crítica del sujeto moderno.

El cuento se construye sobre la mirada, desde el sentido de la vista, desde la observación que va más allá de lo visible y desde el punto de vista o perspectiva. El personaje mira a los axolotl con observación científica, hace una descripción minuciosa de su morfología y de su comportamiento “aislé a una para estudiarla mejor, vi su cuerpecito rosado y traslúcido”. Pero la mirada va más allá “los ojos de los axolotl me decían de la presencia de una vida diferente, de otra forma de mirar”. La observación del personaje se detiene espacialmente en los ojos de los axolotl que, a la vez, devuelven una mirada sobre el hombre: “seguían mirándome desde una profundidad insondable que me daba vértigo”, “su mirada ciega, el diminuto disco de oro inexpresivo y sin embargo terriblemente lúcido, me penetraba como un mensaje”, “son como testigos de algo, y a veces como horribles jueces”. La transformación del hombre en animal se da a través del encuentro de las miradas: “mis ojos trataban una vez más de penetrar el misterio de esos ojos de oro sin iris y sin pupila”. “Sin transición, sin sorpresa, vi mi cara contra el vidrio, la vi fuera del acuario, la vi del otro lado del vidrio. Entonces mi cara se apartó y yo comprendí. Solo una cosa era extraña: seguir pensando como antes, saber”. En ese momento, cambia el punto de vista: el sujeto metamorfoseado mira al hombre y lo estudia desde un lugar externo objetivo pero, a la vez, desde la extrema subjetividad de un organismo híbrido que ha desafiado los límites racionales.



Clase 6

Referencia oral a Santiago Dabove

Puede consultarse: J. R. Fernández de Cano. *La web de las monografías*. <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=dabove-santiago>



Lectura en clase del cuento “Ser Polvo”. Resolución de trabajo práctico escrito en grupos de tres. Puesta en común.

1. a) ¿Cuál es la situación inicial del personaje? ¿Qué enfermedad lo aqueja? ¿Cuáles son sus síntomas físicos? b) ¿Cómo podrían asociar la sintomatología

del personaje con la quietud de un vegetal? ¿Por qué creen que el personaje se identifica con un cactus? ¿Qué los liga? ¿Cómo se vivencian desde lo vegetal el dolor y la muerte?

2. “Me dediqué a tragar con entusiasmo y regularidad “ejemplares”, píldora tras píldora de opio y eso debe de haber determinado el “sueño” que precedió a mi “muerte”. Era un extraño sueño-vela y una muerte-vida.” a) Analicen la ambigüedad que se desprende de los distintos niveles de conciencia y del cambio en los tiempos verbales del relato. b) Sueño, alucinación, inconciencia ¿Cómo se vinculan con la muerte y la metamorfosis?
3. a) Identifiquen fragmentos en el texto que funcionen como crítica del orden social, desde la mirada del “vegetal”. b) ¿Qué efecto tiene este choque entre lo ordinario y lo extra-ordinario?
4. ¿Qué sucede con la noción del tiempo a medida que el personaje muta?
5. ¿Cómo funciona la mirada externa hacia el mutante? ¿Hay horror en los testigos? ¿Y en el protagonista?
6. ¿Qué idea de la muerte se desprende del texto?



Consideraciones para la puesta en común

La situación inicial nos muestra un hombre torturado por el padecimiento de una enfermedad que afecta el nervio trigémino. El personaje está amenazado por la hemiplejía y la parálisis, que finalmente lo derriban en el cementerio. El estado de quietud, de inmovilidad, de fijeza en el suelo lo acerca al mundo vegetal. Por otra parte, ese estado “vegetativo” lo salva del sufrimiento humano (que no es solo físico) y aleja el temor de la muerte, pues un vegetal no sufre ni teme. El personaje espera ser polvo sin dolor y sin temor. El sujeto se transforma en un cactus. Esta planta habita en soledad los desiertos como el hombre moderno habita en soledad un mundo mecánico, insensible.

Al principio, el protagonista narra un sueño en tiempo pasado. Cuando cambia hacia el presente ya no podemos identificar si lo que narra corresponde a un sueño, a una alucinación producto de las drogas, o se trata de la verosimilitud fantástica. Los límites entre los niveles de conciencia se hacen difusos y el lector se enfrenta a una ambigüedad que no se define. La ruptura entre pasado y presente, sueño y vigilia, conciencia e inconciencia, realidad y ficción y la imposibilidad de verificar los hechos caracterizan el relato fantástico. Por otra parte, el encomillado de “sueño” y “muerte” desplazan los términos hacia significados no literales, expandiendo aún más los posibles sentidos del relato. El “sueño-vela” y la “muerte-vida” trascienden las categorías dicotómicas del pensamiento lógico-paradigmático.

Si la metamorfosis diluye la anatomía, el sueño y la alucinación juegan en los límites de conciencia y el movimiento entre pasado y presente rompe la linealidad temporal. Desde ese lugar, la muerte ya no se opone tanto a la vida, se vuelve más tolerable.

“Mi cabeza estaba casi contenta con llegar a ser como un bulbo, una papa, un tubérculo, y ahora está llena de temor. Teme que alguno de esos paleontólogos que se pasan la vida husmeando la muerte, la descubra. O que esos historiadores políticos que son los otros empresarios de pompas fúnebres que acuden después de la inhumación, echen de ver la vegetalización de mi cabeza. Pero, por suerte, no me vieron”. La colisión entre un orden social real (con sus científicos, políticos y leyes) y un suceso sobrenatural (el de un vegetal que piensa) nos devuelve, por un lado, un gran desconcierto; por otro, una mirada más profunda y crítica del mundo, de sus categorías cerradas, de sus modos de abordar la experiencia. Desde el lugar de la otredad, se entiende la alienación del sujeto moderno que también “vive en la muerte”: “El que tiene por horizonte las cuatro paredes bien sabidas y palpadas no difiere mucho del que recorre las mismas rutas a diario para cumplir tareas siempre iguales, en circunstancias no muy diferentes. Todo este fatigarse no vale lo que el beso mutuo, y ni siquiera pactado, entre el vegetal y el sol”.

Al principio, hay una conciencia del paso de los días: “vino la noche oscura y cerrada”, “al amanecer del otro día tenía mi cuerpo pegado a la tierra”. A medida que el personaje se transforma, los días y noches como unidad de tiempo desaparecen: “calculaba el tiempo que llevaba enterrado por el largo de mi barba”. La pérdida de la identidad es finalmente suspensión del tiempo, dilución en el caos.

La mirada externa representa el orden social y viene a confirmar que lo que se confina al orden de las leyes y las clasificaciones perturba y no debe existir. El hombre que encuentra al mutante se asusta, huye, pero vuelve con una navaja a desenterrarlo. El cactus, como en secreto le dice: “si quiere cuidar la vida y no ser meramente policía, no mate este modo de existir, que también tiene algo de grato, inocente y deseable”. La metamorfosis horroriza al testigo, pero no al mutante, que vive la disolución de la identidad con sorpresa, pero sin espanto.

Morir es ser polvo. No hay una idea de transmigración. La muerte es fermentación y suceso igualitario. Pero se vivencia desde un lugar que ha disuelto el temor y el dolor, porque ha disuelto algo de la humanidad.



Clases 7 y 8



Actividad de escritura. El punto 1 se discute en grupo. Las producciones se entregan para corregir. Los /as alumnos/as que quieran leen sus producciones al resto del curso.

1. En el horóscopo chino los signos están representados por animales. Identifiquen en la imagen anterior cada uno de los siguientes animales: gallo, conejo, mono, rata, serpiente, cabra, dragón, chancho, búfalo, perro, tigre, caballo.



En la figura, los signos se ubican siguiendo el orden rata, búfalo, tigre, conejo, dragón, serpiente, caballo, cabra, mono, gallo, perro, chancho.

- a) Elegir alguna de las figuras anteriores y continuar el proceso metamórfico en una descripción escrita, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:
 - El humano muta hacia el animal (y no al revés).
 - La descripción se limita al proceso de transformación.
 - Se conserva el pensamiento racional.
 - El suceso fantástico se da en un marco realista.
 - La descripción es en primera persona y en tiempo presente.
 - Lo sensorial, lo morfológico y el comportamiento tienen especial relevancia.
 - No se nombra al animal.
 - No lleva título.

 - b) Intercambiar la descripción con un compañero, quien interpretará de qué animal se trata y, en función de eso, pondrá título al texto.
 - c) Leer las descripciones.
2. “La mañana de mayo velada por la neblina en que había ocurrido aquello le resultaba tan irreal como **el día de su nacimiento**, ese hecho acaso más cierto que ninguno, pero que solo **atinamos** a recordar como una increíble idea. Cuando descubrió, de improvisó, el dominio **secreto e impresionante** que el otro ejercía sobre ella, se decidió a hacerlo.”
 Para comenzar una historia diferente a la de “El gato”:
 - a) Narrar en primera persona del singular.

- b) Sustituir los términos subrayados por otra palabra o construcción.
- c) Reemplazar la primera construcción en negrita.
- d) Conjuguar el verbo marcado con negrita en primera persona singular, presente.
- e) Cambiar los adjetivos marcados en negrita por otros.



Clase 9

Repaso de los textos teóricos entregados. Resolución de trabajo integrador evaluativo individual.

1. Caracterizar el cuento fantástico moderno.
2. ¿Cómo podría vincular el cuento fantástico, la banda de Moebius, el caos y el sujeto metamórfico?
3. Las siguientes afirmaciones se podrían aplicar a uno, dos, tres o ninguno de los cuentos leídos. Entre paréntesis colocar el título del cuento que corresponda.
 - a.) No hay nombres propios, marcas regionales ni temporales concretas ()
 - b.) El título da cuenta de la situación final de los personajes ()
 - c.) Aparecen términos técnicos y discursos sobre la ciencia ()
 - d.) Hay un uso especial de pronombres que no hallan referencia en el texto ()
 - e.) Está narrado en tercera persona ()
 - f.) La metamorfosis se da sin transición de una forma a otra ()
 - g.) Se narra en pasado y también en presente ()
 - h.) Aparece una mirada externa que observa al sujeto metamórfico ()
 - ñ.) Entre la situación inicial y la situación final se produce un cambio de perspectiva en el personaje ()
 - i.) Se evidencia ruptura de los niveles de conciencia ()
 - j.) El narrador está desdoblado ()
 - k.) Hay ambigüedad y polisemia ()
 - l.) La causalidad responde a la lógica racional ()
 - m.) Hay una disolución temporal a medida que la transformación avanza ()
 - n.) El personaje se identifica con el otro a partir de la observación ()
 - ñ.) El personaje se convierte en el otro ()
 - o.) Lo ordinario convive con lo extraordinario ()
 - p.) En el protagonista hay una intención explícita de iniciar el cambio ()
 - q.) La metamorfosis se vuelve una mirada más sensible y profunda de lo humano ()
 - r.) La situación inicial de soledad y aislamiento se supera con la mutación ()
 - s.) El cuento opera como crítica del mundo moderno ()
 - t.) La metamorfosis ya se produjo cuando se empieza a narrar ()
 - u.) La trama es circular ()
 - v.) La visión es parcial o deforma los objetos. ()
 - w.) La metamorfosis se inicia sin un vínculo con el otro. ()
 - x.) Aparecen claustros ()
4. A partir de los enunciados del punto 3 construir un texto que vincule los tres cuentos en función de sus puntos en común y sus diferencias.
5. Comparar “El gato”, “Axolotl” y “Ser polvo” y analizar los siguientes puntos:
 - *) El aislamiento y la soledad inicial de los personajes en el mundo moderno.

- *) El aislamiento espacial y la incomunicación de los sujetos metamórficos.
- *) Los puntos de contacto que podría haber entre un gato, una tuna y un axolotl. La identificación de los personajes con ellos.
- *) La ambigüedad que genera lo azaroso frente a la causalidad.
- *) El observador externo que mira al mutante. La relación mirada – identidad.
- *) La condición de hibridez del “gato”, el “vegetal” y el “axolotl”. La evolución de las tres metamorfosis.
- *) La ruptura de estos híbridos con las categorías del racionalismo.
- *) El híbrido como expresión del caos.

Se espera que en la resolución de esta consigna haya una vinculación entre los cuentos y los textos “La metamorfosis en la literatura”, “Hacia una definición del cuento fantástico moderno” y “Génesis del cuento fantástico”. Se recomienda citar fragmentos de los cuentos para dar sustento al desarrollo.

3. La lectura en clave literaria

Guillermina Gavazza



Esta propuesta se fundamenta en las diferencias entre el abordaje de la lectura literaria y de la lectura informativa. Para ello, se ubican, en el centro del trabajo áulico, dos textos pertenecientes al universo de la literatura y se lee de manera subsidiaria uno que aporta información interesante respecto de la construcción de sentido probable de los textos literarios. Se sigue el esquema de pre-lectura, lectura y pos-lectura para el recorrido escolar de la tarea de leer, con el fin de desarrollar la competencia lectora, de búsqueda de información y de relación entre textos diferentes.

Esta unidad didáctica podría desarrollarse con estudiantes del 3° año del Ciclo Básico.



Corpus

“Tía en dificultades” y “Tía explicada o no”. *Historias de cronopios y de fama*, de Julio Cortázar.

“Tabú, eufemismo y disfemismo”. Adaptación de “La función social y cognitiva del eufemismo y del disfemismo” de Pedro Chamizo Domínguez.



Antes de leer y si fuese posible solicitar como tarea domiciliaria:

- a. Buscar, en la web, datos biográficos de Julio Cortázar.
- b. Realizar una breve caracterización del libro *Historias de Cronopios y de Famas*, volumen en el que se incluyen los relatos “Tía en dificultades” y “Tía explicada o no”.

En clase, a modo de recuperación y consolidación de saberes previos, se exponen los conceptos de las siguientes figuras del lenguaje, que quedarán registrados en las carpetas.

¿Qué es una ironía?

¿Para qué y en qué caso usarían una ironía?

¿Qué es el sarcasmo? ¿Qué lo distingue de la ironía?

¿Qué es el “doble sentido” en el lenguaje?

Ficha de cátedra

La ironía es un modo de expresión que da a entender lo contrario de lo que se dice. Funciona como una burla sutil y disimulada. Para que la ironía funcione, es necesario que el receptor la advierta, ya que contiene un juicio, una evaluación del hablante. El uso de la ironía protege al que la enuncia de la condena, lo libera de la sanción que implicaría burlarse abiertamente. Como en la ironía es mucho más “lo no dicho” que “lo dicho”, su interpretación exige un conocimiento sobre el mundo, sobre el hablante, sobre la relación hablante- oyente.

El sarcasmo es una crítica cruel e indirecta que se quiere hacer evidente. A diferencia de la ironía, busca herir y provocar al destinatario, funciona como un insulto.

El “**doble sentido**” opera a través de una expresión que puede entenderse de dos maneras. Por un lado, nos remite al sentido literal de la expresión, por otro nos entrega un sentido figurado. El “doble sentido” es un recurso frecuente en el humor y también se utiliza como una expresión indirecta que: por un lado, evita al hablante pagar el costo de una expresión directa; por el otro evita –muchas por efecto del humor- el impacto indeseable en el oyente.



Leer el texto “Tía en dificultades” (lectura en voz alta a través de algún/a estudiante o del /la docente)

Responder en pequeños grupos las siguientes consignas:

1. ¿Cómo repercute el temor de tía en los hechos cotidianos de la familia? ¿De qué otras maneras se nombra, en el texto, el temor de tía?
2. ¿Qué impacto tienen sobre tía los cuidados de su familia?
3. ¿Cuál es el hecho por el cual la familia logra comprender a tía?
4. ¿Por qué creen que tía responde “Lo mismo” cuando se le explica que treinta y dos familiares podrían levantarla si cae de espaldas?

Puesta en común de las respuestas.



Consideraciones para atender a las respuestas en la puesta en común

El miedo de tía a caerse de espaldas afecta a todos los miembros de la familia, quienes la acompañan a todas partes mirando el piso, barren el patio varias veces al día, recogen las pelotas de tenis y borran toda huella de perros, gatos, tortugas y gallinas de la casa.

El temor de tía es nombrado también como obsesión, inocente manía, miedo a caerse de espaldas.

La preocupación de la familia por evitar los tropiezos de tía de nada sirve. De todas formas, su temor no desaparece y a ella le lleva largos titubeos decidirse a cruzar la habitación. Apoya primero un pie, luego el otro, tardando varios minutos en ir de una puerta a otra.

En el relato, hay un hecho que provoca un cambio de actitud de la familia hacia tía. Los hermanos ven una cucaracha caída de espaldas debajo de la piletta y asisten a su larga y vana lucha por enderezarse, mientras otras cucarachas circulan por el piso y rozan a la que yace en posición decúbito dorsal. A partir de esta observación, comprenden que el temor que abrumba a tía no es el de caerse ni el de no poderse levantar, sino el de quedar de espaldas, posición que se asocia a la muerte. La familia no volvió a interrogar a tía, se limitó a aliviar su miedo, darle el brazo y comprarle zapatos antideslizantes.

Tía considera que si apoya su espalda, sobreviene la muerte; por lo que el hecho de que la familia la levante o no, no es consuelo válido, pierde el sentido. El temor de tía a “no poder levantarse” no se refiere a la incapacidad física para incorporarse, sino al hecho de quedar sin vida.



Lectura de “Tía explicada o no” (en voz alta en clase)

Responder en pequeños grupos a las siguientes consignas:

1. ¿Por qué podríamos considerar que la tía y el sobrino que narra son los mismos en los dos textos de Cortázar?
2. ¿Qué hace tía para evitar ponerse de espaldas?

3. Expliquen la siguiente afirmación: “La obsesión de tía se nutre de una inversión causa-efecto”.
4. ¿Cómo explicarían que el temor de tía no es solo de tía?
5. Atendiendo al título del texto, desarrollen su apreciación respecto de si tía fue explicada o no.
6. ¿Por qué el sobrino dirá que los primos filósofos “nos ayudan” aunque luego afirma que “ellos no quieren explicarnos”?
7. ¿En qué hechos queda claro que la familia es “fiel al principio de no meterse en las preferencias ajenas” y en cambio, las favorece?
8. “Es curioso que a mí estar de espaldas me parece la posición más natural, y a veces sospecho que mi tía le tiene horror por eso. Yo la encuentro perfecta, y creo que en el fondo es la más cómoda. Sí, he dicho bien: en el fondo, bien en el fondo, de espaldas”.
9. ¿Cómo creen que opera sobre la fobia de tía el hecho de no expresar, de no poner en palabras su temor?

Puesta en común.



Consideraciones para la puesta en común

En ambos relatos, la fobia de tía es la misma y ella, a raíz de este miedo, evita ponerse de espaldas. Los dos relatos muestran la dificultad de tía para expresar su miedo. Aunque en el primer texto, después de una copa de alcohol, tía insinúa algo, nunca se hace explícito a qué le teme realmente. La familia, que aparece en los dos textos, intenta comprenderla, acompañarla y adapta su funcionamiento a las manías de tía. Esto hace suponer que se trata de la misma familia. El sobrino que narra muestra una actitud de preocupación hacia tía, se muestra reflexivo y se interroga en ambos textos, aunque no logra llegar a una explicación racional.

Los días pares se acuesta del lado derecho, los impares del izquierdo. Se sienta muy erguida y evita las mecedoras y los sillones reclinados. La noche del satélite no aceptó tirarse al suelo para mirar y eso le provocó una tortícolis horrenda.

La manía de tía se alimenta de una inversión causa- efecto en tanto supone que la muerte llega como consecuencia del estar de espaldas y no que quedar de espaldas es una consecuencia asociada al ritual de la muerte.

Aunque el relato comienza caracterizando su temor como una fobia personal, hacia el final del texto, esos miedos son trasladados a los familiares de tía, aunque ellos no puedan identificarlos en un nivel consciente. Esto se advierte en expresiones como “Hasta me da un poco de miedo algo que no consigo explicar”. También en la afirmación de los filósofos “Tiene razón” parece haber una justificación del temor de tía que parte de un temor propio.

Aunque tía fue comprendida no fue explicada. Las razones de tía y las reflexiones de los filósofos quedan en un plano interno, pero no se hacen explícitas ni se ponen en diálogo. Nunca aparece una asociación directa entre el temor de tía y la muerte, aunque esta relación se puede inferir en varios pasajes de la narración. La ausencia de explicación del temor de tía puede entenderse por varias razones: el miedo se

ubica en un nivel inconsciente y los personajes no logran identificarlo completamente; el lenguaje es incapaz de simbolizar un hecho tan potente como la muerte; se evita nombrar a la muerte para no traerla.

Los primos que se dedican a la filosofía son respetados y admirados por el resto de la familia. Ellos, que leen libros y discuten distintos temas, se plantearon más de una vez el problema del miedo de tía “llegando a conclusiones oscuras pero tal vez atendibles”. Los filósofos aluden a la cuestión con miradas de inteligencia, pero no explican nada sobre el temor de tía. Sin embargo, la familia interpreta que ellos ayudan, porque dan una muestra de cómo comportarse ante el temor de tía, de cómo acompañarla sin cuestionarla. La ayuda de los filósofos no está en explicar cuál es el temor -ya que solo sirve si lo explica tía- sino en qué hacer ante él. Por otra parte, la familia comprende que si los filósofos no pueden explicar el temor de tía desde un lugar de reflexión intelectual -aunque lo hayan identificado-, tampoco pueden exigirle a tía que lo explique. En un punto, lo que queda en evidencia es la imposibilidad de simbolizar, de asir con el lenguaje el fenómeno de la muerte. A su vez, se podría interpretar que nombrar a la muerte, darle entidad en el lenguaje significa darle existencia, llamarla. Por eso, tanto la tía como los filósofos y la familia evitan mencionarla.

Todos los integrantes de la familia tienen una actitud reflexiva hacia las manías de tía. Antes que cuestionarla o no atender a sus demandas, se interrogan sobre sus miedos e intentan comprenderla, aunque ello implique alterar el funcionamiento de la casa. Al mismo tiempo, llegan a entender que no pueden exigirle explicaciones. Por otra parte, la actitud hacia los primos filósofos está marcada por la admiración. A partir de sus conclusiones la deferencia hacia tía se acentúa más. Los filósofos, como resultado de sus cabildeos, aseguran que tía “tiene razón” pero deciden no explicitar las razones y entonces, nadie los incomoda interrogándolos.

- a) El sobrino utiliza la palabra “natural” para referirse a una posición que le parece cómoda, común y normal. “La posición más natural” podría reemplazarse por “la postura más cómoda, más habitual, más confortable, más conveniente”. En “Creo que en el fondo es la más cómoda” la palabra podría reemplazarse por otras expresiones de uso corriente como “en última instancia”, “a pesar de todo”, “al final” es la más cómoda.
- b) Aplicada a tía, la palabra “natural” adquiere otro matiz de significación asociado a la naturaleza, a los ciclos naturales de la vida y la muerte. Es decir, lo “natural” es quedar de espaldas porque “natural” es morir. De allí que provoque horror.

A su vez, la repetición “en el fondo, bien en el fondo de espaldas” nos hace pensar en un lugar profundo, en un entierro.

En el texto, el hecho de que tía no exprese su miedo asegura su permanencia. Es decir, la fobia se sostiene, desata los interrogantes de la familia y, en un punto, se transmite porque no se le otorga un lugar en el lenguaje y, entonces, tiene negado el sentido. Poner en palabras un temor significa reconocerlo y darle existencia, pasos indispensables para afrontarlo. Esto no sucede en tía. El hecho de que tía “no sea

explicada”, ni por ella misma, ni por la familia, ni por los filósofos asegura la permanencia de su fobia y pone traba al poder “curador” del lenguaje.

Leer el siguiente texto:

---o0o---



Tabú, eufemismo y disfemismo

En todas las culturas existen acciones, partes del cuerpo o procesos que son considerados **tabúes**. Esto implica que, por ejemplo, en lo relativo a enfermedades, términos escatológicos, sexuales o relacionados con la muerte el hablante no se refiera directamente a ellos, sino a través de eufemismos. El **eufemismo** sustituye a la palabra tabú, que puede resultar dura, vulgar o grosera, por una expresión suave y decorosa. Las expresiones cargadas negativamente, ofensivas o inadecuadas en cierto contexto adquieren, a través del eufemismo, un sentido que resulta más tolerable. El eufemismo es un caso especial de metáfora que ayuda a crear, organizar y comprender la realidad. Allí donde existe un tabú, existe un eufemismo. Es frecuente que, con el tiempo, el propio eufemismo se transforme en tabú y es entonces cuando las culturas lo reemplazan por una expresión nueva.

La muerte es el tabú más universal y el que más ha resistido los efectos corrosivos del tiempo. Su vigencia en la época actual, en la que han desaparecido muchas prohibiciones y represiones, muestra lo problemático de procesar, entender y significar un hecho que tarde o temprano llega. Los ritos y ceremonias de las distintas culturas que intentan dar sentido a la muerte son una muestra de la indefensión del género humano ante esta certeza. El desprecio, el miedo y el dolor que sentimos hacia ella se unen al culto que le profesamos.

Pero también, expresar con sentido del humor un hecho desgraciado, lo rebaja, lo acerca a nosotros y le quita aquello que tiene de oscuro e intolerable. Para ello se usan **disfemismos**, expresiones que también designan la realidad de un modo indirecto, pero lo hacen de forma peyorativa y ponen en entredicho su importancia. La referencia de un hablante hacia el tema de la muerte con un disfemismo, hace suponer cierta lejanía de ese hablante con respecto al suceso que puede ironizar o banalizar. Además, nos remite a un contexto de conversación informal.

A continuación, se muestran algunos disfemismos y eufemismos para referirse a este tabú:

1. Tabú: Murió

Eufemismo: Pasó a mejor vida, Se fue al cielo, Entregó el alma a Dios, Descansa en paz.

Disfemismo: Se puso el traje de madera, Salió con los pies por delante, Olió el barniz, Se puso el pijama de palo, Estiró la pata, Se quedó frito, Quedó seco, Quedó tieso, Torció la pestaña, No cuenta más el cuento, Dobló la servilleta, Entregó la cuchara, Se fue a criar malvas, Le da de comer a los gusanos, Mordió el polvo.

2. Tabú: Cementerio

Eufemismo: “Campo santo, jardín de paz”.

Disfemismo: “Patio de los callados, la quinta del Ñato”.

3. Tabú: Muerto

Eufemismo: “finado”

Disfemismo: “fiambre”

En los eufemismos se observa una fuerte presencia de elementos religiosos que hacen referencia al alma y a la vida después de la muerte. Vista simbólicamente, como viaje o como descanso, se le otorga a la muerte un carácter transitorio o de proyección que resulta atenuante. Los disfemismos, en cambio, se permiten aludir a aspectos físicos. Apelativos realistas como “estiró la pata” o “Quedó tieso” apuntan al *rigor mortis* y utilizan imágenes irreverentes, escatológicas y cargadas de ironía como un mecanismo para ahuyentar lo oscuro e im procesable.

* Adaptación de “La función social y cognitiva del eufemismo y del disfemismo” de Pedro Chamizo Domínguez.

---o0o---



Responder las siguientes consignas

1. ¿De qué manera se relacionan el tabú y el eufemismo?
2. ¿Por qué la muerte se constituye como el tabú más universal y resistente en el tiempo?
3. ¿Qué es lo que tienen en común el eufemismo y el disfemismo? ¿Cómo se distinguen de acuerdo a su función?
4. En los ejemplos, los eufemismos y disfemismos del tabú 1 están agrupados según una significación común ¿Qué significado tiene “morir” en cada grupo?
5. En los tabúes 2 y 3 agreguen otros eufemismos y disfemismos que conozcan.

Luego de haber leído y comprendido la información, responder los siguientes puntos sobre los textos literarios.

1. Identifiquen en los textos de Cortázar aquellas construcciones que podrían asociarse al campo semántico de la muerte.
2. Seleccionen de los textos literarios un disfemismo y un eufemismo para referirse a la muerte. ¿Cómo pueden explicar que aparezcan pocos disfemismos?
3. ¿Cómo dirían que es el tono general que elige Cortázar para tratar el tema de la muerte? ¿Qué busca provocar en el lector?
4. De las siguientes afirmaciones con respecto al narrador y a la intención del autor, elijan aquellas que podrían aplicarse a los textos de Cortázar. Luego justifiquen su elección.
 - a. En el plano del narrador predomina la referencia a la muerte a través de eufemismos. Sin embargo, del plano del autor se desprende un tono irónico y de disfemismo hacia la muerte.
 - b. Tanto del narrador como de la intención del autor se desprende un tratamiento indirecto, decoroso y distante para referirse a la muerte.

- c. El sobrino que narra y la intención del autor coinciden en el acto de rebajar, desdramatizar y burlar el fenómeno de la muerte.
 - d. El narrador se refiere a la muerte con humor, de forma peyorativa y desdramatizada pero el autor trata el tema con seriedad, respeto y distancia.
 - e. El narrador transgrede el tabú de la muerte al referirse a ella de forma directa.
 - f. El tono de humor del relato se instala como un “guiño”, una complicidad entre autor y lector.
 - g. El autor elige abordar el tabú de la muerte de una forma llana y directa con el fin de impactar al lector.
5. En el texto “Tía en dificultades”, hay una referencia directa a la muerte. Identifíquela y vean a quién está dirigida.
6. Además de la muerte ¿Qué otros temas se consideran tabú en nuestra sociedad?

4. Construcciones del “otro” en la literatura de ciencia ficción

Gabriela Weigum



El eje fundamental de la enseñanza de la literatura consiste en que los/as alumnos/as adquieran un saber leer literario, es decir, que desarrollen las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria. Por esta razón, el objetivo de la unidad didáctica que aquí se presenta es promover, en el aula, ese saber leer literario, que engloba el aprendizaje de un comportamiento lector y un comportamiento lingüístico. El primero, relacionado con la apropiación de los textos literarios y su comprensión; y el segundo, con el conocimiento de las formas de organización de los textos y sus rasgos específicos. El corpus seleccionado para tal fin está constituido por una novela corta, un cuento y un microrrelato: *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, “Encuentro nocturno” de Ray Bradbury y “Exilio” de H. G. Oesterheld respectivamente. Tres formas narrativas de distinta extensión vinculadas por su pertenencia a un género literario específico: la ciencia ficción. A su vez, se trata de textos que permiten reflexionar sobre temáticas sociales. Uno de los tópicos que de una u otra forma aparece en las tres obras es la identidad propia y la forma de mirar y evaluar al otro. A partir de este corpus, se propone la reflexión sobre los siguientes aspectos literarios y gramaticales: la noción de género como principio clasificador; el género ciencia ficción; la construcción del “yo” y del “otro” en los textos; el sistema pronominal y los tiempos verbales narrativos.

De acuerdo con los contenidos curriculares a ser enseñados en el nivel secundario, y por la complejidad de algunos de los textos seleccionados, esta propuesta está pensada para el trabajo en 4º año del Nivel Secundario. Es decir, está destinada a estudiantes de entre 15 y 16 años de edad.



Corpus

El corpus seleccionado está compuesto por tres obras literarias de distinta extensión. Se trata de una novela, un cuento y un microrrelato, con autores de procedencia diversa. Pese a sus muchas diferencias, los tres textos están vinculados por su pertenencia al subgénero de la ciencia ficción.

Bradbury, Ray. "Encuentro nocturno", *Crónicas marcianas*. Minotauro, 1946, <https://ciudadseva.com/texto/encuentro-nocturno/>

Huxley, Aldous. *Un mundo feliz*. Editores Mexicanos Unidos, 1932, <https://freeditorial.com/es/books/un-mundo-feliz>

Oesterheld, Héctor Germán. "Exilio", *Radar, Diario Página 12*, 30 de noviembre de 2014, <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/subnotas/10206-2265-2014-12-01.html>



Actividades

Saberes previos

Antes de presentar el corpus de textos literarios y el tema que se desarrollará a lo largo de la unidad didáctica, se propone una actividad para explorar los saberes previos con respecto a la noción de género y, específicamente, el género ciencia ficción. De acuerdo con los resultados de esta actividad, el/la docente repondrá los contenidos que sean necesarios para el desarrollo productivo de la unidad.

Actividad disparadora de ideas previas

Mostrar los avances de tres películas de ciencia ficción: *The Matrix* (año 1999, dirigida por Andy y Larry Wachowski); *Blade Runner* (año 1982, dirigida por Ridley Scott) y *1984* (año 1984, dirigida por Michael Radford). Estos avances pueden encontrarse en la página web <https://www.youtube.com>. Luego, realizar un intercambio oral entre estudiantes y docente a partir de los siguientes interrogantes: ¿Les parece que estas tres películas tienen algo en común? ¿Cómo las clasificarían? ¿Por qué? ¿Qué características tienen para clasificarlas de esta manera? Anotar estas respuestas en el pizarrón. ¿Vieron otras películas o leyeron cuentos o novelas de este género? ¿Cuáles? A partir de estas otras lecturas o películas, generar en conjunto una lista de características de la ciencia ficción. Anotarlas en el pizarrón y que cada alumno/a las escriba en su carpeta para comparar más tarde con la ficha de cátedra.

En el intercambio oral, realizar también un sondeo de ideas previas con respecto al concepto de género y del cuento/novela realista y fantástico. De ser necesario, reponer los contenidos teóricos pertinentes. En esta unidad didáctica, se dan por supuestos esos conocimientos y solo se retoma la definición de género.

Pre-lectura

Luego de realizar una presentación del tema, en la que se aborden el concepto de género y la ciencia ficción como género específico, con sus características particulares, se entregará la ficha de cátedra “Ciencia ficción” y se comunicarán los títulos de las obras que componen el corpus, así como los medios para acceder a ellas.

Ficha de cátedra CIENCIA FICCIÓN

¿Qué es un género?

Los diferentes discursos sociales están organizados según un sistema de géneros, cada uno de los cuales incluye reglas lingüísticas e ideológicas. Desde esta perspectiva, un género es un marco normativo, en el que un locutor se instala para producir su discurso, reproduciendo sus leyes o desviándose de ellas. Que un género sea un marco normativo significa que está constituido por un conjunto de normas o reglas. Estas se establecen convencionalmente y son aceptadas por la sociedad. Por ejemplo, si un autor se inscribe en el género narrativo fantástico una de las normas que se espera que cumpla es la inclusión de un elemento en sus relatos que no tenga una explicación en las leyes de la naturaleza o de la razón.

En el discurso literario, encontramos una amplia gama de géneros con normas más o menos estables. Entre ellos, se pueden nombrar el realista, el fantástico, de aventuras, de terror, el policial, y la “ciencia ficción”.

La ciencia ficción

Definir cuál es la normativa que corresponde a un determinado género no es tarea sencilla, sobre todo, porque, muchas veces, los autores se instalan en un género para desviarse de sus leyes. Así, los límites de cualquier género son difusos y, en cada época o lugar, pueden variar. De este modo, obras que para algunos autores figuran dentro de la “ciencia ficción”, para otros, se clasifican de manera diferente. Es el caso de *Frankenstein*, una novela escrita por Mary Shelley en 1818. Mientras para autores como Isaac Asimov, esta puede considerarse una de las primeras novelas de ciencia ficción, para otros se trata de una novela fantástica o de una novela gótica. Tomaremos aquí algunas definiciones generalmente aceptadas, pero siempre teniendo en cuenta que no se trata de definiciones acabadas y rigurosas.

Si bien muchos autores ven precedentes de la ciencia ficción en obras de los siglos XVI y XVII, es generalmente aceptado que el origen del género como tal se encuentra en el siglo XIX. A partir del desarrollo de la Primera Revolución Industrial en Inglaterra, desde 1760 hasta 1860 aproximadamente, los avances de la ciencia y la tecnología comenzaron a tener un ritmo de cambio mucho más veloz. Esta Revolución se caracterizó principalmente por la mecanización de la

industria y de la agricultura, el desarrollo del sistema fabril, el aceleramiento de los transportes y las comunicaciones y el notable aumento del dominio capitalista en todas las actividades económicas. El alcance de los efectos producidos por esos cambios se hizo lo suficientemente grande como para ser detectado en el lapso de una sola generación. Esta situación provocó que muchos comenzaran a preguntarse sobre el futuro y es probable que el nacimiento de la ciencia ficción sea una respuesta literaria a este fenómeno.

La ciencia ficción (traducción de *science-fiction*) trata de hechos que se desarrollan en contextos sociales que no existen hoy ni existieron en el pasado. En este aspecto, se asemeja a la literatura fantástica. La diferencia radica en que los ambientes surreales creados por la ciencia ficción podrían derivarse de nuestro propio medio a través de los cambios correspondientes en el nivel de la ciencia y la tecnología. El cambio puede representar un avance, como el desarrollo de colonias en Marte, o la interpretación de señales provenientes de formas de vida extraterrestre. O, por el contrario, puede tratarse de un retroceso, como la destrucción de nuestra civilización tecnológica por una catástrofe nuclear o ecológica. Con una estimación generosa de los avances científicos que se pueden lograr, sería posible incluir ciertos ítems menos verosímiles como el viaje en el tiempo, las velocidades superiores a la de la luz, etcétera.

Lo importante de la ciencia ficción no consiste en la capacidad del autor de anticipar detalles del futuro o de acertar en sus predicciones tecnológicas. Lo verdaderamente fundamental, en este género, es la percepción del cambio a través de la tecnología. Es decir, lo que hace importante a la ciencia ficción es el hecho de que predice cambio.

Algunas características de la ciencia ficción

Es posible establecer algunas características generales propias de la ciencia ficción. No todas aparecen en cada obra de ciencia ficción, y algunas aparecen con más frecuencia que otras.

- Ubicación temporal en un futuro lejano: los hechos ocurren en un futuro lejano, cuando la sociedad humana se desenvuelve en medio de importantes avances científicos y tecnológicos.
- Redes informáticas y tecnológicas que lo dirigen todo: mundos altamente automatizados; las computadoras controlan el mundo y las actividades de los ciudadanos. Algunos pocos humanos privilegiados (pertenecientes a grupos de poder) tienen acceso a toda la información.
- Presencia de entidades multinacionales que controlan a la humanidad: son los depositarios del poder (político, económico, cultural, informativo, social).
- Implantes electrónicos o biónicos de todo tipo en seres humanos: la manipulación genética y las operaciones para instalar sistemas computarizados en el cuerpo, muchas veces, con fines militares, plantean serios problemas de índole moral.

- Estados totalitarios mundiales: corresponde a la crítica social y política respecto del lugar al que puede llegar la humanidad si se extreman algunos sistemas políticos y/o económicos.
- Ecología: el equilibrio ecológico se ve seriamente dañado ante las difíciles circunstancias que atraviesan las sociedades del futuro.
- Explosión demográfica: un importante aumento de la población mundial crea serios problemas para la alimentación.
- Explosión-Guerra Nuclear: el holocausto nuclear que destruye a la civilización es producto del fracaso de todos los dispositivos tecnológicos, políticos y económicos de los que disponía la utopía futura para el desarrollo de las sociedades. Aclaración: una utopía es la representación de una sociedad imaginaria en la que todo es perfecto (el sistema social, el sistema político y el sistema legal) y está destinado al bien de los seres humanos.
- Plagas: de toda índole, con su consiguiente reguero de enfermedades, hambre y muerte.
- Extraterrestres: de todo tipo y naturaleza, buenos y malos, que invaden o son invadidos y que se encuentran en contacto con los seres humanos para cumplir una determinada misión.
- Clima de violencia generalizado: las ciudades de todo el globo viven un clima de violencia desatada.
- Elementos de parapsicología: el psiquismo, la telepatía, la hipnosis, los sueños premonitorios, aun las preocupaciones metafísicas, son parte importante del existir diario de muchos de los personajes de la ciencia ficción.

La primera obra literaria con la que se propone trabajar es el microrrelato “Exilio”, de Héctor Germán Oesterheld. Junto con cada uno de los textos del corpus se entregan, al grupo de estudiantes, los datos biográficos de los autores, con la finalidad de contextualizar los relatos en tiempo y espacio.



Actividad oral de pre-lectura

Leer el título y considerar el género literario que se abordará. Plantear a partir de estos datos los siguientes interrogantes: ¿Qué elementos creen que encontrarán en el relato? ¿De qué suponen que se tratará?

Para el abordaje de la segunda obra literaria, el cuento de Ray Bradbury, titulado “Encuentro nocturno”, se propone la siguiente actividad de pre-lectura: contextualizar el cuento en la antología *Crónicas Marcianas* (1946). A partir del título de la antología y el del cuento, instar al grupo a realizar hipótesis de lectura. En algunas ediciones de la antología, el título de este cuento está precedido por una fecha: “agosto de 2002”. Comparar esta fecha con el año en que fue publicado el relato. Para R. Bradbury, se trataba de un futuro lejano, pero para nosotros ya es el pasado. Reflexionar sobre la cuestión de si sigue considerándose a este cuento como ciencia ficción o no. ¿Se habrá cumplido lo que se relata en el cuento?

Como actividad de pre-lectura de la tercera obra literaria propuesta, la novela *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, se propone realizar en conjunto hipótesis de lectura a partir del título, la pertenencia de la obra al género ciencia ficción y los elementos paratextuales de las ediciones con las que cuenten los/as estudiantes. En el momento de realizar esta lectura, el grupo ya contará con el conocimiento de las características del género que se está trabajando.

Lectura

Para el microrrelato “Exilio”, de H. G. Oesterheld, se propone una lectura conjunta en voz alta. Inmediatamente después de la primera lectura, retomar las respuestas que se dieron en la actividad de pre-lectura y preguntar: ¿Encontraron lo que esperaban? ¿Se cumplieron las expectativas o hubo sorpresas?

El momento de lectura de la segunda obra literaria, “Encuentro nocturno” de Ray Bradbury, se plantea de forma individual y silenciosa, de modo que el/la docente pueda tener un panorama del nivel de comprensión de cada uno/a de los/as estudiantes. Luego, se realizará una segunda lectura de la obra, esta vez de forma conjunta y en voz alta, alternando las voces de los/as alumnos/as y haciendo las pausas que se crean convenientes.

La lectura de la novela *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley, la tercera obra literaria que compone el corpus, se plantea de forma individual y en los hogares. Clase a clase se solicitará la lectura de uno o más capítulos de la novela, para poder trabajar sobre ellos en el tiempo del aula. Se realizarán lecturas conjuntas y en voz alta de algunos fragmentos puntuales sobre los que se busque enfatizar y reflexionar especialmente. En cada encuentro, se dedicará un tiempo de intercambio oral para comentar los avances en la lectura, aclarar puntos que no se hayan entendido y compartir valoraciones.



Después de la lectura

Al finalizar la lectura del microrrelato “Exilio”, de H. G. Oesterheld, se propone realizar de forma escrita las siguientes actividades:

1. ¿Quién es el exiliado en el relato? ¿Qué indicios encontraste en el texto para darte cuenta?
2. ¿Quién es el que relata? ¿Cómo describe al exiliado?
3. ¿Qué sucede al final con el exiliado? ¿Qué frases del relato te permiten afirmarlo? Transcribilas.
4. Hay elementos en este relato que a nosotros nos parecen naturales pero están mencionados como algo extraño ¿Cuáles son y por qué resultan extraños?
5. A la inversa, también hay elementos que para nosotros no son conocidos pero están presentados como algo común y natural ¿Cuáles son y por qué se mencionan como si fuesen conocidos?
6. ¿Por qué podemos afirmar que este relato pertenece al género «ciencia ficción»? Para responder, podés recurrir a la explicación de la profesora, a la lista de características del género y a la ficha de cátedra.

Luego de la resolución de estas consignas, se revisarán oralmente las respuestas mediante una puesta en común.

Con respecto al trabajo de pos-lectura del relato “Encuentro nocturno”, de R. Bradbury, se propone, en primer lugar, una instancia de intercambio oral con los/as estudiantes, en la que se retomem las hipótesis de lectura previamente formuladas y se planteen los siguientes interrogantes: ¿Sucedió en el año 2002 lo que preveía Bradbury en 1946? ¿Suponen que en algún momento se llegará a Marte? A continuación, se plantean las siguientes actividades de forma escrita:

1. ¿En qué marco (tiempo y espacio) está situado el relato y quiénes son los personajes que participan del encuentro nocturno?
2. En “Exilio” uno de los personajes es el relator de los hechos. ¿Pasa lo mismo en “Encuentro nocturno”? ¿De quién es la voz que narra?
3. ¿En qué partes del cuento aparecen las voces de los personajes? Explicar cómo ve el terrestre al marciano y cómo ve el marciano al terrestre. ¿Qué cosas les parecen extrañas a cada uno?
4. ¿Qué semejanzas y diferencias encontrás entre la voz de este marciano y la del habitante de Gelo en «Exilio»?
5. ¿Cómo aparecen en «Exilio» y «Encuentro nocturno» los cambios científico-tecnológicos propios de la ciencia ficción?
6. Volvó a leer el siguiente fragmento del cuento:
-Ya nada me sorprende -prosiguió el viejo-. Miro y observo, nada más. Si uno no acepta a Marte como es, puede volverse a la Tierra. En este mundo todo es raro; el suelo, el aire, los canales, los indígenas (aun no los he visto, pero dicen que andan por aquí) y los relojes. Hasta mi reloj anda de un modo gracioso. Hasta el tiempo es raro en Marte. A veces me siento muy solo, como si yo fuese el único habitante de este planeta; apostarí la cabeza. Otras veces me siento como si me hubiera encogido y todo lo demás se hubiera agrandado. ¡Dios! ¡No hay sitio como este para un viejo! Estoy siempre alegre y animado. ¿Sabe usted cómo es Marte? Es como un juguete que me regalaron en Navidad, hace setenta años. No sé si usted lo conoce. Lo llamaban calidoscopio: trocitos de vidrio o de tela de muchos colores. Se levanta hacia la luz y se mira y se queda uno sin aliento. ¡Cuántos dibujos! Bueno, pues así es Marte. Disfrútelo. (Bradbury, 123)
7. ¿Qué relación tiene este fragmento con el encuentro que se produce más tarde?
8. ¿Es posible determinar cuál personaje pertenece al pasado y cuál al futuro? ¿Por qué? Buscá en el cuento algún fragmento que te sirva para justificar tu respuesta y transcribilo.

Después de la resolución de las actividades escritas, se procederá a la puesta en común oral de las respuestas. A partir de los dos cuentos leídos hasta el momento, se reflexionará en forma oral e intuitiva sobre el sistema pronominal. Este tema se abordará en relación con las voces que aparecen en los relatos. Para ello, se retomará la pregunta 2 sobre el cuento “Exilio”: ¿Quién es el que relata? ¿Cómo describe al exiliado? ¿Cómo pudieron reconocer que el que relata es un habitante de Gelo?

Leer algunas oraciones del texto en las que se utilice la primera persona (por ejemplo: “desde el principio nos hizo reír”, “Le dimos grubas”), ¿En qué persona están los verbos que se refieren al exiliado?

Leer algunas oraciones que ejemplifiquen, en especial, la oración en la que se usa el pronombre de 3º persona él: “él aparecía cada vez más ridículo”.

Retomar la pregunta 3 sobre “Encuentro nocturno”: ¿En qué partes del cuento aparecen las voces de los personajes?

Leer algún fragmento de diálogo del cuento y ver cómo cada personaje toma la voz en primera persona.

Se guiará la reflexión sobre cómo la primera persona sirve para distinguir quien habla y la tercera persona para distinguir aquello de lo que se habla.

Esta actividad de reflexión sirve como sondeo sobre los conocimientos que los alumnos poseen del sistema pronominal español. Al mismo tiempo, es introductoria de este tema, que se propone abordar en la clase siguiente.

Para el trabajo de pos-lectura con la novela *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, se propone una división en capítulos. En primera instancia, se sugieren las siguientes actividades orales y escritas para el abordaje de los tres capítulos iniciales.



Actividades orales

- a) Localizar el relato temporal y espacialmente.
- b) Consultar al grupo si buscaron alguna información para comprender mejor los capítulos y brindar una breve explicación acerca de qué es el modelo T de Ford y de qué año data (1908).
- c) Mencionar también la teoría del estímulo-respuesta de Pavlov.
- d) Rescatar los episodios y elementos de la novela que hayan despertado la atención de los estudiantes.
- e) Conversar sobre la organización social que se describe en la obra.
- f) Plantear que se trata de una crítica a los sistemas totalitarios, pero sin ahondar en definiciones sociológicas en este punto.
- g) Guiar un intercambio en torno a los siguientes interrogantes: ¿Qué salas tiene el Centro de Incubación y Acondicionamiento? ¿Qué se hace en cada una? Posibilitar el debate sobre la manipulación genética. ¿Tienen conocimiento de algún experimento genético? ¿Qué opinan al respecto?
- h) Funcionar como mediador/a para que todos/as puedan expresar sus opiniones sin ser juzgados y argumentar sobre sus posiciones. Como insumo para el debate, se sugiere entregar por grupos una hoja con una viñeta de Quino, perteneciente al libro *¡Yo no fui!* (1994), en la que se muestra una fábrica a la que acuden parejas para diseñar a sus hijos.



Actividades escritas (Capítulos 1, 2 y 3 de la novela)

1. Leé el siguiente fragmento “-Y he aquí -dijo el Director sentenciosamente- el secreto de la felicidad y la virtud: amar lo que hay obligación de hacer. Tal es el

fin de todo el acondicionamiento: hacer que cada uno ame el destino social, de que no podrá librarse”. (Huxley 25) A partir de esta frase del director y de lo que ya leíste ¿por qué la novela se titula en castellano *Un mundo feliz*?

2. ¿Quién decide el “inevitable destino social” de las personas? ¿Cuáles son los destinos que se pueden tener en esa sociedad? Describe el modo en que está organizada.
3. ¿De qué maneras se acondiciona a los individuos?
4. ¿Qué es el soma? ¿Para qué fue inventado?
5. Busca el fragmento en donde se describe lo que era un hogar (en el capítulo 3) ¿Con qué términos se lo califica? ¿Por qué los estudiantes no sabían lo que era un hogar?
6. A lo largo del capítulo 3, ¿qué otros elementos antiguos que ya no existen menciona el Inspector?
7. Indica qué características propias de la Ciencia Ficción detectaste en estos tres capítulos.

Al finalizar la resolución de estas consignas, realizar una puesta en común oral.

En un segundo momento de trabajo con la novela, se puntualiza sobre episodios específicos de los capítulos cuarto y sexto. Oralmente, se repasan con los alumnos dichos episodios: en el capítulo cuatro, el encuentro entre Bernard Marx y Helmholtz Watson y las descripciones de ambos personajes; en el capítulo seis, el fragmento en el que se mencionan los aspectos que a Lenina Crowne le resultan extraños de Bernard Marx. Luego, se realizan las siguientes actividades escritas:

Sobre el capítulo 4.

1. ¿Por qué motivo Bernard y Helmholtz son amigos? ¿Qué problema tiene cada uno en relación con la casta a la que pertenece?
2. Comparar las actitudes que tienen estos dos personajes con respecto a lo que la diferencia de la sociedad.

Sobre el capítulo 6.

1. Si bien Lenina acepta que Bernard es un alfa y sale con él, hay cosas que le resultan absurdas. ¿Cuáles son?
2. ¿Por qué Bernard se rehúsa en este capítulo a actuar como el resto de la sociedad? ¿Qué espera lograr aislándose? Transcribí algún fragmento que justifique tu respuesta.

Después de resolver las consignas, se realizará una puesta en común oral. En caso de ser necesario, se guiará hacia las respuestas esperadas. A partir de la última pregunta, se focalizará sobre el problema de identidad que afecta a Bernard y a Helmholtz. En ese sentido, se hará hincapié en que no tienen la posibilidad de ser realmente ellos mismos, ya que están acondicionados. Bernard tiene la desgracia de saber cómo está acondicionado porque es un alfa que trabaja en hipnopedia, pero no puede hacer nada al respecto.

Luego se plantea realizar un rastreo en los textos leídos hasta el momento, para advertir la descripción de un “otro” (“Exilio”, “Encuentro nocturno”, fragmento del capítulo 6 de *Un mundo feliz*). A partir, de esas descripciones se conversará sobre las perspectivas desde las que se mencionan a esos “otros”.

Resolver la siguiente consigna:

1. En cada texto, indicar quién es el “yo” y quién es el “otro” del que se habla.

A partir de esta actividad, se propone introducir el tema del sistema pronominal. Aquí se sugiere introducir el trabajo con la ficha de cátedra titulada “Los pronombres”.

Los pronombres

Los pronombres constituyen una clase de palabras que, dentro de una oración, cumplen las mismas funciones que un sustantivo. Una particularidad de los pronombres consiste en que no poseen un significado único que pueda encontrarse en el diccionario, sino que este es ocasional y depende del contexto en el que se encuentra. Los pronombres nunca aparecen individualmente, sino que siempre se refieren a otro elemento del texto o a un elemento de la situación contextual en la que se produce el discurso.

Por ejemplo, en la oración “Yo no creo que sea cierto lo que vos decís”, los pronombres “yo” y “vos” se refieren a la persona que está hablando (el locutor o emisor) y a quien recibe el mensaje (alocutario o receptor) respectivamente. Los dos se refieren entonces a elementos de la situación contextual.

En las oraciones “Juan y Pedro son hermanos. Ellos siempre se pelean”, el pronombre “ellos” se refiere a Juan y Pedro, dos elementos que ya habían aparecido en el texto.

Algunas veces los pronombres pueden referirse también a un elemento que aparecerá posteriormente en el texto: “María solo quiere eso, un helado”.

El elemento del texto o del contexto que le brinda su significado al pronombre se denomina referente.

Generalmente, se reconocen las siguientes clases de pronombres en el español:

Los pronombres personales son los que manifiestan el rasgo gramatical de persona. Esta información permite distinguir al que habla (yo) de aquel a quien se dirige la conversación (tú-vos) y de aquel o aquello de lo que se habla (él-ella-eso).

Los posesivos también manifiestan el rasgo gramatical de persona. Estos indican pertenencia o posesión.

Los demostrativos son utilizados para indicar localizaciones espaciales, es decir, la distancia que hay entre dos objetos, entre dos personas o entre una persona y un objeto.

Los pronombres relativos cumplen la función de introducir una oración dentro de otra, es decir que ponen en relación dos oraciones, una subordinada a (o en dependencia de) la otra.

Los indefinidos llevan ese nombre porque expresan cantidades o grados de manera indeterminada o se refieren a entidades que los interlocutores no conocen bien.

Los interrogativos y exclamativos permiten construir interrogaciones y exclamaciones.

La tercera instancia de trabajo con la novela está centrada en el capítulo 7, del que se focalizan la aparición del salvaje John y su madre Linda y las descripciones de la Reserva de Salvajes. De los capítulos siguientes, 8 a 13, se retoman de forma oral las situaciones que vive John en Londres.



Actividades escritas sobre el capítulo 7

1. En todos los textos literarios leídos aparecen algunos elementos que para nosotros son naturales y cotidianos, pero que se presentan como extraños o absurdos. Para presentar un elemento o una acción de modo que parezcan nuevos, puede recurrirse a la descripción. Busca en el capítulo siete de *Un mundo feliz* alguna descripción de un objeto, persona o acción que a Lenina y Bernard les parezca extraño de la Reserva de Salvajes. Transcribirla.
2. Subraya los adjetivos en la descripción que transcribiste e indica si se trata de una valoración negativa o positiva. ¿Por qué se valora de ese modo?
3. ¿Qué impresiones producen John y Linda en Bernard y Lenina?
4. ¿Por qué John no encajaba en la comunidad en la que vivía?

Sobre los capítulos siguientes.

5. Bernard lleva a John a Londres. ¿John es aceptado como un miembro más de la sociedad en Londres? ¿Por qué?

Luego, se propondrá realizar una puesta en común oral sobre las consignas trabajadas y debatir sobre la importancia del procedimiento de la descripción en la ciencia ficción, ya que se presentan situaciones desconocidas producidas por cambios tecnológicos hipotéticos. Algunas cosas se pueden presuponer, pero otras no. Se plantea guiar en la reflexión acerca de cómo el procedimiento de describir algo que sí conocemos puede hacer que nos resulte extraño, como si lo observáramos desde una nueva perspectiva.

A partir de las últimas consignas, se propondrá reflexionar sobre la situación de John en la novela, que toda su vida había esperado conocer la “civilización”, pero encuentra que tampoco pertenece a esa sociedad. Se tratará el problema de la identidad que ya se había discutido con respecto a Bernard y Helmholtz.

Como cuarta instancia de trabajo con la novela, se propone retomar los tres últimos capítulos: 16, 17 y 18; realizar un intercambio oral a partir de las lecturas de los alumnos; plantear el interrogante de por qué John decide vivir en el faro,

para luego reflexionar sobre cómo este personaje termina aislándose por no encajar en ninguna sociedad. Se destacará también la resistencia de John a adaptarse a la sociedad de Londres, supuestamente feliz. Otro punto para el debate con los estudiantes es la conversación que sostienen el Inspector Mundial y el Salvaje en los capítulos 16 y 17. Aquí, se analizará cómo cada uno sostiene su postura, uno explicando la necesidad del sistema social de acondicionamiento y control por parte del Estado y el otro defendiendo la libertad individual y el conocimiento. Se propondrá pensar en conjunto qué sucede con los personajes John, Helmholtz y Bernard, quienes, aunque no están de acuerdo con el sistema en el que viven, tampoco saben en qué sistema les gustaría vivir, no saben cómo revertir la situación ni tienen ninguna propuesta de cambio. Los tres terminan formando parte de ese sistema que odian. Por último, se dialogará sobre lo trágico del final de los tres y cómo el sistema social queda triunfante. Bernard y Helmholtz se adaptan al lugar que la sociedad les destina y John ve la muerte como única escapatoria. Para ello, se recuperarán fragmentos representativos.

Actividades escritas como cierre de la novela

1. ¿Cuál es el hecho que lleva a John, Helmholtz y Bernard a estar conversando con el Inspector Mundial en el capítulo 16?
2. ¿Puede John vivir retirado de la sociedad? ¿Qué pasa cuando lo ven viviendo en el faro?
3. ¿Cuál es el final de John? ¿Por qué toma esa decisión?
4. Una utopía es la representación de una sociedad imaginaria en la que todo es perfecto (el sistema social, el sistema político y el sistema legal) y está destinado al bien de los seres humanos. Distopía es el término comúnmente usado como antónimo de utopía. Se trata también de la representación de una sociedad hipotética distinta a la nuestra, pero lo hace con una concepción negativa. ¿Te parece que la sociedad de *Un mundo feliz* es una utopía o una distopía? Justificá tu respuesta usando la novela.

Al finalizar, se pondrán en común de las respuestas, con la guía específica respecto de la reflexión de la última consigna.

A partir del trabajo con fragmentos del capítulo 18, se sugiere introducir el contenido de la ficha de cátedra titulada “Los tiempos verbales en la narración”. Más adelante, se proponen actividades de reconocimiento de tiempos verbales y de reescritura para reforzar estos saberes.

Ficha de cátedra

Los tiempos verbales en la narración

Los tiempos verbales de los textos permiten establecer diferencias entre estos en términos de narración o comentario. Los verbos se organizan dentro de un texto formando redes en las que predomina un tiempo determinado (llamado tiempo base). Este se asocia a otros tiempos que sirven para expresar las

retrospecciones y las prospecciones respecto de ese tiempo base. Es decir, los hechos anteriores o posteriores al tiempo de referencia.

De acuerdo con el tiempo verbal predominante en cada texto, este puede clasificarse como perteneciente al mundo narrado o al mundo comentado. Es necesario aclarar que difícilmente encontraremos un relato que no incluya segmentos del mundo comentado. La situación inversa (un texto comentativo que incluya segmentos narrativos) también puede encontrarse. No se trata de que un texto pertenezca exclusivamente a uno u otro mundo, sino de cuáles son los tiempos verbales que predominan.

El tiempo base del mundo comentado es el presente. Los tiempos verbales asociados para las retrospecciones y prospecciones son el pretérito perfecto (simple o compuesto) y el futuro (simple o compuesto).

El tiempo base del mundo narrado es el pretérito perfecto simple, combinado con el imperfecto. Los tiempos asociados para las retrospecciones y prospecciones son el pretérito pluscuamperfecto y el condicional, respectivamente.

Si bien en la narración el tiempo base combina dos tiempos verbales, estos no son equivalentes. Las acciones narradas en pretérito perfecto simple suelen ser las que llevan adelante el desarrollo de la historia. El pretérito imperfecto produce un efecto de detenimiento en las acciones y las lleva a un segundo plano con respecto al pretérito perfecto simple.



Actividades complementarias

Para reforzar los contenidos abordados con cada obra literaria, se proponen aquí algunas actividades complementarias.

Actividad de reformulación para trabajar con el sistema pronominal del español

- A) Volver a escribir este fragmento del cuento “Encuentro nocturno” teniendo en cuenta las siguientes indicaciones: el texto nuevo no debe tener guiones de diálogo ni signos de interrogación y los pronombres personales y posesivos de primera y segunda persona deben ser reemplazados por pronombres de tercera persona. Se permiten los cambios de tiempos verbales y el agregado o la supresión de algunas palabras, siempre que se conserve el sentido del texto original.

Se miraron un tiempo, de pie, inmóviles, en la antigua carretera.

-¿De dónde eres? -preguntó al fin el marciano.

-De la Tierra.

-¿Qué es eso?

-Allí. -Tomás señaló el cielo con la cabeza.

-¿Cuándo llegaste?

-Hace más de un año, ¿no recuerdas?

-No.

-Y todos vosotros estabais muertos, todos menos unos pocos. Eres una rareza, ¿no lo sabes?
 -No. No es cierto.
 -Sí. Todos muertos. Yo vi los cadáveres. Negros, en las habitaciones, en las casas, muertos. Millares de muertos.
 -Eso es ridículo. ¡Estamos vivos!
 -Escúchame, muchacho. Marte ha sido invadido, aunque no lo sepas. Tienes que haber escapado.
 -¿Yo? ¿Escapar de qué? No entiendo lo que dices. Voy a una fiesta en el canal, cerca de las montañas Eniall. Allí estuve anoche. ¿No ves la ciudad?
 Tomás miró a donde indicaba el marciano y vio las ruinas. (Bradbury 128)

Al finalizar la actividad se revisará qué tipo de transformaciones tuvieron que realizar en el texto para responder a la consigna. Se seleccionará otro breve fragmento de diálogo para realizar una reescritura conjunta en el pizarrón y así vislumbrar aciertos y errores a la hora de resolver la actividad.

- B) A partir del fragmento reformulado en el pizarrón, analizar también los cambios que se tuvieron que realizar en los tiempos verbales. Atender a los siguientes aspectos: mientras en el diálogo los verbos están en presente, para armar un relato los conjugamos en otros tiempos. ¿Cuáles se emplean?

Actividades para el trabajo con los tiempos verbales de la narración

1. En el microrrelato "Exilio" de H. G. Oesterheld, subrayá con azul los verbos que configuran el tiempo base del relato, con rojo las retrospectivas y con verde las proyecciones. Para esto, tené en cuenta los tiempos verbales del mundo narrado.
2. Subrayá con los mismos colores los verbos del tiempo base, las retrospectivas y las proyecciones de estos fragmentos, pertenecientes al capítulo 18 de *Un mundo feliz*.

Cuando vino la mañana, sintió que había ganado el derecho de habitar en el faro; sí, aunque hubiese cristales en casi todas las ventanas, aunque tuviese tan buenas vistas desde la plataforma. Pues la propia razón porque escogió el faro habíase convertido casi instantáneamente en una razón para irse a vivir a cualquier otro sitio. Había decidido vivir allí por las buenas vistas, porque, desde aquel descollado punto, le parecía contemplar a lo lejos la encarnación de un ser divino (Huxley, 206).

Contó el dinero. Lo poco que le quedaba le bastaría, a su parecer, para pasar el invierno. Desde la próxima primavera su huerto le produciría con que hacerse independiente del mundo exterior. Mientras tanto, siempre habría caza. Había visto muchos conejos, y había también aves acuáticas en las lagunas. Empezó a hacer un arco y flechas (Huxley, 208).

Luego, se realizará una puesta en común a efectos de analizar qué sucede con el microrrelato, a partir de preguntas como: ¿Por qué les parece que no hay retrospectivas ni proyecciones? Reflexionar sobre su calidad de microrrelato, en el que se condensa la información, se expresa lo justo y necesario para entender la historia

que se quiere contar. En cambio, en la novela pueden observarse más fluctuaciones en los tiempos.

Se propone trabajar también con la diferencia entre el uso del pretérito perfecto simple, que hace avanzar las acciones y el pretérito imperfecto, que produce un efecto de detenimiento en la acción.

¿Por qué en el microrrelato predomina el uso del pretérito perfecto simple?

3. El siguiente fragmento pertenece al capítulo 16 de *Un mundo feliz*. Es una explicación que el Inspector Mundial, Mustafá Mond, le da a John. El tiempo base en esta explicación es el presente, y pertenece a lo que llamamos “mundo comentado”. Reescribí este fragmento como si fuera parte de una narración en tercera persona. Para eso, tené en cuenta los tiempos verbales del “mundo narrado” y los pronombres personales que aparezcan. Podés hacer los cambios que sean necesarios en el texto y agregar o quitar palabras, siempre que se conserve el sentido original. Tené en cuenta que, como no es un texto en el que donde avancen acciones, en el tiempo base narrativo predominará el pretérito imperfecto.

Los Alfas pueden ser completamente socializados, pero solo a condición de que trabajen como Alfas. Solo a un Épsilon se le pueden pedir sacrificios de Épsilon, por la sencilla razón de que no son sacrificios para él, es la línea de menor resistencia. Su acondicionamiento ha tendido los rieles por donde él ha de rodar. No puede impedirlo; está predestinado. Aun después de la decantación, está siempre en el interior de un envase, de un invisible envase de infantiles y embrionarias restricciones. Cada uno de nosotros, desde luego -continuó pensativamente el Inspector- cruza su vida dentro de un envase. Pero si somos Alfas, nuestros envases son, relativamente hablando, enormes. Y sufriríamos intensamente si nos viésemos confinados en un espacio más estrecho. (Huxley 188-89)

Por último, se propone una serie de actividades que pueden darse a los alumnos a modo de consolidación de conocimientos o que pueden funcionar como dispositivo de evaluación.

1. Resumí en no más de 6 renglones qué es la ciencia ficción.
2. “Exilio”, “Encuentro nocturno” y *Un mundo feliz* son textos literarios de distintas extensiones y que tratan distintos temas. ¿Por qué podemos decir que los tres pertenecen al género “ciencia ficción”?
3. Indicá qué características de la ciencia ficción encontrás en cada uno de los textos literarios leídos. Ejemplificá cada característica encontrada con un breve fragmento o contando alguna escena del cuento/novela.
4. Tanto en “Exilio” como en “Encuentro nocturno” y *Un mundo feliz* analizamos las representaciones que se hacen de un “otro”. ¿Quién es el “otro” en cada uno de los textos y quién es el que lo presenta de esa manera?
5. El microrrelato “Exilio” de H. G. Oesterheld está relatado desde la perspectiva de un habitante de Gelo, a quien le resulta extraño un extranjero que llega a su planeta. Volvé a escribir este relato, pero desde la perspectiva del hombre que llega a Gelo. Tené en cuenta las siguientes pautas:

Debe estar escrito en primera persona, desde la perspectiva del que llega a Gelo.

Respetá las acciones que suceden en el relato original.

Tené en cuenta los tiempos verbales de la narración.

Agregá a las acciones una retrospectiva y una prospectiva. Es decir, que el hombre que llegó a Gelo mencione algo que ya haya sucedido en el pasado y algo que espera que suceda en el futuro.

Incluí expresiones que muestren lo extraño que le parece todo a este hombre que llega a Gelo.

Podés hacer todos los cambios que consideres necesarios, siempre que respetes los elementos que aparecen en el texto original y el orden de las acciones.

Respetá la extensión del microrrelato. Podés usar entre 9 y 13 oraciones.

5. Lectura comprensiva de una obra romántica

Gabriela Weigum



Esta propuesta didáctica está centrada en la comprensión de textos pertenecientes a dos universos, el literario y el informativo. Se trata de presentar los dos tipos de textos en interrelación, de modo que cada uno constituya un insumo para mejorar la comprensión del otro. El tema que da unidad al corpus propuesto en esta oportunidad es el Romanticismo, la corriente estética que tuvo su origen en la Europa de principios del siglo XIX. Los textos que lo componen son dos: la leyenda “Los ojos verdes” de Gustavo Adolfo Bécquer, escrita en 1861, y un texto informativo extraído del manual escolar *Literatura y Lengua 2: Europea y Norteamericana*, de la editorial Puerto de Palos, año 2001. Este último texto fue adaptado con el fin de ajustarlo al objetivo de las actividades que aquí se proponen: a partir de la lectura comprensiva del corpus, se busca que el grupo clase tenga un primer acercamiento al surgimiento y a las características del movimiento romántico.

En consonancia con los contenidos curriculares a ser enseñados en el nivel secundario, esta propuesta de abordaje de textos está elaborada para 4º año de Nivel Secundario. Es decir, está destinada a estudiantes de entre 15 y 16 años de edad.

Si bien la ampliación del corpus y el tiempo áulico en el que se desarrollarán las actividades dependen de cada grupo de estudiantes, esta unidad está diseñada para desarrollarse en, al menos, tres clases de ochenta minutos. La lógica de abordaje de la unidad consiste en la presentación del corpus, la lectura comprensiva de la obra literaria, el trabajo con el texto informativo y, por último, la vinculación entre los textos, que ayudará a consolidar la comprensión de ambos.



Corpus

El corpus que se propone para el trabajo áulico está compuesto por dos textos, uno literario y otro informativo.

Bécquer, Gustavo Adolfo. “Los ojos verdes”. *Rimas y Leyendas*, 1861, http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/rimas-y-leyendas--0/html/00053dfc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_5.html#l_11_.

Wright, Claudia, editora. *Literatura y Lengua 2: Europea y Norteamericana*. Puerto de Palos, 2001, pp. 166-69.

Para los fines de la propuesta didáctica, el texto del universo informativo fue adaptado. Se utilizaron en dicha adaptación las siguientes obras: Aguiar E Silva, Vítor Manuel. *Teoría de la literatura*. Gredos, 1984, pp. 297-318 y Hauser, Arnold. *Historia social de la literatura y el arte II*. Guadarrama, 1968, pp. 339-412.

Actividades



Actividades de pre-lectura

Antes de iniciar la lectura del texto literario, se propone presentar el corpus de trabajo. La presentación de ambos textos tiene como objetivo situar la obra literaria en su contexto de producción y aclarar el propósito de la lectura: conocer el surgimiento y algunas características del movimiento romántico a partir de una obra concreta de la literatura de ese período. Luego de la presentación, realizar un intercambio oral entre docente y alumnos/as a partir de las siguientes preguntas:

Sobre el texto literario: ¿En qué les hace pensar el título “Los ojos verdes”? ¿De qué creen que se tratará el texto? En este punto, mostrar alguna imagen relacionada con la obra literaria y, a partir de ella, formular hipótesis sobre el tema del texto. Observar luego la época y el lugar en los que vivió el autor y debatir. ¿Qué características creen que tendrá el texto teniendo en cuenta esos datos?

Se propone guiar el intercambio para resaltar especialmente el lenguaje y las costumbres diferentes a las actuales; establecer que, para entender el texto, los alumnos tendrán que hacer el esfuerzo de imaginarse una época y un espacio muy distintos a los que viven.

Sobre el texto informativo se propondrá leer el primer título: “La sociedad europea de principios del siglo XIX” y relacionar este título con los datos del autor del texto literario. Luego se situará históricamente a Gustavo Adolfo Bécquer y su obra. Finalmente, se leerá el segundo título: “El Romanticismo” y explicará brevemente que se trata de un movimiento artístico de principios del siglo XIX y que la obra de Bécquer se inserta en ese movimiento. Se harán más preguntas con respecto a este título antes de leer el texto informativo, con la intención de explorar los saberes previos de los/as estudiantes. Este momento se limita a una presentación para contextualizar la obra literaria.



Actividades durante y después de la lectura

Se proponen dos instancias de lectura de la obra literaria:

- a) Leer con atención el texto de Gustavo Adolfo Bécquer, extraído del libro *Rimas y Leyendas*. Lectura individual y silenciosa.
- b) Después de la lectura individual, realizar una lectura grupal en voz alta. Detener la lectura en cada párrafo y detectar las palabras que obturan la comprensión literal del texto. Guiar a los alumnos para que deduzcan su significado por cotexto. En los casos en que no sea posible, buscar las palabras en el diccionario y pedir que reformulen oralmente las oraciones en las que aparecen.

Al finalizar la lectura de la obra, realizar las siguientes actividades de forma escrita:

1. ¿En qué situación se encuentran los personajes al inicio de la leyenda? Indicá quiénes están involucrados y en qué lugar están.
2. ¿Por qué Íñigo trata de evitar que Fernando vaya a la fuente de los Álamos? ¿Qué quiere decir Íñigo con estas palabras: “Hasta aquí llega el montero con su ballesta; de aquí en adelante, que pruebe a pasar el capellán con su hisopo”?
3. ¿Con quién o con qué se encuentra Fernando en la fuente? ¿Qué efectos causa esa criatura en él?
4. ¿Qué tiene de especial la criatura que vive en la fuente de los Álamos para Fernando?
5. Explicá qué pasa con Fernando en la tercera parte de la leyenda. ¿Por qué se acerca cada vez más al agua?
6. Volvé a leer los tres últimos párrafos de la leyenda. ¿Qué pasa con Fernando? ¿Fue él quien se sumergió en el agua o alguien lo empujó a hacerlo?
7. Cada una de las partes de la leyenda inicia con un guión de diálogo. ¿Quién habla en cada caso, a quién se dirige y en qué lugar se encuentran?
8. Indicar en orden cuáles son las acciones principales de esta narración.
9. Escribir en no más de cinco renglones de qué se trata la leyenda.

Luego de la resolución escrita de las actividades, realizar una puesta en común oral y grupal de las respuestas, con el fin de que los alumnos socialicen su comprensión de la obra literaria y puedan autocorregirse en caso de ser necesario.

Corpus de textos informativos

---o0o---



La Sociedad europea de principios del siglo XIX

El comienzo del siglo XIX en Europa se caracterizó por una serie de transformaciones sociales que tuvieron consecuencias tanto de orden político como cultural: la consolidación de la burguesía, el apogeo de los avances científicos y tecnológicos, el surgimiento del proletariado urbano, la expansión imperialista y la expresión de la nacionalidad.

Con la Revolución Francesa producida en 1789, es decir, hacia finales del siglo XVIII, ascendió al poder una nueva clase social: la burguesía, lo que originó una redistribución del poder que estaba en manos de la nobleza. Esta revolución repercutió en

toda Europa, y sus principios y proclamas se extendieron mucho más allá del ámbito en que se había producido.

Los progresos científicos y tecnológicos que comenzaron a perfilarse con la nueva clase social emergente llegaron, en el siglo XIX, a su apogeo. Así tuvo lugar un gran desarrollo industrial, una tecnificación en la producción que transformó profundamente la estructura económica de Europa.

Asimismo, una de las modificaciones más destacables fue que la organización de las comunidades cambió. Su conducción se trasladó a las ciudades, y la producción agraria perdió importancia y quedó relegada al papel de proveedora de materias primas, que fueron procesadas en los grandes núcleos urbanos.

Pero mientras la nueva clase social emergente, la burguesía, se consolidaba y enriquecía, surgía de manera paralela otra clase social: el proletariado, integrado por obreros que estaban sujetos a condiciones de vida indignas, sin leyes que protegieran su trabajo y con jornadas laborales agobiantes, de las que no eran excluidos ni siquiera los niños.

El Romanticismo

Durante la primera mitad del siglo XIX, surgieron dos corrientes que tuvieron una influencia decisiva en la historia de la literatura y del arte. Estos movimientos fueron el Romanticismo y el Realismo, cada uno de los cuales tiene características particulares y una raíz común, ya que ambos poseen una vinculación estrecha con el origen de la burguesía como la clase social dominante. En consecuencia, los dos movimientos reivindican, a su manera, los valores del hombre que adquiere dignidad humana a través de una búsqueda personal.

El epicentro del Romanticismo estuvo en Alemania y en Inglaterra, pero el movimiento se difundió por toda Europa. Los jóvenes románticos defendían los derechos del corazón y del sentimiento en contra de los rígidos imperativos de la razón y alertaron contra uno de los peligros del hombre moderno: la deshumanización a la que puede llevarlo la tecnología que lo aleja de la naturaleza.

El Romanticismo se oponía de manera terminante a los principios clásicos que, a través de los movimientos neoclásicos, dominaban las literaturas europeas durante el siglo XVIII. La estética literaria clásica veía en los autores griegos y latinos un modelo de imitación que debía ser seguido. Los neoclásicos buscaban perfección, estabilidad, claridad y sencillez en las estructuras artísticas, y el modo de lograrlo era el cumplimiento de estrictas reglas de creación extraídas de textos grecolatinos. La Poética de Aristóteles constituyó una de las principales fuentes de preceptiva para la creación literaria. El uso de reglas para la creación estaba en consonancia con el culto a la razón de los clásicos. Estos creían en la existencia de una razón inmutable y universal que garantizaba una belleza también inmutable.

Frente a esta estética, el Romanticismo proclamaba el derecho del artista a seguir la voz de sus sentimientos y su disposición individual. Los románticos menospreciaban la razón, la sobriedad mental y la capacidad de autodominio de la voluntad. En lugar de rendirle culto a la razón, exaltaban su propia individualidad y subjetividad. Las creaciones estéticas no surgían para ellos del uso consciente de reglas, sino del genio creador del poeta, que era considerado como un ser superior al resto de los hombres. Por otra parte, mientras las obras clásicas tenían siempre un carácter instructivo, es

decir, se buscaba que a partir de ellas se llegara a una comprensión más profunda de la naturaleza del hombre, en el arte romántico se renunció a la crítica y el único propósito perseguido por las obras llegó a ser la embriaguez de los sentidos.

La dimensión heroica del hombre también sufrió un desplazamiento: ya no se encontraba en la dignidad abstracta de los héroes clásicos, sino en las individualidades de las personas comunes. De este modo, tanto los sentimientos gozosos, como el amor, hasta los padecimientos de las clases pobres adquirieron un carácter trascendente. La heroicidad del hombre no se medía ya por las acciones que realizara sino por los sentimientos con los que tenía que lidiar. El héroe romántico se perfiló como un eterno desterrado condenado a errar por su propia naturaleza insociable. Como un rebelde que constantemente busca la soledad, es impulsivo en sus sentimientos y acciones, no hace caso de la razón, acusa al mundo, se autojustifica y está lleno de piedad para sí mismo.

En los autores románticos fue característico un sentimiento de exposición e indefensión ante la realidad de su tiempo. El sentimiento de carencia de patria y de soledad se convirtió en la experiencia definitiva de la nueva generación post-revolucionaria. Los poetas buscaban huir del caos de su presente mediante fugas a la utopía y los cuentos, a lo inconsciente y a lo fantástico, a lo lúgubre y a lo secreto, a la niñez y a la naturaleza, al sueño y a la locura. La negación de la vida y la realidad llevaron a algunos poetas románticos al extremo del suicidio.

El artista como héroe rebelde

El Romanticismo quebró los principios clásicos para instaurar una concepción más libre del quehacer artístico. De este modo, el artista comenzó a ser considerado como alguien capaz de romper las normas vigentes tanto en el orden creativo como social. Sus propios sentimientos se impusieron, entonces, sobre la preceptiva rígida, lo cual supuso un triunfo de su carácter individual de creador. Poco a poco, se fue consolidando la imagen del artista como bohemio, es decir, como un ser desvinculado de aspiraciones financieras y del afán de prestigio; como alguien capaz de mantenerse al margen de los criterios de la comunidad a la que pertenece, de rechazarlos e, incluso, de socavar sus cimientos por medio de la creación de una obra que solo responda a su propia interioridad, a sus propios deseos e instintos, sin tener que atenerse en absoluto a normativas impuestas desde el exterior.

El bohemio se transformó, de este modo, en una suerte de héroe negativo; es decir, en alguien cuyo valor radicaba, precisamente, en la oposición a los valores instituidos. Esta nueva concepción del artista es, con ciertas modificaciones, la que ha permanecido hasta hoy.

Las características de la creación romántica

Si bien en cada país el movimiento tuvo características particulares, la producción romántica tiene ciertos rasgos comunes.

1. La imposición del sentimiento sobre la razón. Según la visión romántica, el creador debía dar crédito solo a sus sentimientos, dejar hablar al corazón. Si la concepción neoclásica había estado teñida por el absoluto dominio de la razón y, en consecuencia, del equilibrio y la medida, el Romanticismo propuso

liberarse de esa tiranía y abrir las compuertas de la sensibilidad. Por eso, suele decirse que alguien es romántico cuando está enamorado, cuando es sentimental o cuando tiene ideales que conciben más con sus propios principios o dictados interiores que con el materialismo que impera en la sociedad.

2. La libertad de la forma. Dado que la forma era considerada un medio de expresión de la subjetividad, no podía sino adaptarse a los requerimientos de esta y moverse libremente según las necesidades del creador. Para los neoclásicos, la forma era una expresión de la razón y debía obedecer a ciertas reglas, de modo que cada género literario usado debía conservar una forma fija. Por el contrario, los románticos legitimaron el impulso, el desorden, el desborde y la desmesura como parte sustancial de su estética.
3. El culto del yo. Mientras para los neoclásicos la razón era central en la creación estética, la subjetividad era la protagonista del arte romántico. Por lo tanto el yo, lugar de la subjetividad por excelencia, adquirió también un papel protagónico. Toda aventura de la subjetividad, es decir, toda expresión del yo más íntimo, tenía un costado heroico. El amante, por ejemplo, era un héroe que llevaba a cabo hazañas silenciosas: tolerar la manifestación amorosa con la misma entrega y resignación con que se tolera una enfermedad, entregarse al tormento de la pasión, sufrir afrentas y desengaños de la amada. La heroicidad era entendida como la lucha de la individualidad con un sentimiento interior o con una fuerza exterior -la pobreza, la desgracia, por ejemplo- que genera una intensa desdicha.
4. El paisaje exterior como expresión de la interioridad. Para la estética romántica, el paisaje en que se desarrollan los acontecimientos no era una realidad exterior al individuo, sino más bien una proyección de su propia interioridad: el paisaje reflejaba sus estados de ánimo, sus emociones. Los cielos tormentosos, los claroscuros, los escenarios desolados y, a veces, terroríficos, constituían la expresión de las tormentas y de los abismos interiores del ser humano.
5. La revalorización de la Edad Media. Así como el Neoclasicismo tomó la Antigüedad grecolatina como fuente de inspiración e imitación, el Romanticismo rescató temas y procedimientos artísticos de la Edad Media. Entre ellos se encuentran la devoción por la iglesia y la monarquía, la caballería y el feudalismo. De allí provienen también el gusto por lo pintoresco, lo folclórico, la expresión popular y la concepción del amor de los románticos. Esta búsqueda de un pasado ideal tiene su raíz en el sentimiento de exposición y angustia que sentían los románticos ante la realidad y el temor ante el presente que vivían.
6. El gusto por lo exótico. Mientras los neoclásicos rechazaban todo aquello que fuera insólito, anormal o simple capricho de la imaginación, el rescate de las tradiciones folclóricas hizo que los románticos les dieran valor también a culturas que, para los europeos, resultaban exóticas. A través de ellas, los escritores hacen irrumpir en el orden establecido mundos extraños, misteriosos e idealizados.

Literatura y Lengua 2: Europea y Norteamericana, Buenos Aires, Puerto de Palos, año 2001 (adaptado).

---oOo---



Actividades de pre-lectura

Se da por supuesto, en esta propuesta didáctica, que el grupo clase han estudiado, en otros espacios, acerca de la Revolución Francesa y podrá reponer mínimamente los datos referidos a este hecho histórico a partir del texto informativo presentado. Por lo tanto, no se plantea un trabajo con el vocabulario asociado a este suceso, como burguesía, proletariado, nacionalidad.

Antes de iniciar la lectura del texto informativo, se propone un intercambio oral entre alumnos/as y docente, de acuerdo con el siguiente esquema:

- a) Leer los dos títulos principales (que ya fueron leídos antes del trabajo con la obra literaria): “La sociedad europea de principios del siglo XIX” y “El Romanticismo”.
- b) A partir del primer título, establecer la ubicación temporal y espacial.
- c) Sobre el segundo título: ¿Cuándo se dice que algo es “romántico”? ¿Qué características tiene para ustedes algo romántico?
- d) Anotar todas las sugerencias en el pizarrón para tenerlas en cuenta y comparar, después de la lectura, con las características que menciona el texto.

Presentar una pintura romántica. Se sugiere la obra *The Shipwreck* (1805) de Joseph Mallord William Turner, o algún otro cuadro representativo de este período. Luego de observar la pintura, preguntar: ¿Calificarían este cuadro como romántico? ¿Por qué?

Actividades durante y después de la lectura

Para la lectura del texto informativo, se propone una lectura individual y silenciosa, seguida de la resolución de actividades escritas para afianzar la comprensión:

Leer con atención el texto informativo referido al romanticismo europeo.

1. ¿En qué época y lugar surgió el movimiento Romántico?
2. ¿Qué cambios sociales atravesó Europa a fines del siglo XVIII y principios del XIX? ¿Qué relación tiene el surgimiento del Romanticismo con esos cambios?
3. ¿A qué otro movimiento artístico se opone el Romanticismo? ¿Cuáles son sus principales diferencias?
4. Armar un cuadro de doble entrada en el que aparezcan las características de la creación romántica sintetizadas y confrontadas con las características de la creación clásica o neoclásica. (Mostrar en el pizarrón la estructura de cuadro esperada).

Al finalizar las actividades escritas, realizar una puesta en común oral de las respuestas. De este modo, se procederá a comparar las diferentes ideas y reforzar la comprensión del texto, al tiempo que facilitará la guía, en caso de detectar problemas de comprensión. Para cerrar el intercambio oral, realizar con ayuda del docente la siguiente actividad:

5. Comparar las características de la creación romántica que aparecen en el texto con las características de lo romántico mencionadas al inicio de la clase y establecer similitudes y diferencias.



Actividades de consolidación

Con el fin de consolidar la comprensión de la obra literaria y del texto informativo, se proponen las siguientes actividades que implican la interrelación de ambos textos, con el objetivo de que cada uno constituya un insumo para mejorar la comprensión del otro.

Luego de trabajar con los dos textos en el aula, realizar de forma escrita las siguientes actividades:

1. Una de las características de la creación romántica es el culto del yo. ¿Qué yo se exalta en la leyenda “Los ojos verdes”? Ejemplificar con fragmentos de la obra.
2. En la leyenda, hay un personaje que representa la voz de la razón y otro que representa la voz de la pasión. ¿Cuáles son estos personajes? Justificá tu respuesta con fragmentos de la obra.
3. ¿Por qué se puede considerar a Fernando de Argensola como un héroe romántico?
4. A partir de la lectura del texto informativo trabajado en clase, justificar por qué la leyenda “Los ojos verdes” de Gustavo Adolfo Bécquer es una obra romántica.

6. La novela de aprendizaje en Argentina: un recorrido posible

Melisa Peralta



Se propone a continuación el abordaje de la novela de aprendizaje para 3° año del Nivel Secundario. En las siguientes páginas, se propone un trabajo áulico para abordar y contraponer dos novelas del género de escritores argentinos, a saber: *Shunko* de Jorge Ábalos y *El Juguete rabioso* de Roberto Arlt. Asimismo, en el recorrido novelístico, se pretende el reconocimiento de las voces narradoras y la evolución de los personajes a lo largo de la historia. También, se propone considerar los diferentes problemas sociales en tales textos literarios en relación con la niñez-adolescencia e identificar los espacios en los que transcurren las novelas seleccionadas, es decir, el campo y la ciudad. Por último, se relaciona el tópico del *Bildungsroman* con el cuento “Después del almuerzo” de Julio Cortázar.



Corpus

El corpus de trabajo áulico se compone de novelas pertenecientes a escritores argentinos del siglo XX: *Shunko* (1949) de Jorge Ábalos y *El juguete rabioso* (1926) de Roberto Arlt. Además, para indicar el carácter autobiográfico de la primera novela, se propone la lectura de una noticia periodística del diario *La Nación* que se titula: “Shunko evoca a su maestro” (2000), que se puede encontrar en el siguiente sitio web: <http://www.lanacion.com.ar/2620-shunko-evoca-a-su-maestro>. Por último, se presenta el cuento “Después del almuerzo” (1956) de Julio Cortázar, disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/despues-del-almuerzo/> para visualizar cómo se manifiesta el tópico del *Bildungsroman*.



Clase 1

Para presentar la Unidad Didáctica, se hará un rastreo de ideas previas acerca de la novela de aprendizaje. Las cuestiones que resulten relevantes de esa puesta en común serán escritas en el pizarrón. Posteriormente, se informará la lista de obras que conformarán el corpus de lectura, como así también el modo de acceso y se realizará una breve introducción por cada uno de los autores. Por último, se especificará que deberán traer la novela *Shunko* para comenzar a trabajar la siguiente clase.



Clase 2

Presentación, mediante un PowerPoint, de la biografía del Jorge Ábalos, algunos aspectos críticos, contexto de producción de la novela, entre otras cuestiones de interés.

Asimismo, el trabajo está organizado de la siguiente manera: la lectura de la novela se realizará en el aula y, en el caso de no llegar con la lectura estimada en cada clase, se les pedirá que continúen y terminen el capítulo en sus casas. El objetivo es leer la novela de manera completa en el aula con guías de preguntas para resolver (algunas veces individual y otras en grupo). Estas –como se verá en el transcurso de la Unidad–, serán corregidas a veces en clase, de manera oral y, otras veces, deberán ser entregadas a la docente (de este modo, se evalúa que los estudiantes trabajen).

Shunko es una novela de fácil lectura, no reviste complejidad. Si bien presenta palabras en quichua, al final del libro hay un pequeño vocabulario de la lengua que se habla en la región central de la provincia de Santiago del Estero. Esto resulta un elemento fundamental por una de las categorías de análisis de la novela, es decir, la oposición lengua estándar (el castellano) /lengua regional (el quichua).



Actividades antes de lectura

1. La novela de Ábalos se titula: *Shunko*. Hipotetizar acerca del título y de lo que puede tratar.

Luego se contrastarán las distintas hipótesis realizadas de manera oral.



Actividades después de la lectura

Se entregará la siguiente guía de actividades:

1. Sintetizar los aspectos relevantes que se exponen en “Al lector”.

2. Releer los últimos dos párrafos a efectos de valorar las diferencias entre lengua estándar y lengua regional. La lengua estándar es aquella que se considera prestigiosa (y se enseña en la escuela) y la lengua regional, como su nombre lo indica, refiere a la variedad utilizada en una región. A partir de esta consideración, indicar cómo aparece esa distinción en el siguiente fragmento:

No te extrañes que el castellano que pongo en boca de estos changos no sea el castellano-criollo de los cuentos campesinos. He de recordarte que ellos habitan una región (...) de nuestra provincia donde se habla el quichua peruano del siglo XVIII, la lengua introducida por misioneros y colonizadores españoles. Como quizá estos niños hablan bien su idioma indígena, me he creído en la obligación de verterlo a un castellano más o menos correcto (p.10).

Se comentará oralmente el fragmento para deslindar cuál es la lengua regional, es decir, el quichua que, a su vez, es la lengua materna. A través de las líneas “hablan bien su idioma”, se deja entrever que ese idioma es oral (no posee una escritura) y que, por este motivo, se lo vierte al castellano: lengua estándar, (impuesta por el Estado) y que, además, posee sistema de escritura. Por último, esta indicación se hace con el fin de especificar que, en la novela, aparecerán palabras que están en quichua y, hacia el final, aparece un pequeño glosario.

3. Releé el apartado “Carta a Shunko” y exponé, en menos de un párrafo, los principales puntos de la carta.

Capítulo I

1. ¿Cómo está representado el lugar en el que transcurrirá la historia? A través de esa representación, considerar si el ambiente es favorable o no y por qué.
2. Caracterizó al personaje de Shunko y, luego, rastrea las marcas que caracterizan la condición social del sujeto y el trabajo que realiza.

Estas consignas –del capítulo I– atienden a la descripción de la pobreza del lugar y del/los sujeto/s, en particular. Las respuestas a estas preguntas serán guiadas y se utilizará el pizarrón para anotar aspectos claves de las respuestas.

3. ¿Qué le sucede a Shunko hacia el final del primer capítulo?
4. Colocá un título al capítulo I.

Esta actividad –de colocar un título– se reiterará en cada capítulo, ya que solo están numerados. No así en *El juguete rabioso* de Roberto Arlt, que sí están titulados.

Capítulo II

1. ¿Quién y de qué manera ayuda a curar a Shunko?
2. Colocá un título a este apartado de la novela.

Cuando se realice la corrección de estas actividades, se anotarán en el pizarrón aspectos tales como el trabajo infantil, que luego será retomado en los próximos capítulos –cuando la madre de Shunko no quiere enviar a los niños a la escuela porque deben cuidar a los animales.

3. Leemos en conjunto la siguiente definición y comentamos el pasaje de la cura de Shunko:



El etnocentrismo (término que proviene de la antropología) es un concepto que implica la creencia de que el grupo étnico y sus prácticas culturales son superiores a las de otros grupos. Asimismo, los comportamientos diferentes a dicha cultura –“superior”–, suelen ser considerados como extraños o “salvajes”.

Se hará una reflexión sobre las curaciones que le hacen a Shunko en su casa, en la que le untan la rodilla con grasa, en contraposición con la cura que le realiza el maestro; le saca el ungüento, le coloca el termómetro para medir la temperatura y luego, le coloca una inyección. Desde el punto de vista de la cultura (blanca) del maestro, es mucho más efectivo y menos peligroso.

4. Busquen en el apartado “Al lector” algún fragmento en el que se exponga esta visión etnocéntrica. Fundamentar.



Clase 3

Se trabajará con los capítulos III, IV y V. La dinámica es la misma: lectura en voz alta y, para ir identificando las respuestas a medida que se lee, se entregará una guía de preguntas que tendrán que resolver por escrito.

Capítulo III

1. ¿Dónde es llevado Shunko y por quiénes?
2. ¿Cuáles son los sentimientos al ver al médico y tener que quedarse allí? ¿Qué le dice su maestro?
3. ¿Con qué es comparada la sed que siente Shunko? Asimismo, rastrear en la novela las creencias –del niño y otros personajes– y dar ejemplos.

En esta consigna, el objetivo que se persigue es seguir trabajando con las creencias propias del lugar; en este caso particular, a la invocación a Dios y los santos para que llueva. Es el único que puede ayudarlos frente a la adversidad del ambiente. También, se hará alusión al desamparo por parte del Estado.

4. Colocá un título.

Capítulo IV

1. ¿Qué recuerda el maestro?
2. Explicar la siguiente afirmación: “Y su hermano mayor le dijo: “vete, camarada, te espera una dura lucha, te esperan muchos sinsabores (...) Deberás buscar la felicidad en ese grupo de changos rotosos que hablan un idioma que no es el tuyo y que te esperan en la escuela de barro. Todos son buenos y te ayudarán a vivir. ¿La recompensa? No hay recompensa (...) Vete, camarada, vete...y buena suerte”.

Aquí se leerá el fragmento en conjunto y, entre todos, comenzarán a deslindar los significados, para luego, armar una respuesta. Por ejemplo, la “escuela de barro” y qué implica esto, la concepción de “changos rotosos”, los “sinsabores”, etc.

3. Colocar un título al capítulo.

Capítulo V

1. La madre de Shunko no hablaba el castellano. Sin embargo, logra comunicarse con el maestro y se produjo una tensión. ¿De qué manera y a qué se debió? Fundamentá la respuesta.
2. A partir de los siguientes pares: trabajo infantil/educación; saber/no saber, rastrear en la novela fragmentos en que aparezcan estos aspectos en tensión.
3. Colocá un título.



Clase 4

En esta clase, se continuará con la lectura de la novela. Los capítulos que se abordarán son los siguientes: VI, VII, VIII y entregará una guía de preguntas que será resuelta en pequeños grupos, que serán retiradas para su evaluación.

Capítulo VI

1. ¿Qué significa la siguiente frase: “bueno, cuando aquel jueves llegó a la escuela los chicos ya habían entrado a clase; claro que eso de entraron es una manera de decir”?
2. Caracterizar la “escuela” y las condiciones en las que el maestro y los alumnos tienen clases.
3. ¿Cómo se llama en verdad Shunko?
4. Describir el cambio de actitud de Shunko con respecto a su maestro y cómo aprende el niño a lo largo del capítulo.
5. Colocá un título al capítulo.

Capítulo VII

1. ¿Cómo fue construida la escuela? Enumerar las acciones llevadas a cabo por los alumnos.
2. Además de ayudar en la construcción de la escuela, ¿qué otros actos realizaron los niños con la ayuda del maestro? ¿Qué rol cumple el Estado?
3. Compará las características entre la escuela rural y la escuela de ciudad que conocemos.
4. Colocá un título al capítulo.

Capítulo VIII

1. ¿Cuál es el principal suceso en este capítulo?
2. Colocá un título a este apartado.



Clase 5

En esta clase, se leerán los capítulos IX, X, XI y XII, ya que son muy cortos. Y se continuará con la misma dinámica: lectura en voz alta y entrega de guía de preguntas para la comprensión lectora.

Capítulo IX

1. ¿Cuál es el acontecimiento que causa asombro entre los alumnos?
2. Colocá un título a este capítulo.

Capítulo X

1. El maestro intenta explicar el fenómeno natural del “eclipse” pero algunos alumnos no lo entienden. ¿A qué se debe? ¿Cómo justifican el fenómeno los niños santiagueños?
2. Luego el maestro realiza una visita a doña Jacinta (la vieja Jashi) en compañía de Shunko. ¿Por qué la visita?
3. Colocá un título al capítulo X.

Capítulo XI

1. ¿Qué recuerda Shunko en este capítulo?

Es importante hacer una consideración de este “cambio” de conducta que se puede visualizar en este capítulo con respecto al maestro. No dejaba hablar el quichua, es decir, la lengua materna de los niños, pero luego de ese episodio que se narra en la novela, nunca más prohíbe que se hable.

2. Colocá un título a este capítulo.

Capítulo XII

1. En este capítulo ocurre un suceso extraño. ¿Cuál es? ¿Qué ocurrió con Ana Vieyra? Para la elaboración de la respuesta, tené en cuenta que la cultura de Shunko está atravesada por las supersticiones.
2. Colocá un título.



Clase 6

Continuación de la novela, se hará una devolución de manera oral de las producciones de la clase pasada. Asimismo, se leerán los capítulos XIII, XIV y XV de *Shunko* y, a continuación, se les entregará la guía de preguntas de esos apartados.

Capítulo XIII

1. ¿Qué ocurre en este capítulo y qué enseñanza deja (a partir de ese suceso) el maestro a los alumnos?
2. Colocá un título al capítulo XIII.

Capítulo XIV

1. Indicá la estación del año en la que se encuentran los estudiantes. Rastrear las condiciones por las cuales se le dificulta al maestro dar clase.
2. Colocá un título al apartado XIV.

Capítulo XV

1. ¿Qué enseñanzas deja el maestro en este capítulo?
2. Leemos y comentamos la información siguiente:

En 1845, Sarmiento escribió un ensayo literario titulado: *Facundo* en el cual el escritor propone un análisis sociológico de la realidad en la Argentina. La tesis central de esa obra gira en torno al eje “civilización”-“barbarie”. La “civilización” (situada en la ciudad) era para Sarmiento la expansión de las ciudades, el progreso, la cultura europea, el desarrollo de las comunicaciones, mientras que la “barbarie” (situada en el campo), tenía costumbres atrasadas y las características de los gauchos y de los indios. Estas dos tendencias se hallan en conflicto: la inmensidad del territorio rechaza la civilización y facilita la barbarie.

3. ¿Cómo llama el maestro a sus cuarenta alumnos en el transcurso de la novela? ¿Qué relación podés establecer con la dicotomía civilización y barbarie?
4. Colocá un título a este capítulo.



Clase 7

Aquí, se terminará con la lectura de la novela en el aula. Se completará la lectura del capítulo XVI y de “Otra carta a Shunko”. Para esto, los estudiantes que no hayan leído nunca en voz alta, lo harán en esta oportunidad. Asimismo, se les entrega una guía corta de preguntas:

Capítulo XVI

1. ¿A qué acontecimiento es invitada la escuela rural?
2. ¿Por qué el maestro se niega a ir en un primer momento? ¿Por qué cambia de opinión?

Esta pregunta se resolverá en conjunto, pone en juego cuestiones que ya han sido vistas con el correr de la novela: abandono del Estado y marginalidad (que ahora aparece para el acto, pero envía la mitad de la ropa para los alumnos), las falta de oportunidades debido a la pobreza, etc.

3. Explica la siguiente frase: “¿por qué se empeña el señor en poner árboles allí donde no prenden, habiendo tantos árboles en el monte? Shunko no lo sabe y no lo entiende”.
4. Colocá un título al capítulo.

“Otra carta a Shunko”

1. Sintetizar los aspectos más importantes de la carta.

Luego de haber leído la novela de manera completa, se indagará, de manera oral, si lo que ellos habían pensado en la segunda clase –sobre las hipótesis de lectura– coincidieron en algún punto o no. La finalidad, es adentrarse a las características de la novela de aprendizaje. Posteriormente, la docente entregará la Ficha de Cátedra

Nº1 para abordar la novela de aprendizaje; esta será leída en voz alta y, si es necesario, se harán algunas anotaciones en el pizarrón.

Novela de aprendizaje

Según Rita Gnutzmann (2002), el *Bildungsroman* (traducida al castellano como novela de aprendizaje o educación) surge en Alemania en la segunda mitad del siglo XVIII. Se caracteriza porque sus protagonistas se encuentran transitando la etapa que va de la “adolescencia o juventud hasta la madurez con la finalidad de desarrollar su total personalidad, formación que se realiza en constante tensión entre sus deseos, aspiraciones y los intereses de la sociedad” (p. 69). Esta novela se centra en períodos cortos y narra aquellos acontecimientos significativos que marcaron al personaje. El protagonista vive un determinado número de experiencias vitales y cruciales que cambian su perspectiva respecto de la vida, lo transforman y lo hacen evolucionar.

Asimismo, este género literario considera a la vida como escuela en la que se aprende superando obstáculos y afrontado riesgos que ponen a prueba las virtudes y la personalidad. Este aprendizaje a través de la experiencia le permite al protagonista conocerse a sí mismo y desarrollar su propia concepción del mundo que lo rodea.

Además, el descubrimiento del amor es uno de los principios fundamentales para la maduración del adolescente. Sin embargo, esta característica puede aparecer o no, junto con las siguientes: el motivo de un viaje (ya que sus protagonistas suelen alejarse de la seguridad y la contención del hogar y los afectos de su niñez y adolescencia y atraviesan diversas experiencias), el carácter biográfico o autobiográfico de la novela, entre otras.



Guía de preguntas

1. ¿Por qué puede considerarse a *Shunko* como una novela de aprendizaje? Menciona aquellas características de la Ficha de Cátedra Nº1 que aparecen en esta novela.
2. En esta novela, ¿solo los alumnos aprenden? Justifica tu respuesta teniendo en cuenta la lectura completa de la obra.
3. En *Shunko*, hay dos culturas que están íntimamente relacionadas; una no intenta imponerse sobre la otra (y hacer tábula rasa), más bien, se puede ver una conciliación entre ambas. A partir de esta consideración, realiza una reflexión al respecto.



Clase 8

Se trabajará con el tipo de narrador y el punto de vista. Se presentan esos contenidos a modo de repaso, ya que seguramente han sido estudiados con anterioridad.

El **narrador** es quien lleva adelante la actividad de narrar, es decir, es el que distribuye temporal y espacialmente un conjunto de hechos y descripciones en los que se involucran personajes. El narrador, al igual que los personajes, es una entidad creada por el escritor.

Ahora bien, aquello que cuenta depende, en primer lugar, de cuánto sabe sobre los sucesos. Por eso, en función del grado de información que posee, puede ser: omnisciente, testigo o protagonista:

- **Omnisciente:** No participa de los hechos, aunque sabe más de la historia que el mismo protagonista. Al ser ajeno a los acontecimientos, se expresa en 3ª persona.

“La mañana del 4 de octubre, Gregorio Olías se levantó más temprano de lo habitual. Había pasado una noche confusa, y hacia el amanecer creyó soñar que un mensajero con antorcha se asomaba a a la puerta para anunciarle que el día de la desgracia había llegado a su fin.”

Testigo: sabe menos de la historia que los personajes pues solo puede narrar aquello que vio u oyó por sí mismo o le contaron. Según sea interno o externo a los hechos, se expresa en 1ª o 3ª persona.

“Quisiera no haber visto del hombre, la primera vez que entró en el almacén, nada más que las manos; lentas, intimidadas y torpes, moviéndose sin fe, largas y todavía sin tostar, disculpándose por su actuación desinteresada. Hizo algunas preguntas y tomó una botella de cerveza, de pie en el extremo más sombrío del mostrador, vuelta la cara —sobre un fondo de alpargatas, el almanaque, embutidos blanqueados por los años— hacia afuera, hacia el sol del atardecer y la altura violeta de la sierra, mientras esperaba el ómnibus que lo llevaría a los portones del hotel viejo” (Los adioses, Onetti).

- **Protagonista:** es parte de la historia, por lo tanto, conoce de los hechos tanto como los personajes. Como cuenta su versión, narra los hechos en 1ª persona.

“Pues sepa Vuestra Merced ante todas cosas que a mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y Antonia Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca”.

Además, según el punto de vista que elija el narrador, la focalización presenta distintas características: cero, interna y externa.

Focalización

- La narración está en focalización cero cuando el narrador se muestra absolutamente autónomo, maneja con libertad la totalidad de la información y emite juicios del más diverso tipo. Coincide con el narrador omnisciente.
- La narración se encuentra en focalización interna cuando su “foco” coincide con una percepción y mente particular (la de un personaje) y sufre las restricciones espacio-temporales y cognitivas propias de tal reducción. Tal tipo de focalización puede estar centrada en un personaje (focalización interna fija) o bien en un número limitado de ellos (focalización interna variable).

- La focalización externa está definida por la imposibilidad de acceder a la interioridad de los personajes. El narrador puede seleccionar los movimientos en el tiempo y en el espacio que le permitan ampliar o reducir su capacidad narrativa, pero, inevitablemente, se encuentra en “desventaja cognoscitiva” en relación a sus personajes.

Se entregarán las actividades para realizar con respecto al narrador y su punto de vista. Estas consignas apuntan a ver cómo es el narrador en una y otra novela –*El Jugete Rabioso*– que se verá luego. Asimismo, sirve para la consigna de escritura final.

1. En *Shunko*, ¿cómo es el narrador? Ejemplificar con citas textuales. Asimismo, ¿cómo es el punto de vista?
2. ¿En qué persona gramatical se encuentra?

Al finalizar la clase, se corregirán las consignas de manera oral.



Clase 9

Aquí, se hará un trabajo con los tiempos verbales en la narración. Se entregará el paradigma de los tiempos verbales en modo indicativo.

Luego, se reflexionará sobre cómo está narrada la novela desde el punto de vista del *tempo*, es decir, el ritmo de la prosa. Esta reflexión servirá para visualizar cómo en algunos momentos la narración de la novela se detiene y se realiza, por ejemplo, una descripción y cómo en otros, avanza. El capítulo seleccionado para trabajar es el XI de la novela de Ábalos.

Posteriormente, se explicará en el pizarrón lo siguiente:

El tiempo en la narración

Un texto narrativo se funda en una dualidad temporal. Por una parte, la historia narrada establece relaciones temporales que imitan la temporalidad humana real; se miden con los mismos parámetros y tienen los mismos puntos de referencia temporal. Este tiempo narrado constituye el tiempo de la historia. Por otra parte, el discurso narrativo también está determinado temporalmente; esto se debe a que el principio mismo de la sucesión, al cual no puede sustraerse ningún relato verbal, explica la disposición particular de las secuencias narrativas, con lo cual se traza una sucesión, no temporal sino textual a la que llamamos tiempo del discurso.

La relación espaciotemporal entre el discurso y la historia se concibe como una confrontación entre la extensión del texto y la duración diegética (una dimensión temporal de orden ficcional). El resultado de esta ecuación espaciotemporal es la noción de velocidad o tiempo narrativo.

El *tempo*, entonces, permite ver el ritmo de la prosa: cómo se detiene o como avanza.

Con respecto al tiempo, interesa ver cómo se detiene el tiempo para dar detalles acerca de un acontecimiento significativo en la escuela rural de la novela *Shunko*. El tiempo se detiene en esta escena (que viene dada a través de un recuerdo).

1. ¿Cuál es el tiempo que predomina en este capítulo?
2. Releer el siguiente fragmento.

----o0o----



Capítulo XI:

Shunko sonríe cuando se acuerda de la vez aquella en que los chicos pusieron en penitencia al maestro.

Cuando los alumnos mayores habían aprendido el castellano, el señor no quería que hablaran quichua en la escuela, para que se ejercitaran en “la castilla”. Como ellos seguían hablando el quichua, impuso la pena de escribir en el pizarrón: “no debo hablar quichua en la escuela”, al que sorprendiera en falta.

Resulta que ese día, en el recreo, el maestro andaba en el patio cazando quichuístas; así me lo pescó al Castañito discutiendo con otro por las bolitas de una partida confusa. Descuidado por la cuestión no vio al señor, que se había aproximado despacito por detrás, y siguió hablando “ligerito como pájaro carpintero picando el palo”. El maestro puso cara de maligna satisfacción y tocándole el hombro le hizo señas de que “marchara”. Castañito lo siguió; por detrás de él se amontonaban todos los demás bandidos, lanzando exclamaciones de alborozo, a gozar del espectáculo.

Cuando entraron al aula, Castañito fue al pizarrón, tomó una tiza y esperó la sentencia. El maestro se sentó despaciosamente al escritorio y pasándose la mano por la barbilla dio el fallo:

– ¡Hasta que la higuera tenga flores!

Eso significaba un pizarrón lleno de la oración.

Mientras el prisionero cumplía su pena, el maestro lo exigía

– ¡No hacer grande la letra, amigo! ¡No hacer trampa!

Los chicos disfrutaban, amontonados en la puerta y las ventanas. Llegó corriendo Elbia, que se plegó en el montón, inquiriendo:

– ¿Qué pasa? ¿Qué pasa che?

María Luisa la informó:

–Él ha hablado en quichua– sin advertir que lo decía en este idioma.

El maestro se volvió hacia ella con la cara llena de maligna satisfacción. Cuando María Luisa pasó al pizarrón, el maestro se ensañó con ella al dar la pena:

– ¡Hasta que el bagre se resfríe! –María Luisa terminaba el castigo.

–Ausha–llamó–. Tráeme un vaso de agua.

Cuando Absalón salía corriendo a cumplir el encargo, el maestro agregó:

– ¡La de la tinaja está más fresca!

Absalón se detuvo en su carrera; se volvió lentamente y señaló al maestro con el dedo:

– ¡Has dicho en quichua!

El señor puso cara compungida, se levantó lentamente y fue hacia el pizarrón; tomó la tiza y esperó la sentencia. Ausha se sentó al escritorio, cruzó una pierna e imitando las actitudes del maestro, se refregó la barbilla:

– ¡Hasta que las ranas críen pelos! – falló.

Los chicos se sentaron en sus bancos mientras el maestro llenaba los pizarrones con el “versito”. La cara de todos ellos rebozaba de maligna satisfacción.

El señor nunca más prohibió hablar quichua en la escuela.

----oOo----

1. Indicar quiénes hablan.

Se hará hincapié en la inclusión de las voces y en que los diálogos cumplen una doble función: por un lado, sirven para caracterizar a los personajes (ya que manifiestan su forma de ser, sentimientos, ideas, etc.) y, por otro lado, impulsan la acción (al hablar anuncian sus propósitos, sus deseos, sus intenciones, entre otros). Por último, en la narración hay descripciones.



Clase 10

Para finalizar el trabajo con *Shunko*, se entregará la nota publicada por el diario *La Nación* en el año 2000, en la que aparece, como contrapartida, la evocación realizada por Benicio Palavecino, el personaje principal de la novela. Ello permite ver el carácter autobiográfico de la novela de Ábalos; asimismo, se verá que se dan detalles que fueron trabajados durante la comprensión lectora. La nota se puede encontrar en el siguiente sitio web: <http://www.lanacion.com.ar/2620-shunko-evoca-a-su-maestro>. Se expondrán en común los puntos de contacto entre la novela y la noticia en voz alta. Posteriormente, se resolverá una guía para entregar de manera individual.

1. La vida santiagueña que describe Shunko, ¿se condice con lo narrado en la novela? Justificá tu respuesta y ejemplificá.
2. En la novela, en “Otra carta a Shunko” se describe la “ansiedad viajadora” del maestro. Luego de haber leído la noticia, respondé: ¿cuál fue el motivo que lo impulsó a viajar?
3. ¿Qué enseñanzas, según Benicio Palavecino, le deja su maestro?

Luego, se realizará la presentación de la segunda novela del corpus y se indagará acerca de los saberes previos al respecto. Asimismo, se comentará sobre la formación autodidacta de Roberto Arlt, entre otros aspectos sobresalientes, como el contexto de producción, aunque no extensamente.

Además, se hipotetizará acerca del título de la obra *El juguete rabioso* y estas serán anotadas en el pizarrón. Cabe destacar que la lectura de esta novela se hará en conjunto y en clase. Se entregarán algunas consignas para su elaboración en clase. Algunas se pondrán en común y otras serán retiradas para su revisión y evaluación.



Clase 11

En esta clase, se comenzará con la lectura del primer capítulo de *El juguete rabioso*.

Se procederá a la lectura del capítulo I: “Los ladrones”.

Capítulo I: “Los ladrones”

1. ¿Cuántos años tiene el protagonista de la novela?
2. Indicar qué provocó en el personaje la lectura de la literatura bandoleresca. Ejemplificar con un fragmento de la obra.
3. Explicar la siguiente cita: “De esta unión con Enrique, de las prolongadas conversaciones acerca de bandidos y latrocinios, nos nació (...) un deseo infinito de inmortalizarnos con el nombre de delincuentes” (p. 48).
4. Silvio indica: “tratábamos nada menos que de despojar la biblioteca de una escuela” (p. 58). ¿Qué pretenden hacer con los libros robados?
5. Frente a los hechos delictivos, ¿cómo actúa la policía?
6. ¿Qué sucede al final del capítulo?
7. Seleccionar fragmentos en los cuales se evidencie el tratamiento de los siguientes aspectos: pobreza, marginalidad, la influencia de la literatura en la vida de Silvio, la delincuencia y, por ende, el estar “fuera de la ley” por elección del personaje.
8. Indicar en qué clase social puede ubicarse al personaje y a su familia. Justificar.
9. ¿De qué manera aparece la tensión: dentro de la ley / fuera de la ley, es decir, el trabajo y el delito? Comentar los sucesos en los que esta tensión aparece.
10. Caracterizar al personaje principal – Silvio Astier– a partir del siguiente fragmento: “Acariciando mi pequeño monstruo, yo pensaba: –Este cañón puede matar, este cañón puede destruir– y la convicción de haber creado un peligro obediente y mortal me enajenaba de alegría. Admirados lo examinaron los muchachos de la vecindad, y ello les evidenció mi superioridad intelectual (...)” (p. 42). ¿Qué sentimientos expresa?
11. ¿Qué lugar ocupa la literatura en la vida de Silvio? ¿Qué libros lee? ¿Qué personajes son sus héroes?

Todas las respuestas serán comentadas en la puesta en común para habilitar el debate.



Clase 12

Se realizará una devolución de los trabajos anteriores. Si es necesario, se volverán a socializar las consignas y, de esta manera, ampliar las respuestas. A continuación, se procederá a la lectura conjunta del capítulo II: “Los trabajos y los días”.
Capítulo II: “Los trabajos y los días”

1. ¿Cuántos años tiene Silvio? ¿Cuál es su situación económica? El personaje pertenece a la clase social baja; da un ejemplo de la obra que sea significativo.
2. ¿Cuál es la petición de su madre? ¿Qué postura asume Silvio frente al pedido?
3. ¿En qué lugar comienza a trabajar? ¿Cómo describe el personaje a los dueños? ¿Cómo se lo trata? Ejemplificá con un fragmento de la novela.
4. ¿Qué simboliza el dinero para Silvio? ¿Y en el capítulo I: “Los ladrones”? Considerar el siguiente fragmento:

Sí, el dinero adquirido a fuerza de trapacerías se nos fingía mucho más valioso y sutil, impresionaba en una representación de valor máximo, parecía que susurraba en las orejas un elogio sonriente y una picardía incitante. No era el dinero vil y odioso que se abomina porque hay que ganarlo con trabajos penosos, sino dinero agilísimo (...) (p. 56).

5. Explicá la siguiente cita: “Entonces repetí palabras que antes habían tenido un sentido pálido en mi experiencia. –Sufrirás–me decía, sufrirás..., sufrirás..., sufrirás” (p. 111).



Clase 13

Se procederá a la lectura del capítulo III. “El juguete rabioso”

1. ¿Cuántos años tiene Silvio Astier?
2. Silvio es un autodidacta. Justificar esta afirmación.
3. Explicar el siguiente fragmento: “–No me importa no tener traje, ni plata, ni nada– y casi con vergüenza me confesé–: lo que quiero es ser admirado de los demás, elogiado de los demás” (p. 128).
4. ¿Por qué razón despiden a Silvio de la Escuela Militar de Aviación? ¿Cómo se siente el personaje?
5. Comentar qué significa esta reflexión del personaje respecto de su condición social: “¿Saldría yo alguna vez de mi ínfima condición social, podría convertirme algún día en un señor, dejar de ser el muchacho que se ofrece para cualquier trabajo?” (p. 127).
6. A diferencia del primer capítulo, el protagonista desea trabajar. ¿Cuál es el motivo?
7. Silvio intentó acabar con su vida. ¿Por qué lo hizo?

Se procederá a poner en común las respuestas.

Antes de finalizar, se solicitará la búsqueda de información acerca de Judas Iscariote, para establecer relaciones entre el título y el contenido del capítulo.



Clase 14

Se procederá a la lectura en voz alta –y en conjunto– del capítulo IV: “Judas Iscariote”

Capítulo IV: “Judas Iscariote”

1. ¿Cuántos años tiene el protagonista?
2. ¿A qué se dedica Silvio en este capítulo?
3. Astier recorre la ciudad para vender papel, ¿qué actitudes observa en los clientes?
4. ¿Por qué el Rengo se convierte en alguien especial para Silvio?
5. Silvio traiciona al Rengo y se convierte en un canalla. Explicar esta afirmación.
6. Explicar la siguiente cita: “y entonces...entonces será hermoso como Judas Iscariote...y tendré una pena...una pena...¡Puerco!” (p. 183).

Las variables de análisis serán trabajadas en conjunto y se utilizará el pizarrón.

En el caso de que los estudiantes no hayan buscado la información solicitada sobre quién fue Judas Iscariote, se les dirá que fue uno de los apóstoles de Jesús de Nazaret. Traicionó a Jesús y obtuvo por este hecho una recompensa de treinta monedas de plata.

En la puesta en común, se comentará que la traición de Silvio está inspirada en Rocamble, personaje literario que atraviesa la obra. Este último traicionó a aquellos que lo criaron y protegieron.

Luego de realizadas las consignas, serán leídas en voz alta y se realizarán las correcciones pertinentes.



Clase 15

Se presentará la Ficha de Cátedra N°3 sobre Roberto Arlt y *El juguete rabioso*.

Roberto Arlt y *El juguete rabioso*

Roberto Arlt (1900-1942, Buenos Aires) fue escritor, periodista e inventor. *El juguete rabioso* –su primera novela– fue publicada en el año 1926. En ella, establece una serie de constantes que aparecerán a lo largo de su obra: los héroes pertenecen a la clase media, suelen ser humillados de su *status* social, de su extracción de clase, por la imitación de las clases más altas, por fingir aquello que no son. Según José Amícola (2003), quien mejor entiende en Argentina este conflicto del sujeto del siglo XX es justamente aquel escritor que podía poner en entredicho las virtudes burguesas de la educación a partir de sus propias frustraciones, evidenciadas en su trayectoria biográfica. Esas frustraciones eran también las de los lectores hijos de inmigrantes (e inmigrantes propiamente dichos) que era la mayoría de la masa lectora metropolitana desde 1900 en adelante (162-163).

Por otro lado, Ricardo Piglia (1973) afirma que, para Roberto Arlt, el dinero es un elemento indispensable para construir ficción. Para poder obtenerlo, los personajes deben incurrir en delitos: inventar, falsificar, estafar, etc. Arlt construye una ficción en la que sus respectivos personajes buscan –de manera desesperada– huir de una situación que ha provocado el dinero, en el caso de Silvio Astier del *Juguete rabioso*, el personaje huye de la pobreza familiar. Silvio sueña ser como los héroes literarios de los folletines que ha leído; “usa los libros como plan de acción y lee para aprender a vivir” (p. 1). Y, para Piglia “este canje entre lectura y experiencia hace avanzar la narración: en el camino de su aprendizaje, para enfrentar los riesgos, se sostiene de la literatura” (p. 2). Asimismo, podría decirse que Astier, hace un proceso inverso de maduración.

Según el crítico literario, “*el juguete rabioso* cuenta a la vez la utilidad de los libros como modelo de vida y la dificultad de obtenerlos (...) Astier alquila los libros para leer” (p. 2). En palabras del autor, es una literatura financiada, alquilada. Y, el acceso a la cultura está definido por los obstáculos, las desigualdades y la exclusión (p. 3).

Por último, Roberto Arlt manifiesta, en sus escritos, el interés por la técnica. Cabe destacar que los sectores populares, en especial inmigrantes, consumían manuales de divulgación científica. De esta manera, encontraban una forma de incorporarse en la cultura en un circuito que los marginaba, el de la escuela y sus instituciones asociadas: primero, el Estado, luego la biblioteca y, por último, la universidad.



Esta ficha será leída en voz alta y luego se harán algunas preguntas de comprensión crítica de la novela que los estudiantes deberán responder en sus carpetas.

1. ¿Por qué el dinero se convierte en un elemento constitutivo en *El juguete rabioso*?
2. Explicar la siguiente frase: “En Arlt, el acceso a la cultura está definido por los obstáculos, las desigualdades y la exclusión”.

Una vez que las respuestas fueron dialogadas, la profesora les entregará las siguientes actividades para trabajar con la Ficha de cátedra N°1: “Novela de aprendizaje”.

1. ¿Por qué puede considerarse *El Juguete rabioso* como una novela de aprendizaje?
2. Enumerar los principales acontecimientos que marcaron la vida del protagonista.
3. Silvio Astier –a lo largo de la novela–, ¿obtuvo algún aprendizaje significativo? Justificá tu respuesta y da un ejemplo.

Las respuestas serán comentadas oralmente.



Clase 16

En esta clase, se continuará con el trabajo del narrador, ya trabajadas en la novela *Shunko*.

1. ¿Quién es el narrador de la novela *El Juguete rabioso*?
2. ¿En qué persona gramatical se expresa el narrador? Extraer ejemplos de la novela.

Para cerrar se realizará la lectura en voz alta de las respuestas y la sistematización de los verbos, en el pizarrón.



Clase 17

Propuesta de escritura

Se propone la escritura de la biografía de Silvio Astier teniendo en cuenta los siguientes sucesos:

- a. 14 años: Silvio se convierte en un delincuente.
- b. 15 años: Comienza a trabajar.
- c. 16 años: Despido y búsqueda de otro trabajo.
- d. 17 años: Nuevo trabajo, delata a su amigo; no quiere ser más delincuente.

Tené en cuenta los siguientes requisitos:

- La biografía debe estar escrita en tercera persona.
- Debes utilizar los tiempos verbales correspondientes.
- Extensión máxima: una carilla.

Esta actividad está planteada para escribirla en una o dos clases (como máximo). La escritura será realizada en el aula, con seguimiento docente. Se evaluará a partir de los requisitos establecidos y se valorará la lectura completa de la novela. Se prevé una etapa de reescritura.



Clase 18

Como cierre de la Unidad Didáctica, se trabajará con el cuento “Después del almuerzo” de Julio Cortázar con el objetivo de ver cómo aparece el tópico de la novela de aprendizaje. Primero, se preguntará si conocen al autor y se ofrecerán tanto la información respectiva, como la inclusión del cuento en la tercera parte del libro *Final de Juego*. Se encuentra disponible en el siguiente link: <https://ciudadseva.com/texto/despues-del-almuerzo/>.

Actividad de pre lectura: ¿Qué imaginamos que relatará el cuento a partir del título?

Lectura en voz alta del cuento

Actividades después de la lectura

1. ¿Por qué crees que el personaje “yo” no quiere salir de paseo con “él”? ¿Qué siente ante la mirada de la sociedad?
2. El protagonista indica: “porque con él lo único que servía era agarrarlo bien y llevárselo, las palabras no las escuchaba o se hacía el que no las escuchaba” (p. 160). A partir de esta cita, ¿en qué estado se encuentra “él”?
3. El personaje “yo” piensa abandonar en la plaza a “él” y se arrepiente. ¿Por qué? ¿Qué ocurrió para cambiar de opinión?
4. ¿Por qué crees que no se da a conocer la identidad del personaje “él”?

Actividades para realizar con la Ficha N° 1

1. ¿Cómo se manifiesta el tópico del *Bildungsroman* en el cuento de Cortázar?
2. ¿El personaje cambia significativamente a lo largo de la narración? Justificá tu respuesta y extraé un ejemplo de la obra.
3. En este cuento, ¿cuál fue el aprendizaje del personaje “él”?

Actividad de relación entre los textos del corpus

- Explicá qué sucede con el proceso de evolución del joven en el cuento “Después del almuerzo” de Julio Cortázar. Analizá si se representa de la misma manera que en *Shunko* de Jorge Ábalos y en *El Juguete rabioso* de Roberto Arlt.

7. Lo fantástico en Julio Cortázar

Evelyn Ferratto



A través de la lectura de textos literarios en el aula, se favorece la formación de lectores activos y críticos, la comprensión del funcionamiento de la lengua escrita y de estrategias que aparecen en otros discursos. La literatura permite, además, ampliar la imaginación y el conocimiento de mundo, de otras culturas y de diferentes maneras de ver e interpretar la realidad.

La siguiente propuesta didáctica está diseñada para tercer año del Ciclo Básico. Para abordar la literatura en el aula, se analizarán las características del cuento fantástico moderno a partir de la lectura de dos relatos de Julio Cortázar: *Continuidad de los parques* y *La noche boca arriba*. Estos textos despliegan el particular modo de proceder de Cortázar respecto de la relación entre lo real y lo irreal. De esta manera, uno de los mayores exponentes del género en Hispanoamérica nos ofrece una definición de lo fantástico que, según él, no se da solamente en la literatura, sino que es un sentimiento- que define como extrañamiento- que lo acompaña desde niño en su propia vida. Se trata de una percepción de la realidad que implica la revelación de “otro orden”, de la irrupción de lo insólito que puede presentarse gradualmente o de golpe.

Este tipo de literatura que tiende a la ambigüedad y a la indeterminación, que cuestiona el orden establecido, exige de un lector activo ya que debe enfrentarse a silencios, vacíos, ausencia de explicaciones y de garantías. A partir del trabajo con estos cuentos, se pretende que los/as estudiantes adquieran estrategias de lectura atenta a los procedimientos temático-formales propios del género - claves en la obra fantástica de Cortázar- y que puedan activarlas en la lectura de otros textos, dentro y fuera del ámbito escolar.



Corpus

Para esta Unidad Didáctica proponemos un corpus compuesto por dos cuentos y un ensayo de Julio Cortázar:

Cortázar, Julio. "Continuidad de los parques." *Final del juego*, 1964, pp. 9-12. (<https://ciudadseva.com/texto/continuidad-de-los-parques/>)

Cortázar, Julio. "La noche boca arriba". *Final del juego*, 1964.

(<https://ciudadseva.com/texto/la-noche-boca-arriba/>)

Cortázar, Julio. "El sentimiento de lo fantástico". *La vuelta al día en ochenta mundos*, 1968. (<https://ciudadseva.com/texto/el-sentimiento-de-lo-fantastico/>)



Clase 1

Actividades de activación de saberes previos

Introducción al tema de lo fantástico de manera oral



1. Observen las imágenes y reflexionen: ¿Qué ven en cada una de ellas? ¿Son realistas? ¿Lo que sucede es posible en el mundo real?
2. Lean el siguiente microrrelato y reflexionen acerca de la relación entre los sueños y la realidad a partir sus experiencias propias.

----o0o----

SUEÑO DE LA MARIPOSA (microrrelato) Chuang Ztu

Chuang Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba si era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.

----o0o----

3. Recuerden películas, series, historias o cuentos en los que algún suceso fantástico irrumpa en el mundo real, en la vida cotidiana.

Ficha de cátedra (lectura conjunta y explicación)

El cuento fantástico moderno

Lo normal, lo real, lo natural es solamente en relación con una situación histórico-cultural determinada
David Lagmanovich

La literatura fantástica surge como género más o menos definido en América y en Europa en el siglo XIX y alcanza su apogeo un siglo después. En sus primeras manifestaciones, el horror y el miedo constituyen la puerta de acceso a “lo otro”. Estos seres que habitan el mundo de lo imaginario acechan el mundo cotidiano y, por lo tanto, se transforman en temibles y amenazantes. El relato fantástico, entonces puede pensarse como un nuevo modo que los seres humanos encuentran para darle sentido a lo desconocido.

En el siglo XX, especialmente en América Latina, la literatura fantástica ha tenido sus mejores expresiones. “Lo otro” emerge como una nueva postulación de la realidad, una nueva percepción del mundo. Se trata de un rechazo a las normas y leyes que configuran de manera unívoca la imagen de la realidad.

Principales características

- ✓ Relación entre lo real y lo irreal

Lo fantástico moderno se define por el quiebre o ruptura con el orden reconocido, con las leyes y normas que rigen nuestra imagen de la realidad. Es decir que, entre los criterios del mundo cotidiano-real, de pronto, los personajes se ven confrontados con acontecimientos que van más allá de la experiencia de un mundo normal y permite descubrir realidades posibles.

- ✓ El papel del lector

La función del lector es muy importante. Lo fantástico implica una integración del lector al mundo de los personajes, se define por la percepción ambigua que tiene este de los acontecimientos relatados. De esta forma, es necesario, como primera condición, que el texto obligue al lector a considerar el mundo de los personajes como un mundo de personas vivientes y a vacilar entre una explicación natural y una explicación sobrenatural de los acontecimientos evocados (no se decide por una de las dos). Después de la lectura, no hay explicación, no se pueden verificar los hechos y la ambigüedad no se resuelve.

- ✓ Narrador

En los cuentos fantásticos, en general, suele utilizarse un narrador protagonista en primera persona, es decir, que es un personaje. Esta primera persona, que puede ser cualquiera de nosotros, permite con mayor facilidad la necesaria

identificación del lector con el personaje y la entrada así en el universo de lo fantástico: el hecho es sobrenatural, el narrador es natural.

Sin embargo, también se puede encontrar un narrador en tercera persona. En este caso, el punto de vista se sitúa desde el interior del relato, dentro del pequeño mundo en el que se mueven los protagonistas, ya sea como testigo o desde la conciencia o visión de uno o algunos de los personajes.

La relación entre el narrador y el lector, entonces, es importante para la generación de ambigüedad que exige lo fantástico. La vacilación provocada en el lector es producto de un modo especial de narrar que permite la identificación con los personajes, la entrada al mundo fantástico, pero que deja siempre un grado de incertidumbre, una ausencia de explicación ante la irrupción del elemento insólito.

✓ Desplazamiento en el tiempo y en el espacio

En los textos fantásticos, las unidades clásicas de tiempo y espacio son amenazadas por la disolución. De esta forma, pasado presente y futuro pierden su secuencia histórica, se superponen para crear una visión “atemporal”-que está fuera del tiempo o lo trasciende- del mundo y del hombre. En ese ámbito indefinido, las historias y los personajes transitan frente a un lector que debe abrirse a las múltiples posibilidades que despliegan instancias y espacios diferentes. Los personajes se transforman y deambulan entre las variaciones temporales que tienden a la suspensión, a un presente eterno.

Lo mismo sucede con el espacio. Este concepto se asocia con la percepción que tiene un personaje o el narrador de un lugar determinado: cómo vive o habita en él, qué experiencia tiene de él, cómo se relaciona y reacciona ante él. De esta forma, este espacio se construye a través de los sentidos de la vista (formas, colores, etc.), del oído (sonidos que contribuyen a presentar el espacio, indicando también cercanía o lejanía) y del tacto (señala contigüidad respecto de la persona o el objeto). En muchos relatos fantásticos, estos espacios, que crean una ilusión de realidad, sufren una transformación que permite el tránsito del personaje a “otro mundo”. Este pasaje, que puede darse más de una vez, se presenta como dinámico; entre ambos mundos hay una contigüidad y, para delimitarlos, es necesario recurrir a ciertas marcas textuales (construcciones con gerundios como “irse desgajando”, verbos como “lo *ganó*”, u otras expresiones que evidencian esta acción). La contigüidad también se evidencia en la presencia de elementos, escenas u objetos, que se repiten en los diferentes mundos.

✓ Estructura

Situación preliminar: los cuentos fantásticos toman como punto de partida el planteamiento del mundo real. De este modo, previo al suceso fantástico, se presenta a los personajes en una situación cotidiana (de manera explícita o implícita), bajo un orden reconocido.

Situación de transgresión: es el momento de irrupción de lo insólito inexplicable que puede presentarse de manera gradual o de golpe, en el punto de partida

del relato o en el desenlace. Introduce lo que es manifiestamente irreal y arranca al lector de la comodidad y seguridad del mundo conocido y cotidiano. En este momento, se producen los desplazamientos en el tiempo, el espacio y los personajes.

Situación final: se llega al límite entre lo natural y lo imposible. Al finalizar el relato, no sabemos exactamente qué ocurre ni si el conflicto está solucionado. El lector percibe ese fenómeno como inexplicable, no puede optar por alguna de las posibles explicaciones (racional o sobrenatural). De esta forma, se mantiene la ambigüedad hasta el desenlace.



Clase 2

Se comentarán datos sobre la vida y obra de Julio Cortázar y se entregará el primer cuento a trabajar: “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar (<https://ciudadseva.com/texto/continuidad-de-los-parques/>).

Actividades de prelectura (de manera oral)

¿Qué les sugiere el título del cuento? ¿Qué entienden por *continuidad*? (las acepciones de la palabra “continuidad” serán importantes para comprender, luego de la lectura, su aporte a la significación del cuento).

Actividades de poslectura

1. Caracterizar al personaje principal. ¿Cómo es su vida habitual? ¿A qué se dedica? ¿A qué clase social pertenece? Indiquen qué partes del texto les dan indicios sobre esto.
2. Para Cortázar existían solo dos tipos de lectores. El primero de ellos, el “lector-hembra”, lo describía como “el tipo que no quiere problemas sino soluciones, o falsos problemas ajenos que le permitan sufrir cómodamente sentado en su sillón, sin comprometerse en el drama que también debería ser el suyo”. En el extremo opuesto de la misma cuerda, estaba el “lector-cómplice”, que definía como aquel que “puede llegar a ser copartícipe y co-padeciente de la experiencia por la que pasa el novelista, en el mismo momento y en la misma forma”.

De acuerdo con esta definición, ¿Qué tipo de lector es este personaje? ¿Sigue el sentido lineal de la lectura? ¿Se involucra con lo que lee o se siente ajeno?

3. ¿En qué momento comienza a narrarse, en el cuento, la historia de la novela que lee el protagonista? Transcriban ese fragmento y observen cómo se expresa, en la textualidad, la continuidad planteada en el título.
4. Identifiquen y caractericen a los personajes de la novela que lee el protagonista. ¿Qué relación los une? ¿Cómo es esa relación? ¿Cuál creen que es la tarea que les esperaba a estos personajes? Indiquen qué partes del texto les dan indicios sobre esto.

5. a. ¿Cómo puede interpretarse el siguiente fragmento del comienzo del cuento en relación con el final? “Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones (...)”.
b. ¿Qué relación encuentran con el tipo de lector cómplice que define Cortázar?
6. a. ¿A qué parques se refiere el título del cuento y cómo se los describe? Extraigan ejemplos en los que se los describa y expliquen a qué historia pertenecen: historia 1- la del protagonista del cuento- o historia 2 -la de la novela que lee el protagonista-.
b. ¿De qué manera se continúan uno con el otro? Extraiga un fragmento del texto que dé cuenta de ello.
7. ¿Qué elementos o marcas textuales se repiten y permiten reconocer este pasaje de la ficción a la realidad del lector al final del relato? Extraigan un fragmento que dé cuenta de ello.
8. Una de las características del cuento fantástico es que rompe con la lógica del tiempo lineal de los relatos realistas. La noción de tiempo circular planteada por Jorge Luis Borges se basa en la repetición cíclica infinita, asociada a la imagen del eterno retorno, sin tomar esta imagen como retroceso sino como avance infinito hacia el punto de partida, recorriendo la circunferencia finita para volver al mismo punto. ¿De qué manera lo logra Cortázar en este cuento?



Clase 3

Se entregará el segundo cuento a trabajar: “La noche boca arriba”, de Julio Cortázar (<https://ciudadseva.com/texto/la-noche-boca-arriba/>).

Actividades de prelectura (de manera oral)

1. A. ¿Qué te sugiere el título?
B. Saben qué es la “guerra florida” que se nombra en el epígrafe?

Explicación:

Las guerras floridas o Xochiyaoyolt (del náhuatl: Xochi: “flor”; yaor: “guerra”) eran un tipo de guerra ritual propia de los pueblos aztecas del Valle de México, en los siglos anteriores a la conquista. Consistía en el acuerdo entre varias ciudades para organizar combates en los que se capturaban prisioneros de ambos bandos que eran sacrificados ritualmente. Por lo general, estas guerras se realizaban en épocas de sequía extrema.



Actividades de poslectura

1. ¿Qué le sucede al protagonista al comienzo del relato y cómo reacciona ante la situación?
2. El personaje entra, a lo largo del relato, en un estado de ensoñación. Rastrear en el texto esos momentos de traspaso de una realidad a otra y macarlos.
3. En el sueño, ¿qué significado o poder tiene el amuleto para el personaje? ¿Qué provoca que se lo hayan arrancado?

4. Completen el siguiente cuadro con las transformaciones que sufren el espacio y el personaje del mundo “real” al mundo “soñado”.

	Mundo “real”	Mundo “soñado”
Personaje		
Espacio/s		

5. Las palabras son el material con el cual se construye el relato: los personajes, el espacio, la secuencia de acciones. En el cuento leído, los adjetivos contribuyen a la comprensión.

5.1 Repasamos la clasificación semántica de los adjetivos.

Adjetivos

Los adjetivos son una clase de palabra que funciona como complemento o modificadores de sustantivos, con los que concuerdan en género y en número. Ejemplos:

La mesa **redonda**

Hombre **generoso**

Encuentros **casuales**

Verdes campos

Partido **final**

Desde el punto de vista semántico, es posible distinguir tres grandes grupos de adjetivos, a saber:

Calificativos: predicen cualidades o propiedades de los sustantivos a los que modifican (*bueno, malo, extraño, maravilloso, increíble, etc.*). La mayoría son graduables.

Hay dos tipos de adjetivos calificativos:

- **Descriptivos:** generalmente aparecen pospuestos al sustantivo y la cualidad que se predica es presentada como una propiedad objetiva y real del sustantivo. Por ejemplo:

La casa **amplia**

El auto **rojo**

- **Evaluativos:** generalmente aparecen antepuestos al sustantivo e introducen algún tipo de valoración subjetiva del hablante. Por ejemplo:

Un **pobre** hombre

Un **viejo** amigo

En algunos casos, estos adjetivos antepuestos al sustantivo aportan valores estilísticos. Por ejemplo:

Polvorientos muros

Relacionales: vinculan al sustantivo con un determinado ámbito y permiten caracterizarlo como miembro de una clase. Estos adjetivos no se anteponen al sustantivo y, como no denotan propiedades, no son graduables.

Accidente *automotriz* (sería incorrecto decir: *automotriz accidente*)

Texto *literario*

Una calle *peatonal* (sería incorrecto decir: una calle *muy peatonal*)

Instrumento *musical*

- **Gentilicios:** son una variedad de los **relacionales**. Son adjetivos con que se llama a los habitantes de pueblos, ciudades, naciones, etc. Por ejemplo:

Yo soy *argentina*

El pueblo *santarroseño*.

Modales o deícticos: permiten cuantificar o localizar deícticamente al sustantivo del que se predicán. Siempre se ubican delante del sustantivo. Por ejemplo:

Algunas amigas

Estas vacaciones

5.2 Luego, subrayen en el cuento los adjetivos que aparecen. ¿A qué clase pertenecen? Justifiquen.

5.3 Completen el siguiente cuadro con los adjetivos que aparecen en la descripción de los dos espacios en los que transita el protagonista. ¿De qué manera contribuyen a la comprensión del cuento?

Mundo real	Sueño

6. Escriban la secuencia narrativa de lo que le pasa en el sueño al personaje.
7. En el cuento hay objetos, situaciones y personajes que se repiten en el “mundo real” y en el “mundo soñado” pero con diferente connotación. Por ejemplo, los enfermeros que llevan al motociclista al hospital boca arriba y los acólitos de los sacerdotes que lo trasladan, también boca arriba, al templo para ser sacrificado. Encuentren más ejemplos y transcribanlos.



Clase 4

Actividad de lectura

Se realizará la lectura conjunta del ensayo “El sentimiento de lo fantástico” de Julio Cortázar (<https://ciudadseva.com/texto/el-sentimiento-de-lo-fantastico/>) en el que el autor reflexiona sobre su posición respecto al género.



Actividades de poslectura

Resuelvan las siguientes consignas de manera individual:

1. ¿Por qué Cortázar afirma que es necesario determinar qué es lo fantástico?
2. ¿Por qué afirma que lo fantástico es un sentimiento?
3. De acuerdo con lo anterior, ¿cómo se manifiesta lo fantástico?
4. ¿De qué otros conceptos lo diferencia? ¿Por qué?
5. ¿Cuál es la principal característica de los cuentos fantásticos de Cortázar?
6. ¿Por qué puede decirse que los cuentos trabajados en clase pertenecen al género fantástico? Determinen en ambos cuál es el acontecimiento fantástico.

Actividad de escritura (para experimentar el sentimiento de lo fantástico)

Teniendo en cuenta las características del cuento fantástico analizadas, escribir una narración breve (dos párrafos), en tercera persona omnisciente. Para ello, tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Estructura: situación inicial- situación de transgresión- desenlace
- Imaginen una situación cotidiana.
- Delimiten un espacio (casa, plaza, escuela, cine, etc.).
- Creen un personaje.
- Imaginen que de repente algún elemento o situación fantástica irrumpe en la cotidianeidad del personaje. Tanto el personaje como el espacio deben sufrir una transformación. Para ello, deberán describir cómo eran antes espacio y personaje y cómo son luego del hecho fantástico.
- Utilicen adjetivos calificativos para describir cómo son esos espacios y cómo se siente el personaje en uno y otro.
- Para concluir el relato, describir qué efectos tiene sobre lo cotidiano esa transformación.

8. Metamorfosis y ambigüedad en la literatura fantástica

Mariela Ayelén Cabral



La enseñanza de lengua y la literatura es fundamental para el desarrollo intelectual de los/as estudiantes. Por un lado, la lengua como asignatura ofrece herramientas necesarias para que el/la estudiante pueda perfeccionar su competencia comunicativa, tanto oral como escrita, y mejorar su comprensión lectora. Para poder lograr esto, es importante atender aspectos gramaticales, semánticos y discursivos (análisis morfológico, sintáctico y semántico) que actúen como pilar para fortalecer las habilidades cognitivas de los/las alumnos/as. Por otro lado, la literatura se presenta como una disciplina que permite enfatizar el conocimiento de mundo, es decir que, a través de la experiencia lectora y de la adquisición de un lenguaje literario se puede optimizar la construcción del saber y desarrollar el pensamiento metafórico. El objetivo principal de este trabajo consiste en desarrollar competencias lectoras que permitan el abordaje de un texto literario de manera integral, para ello se prevé la enseñanza de aspectos gramaticales y literarios. En relación a lo anterior, se buscará trabajar con el reconocimiento de la estructura narrativa y de las diferentes voces narradoras. Para atender al trabajo con el lenguaje literario, se propondrá un breve análisis sintáctico que permita reflexionar sobre la forma ya que servirá como insumo para la elaboración de un comentario de texto sobre el corpus seleccionado. Así, esta unidad didáctica se propone para el cuarto año del Ciclo Orientado y tiene como objetivo acompañar al grupo en la lectura de textos pertenecientes al género fantástico y en la identificación de sus características principales.



Corpus

Para esta Unidad Didáctica, proponemos un corpus compuesto por dos cuentos y una novela pertenecientes al género fantástico:

“El gato” (1977) de Héctor Murena. <https://albalearning.com/audiolibros/murena/elgato.html>.

“Eva está dentro de su gato” (1947) de Gabriel García Márquez. <http://recursos.ort.edu.ar/static/archivos/docum/831649/131398.pdf>

Otra vuelta de tuerca (1898) de Henry James. http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/VueltaDeTuerca.pdf



Clase 1

Introducción al género fantástico. Cuento “El gato” de Héctor Álvarez Murena.

La clase comenzará con la entrega del cuento “El gato” de H. Murena y una breve presentación de datos bibliográficos del autor.

Héctor Álvarez Murena (1923- 1975) fue escritor, ensayista, narrador, poeta y traductor argentino. Escribió libros de todos los géneros literarios y fue habitual colaborador de la revista *Sur* y del suplemento cultural del diario *La Nación*. En 1946, publicó *El Primer testamento* y en 1956 *El centro del infierno*, ambos libros de relatos.

El cuento se extrajo del libro: Murena, Héctor. “El gato”. *Antología de la literatura fantástica*. 1940. Editado por Adolfo Bioy Casares, et al. Debolsillo, 2016, pp.118-119.

Para introducir a los/a estudiantes en el tema se realizarán preguntas de prelectura. De esta forma, se buscará captar su atención e indagar sobre sus conocimientos previos.



Pregunta de prelectura

- ✓ ¿Cómo es el comportamiento de un gato? ¿Cuáles son sus hábitos?

Luego de comentar las preguntas de prelectura se solicitará que un/a alumno/a lea en voz alta el cuento y posteriormente se dictarán preguntas de comprensión lectora. Deberán reunirse en grupos pequeños y luego se corregirá de forma oral.

Preguntas de comprensión lectora:

1. Describir al protagonista y ambiente donde se desarrolla la historia.
2. ¿Cómo se da la aparición del gato? ¿Creen que fue casual? ¿Se podría apreciar algún indicio (pista) de la llegada del gato a la vida del protagonista?
3. ¿Qué características tiene el gato que comienza a seguir al protagonista? Describirlo.

4. ¿Cuál es la importancia del gato a lo largo del relato? ¿Por qué creen que el personaje decide imitarlo?
5. ¿Cuál era la actitud del gato frente a la transformación del hombre?



Clase 2

Explicación del género fantástico.

La clase comenzará con un repaso de lo visto en la clase anterior respecto del cuento de Murena. Después se dará una explicación con uso del pizarrón de las principales categorías del cuento y específicamente del “cuento fantástico”. Se leerá en voz alta la ficha sobre “cuento” y se realizará un cuadro en el pizarrón. En las próximas clases se revisarán en profundidad los contenidos. Los alumnos deberán tomar nota.

Ficha N° 1. El cuento

Es una narración breve en prosa que presenta una situación de conflicto y cuyo final puede ser abierto o cerrado. Generalmente, se desarrolla en un espacio y en un tiempo, únicos. Los diálogos que incluye suelen ser breves. Comparte con la novela las categorías de narrador, personajes, espacio/ambiente.

En la mayoría de los cuentos, la secuencia predominante es la narrativa y poseen también descripciones de lugares y de personajes que iluminan diferentes aspectos de los hechos narrados. Además, los cuentos incluyen también diálogos entre los personajes, lo que permite una manera de escuchar las diferentes voces, además de la del narrador.

El cuento en cuanto narración relata sucesos a través de un narrador que puede aparecer en primera persona –protagonista o testigo- o en tercera persona –omnisciente o testigo-. La historia está protagonizada por personajes en un marco –lugar, tiempo-.

Se han clasificado en subgéneros de la narrativa según determinadas reglas de construcción como: fantástico, maravilloso, policial, entre otros.

Para comenzar con la explicación del género fantástico se realizarán preguntas de forma oral respecto al tema para indagar los conocimientos previos.

1. ¿Qué es un hecho fantástico? ¿Qué significado tiene la palabra “fantástico/a”?
2. ¿Han leído, visto o escuchado historias fantásticas? (Ejemplo: películas, cuentos). ¿El “El gato” de Murena es un relato fantástico? ¿Por qué? ¿Podemos encontrarle una explicación lógica a lo que allí sucede?

Luego se leerá en voz alta la Ficha de cátedra sobre “El género fantástico”.

Ficha N° 2. El género fantástico

Responde a relatos que describen un mundo semejante al mundo ordinario, pero que, de pronto, surge un hecho o espectáculo de una transgresión de las leyes lógico-naturales. Lo fantástico sería la vacilación experimentada por un personaje que solo conoce las leyes naturales ante un suceso aparentemente sobrenatural. La literatura fantástica del siglo XIX se caracterizaba por mostrar excepciones a las leyes físicas del mundo, mientras que los relatos fantásticos del siglo XX reemplazan la idea de un nivel absoluto de realidad por una visión construida en términos socioculturales.

Los personajes de los relatos fantásticos suelen ser presentados como seres comunes y corrientes. Se busca que el lector se reconozca en ellos y se sienta cómodo con un mundo que se parece al suyo. De esta manera, los hechos fantásticos provocan tanto en los personajes como en el lector la misma perplejidad y desamparo.

Los rasgos más importantes de la narración fantástica:

1. Ambiente o atmósfera que se vuelve sofocante.
2. Aparición de un hecho sobrenatural.
3. Incertidumbre o vacilación en el protagonista y/o en el lector.
4. Sensación de duda frente a un giro en el argumento.

Temas/tópicos:

- La transformación del tiempo y del espacio.
- La metamorfosis de los personajes.
- La presencia de una doble.
- La irrupción de seres o fuerzas sobrenaturales.
- Metamorfosis.
- Sensación de duda/extrañamiento frente a un giro en la historia.
- Pactos con el diablo.
- Alucinaciones.
- Regreso de personas/seres que han muerto.
- Interrelación entre sueño y realidad (sueño dentro otro sueño).
- Reencarnación.
- Ambigüedad y silencios.



Clase 3

La "metamorfosis" en el cuento de H. Murena

La clase iniciará con un repaso de las características del narrador para indagar en los conocimientos previos de los alumnos. Seguidamente, se leerá la ficha de cátedra sobre narradores y luego se dictarán nuevas consignas que serán trabajadas en grupos de a dos, después se hará una puesta en común.

Ficha N° 3. Tipos de narradores y focalización

Narrador protagonista (primera persona): el escritor narra con un “yo narrador”, por lo tanto, habla en primera persona de lo que le ha ocurrido a él. Es decir, que el escritor se ha servido de su personaje principal para establecer el punto de vista de un yo. El protagonista cuenta con sus propias palabras lo que siente, piensa, hace, y también qué observa o a quién. Este narrador protagonista cuyos sentimientos, pensamientos y observaciones de lo que ocurre a su alrededor, incluyendo las acciones de otros personajes, constituyen las pruebas en que se basa la verosimilitud de la historia.

Entre sus particularidades, cuando el narrador protagonista habla consigo mismo, podemos oír su monólogo interior.

Focalización interna: el narrador asume el punto de vista de los personajes.

Narrador testigo (primera persona): participa en menor o mayor grado dentro de la historia, pero su papel es marginal no central. Es el papel de un testigo. Se trata de un personaje menor que observa las acciones externas del protagonista y de otros personajes. Es un personaje como cualquier otro, pero su acceso a los estados de ánimo de otras vidas es limitado.

Focalización externa: su perspectiva es distante. No emite comentarios ni juicios de valor. Solo narra lo que ve hacer o escucha decir a los personajes.

Narrador omnisciente (en tercera persona): la omnisciencia es un atributo divino, no una facultad humana. Solo en la literatura es aprobada la convención de que un narrador tenga la capacidad de saberlo todo. Este narrador puede analizar la totalidad de su creación y de sus criaturas. No está limitado ni por el tiempo ni por el espacio, capta lo sucesivo y lo simultáneo, lo grandioso y lo minúsculo, las causas y los fines.

Focalización cero: su punto de vista no coincide con el de ningún personaje, pero conoce todos los sentimientos de estos.

Luego del desarrollo conceptual sobre las categorías de narradores, se explicará que una de las clases de palabras importantes en las narraciones fantásticas son los adjetivos. Para ello, retomará la ficha de cátedra sobre clases de palabras.

Ficha N° 4. Clases de palabras

El sustantivo

Desde el punto de vista morfológico, y al igual que el verbo y el adjetivo, el sustantivo es una clase léxica de palabra flexional. Dotado de género y número, el sustantivo impone estas categorías que le son propias a otras palabras que se agrupan en torno a él: adjetivos y determinativos. Sintácticamente, funciona

como núcleo del sintagma nominal y es la que decide la posible existencia de modificadores antepuestos y/o pospuestos (determinativos, adjetivos, complementos preposicionales, aposiciones), también rige la concordancia en género y número en el caso en que dichos modificadores presenten variación formal. En la oración simple, el sintagma nominal puede desempeñar varias funciones: sujeto, objeto directo, predicativo, aposición, objeto indirecto, complemento de la preposición *por* en el complemento agente.

Desde el punto de vista semántico, el sustantivo es una clase de palabra que denota individuos o un conjunto de individuos o de entidades que poseen rasgos en común. Existen dos clases de sustantivos: los propios y los comunes. Estos últimos, a la vez, se clasifican en contables y no contables, en individuales y colectivos, en abstractos y concretos.

El adjetivo

Acompaña al sustantivo para expresar una cualidad de la cosa designada por él o para determinar o limitar su extensión. Con respecto a la categoría de número, los adjetivos forman el plural con -s o -es siguiendo las reglas generales de la formación del plural de los sustantivos.

Desde el punto de vista sintáctico, los adjetivos pueden funcionar en forma atributiva como complemento de un núcleo sustantivo en un sintagma nominal o como predicativo subjetivo u objetivo. Como atributos, modifican al sustantivo directamente sin ninguna palabra de unión, como predicativos, lo hacen siempre indirectamente a través del verbo.

Ej. Las diferencias son importantes.

Pred. Subjetivo.

Ej. Pelaje gris

Sust. Adjetivo modificador del sustantivo.



Guía de preguntas. Trabajo práctico para resolver en clases.

1. ¿Cómo es el narrador del cuento? Describirlo y citar ejemplos.
2. Caracterizar con adjetivos el comportamiento del gato a partir del siguiente fragmento: "Causaba la sensación de un dios viejo y degradado, pero que no ha perdido toda la fuerza para hacer daño a los hombres; no les gustó, lo miraron con repugnancia y temor, y, con la autorización de su accidental amo, lo echaron"
3. Hacia el final del cuento, el narrador dice: "entonces abrió la boca, permaneció un instante sin saber qué buscaba con ese movimiento, y al fin maulló, agudamente, con infinita desesperación, maulló" ¿Qué ocurre con el lenguaje?

Esta última consigna dará pie para poder explicar el tópico de la metamorfosis en el cuento. Se realiza la explicación del tópico de la **metamorfosis** y luego se dictará

una consigna de rastreo. Para comenzar con la explicación se recurrirá al ámbito de las ciencias biológicas.



Diccionario de la RAE. Metamorfosis

Zool. Cambio que experimentan muchos animales durante su desarrollo, y que se manifiesta no solo en la variación de forma, sino también en las funciones y en el género de vida. Por ejemplo: insectos y anfibios.

En este sentido, se dirá que la metamorfosis es la transformación de algo en otra cosa. Las mutaciones/metamorfosis implican que, en un momento dado, alguien se vuelve un ser totalmente distinto de lo que antes era. Ejemplo: historias como hombres lobo, vampiros.

Luego de la explicación, se abrirá el debate con los alumnos, en torno a la metamorfosis, a partir de preguntas orales vinculadas al tema.

¿Cómo se produce la transformación o “metamorfosis” en el cine? Por ejemplo, en películas como “El hombre lobo”

La transformación puede producirse a través de:

- ✓ Mordidas.
- ✓ Herencias familiares.
- ✓ Maldiciones.

¿Qué otros tipos de metamorfosis han visto? Comentarlas de forma oral. Se tomará nota de los comentarios que los alumnos aporten.

En relación con lo comentado oralmente, se dictará una consigna de rastreo en torno del cuento de Murena, será realizada entre todos.

4. Describir la transformación del hombre en gato.

El último trabajo práctico sobre el cuento de Murena será una actividad de reconocimiento, es decir, se entregará un comentario de textos para reconocer las partes de este tipo de texto.

Se explicarán las principales características y partes de un Comentario de textos literarios (Ficha de cátedra). Se indicará que más adelante tendrán que hacer solos un comentario sobre otro texto literario.

Comentario de texto: explicación y reflexión ordenada.

Pautas a tener en cuenta:

- Implica una lectura atenta y comprensiva del texto a comentar.
- Identificar y subrayar las ideas o partes centrales del texto.
- Ficha de cátedra sobre el comentario de texto.

Ficha N° 5. El comentario de texto

Comentar un texto implica presentar de forma organizada y coherente la respuesta que su lectura provoca. El comentario sintetiza la lectura, pero no consiste en la mera transcripción de las ideas principales que el texto transmite al lector. De esta manera, invita a una lectura cuidada y atenta, a relecturas parciales o totales y a la elaboración formal de conclusiones personales.

Este tipo de textos puede desglosarse en las siguientes partes:

a) introducción: presentación del texto a trabajar, género o subgénero al que pertenece, bibliografía del autor comentado, fechas de publicación y traducción -si el texto lo requiere-;

b) desarrollo del contenido comentado: presentación del tema a comentar, el resumen del cuento (ambiente, personajes, narradores);

c) conclusión: constituirá una especie de síntesis integradora que permita destacar la significación, el interés y la novedad del texto que se comenta, la validez y la coherencia de sus contenidos básicos. Incluso se podría incluir una “opinión personal” respecto de la lectura realizada.

En este sentido, el comentario tiene por objeto mostrar la inteligibilidad del texto a quien no conoce o no está en condiciones de evocar información de trasfondo. Debe estar pensado para un interlocutor/lector no experto en el tema del texto.



Actividad de reconocimiento

Después de explicar las particularidades del comentario, se solicitará que alguien de la clase lea, en voz alta, el modelo de comentario sobre “El gato” y luego se proporcionará una consigna de trabajo que será corregida de forma oral.

5. Reconocer en el siguiente texto, la estructura del comentario. Marcar al margen las diferentes partes (introducción, desarrollo del comentario y conclusión) e identificar la información que presenta. Pueden hacerlo con diferentes colores o subrayado.

Modelo de comentario sobre “El gato” de Héctor Murena

El relato fantástico se caracteriza por entrelazar hechos reales con elementos sobrenaturales, ante los cuales, el lector vacila entre una explicación racional o una sobrenatural. Héctor Álvarez Murena (1923-1975) escritor argentino nacido en Buenos Aires, escribió numerosos libros de poesía, novelas y cuentos, entre ellos algunos pertenecientes al género. En 1946, publicó *El Primer testamento* y en 1956 *El centro del infierno*, ambos libros de relatos. Se abordará el cuento “El gato” publicado en la *Antología de literatura fantástica* (1940), cuyo tema en foco será “la metamorfosis”.

El cuento mencionado narra la historia de un hombre que, como consecuencia de una relación amorosa malograda, se encierra en su casa. Luego de esto, aparece, azarosamente, en su casa un gato que le pertenece a un vecino. El protagonista observa los comportamientos del animal y comienza a imitarlo. En el relato, se muestra cómo el hombre, cuyo nombre no se menciona, incorpora a su vida actitudes y hábitos propios de un gato.

De este modo, vemos que Murena desarrolla el tópico de “la metamorfosis”, es decir, la transformación de algo en otra cosa. A partir del uso de adjetivos como gato “grande y musculoso” o determinadas referencias al animal como que “causaba la sensación de un dios viejo y degradado, pero que no ha perdido la fuerza para hacer daño a los hombres” advertimos que el gato ejerce cierta influencia sobre la actitud del protagonista. La transformación se desarrolla poco a poco, en una pequeña habitación en la que solo se encuentran el hombre y el animal. De esta manera, en primer lugar, abandona las salidas matutinas y de tarde, entra en un estado de serenidad, lo que lo lleva a agudizar sus sentidos: la vista y el olfato. Finalmente, observamos que se le dificulta comprender el habla de las demás personas y, cuando él mismo intenta hacerlo, en su lugar, emite el sonido particular del felino, un maullido.

En conclusión, el relato desarrolla, cuidadosamente, la metamorfosis de hombre en gato, es decir, se produce la transformación a partir del acto de imitar. Se podría decir, incluso, que esta imitación es consecuencia del estado de ánimo del protagonista después de acabar con una relación amorosa.

Luego de realizar la actividad de reconocimiento, se les avisará que la próxima clase trabajarán con “Eva está dentro de su gato”, cuento de G. García Márquez.



Clase 4.

“Eva está dentro de su gato” de Gabriel García Márquez.

Al comenzar la clase hará un repaso de forma oral de las características centrales del cuento fantástico. Como ya se les había mencionado la clase anterior, trabajarán con el cuento de G. García Márquez.

Datos bibliográficos del autor del cuento y obras más importantes

Gabriel García Márquez (1927- 2014) fue un escritor, guionista, editor y periodista colombiano. En 1982 recibió el Premio Nobel de la Literatura.

Obras más importantes.

Novelas:

La hojarasca (1955)

La mala hora (1964)

Cien años de soledad (1967)

El otoño del patriarca (1975)

Crónica de una muerte anunciada (1981)

El amor en los tiempos del cólera (1985)

Del amor y otros demonios (1994)

Memoria de mis putas tristes (2004)

Libros de cuentos:

Los funerales de la Mamá Grande (1962)

La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada (1972)

Ojos de perro azul (recopilación de sus primeros cuentos) 1972

Doce cuentos peregrinos (1992)

El cuento seleccionado integra *Ojos De Perro Azul*. Madrid: Alfaguara, 1979, pp. 15-20.



Actividades de prelectura

De acuerdo con el título “Eva está dentro de su gato” ¿Creen que tendrá alguna similitud con el cuento “El gato” de H. Murena?

¿Qué connotaciones tiene el nombre Eva?

Se tomarán apuntes en el pizarrón y luego se procederá a la lectura en voz alta de voluntarios/as.

Actividades de comprensión lectora

1. Describir el lugar donde transcurre la acción.
2. Describir brevemente el personaje central. Para ello tener en cuenta el quiebre del sentido común que presenta el cuento en torno a la concepción de belleza. Citar ejemplos.
3. ¿Cuál es la relación entre la belleza de Eva y los insectos? Citar un ejemplo que manifieste el tormento de Eva.
4. En el relato se menciona a un niño ¿Quién es el niño al que Eva se refiere? Explicar cómo aparece descripto.
5. ¿Qué relación tiene el niño con el árbol de naranjos? ¿Qué podría simbolizar ese niño en la vida de Eva? Para responder tener en cuenta donde está enterrado. Citar un ejemplo.
6. Teniendo en cuenta que a lo largo del relato hay un lugar físico que se mantiene (el caserón antiguo) ¿Cuáles son los tres estados o espacios (mundos) que se presentan en el relato? ¿Cómo es Eva en esos mundos? Explicar y citar ejemplos. Marcar los distintos espacios con colores diferentes.
7. En el relato el miedo aparece personificado. ¿El miedo que Eva siente al principio es el mismo miedo del final? Fundamentar y aportar ejemplos.

Las consignas 5, 6 y 7 serán para debatir en grupo. Se sugiere la búsqueda de indicios que permitan detectar la ambigüedad a efectos de hipotetizar respecto a los diferentes espacios que García Márquez ha creado en el cuento. Se reflexionará con el grupo que Eva se encuentra en un espacio alterno o un estado de transición entre un mundo y el otro. En este sentido, más adelante en el relato buscará salir de ese estado.

Actividad domiciliaria para reflexionar sobre la ambigüedad en el relato

8. De acuerdo a lo analizado en las consignas anteriores ¿Podríamos decir que hay una metamorfosis de Eva en gato o busca reencarnar en el gato? ¿Por qué? Fundamentar y citar ejemplos.



Clase 5

Construcción de una definición de relato fantástico.

Se iniciará la clase con la consigna para reflexionar en casa. Se propondrá la realización de hipótesis respecto al tema planteado metamorfosis/reencarnación y la ambigüedad como aspecto principal que caracteriza el cuento.

Actividad de análisis

1. De acuerdo a lo analizado en las consignas anteriores ¿Podríamos decir que hay una metamorfosis de Eva en gato o busca reencarnar en el gato? ¿Por qué? Fundamentar y citar ejemplos.
2. A partir de la siguiente noción de ambigüedad: “Comportamiento, hecho, palabra o expresión que puede entenderse o interpretarse de diversas maneras” y lo analizado respecto de los dos cuentos, elaborar una definición de lo fantástico. Para ello, atender a la ficha sobre la explicación.

Ficha N° 6: La explicación

La definición es una de las estrategias más frecuentes de la explicación. Su forma más típica consiste en una ecuación de dos partes: la primera es el término a definir y la otra es la definición propiamente dicha. La relación de ambas partes es de identidad, de igualdad.

A=B

Muerte: Cesación o término de la vida. (Diccionario de la RAE)

Otras estrategias que complementan la definición en un texto explicativo son:

La descripción: consiste en explicar o representar de forma más o menos detallada y ordenada determinado tema, explicando sus componentes, cualidades o circunstancias.

La reformulación: es una forma particular de decir lo mismo con diferentes palabras. Mediante este recurso se conserva el sentido de una frase, pero se cambia la manera de expresarla. Es una manera de repetición que tiene por objetivo aclarar el sentido y facilitar la comprensión de la explicación. Para realizar una reformulación es necesario tener en cuenta: uso de sinónimos y antónimos, uso de nominalizaciones.

El ejemplo: son casos particulares extraídos directamente de la realidad que se utilizan para mostrar o ilustrar un concepto abstracto a través de un caso concreto. La ejemplificación es el resultado de una relación entre dos elementos: el concepto a ejemplificar y los diferentes ejemplos.

Pautas a tener en cuenta:

Uso de los dos puntos: se separa la definición de su objeto.

Se pueden emplear verbos como: ser, constituir, consistir, denominar, caracterizar, etc.

Para ofrecer un aporte más a la categoría de fantástico, luego de la explicación se les entregará y leerá lo que Julio Cortázar sostiene respecto al género fantástico.

----oOo----

Palabras de Cortázar:

“[...] en vez de buscar una definición preceptiva de lo que es lo fantástico, en la literatura o fuera de ella, yo pienso que es mejor que cada uno de ustedes, como lo hago yo mismo, consulte su propio mundo interior, sus propias

vivencias y se plantee personalmente el problema de esas situaciones, esas irrupciones, de esas llamadas coincidencias en que de golpe, nuestra inteligencia y nuestra sensibilidad tienen la impresión de que las leyes, a que obedecemos habitualmente, no se cumplen del todo o se están cumpliendo de una manera parcial, o están dando lugar a una excepción”(Fragmento extraído de “El sentimiento de lo fantástico”. Conferencia).

----oOo----

Se leerán los trabajos producidos en clase y se retirarán a efectos de profundizar la revisión de la escritura.

La próxima clase se comenzará a leer la Primera parte de la novela de Henry James *Otra vuelta de tuerca* (1898). Buenos Aires: Colihue, 2010.



Clase 6.

Lectura de la novela *Otra vuelta de tuerca* de H. James

Antes de comenzar con la lectura, se leerá la ficha sobre “novela” y se hará un cuadro comparativo en el pizarrón para identificar las similitudes y diferencias que tiene en común con el “cuento”.

Ficha N° 7. La novela

La novela: es una narración extensa en prosa. Presenta un argumento complejo que puede incluir historias secundarias y su estructura suele estar dividida en capítulos, incluye diálogos. Los elementos la novela son:

- Narrador: omnisciente, testigo, protagonista.
- Personajes: principales y secundarios.
- Espacio: lugar físico en el que se desarrolla la acción.

Luego de realizar el cuadro en el pizarrón, se darán algunos datos bibliográficos de Henry James y se comentarán de forma oral algunas de las particularidades de su escritura.

Henry James (1843-1916) escritor estadounidense

Realizó sus estudios en Nueva York, Londres, París y Ginebra. Publicó cuentos y artículos en revistas de Estados Unidos. Se dedicó a escribir novelas de tipo psicológico objetivo, con descripciones sutiles y un ritmo lento que lo caracterizaba. Muchas de sus obras fueron llevadas al cine.

A lo largo de su vida escribió 20 novelas, 112 relatos y 12 obras de teatro.

“A James no le interesa el hombre en la naturaleza o su acercamiento a lo primitivo, ni el hombre en el universo. Le interesa el hombre en sociedad: la corrupción, el engaño, la traición, la utilización que hace el hombre de sus semejantes, el egoísmo; la responsabilidad, la generosidad, que puede llegar al renunciamiento de las posibilidades de la felicidad humana o de la recompensa mundana son la materia de su arte narrativo. Le interesa la civilización – el bien supremo- cuya cuna y repositorio ve en Europa.” (Fragmento extraído de la “Introducción” realizada por Rolando Costa Picazo, editorial Colihue).



Actividades de prelectura

¿Qué les sugiere el título? ¿Qué significa en la expresión cotidiana “dar una vuelta de tuerca”? Comentar.

Las preguntas de prelectura serán trabajadas de forma oral.

Se solicitará la lectura en voz alta por turnos.

Actividades de comprensión lectora para la Primera parte

1. En la primera parte, Douglas menciona el título de la novela ¿Qué significado le otorga a la palabra “otra”? Explicar.
2. En la primera parte de la novela, se narran dos historias. Identificar y explicar brevemente cuáles son, dónde ocurren y en qué tiempo.
3. Reconocer y describir el/los narradores que aparece/n en la primera parte.
4. Explicar cómo llegó el manuscrito de la institutriz a manos de Douglas.
5. ¿Cómo caracteriza Douglas a la institutriz? Aportar ejemplos.

Se explicará que, en determinadas narraciones, se destaca la presencia del “relato enmarcado”, es decir, cuando se incluye un relato dentro del relato principal. También, se les recordará la explicación dada sobre el autor y su interés en Europa, ya que la historia se desarrolla en Londres.

Se espera que se lean de forma domiciliaria los capítulos indicados, del 1 al 4 inclusive, y la realización de las actividades propuestas a efectos de su confrontación en clase.

Pautas de lectura para toda la novela

Como sugerencia para una mejor comprensión lectora se recomienda:

1. Anotar en forma de lista las acciones más importantes de cada capítulo. (Esto permitirá, luego, realizar el esquema de núcleos narrativos de algunos capítulos seleccionados).
2. Marcar o subrayar los hechos o momentos que consideren fantásticos teniendo en cuenta los siguientes tópicos.

Irrupción de seres sobrenaturales.
Regreso de seres que han muerto.
Alucinaciones.
Momentos de dudas/ incertidumbres.

Consignas para la lectura domiciliaria (capítulos: 1 al 4)

1. Describir el personaje de la institutriz, para ello tener en cuenta: personalidad, vida social, relación con los niños
2. Describir el lugar donde se desarrolla la historia (mansión de Bly). Aportar un ejemplo.
3. Mencionar y describir brevemente a los personajes que aparecen en los capítulos seleccionados.
4. En el capítulo 3, la narradora sostiene: "Allí estaba él, pero en lo alto, más allá del césped" ¿A quién quería ver y a quien vio en realidad? ¿Cuál fue su sorpresa?



Clase 7

Trabajo en clase con la novela.

1. Revisión de las respuestas a las actividades anteriores y resumen de los sucesos.
2. Se explicará acerca de la descripción, en la novela, ya que es uno de los recursos más importantes porque aporta información de las características de los personajes (físicas, psicológicas, afectivas), del lugar/ambiente donde ocurren los hechos, etc. Se leerá la ficha sobre descripción.

Ficha N° 8. La descripción (como recurso en la novela)

En una descripción, el narrador de novelas se convierte en un observador que le atribuye cualidades a objetos, personas o ambientes, de forma objetiva o subjetivamente. La descripción tiene una función determinada, es decir, el tiempo parece detenerse durante las descripciones. En otras palabras, la descripción interrumpe el flujo del tiempo del relato, lo disminuye y crea pausas en la historia que alargan la duración del tiempo del relato por encima del tiempo de la historia.

3. Reflexión en torno de las formas verbales utilizadas en las acciones principales y en las secundarias.

Secuencia narrativa	
Acciones principales	Acciones secundarias
Núcleos narrativos	Descripciones
Pretérito perfecto simple	Pretérito imperfecto

4. Breve repaso de forma oral de la oración simple. Contenidos sintácticos

Se realizarán preguntas orales en torno del concepto de “oración” para determinar el conocimiento previo de los alumnos. Para ello indagará con preguntas en torno de la lengua.

Uso de pizarrón (a efectos de explicar el contenido de la ficha de cátedra)

Ficha N° 8. Oración simple

Noción de **oración**: unidad lingüística independiente (no depende de una estructura mayor).

Estructura de la oración simple: sujeto y predicado o bien aquellas que no admiten partición como, por ejemplo: “¡Adelante!”; “Llueve”.

Sujeto y sus componentes

El sujeto de la oración es siempre un sustantivo o una construcción equivalente. El núcleo del sujeto es acompañado por una serie de elementos llamados modificadores y complementos. Puede ser expreso o tácito. En el primer caso el sustantivo núcleo se encuentra presente en la oración. En el segundo caso, se dice que está tácito cuando la forma que adopta el predicado verbal y su contexto permiten sobreentender de quién se habla, cuál es el sujeto de la oración, sin la necesidad de nombrarlo. Ejemplo:

-----PVS-----

Viene siempre a la misma hora. Sujeto Tácito: él.

N C C

Predicado: es todo lo que se dice del sujeto y su núcleo es un verbo que concuerda siempre en número y persona con el núcleo del sujeto. Esta relación sintáctica constante de número y persona se denomina concordancia.

Los modificadores del verbo son:

- El complemento u objeto directo
- El complemento u objeto indirecto
- Circunstanciales
- Predicativos

Objeto directo

El objeto directo (**OD**) nombra a la persona o cosa sobre la que recae la acción del verbo.

Por ejemplo:

___S___ ___P___

El maestro compuso la sinfonía.

MD N N **OD**

Cuando el objeto directo es un grupo nominal, se puede sustituir por las formas **lo, la, los o las**.

___S___ ___P___

El maestro la compuso.

MD N **OD** N

El objeto indirecto

El complemento indirecto (**OI**) nombra al destinatario de la acción expresada por el verbo más el complemento directo. Por ejemplo:

___S___ ___P___

Las obras de arte pertenecen al museo

MD N MI N **OI**

___P___

Le pertenecen al museo

OI N **OI**

Para localizarlo, se pregunta ¿A quién? o ¿Para quién? al verbo. Se lo puede reemplazar por le, les.

Circunstanciales

Indican tiempo, espacio, afirmación, negación, modo, instrumento, etc.

-----PVS-----

Llegaron a la casa de campo

N Circ.

Predicativos

Pueden ser subjetivos y objetivos. Si modifican al verbo y al núcleo del sujeto son subjetivos. Ej. El pianista está cansado / Los pianistas están cansados

En cambio, si modifican al verbo y al OD es objetivo. Ej. El artista compuso una canción adecuada a la ocasión.

Se solicitará la definición del sustantivo como clase de palabra ¿Qué es un sustantivo? La misma pregunta será realizada para los verbos y adverbios.

Se indicará que solo se trabajará con la oración simple que se integra con sujeto y predicado y con los modificadores OD y OI.

A medida que se hace este repaso, se solicitará que los alumnos copien en sus carpetas el esquema del pizarrón.

Ejemplo: -----SES----- PVS-----

Ej. Ángeles, como gigantes, estaban pintados en un muro.

N Compl. Comparativo N Pred. obligatorio

5. Realización de un esquema de núcleos narrativos del primer capítulo (para su redacción respetar la forma de la oración simple)

Al finalizar la clase, se entregará una nueva guía de actividades para los siguientes capítulos, para su resolución escrita.



Actividades domiciliarias para los capítulos 5 al 9.

1. Realizar el esquema de núcleos narrativos del capítulo 5.
2. Explicar cómo la institutriz describe al desconocido.
3. ¿Cuál era la relación entre Quint y Miles?
4. ¿Cómo se produce la aparición de la Sta. Jessel? Subrayar el fragmento y comentarlo.
5. ¿Cómo fue el encuentro de la institutriz y la aparición de Quint? ¿Qué sensación experimenta la joven? Tener en cuenta la siguiente frase: “nuestra larga mirada en tan reducido espacio lo único que dio a aquel horror, enorme como era, una nota sobrenatural”.



Clase 8

Tema de “lo fantasmal” en *Otra vuelta de tuerca*.

Nuevamente, antes de comenzar a lectura de las respuestas de los/as estudiantes, hará un repaso oral de la historia y de cuestiones vistas la clase anterior.

Luego, a medida que corrijan las preguntas de tarea, se realizarán las intervenciones que se crean pertinentes para indagar sobre el tema de lo fantasmal en la novela. Se realizará una explicación del contexto histórico de la obra.

Ficha N° 10. Contexto de la novela

La novela se desarrolla durante la época victoriana (1830), periodo de un siglo en el que Gran Bretaña pasó de ser un país dedicado a la agricultura a un país totalmente industrializado; es la era de la Revolución Industrial (segunda mitad del siglo XVIII 1760-1840), del ferrocarril, de las revoluciones sociales, entre los cambios más importantes.

Las clases sociales estaban bien demarcadas, como siempre ha sucedido en Inglaterra: una clase de nobles del reino, luego una clase media alta y una clase media baja, además de la clase baja de obreros, sirvientes; en el estrato inferior estaban los menesterosos.

Luego de la lectura de la ficha, se preguntará ¿Por qué la institutriz comenzaría la descripción por el sombrero? “No llevaba puesto el sombrero”. ¿Qué importancia tendrá el uso del sombrero en las distintas clases sociales?

A raíz de esta consigna, se buscará profundizar más la respuesta y tener en cuenta el material teórico sobre cuento fantástico y acerca de la definición del género que habían elaborado.

Pregunta para el debate

(Se espera que el grupo aporte sus hipótesis y se tomará nota en el pizarrón)

¿Qué es una aparición? ¿Pueden dar una explicación lógica a la aparición de la Sta. Jessel? ¿Es un elemento fantástico?

Actividad para resolver en grupos de dos integrantes (tener en cuenta la ficha sobre adjetivos)

Dada la siguiente frase: ¿Cuál es el adjetivo que caracteriza a toda la narración leída hasta el momento? Explicar.

“Fue el silencio mortal de nuestra larga mirada en tan reducido espacio lo único que dio a aquel horror, enorme como era, una nota sobrenatural” (cap. 9- p. 88).

Luego de realizar la corrección de actividades, se explicará la nominalización. Se hará uso del pizarrón a efectos de explicar el contenido de la ficha de cátedra.

Ficha N° 11. La nominalización

Es un proceso por el cual un verbo o un adjetivo se convierten en un sustantivo o nombre. La forma generalizada de dar valor de sustantivo a otras categorías gramaticales es mediante un artículo.

Ej. El auto **arrancó**. (verbo)

(sustantivo) **arranque** del auto.



Actividad de realización conjunta en el pizarrón

Retomar el esquema de núcleos narrativos realizado en la pregunta 1 y transformarlo en nominalizaciones.

La señora Grose interrogó a la institutriz / La **interrogación** de la Sra. Grose

La institutriz advirtió cierta ingenuidad en el ama de llaves. / **Advertencia** de la ingenuidad en el ama de llaves

La institutriz le relató a Grose sobre lo sucedido. / El **relato** de lo sucedido

La institutriz vio al extraño dos veces. / La **visión** del extraño.

La Sra. Grose le preguntó sobre el tema. / La **pregunta** sobre el tema

La Sra. Grose ocultó algo. / El **ocultamiento** de Grose

Describió al desconocido. / La **descripción** del desconocido

El ama de llaves identificó al desconocido, es el criado de la familia / La **identificación** del desconocido

La Sra. Grose le explicó que Quint murió / La **explicación** de Grose.

Consignas domiciliarias para los capítulos 10 al 14.

Se indicará que las respuestas a esas consignas serán presentadas en forma de exposición oral. Deberán reunirse en pequeños grupos (no más de tres por grupo) para su resolución y luego, en clase, las expondrán oralmente. Podrán leer las respuestas o bien explicarlas, pero siempre con la lectura del ejemplo tomado del texto. Se evaluará la explicación y la selección de los ejemplos

1. En el capítulo 10, la institutriz vuelve a encontrarse cara a cara con la aparición. Describir la escena y aportar ejemplos.
2. ¿Cuál es la reacción de la institutriz frente a los hechos ocurridos? ¿Por qué cree que los niños también pueden ver a los fantasmas?
3. Realizar el esquema de núcleos narrativos del capítulo 12.
4. En el capítulo 13 la institutriz compara a Miles con Quint. ¿Cómo se desarrolla esa comparación? Fundamentar y aportar ejemplos.



Clase 9

Exposiciones orales y trabajo gramatical.

Una vez realizadas las exposiciones orales, se explicará en el pizarrón el tema la “secuencia dialogal” y “Discurso directo” / “Discurso indirecto”. Se leerá la ficha de cátedra.

Ficha N° 12. Secuencia dialogal

El diálogo se caracteriza por la intervención de dos o más personas en una conversación. Para construir uno se utilizan los verbos del decir - decir, murmurar, contestar-, en el tiempo base de la narración.

Es necesario el uso de la raya de diálogo al margen del renglón que antecede lo dicho por el personaje. En el caso del cuento, es necesario que el narrador presente y aclare qué personaje va a tomar la palabra.

Ejemplo:

- ¿Qué estás leyendo? dijo A.

- Un cuento fantástico- contestó B.

En relación a la secuencia dialogal, el narrador reproduce las palabras o pensamientos de uno o más personajes. Puede reproducirlos palabra por palabra o puede transmitir lo dicho por el personaje de manera indirecta.

Discurso directo: reproduce las palabras de los personajes sin subordinarlas sintácticamente a las del narrador. Ejemplo: Él pensó: -Soy feliz.

Discurso indirecto: el narrador cita indirectamente a su personaje. Ejemplo: Él pensó que era feliz.

Se consideran verbos del decir a aquellas formas verbales que designan acciones de comunicación lingüística: “dijo”, “respondió” o “contestó” o también, los que expresan creencia, reflexión o emoción “pensó”, “lamentó”, “protestó” que sirven para introducir la voz del personaje.

Ficha N° 13. Discurso directo e indirecto

El narrador reproduce las palabras o pensamientos de uno o más personajes. Puede reproducirlos palabra por palabra o puede transmitir lo dicho por el personaje de manera indirecta.

Se denomina *verba dicendi* (o *verbum dicendi*) a las formas verbales que designan acciones de comunicación lingüística: “dijo”, “respondió” o “contestó” o también, los que expresan creencia, reflexión o emoción “pensó”, “lamentó”, “protestó” que sirven para introducir la voz del personaje. Estos verbos son conocidos como **verbos declarativos**.

Los *verba dicendi* no aparecen en todos los modos de discurso; **aparecen en los estilos directo e indirecto**. En el modo directo, el narrador marca el discurso del personaje con los *verba dicendi* y una serie de elementos gráficos que señalizan el texto, como son los dos puntos, los guiones o los saltos de párrafo.

Discurso directo: reproduce las palabras de los personajes sin subordinarlas sintácticamente a las del narrador.

Discurso indirecto: el narrador cita indirectamente a su personaje.

Discurso directo	Discurso indirecto
Él pensó: -Soy feliz	Él pensó que era feliz
Él pensó: -Yo era feliz	Él pensó que había sido feliz.
Él pensó: - Seré feliz	Él pensó que sería feliz.



Actividades

1. En los siguientes fragmentos que se transcriben, identificar estilo directo e indirecto con diferentes colores.

- “Los ojos redondos de la señora Grose rechazaban la acusación.
- ¡Yo no he adivinado nada! -dijo con la mayor simplicidad-
-¿Cómo podría adivinarlo si usted no le conoce?
-Ni lo más mínimo” (p.18)
- ¿Cuándo fue... lo de la torre?
-A mediados de mes. A esta misma hora.
-Casi de noche -dijo la señora Grose.
-No, no tanto. Lo vi como la veo a usted (p.19)

Ante esto, la señora Grose estuvo mirando al suelo durante unos instantes; luego levantó la mirada.

- Dígame cómo lo sabe usted -dijo.
Entonces, ¿admite que era eso? -grité.
-Dígame cómo lo sabe -se limitó a repetir mi amiga (p. 27)

“¿En qué estaba usted pensando cuando, en nuestra aflicción, antes del regreso de Miles, hablando de la carta recibida del colegio, ante mi insistencia dijo usted que no pretendía afirmar literalmente que nunca hubiera sido «malo»? Literalmente no ha sido malo «nunca» en las semanas que llevo con él, durante las que lo he observado con gran atención; ha sido un pequeño prodigio imperturbable de exquisita y adorable bondad. (p. 30)

Después de corregir las actividades de reconocimiento, se entregará otra actividad referida al mismo tema, pero con la particularidad de que deben reformular los ejemplos presentados. El primer ejemplo será realizado en conjunto.

Actividad de reformulación

Dados los siguientes fragmentos: a) reconocer estilo directo e indirecto y marcarlos con diferentes colores, b) transformar las oraciones de estilo directo a indirecto y explicar los cambios.

1. “Los ojos redondos de la señora Grose rechazaban la acusación.
2. - ¡Yo no he adivinado nada! -dijo con la mayor simplicidad- “. (p. 18)
3. “Flora pensó visiblemente; tras lo cual, con su divina sonrisa, dijo: - ¡Porque no quería asustarla! -Pero si yo había salido, como tú creías...” (p.35)
 “- ¡Yo le haré venir! -dijo el muchacho con extraordinario énfasis. Me echó otra mirada cargada de una extraña expresión y luego entró él solo en la iglesia.” (p. 47)
4. “¿Dónde había estado Flora durante aquel tiempo? Cuando se lo pregunté a Miles, él siguió tocando un instante antes de responder, y solo dijo:
 -Pero, querida, ¿cómo voy a saberlo? -estallando en seguida, además, en una alegre carcajada, cual si fuese un acompañamiento vocal, que prolongó con una canción extravagante e incoherente.” (p. 54)
5. “-Estará arriba -dijo a continuación-, en algún cuarto que usted no haya mirado. -No; está lejos. -Había tomado una decisión-. Ha salido” (p. 55)

Luego se explicarán los aspectos centrales del verbo y del modo indicativo y subjuntivo y se realizará una sistematización de los contenidos en el pizarrón, a partir de los fragmentos anteriores y su reformulación.

Ficha N° 14. El Verbo

Es una clase de palabra con significado léxico que organiza la estructura de la oración. Desde el punto de vista morfológico, el verbo manifiesta las categorías inherentes de tiempo y modo y la concordancia de número y persona con el sustantivo núcleo del sujeto. Estos significados gramaticales se presentan a través de desinencias que se ligan a la raíz de la palabra.

Semánticamente, los verbos se clasifican en acciones, procesos o estados. Los verbos de acción poseen un agente o una causa que los ocasiona o los produce. Los procesos, en cambio, no necesitan un agente para producirse: pueden ocurrir espontáneamente o bien acontecen sin que se requiera mencionar al agente. Los estados, pueden ser físicos o mentales, describen situaciones en las que no hay cambio.

Ejemplos:

Acciones: Este año, mis estudiantes leerán la *Ilíada*.

Procesos: El agua hierve.

Estados: Los chicos saben inglés.

Sintácticamente, el verbo es la palabra central de la predicación. Funciona como núcleo del predicado y selecciona, según su significado (aspecto semántico) y según sus relaciones jerárquicas (aspecto sintáctico), los constituyentes requeridos para que la oración esté bien formada.

Los modificadores del verbo son: a) los complementos, que son los modificadores exigidos por el verbo: el objeto directo, objeto indirecto, el complemento régimen y algunos circunstanciales. b) los adjuntos: son modificadores más periféricos y no obligatorios. Los circunstanciales son adjuntos que no son exigidos por el significado del verbo y que pueden, por lo tanto, agregarse o quitarse libremente.

Modo verbal

Modo: es la categoría que expresa la actitud del hablante ante la acción, proceso o estado indicado por el verbo.

<p>Modo indicativo</p> <p>Modo de la realidad /actualidad.</p> <p>El hablante presenta el evento denotado como real o efectivamente ocurrido.</p> <p>El hablante se compromete con la realidad que atribuye al evento denotado.</p>	<p>Modo subjuntivo</p> <p>Modo de la irrealidad /virtualidad.</p> <p>La virtualidad no indica la irrealidad o inexistencia del hecho denotado por el verbo, sino su carácter virtual, independientemente de su realización posible o imposible.</p> <p>Este modo permite la expresión de la posibilidad, de la duda, del deseo, del temor, es decir, de los distintos matices de lo no real o virtual.</p>
--	---

Correlación temporal entre oración principal y subordinada

Cuando el verbo de la oración principal es de:

- Temor o emoción: (sentir, temer, lamentar, agradarse, etc.)
- Duda o desconocimiento: (cuestionar, dudar, pensar, juzgar, considerar, etc.)
- Posibilidad o imposibilidad: (ocurrir, suceder, poder ser, etc.)
- Voluntad: (pedir, solicitar, sugerir, mandar, ordenar, exigir, rogar, desear, etc.)
- El verbo de la oración subordinada se conjuga en modo subjuntivo.

Ejemplo:

Esperamos que pueda asistir a la fiesta de aniversario.

3ra p.

3ra p.

Presente

Presente

Modo indicativo Modo subjuntivo

Explicación en el pizarrón. (Sistematización de contenidos verbales)

Oración N° 1

Discurso directo

- ¡Yo no he adivinado nada! -dijo, con la mayor simplicidad” (p. 18)

*Verbo “decir” 3ra Pretérito perfecto simple

*Reproduce las palabras de los personajes sin subordinarlas a las del narrador

1ra p. Pretérito perfecto compuesto.

Discurso indirecto

La señora Grose dijo [...] que no había adivinado nada.

*Verbo decir Nexo 3ra. Pretérito pluscuamperfecto.

Pretérito perfecto simple

Verbo principal

Nexo “que” permite citar indirectamente lo que dice el personaje.

*El verbo principal de la oración se encuentra conjugado en PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (modo indicativo), el verbo subordinado se encuentra conjugado en (**Pretérito Pluscuamperfecto**).

Oración N°2

Discurso directo

Flora dijo: - ¡Porque no quería asustarla! -.

Verbo decir

Pretérito perfecto simple. Pretérito Imperfecto MI.

Discurso indirecto

Flora dijo que no quería asustarla

Verbo principal

Pretérito perfecto simple nexo Pretérito Imperfecto MI.

Oración N° 3.

Discurso directo

“- ¡Yo le haré venir! -dijo el muchacho con extraordinario énfasis!

Verbo

Verbo decir

1era p. Futuro. MI.

Discurso indirecto

Nexo

El muchacho dijo que lo haría venir

Verbo principal

Pret. perf. Simple Verbo 3ra p. condicional MI.

Verbo principal

Oración N 4.

Discurso directo

(Miles) solo dijo: -Pero querida como voy a saberlo-.

Verbo decir

Presente. MI.

Pret. perf. Simpl

Discurso indirecto

Nexo

Miles le respondió que no podría saberlo.

Pretérito perfecto simple Condicional. MI.

Oración N°5

Discurso directo

“-Estará arriba -dijo a continuación-, en algún cuarto que usted no haya mirado.”

Verbo “decir”

Pretérito perfecto del subjuntivo

Pretérito perfecto simple. MI.

Discurso indirecto

Nexo

(La Sra. Grose) le dijo que podría estar arriba, en algún cuarto que no hubiera mirado

Pret. Perfecto simple 3ra. Condicional simple MI. Pretérito pluscuamperfecto MS

Oración N° 6

Discurso directo

-Se lo contaré todo- dijo Miles.

Futuro

Pretérito perfecto simple

Discurso indirecto

Nexo

Miles le dijo que se lo contaría todo (a la institutriz)

Pretérito perfecto simple

Condicional MI.



Actividad de consolidación

Teniendo en cuenta las oraciones en discurso indirecto, completar los espacios vacíos con los verbos correspondientes.

La primera actividad se realizará en conjunto.

Oración N° 1: El verbo principal de la oración se encuentra en **PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE** (Modo Indicativo) y el verbo de la subordinada en **Preterito pluscuamperfecto**.

Oración N° 2: el verbo principal de la oración se encuentra conjugado en **PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE** (MI), el verbo subordinado se encuentra conjugado en

Oración N° 3: el verbo principal de la oración se encuentra conjugado en **PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE** (MI), el verbo subordinado se encuentra en

Oración N° 4: el verbo principal de la oración se encuentra conjugado en **PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE** (MI), el verbo subordinado se encuentra en.....

Oración N° 5: el verbo principal de la oración se encuentra conjugado en **PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE** (MI), el verbo subordinado se encuentra.....

Oración N° 6: el verbo de la oración principal se encuentra en **PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE** (MI), el verbo de la subordinada se encuentra en

Luego de la puesta en común de las actividades gramaticales, se entregarán las actividades domiciliarias para los capítulos 15 al 20, cuya resolución también será con la modalidad de exposición oral.

Actividades domiciliarias para los capítulos 15 al 20

1. Frente a la situación que vivió en la mansión, la institutriz toma la decisión de marcharse. ¿Cuál es el hecho que impide su partida? Describirlo.
2. ¿Por qué creen que Miles cambió de actitud frente a la institutriz?
3. En el capítulo 20 la institutriz ve a la Srta. Jessel cerca del lago. ¿Cuál es la reacción de la Sra. Grose y de Flora frente a la postura de la institutriz respecto a que Jessel las observaba desde lejos? Describir la escena y subrayar ejemplos.



Clase 10

1. Explicación y trabajo práctico sobre **oraciones complejas**.
2. Continuación de exposiciones en torno de los capítulos de la novela.

1. La clase comenzará con un repaso oral de contenidos desarrollados en la clase anterior (discurso directo-indirecto) y se explicará la “oración compleja”. Si bien se ofrecerá un pantallazo general de los distintos tipos de oraciones complejas/subordinadas, se detendrá específicamente en las sustantivas.

Explicación en el pizarrón a través de un ejemplo

Ejemplo de oración compleja:

_____ S _____ P _____

[Juan ordenó <que volviera a su casa>]

N NV Sub. Sust. Od

Proposición incluida: análisis

que volviera a su casa

NEXO NV C.

Ficha N° 15. Estructura de la oración compleja

La oración compleja está constituida por una o más oraciones subordinadas.

Se denomina “oración compleja” a aquellas construcciones que se componen de una oración principal y otra u otras oraciones subordinadas. Estas últimas son estructuras sintácticas completas, es decir, constituidas por un sujeto y predicado, pero que se subordinan a la oración principal mediante una relación de dependencia. Dichas oraciones subordinadas desempeñan las funciones sintácticas de las clases de palabras, así, encontramos oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas o adverbiales.

Oraciones subordinadas sustantivas.

Son aquellas que desempeñan las mismas funciones que un elemento nominal (sustantivo, pronombre, grupo nominal) y por lo tanto se pueden sustituir por ellas.

Características: Siempre se subordinan a un elemento sintáctico de la oración principal.

Ejemplo:

Mi padre nos aconsejó <que tomáramos este camino>.

Subordinada

Los nexos que introducen las oraciones subordinadas sustantivas son los siguientes:

La conjunción “que”: esta conjunción no realiza ninguna función sintáctica dentro de la oración subordinada a la que pertenece.

No quiso <que nos viéramos esta tarde >

Prop. Sub.

Me gusta <que sonrías>.

Prop. Sub.

La conjunción “si”: este nexo introduce oraciones interrogativas indirectas. No realiza ninguna función sintáctica dentro de la oración subordinada.

Víctor me preguntó <si quería más>

Los pronombres o adverbios interrogativos (qué, quién, cuándo, cuánto): estos nexos introducen también oraciones interrogativas indirectas. Pronombres y adverbios interrogativos desempeñan una función dentro de la oración subordinada a la que pertenecen.

¿Sabes <quién ha venido>?

Sujeto T Predicado

Se realizará una reflexión metalingüística en forma oral, a partir de la consigna de la clase anterior, a efectos de atender a la modificación en los tiempos verbales.



Actividad de consolidación

Utilizar las oraciones transformadas en estilo indirecto y analizar las oraciones subordinadas sustantivas.

1. La señora Grose dijo que no había adivinado nada.
2. Flora dijo que no quería asustarla.
3. El muchacho le dijo que lo haría venir.
4. Miles le respondió que no podría saberlo.
5. (La Sra. Grose) le dijo que podría estar arriba, en algún cuarto que no hubiera mirado.
6. Miles le dijo que se lo contaría todo (a la institutriz).

___S___ P___
La señora Grose dijo <que no había adivinado nada>.
 Md n n Od.

___P___
 que <no había adivinado nada> Oación subordinada sustantiva OD.
 Nexo C n C ST. Ella.

S _____ P _____
Flora dijo <que no quería asustarla>.
N N Od.

_____ P _____
que <no quería asustarla> Oración subordinada sustantiva OD.
Nexo C N Od. ST: Ella.

S _____ P _____
El muchacho le dijo <que lo haría venir>.
Md N od. n Od.

Que <lo hará venir> Oración subordinada sustantiva OD.
Nexo OD n ST: él

S _____ P _____
Miles le respondió <que no podría saberlo>.
N OI n OD

Que <no podría saberlo> Oración subordinada sustantiva OD
Nexo C NV OD ST: Miles

S _____ P _____
La sra Grose le dijo <que podría estar arriba, en algún cuarto que no
N OI N prop. Sub.
hubiera mirado>

[Que podría estar arriba, en algún cuarto que no hubiera mirado].
NV C

S _____ P _____
Miles le dijo <que se lo contaría todo (a la institutriz)>
N OI N OD

2. Puesta en común de las consignas sobre los capítulos 15 al 20

Consideraciones

La institutriz toma la decisión de irse ya que se siente presionada por la conducta de Miles hacia ella. La escena es la siguiente:

“Por primera vez desde su llegada (llegada de Miles) quise huir de él. Mientras me detenía bajo el alto ventanal que miraba hacia oriente y escuchaba el sonido de las oraciones, fui sintiendo nacer en mí un impulso que hubiera acabado

por dominarme, si lo hubiese estimulado un poco. Podía poner fácilmente un fin a mis tribulaciones, marchándome de Bly. [...]. Era mi única oportunidad; nadie me detendría. Lo único que tenía que hacer era dar la vuelta y apresurarme, volver para recoger algunas cosas, a la casa, (ellos estaban en la iglesia) que prácticamente estaba vacía, pues la mayoría de los sirvientes estaban en la iglesia. [...]. Cuando me di cuenta, ya había cruzado el cementerio y tomado el camino que conducía a Bly. Al llegar a la casa estaba completamente decidida a huir". (p. 123)

Al llegar a la casa, la institutriz estaba atormentada por las dificultades del transporte, sin embargo, lo que la dejó perpleja por un instante fue recordar que en aquel lugar donde estaba parada había visto por primera vez el espectro de Jessel.

"Pero de pronto recordé con repulsión que, en aquel preciso lugar, hacía más de un mes, en la oscuridad de la noche, colmado de maldad, había visto el espectro de las más horrible de las mujeres. Ante eso, sentí renacer mis fuerzas, subí precipitadamente la escalera y me dirigí directamente a la sala de clases, puesto que había allí objetos que me pertenecían y no deseaba abandonar". (p. 124)

No obstante, después de recordar aquello que había vivido un mes atrás, cuando entró a la sala de clases y vio sentada a la señorita Jessel, esto es lo que hizo vacilar la resolución que había tomado sobre huir del lugar.

"Sentada ante mi propia mesa y a la clara luz del mediodía. [...] Se puso de pie, pero no como si me hubiera oído, sino con una indescriptible y profunda melancolía, mezcla de indiferencia y desapego. [...] estaba ante mí, deshonrada y trágica, pero mientras la miraba fijamente tratando de retener sus rasgos para recordarlos, la espantosa imagen se desvaneció [...] en realidad durante aquel brevísimo instante tuve la extraordinaria sensación de que la intrusa era yo". (p. 125)

Estos fragmentos nos permiten pensar como lectores que la institutriz adopta el rol de guerrera/ heroína que busca cumplir con su función de proteger a los niños de aquellos fantasmas y por ello es que decide quedarse en la mansión. La institutriz decide enfrentar la situación con el sentido de la responsabilidad que presentado durante toda la novela.

Es necesario problematizar sobre la vacilación que está viviendo el personaje de la institutriz.

Hacer notar la ambigüedad que se evidencia la novela ya que, si bien presenta aspectos fantasmales, solo un personaje, el principal, puede verlos, sin embargo, el rasgo de ambigüedad también puede verse en la actitud de la Sra. Grose.

En el cierre de la clase, se entregarán las últimas consignas de lectura domiciliar y en la clase siguiente darán cierre a la novela.



Clase 11

Cierre de la novela. Trabajo de escritura.



Actividades del capítulo 21 al 24.

1. ¿Por qué la Sra. Grose se marcha con Flora?
2. En el capítulo 21 la Sra. Grose dice “Pues precisamente para eso, para alejarla de aquí. Para alejarla de ellos”. ¿Grose realmente creerá que los fantasmas de los criados existen? Cuando dice “alejara de ellos” ¿se referirá específicamente a Quint y a Jessel?
3. ¿La actitud de Grose es variable? ¿Con qué aspecto de lo fantástico se relaciona? Relacionar este aspecto con las características del género y la noción de ambigüedad.
4. Hacia el final de la novela, Miles pierde la vida. Muere en brazos de la institutriz: “Lo sujeté, si, y es fácil imaginar con qué pasión; pero al cabo de un minuto comencé a darme cuenta de lo que en realidad tenía entre mis brazos. Estábamos solos, el día era apacible, y su pequeño corazón, desposeído, había dejado de latir” (p. 183). Comentar este fragmento en torno al tema de la ambigüedad (retomar la noción vista en el cuento de G. Márquez). Para ello, tener en cuenta los siguientes puntos.

Nueva institutriz.

Dos niños (niña y niño).

Espectros de Jessel y Quint, anteriores criados.

La niña se va de la casa.

El niño termina muerto en los brazos de la institutriz.



Reflexión y comentario final

El tema de la **ambigüedad** recorre toda la novela; desde el principio, se aprecia la vacilación que siente el personaje de la institutriz frente a los “supuestos” espectros de los anteriores sirvientes, incluso ella cree que los niños pueden verlos y hablar con ellos. El lector siente la misma vacilación que la protagonista.

La Sra. Grose, por momentos, parece creer en la existencia de esos fantasmas; pero, en los últimos capítulos, ese modo de pensar cambia, no en su totalidad, puesto que se lleva a la niña de la casa para alejarla “de ellos”. Esa expresión “de ellos” es un elemento que no queda claro a quién remite, es decir, quién es su referente. También, puede apreciarse hacia el final una lucha entre la vida y la muerte, ya que, por un lado, la institutriz, en su papel de protectora, para salvar la vida de la niña le solicita a la Sra. Grose que la lleve lejos de la mansión y por otro, el niño muere en los brazos de la institutriz.

Finalmente, el título de la novela *Otra vuelta de tuerca* también parece ser ambiguo, ya que no se termina de cerrar un sentido, sino que el sentido queda abierto, suspendido.



Actividad de escritura

De manera individual, escribir un breve comentario respecto de la novela. Para ello, será necesario retomar la ficha de cátedra sobre el comentario y el esquema que hicieron en la clase del cuento “El gato” de H. Murena y los núcleos narrativos.

A efectos de proceder a la escritura del comentario, se recomienda atender a las siguientes pautas para la realización de un resumen:

- ✓ Leer el texto para tener una noción global de su contenido y organizar las ideas.
- ✓ Identificar la información más significativa.
- ✓ Construir las ideas centrales de cada párrafo.
- ✓ Suprimir la información irrelevante, como detalles y ejemplos.
- ✓ Escribir un texto coherente partiendo de las ideas principales.

Recordar la estructura del comentario: introducción, desarrollo del contenido comentado y conclusión. Para el desarrollo del contenido comentado se proponen algunos temas o tópicos, aunque pueden incorporar otros.

- ✓ Ambigüedad en la novela.
- ✓ Vacilación de la protagonista.
- ✓ Tópico de lo fantasmal.
- ✓ Tensión vida/muerte.

La actividad será realizada de forma individual y al final de la clase será entregada para su corrección.

*Consideraciones que no deben faltar en la escritura del comentario.

Datos bibliográficos del autor.

Fecha de publicación de la obra, editorial y traducción.

El resumen de la historia de la novela no debe superar los dos párrafos de extensión.

El elemento comentado debe ser conciso y puntual. Se pueden citar ejemplos breves.

Conclusión/ opinión.

9. También ellos reciben y leen La Tribuna: una mirada posible hacia la literatura argentina de frontera

Rocío Mallía



La literatura argentina del siglo XIX constituye un gran desafío para la enseñanza en la educación secundaria. Desde la alborada de Mayo de 1810 hasta fines de ese siglo, los textos se han abocado a propósitos que pueden resumirse en uno solo: escribir ficciones orientadoras de la incipiente nación. Estas ficciones definen identidades colectivas y grupales, trazan fronteras geográficas y culturales internas y externas y estimulan procesos de homogeneización y exclusión. En este contexto, seleccioné un corpus conformado por diversos textos pertenecientes a la llamada “literatura de frontera”, adaptado para su enseñanza en la escuela secundaria. Abordaré la propuesta con el objetivo de examinar las representaciones que, sobre ella y sobre los sujetos que la habitan, se imponen desde los discursos. Del mismo modo, haré hincapié en la deconstrucción de la idea de frontera ligada a límites geográficos preestablecidos y precisos, que separan territorios y sujetos diferentes entre sí. En este sentido, propondré la idea de “frontera” en tanto un proceso y una zona porosa de intercambio comercial, cultural y social, sujeta a modificaciones como consecuencia del paso del tiempo y las intervenciones políticas. El corpus fue confeccionado de modo tal que se obtenga una mirada multiperspectivista y polifónica del fenómeno de la frontera y de los mitos que, sobre ella, se erigieron: el malón indígena, la cautiva, el gaucho desertor, entre otros.



Corpus

El corpus de trabajo áulico se compone de los siguientes textos:

Gallardo, Sara. "Las 33 mujeres del Emperador Piedra Azul". *El país del humo*. Buenos Aires, El cuenco de plata, 2015.

Mansilla, Lucio Victorio. *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires, Ediciones Terramar, 2010.

Reinhart, Edgardo. "Zorro cazador de leones". *Escritores de La Pampa*. Santa Rosa, Subsecretaría de Cultura de la Provincia de La Pampa, 2009.



Clase 1

Al iniciar la clase, se planteará de manera explícita el tema a abordar en los próximos encuentros. Para elaborar el necesario rastreo de ideas previas, se preguntará a los y las estudiantes con qué ideas, palabras u obras literarias podrían asociar el concepto de "literatura de frontera". Luego, se realizará una actividad de inferencia, poniendo en circulación áulica un conjunto de imágenes, tapas de libros y títulos de obras literarias. De este modo, se espera que funcionen como disparadores y elementos que activen saberes y preconcepciones. Algunos títulos posibles para pensar esta actividad inicial pueden ser:

- "Una excursión a los indios ranqueles", de Lucio V. Mansilla.
- *Zorro cazador de leones*, de Edgardo Reinhart.
- *Las 33 mujeres del Emperador Piedra Azul*, de Sara Gallardo.
- "Ema la cautiva", de César Aira.
- "El placer de la cautiva", de Leopoldo Brizuela.
- "Calfucurá y la Dinastía de los Piedras", de Estanislao Zeballos.
- "La conquista de quince mil leguas", de Estanislao Zeballos.

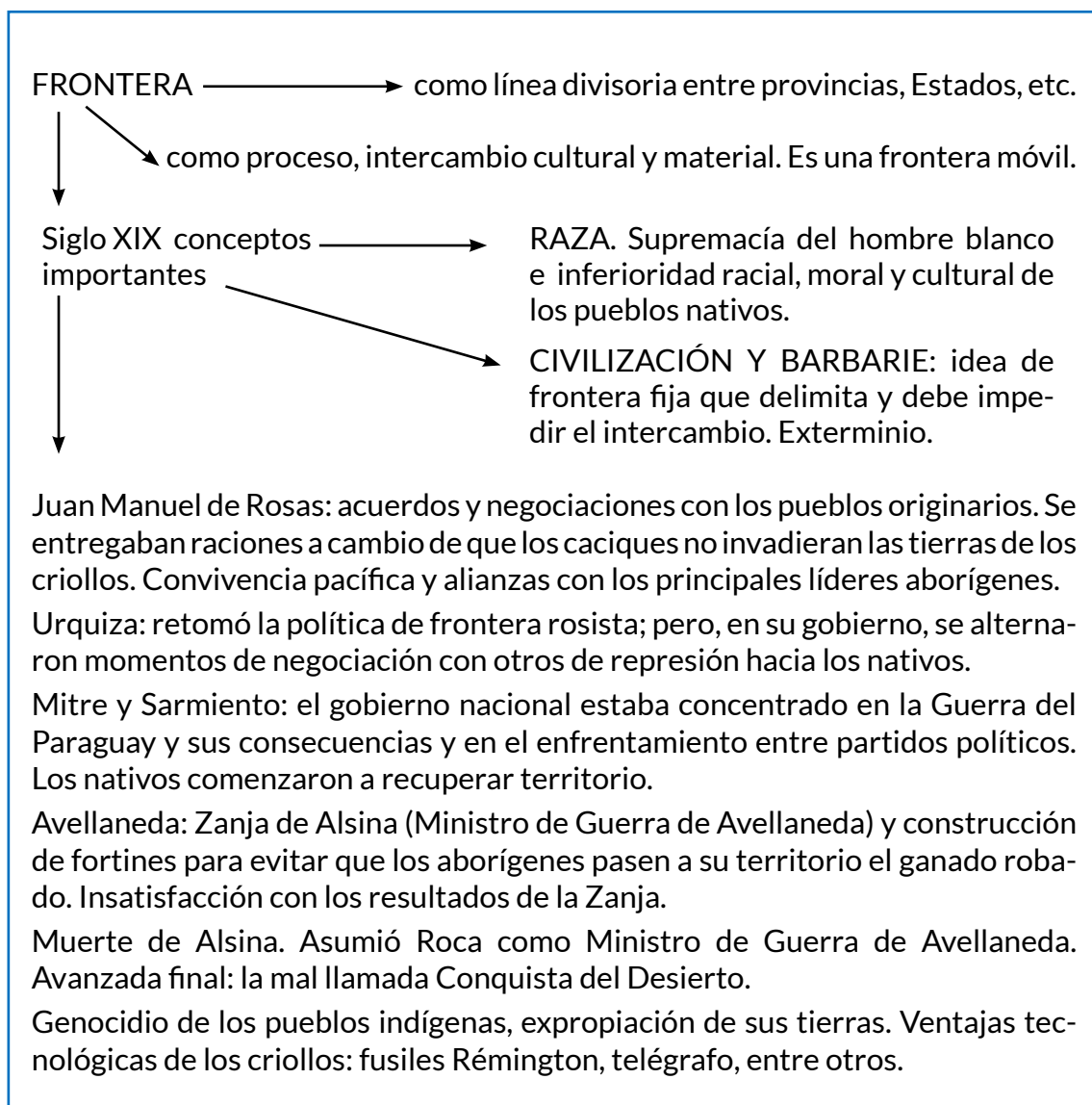
Del mismo modo, se harán circular fotografías y tapas de libros.

Se acompañará la circulación de imágenes y títulos con la mediación docente, a través de preguntas orales tales como: ¿Qué palabras son recurrentes en estos títulos? ¿Qué imágenes llaman su atención de las portadas de libros? ¿En qué momento histórico pueden situarse los hechos allí referidos? ¿Quiénes son los personajes que allí aparecen?, entre otras. El objetivo de esta actividad es, además de activar procedimientos inferenciales y posibles ideas previas, estimular la curiosidad de los estudiantes.

Luego, se realizará un rastreo de ideas previas acerca del concepto de "frontera" a través de preguntas disparadoras como: ¿Qué es la frontera? Además de las fronteras que delimitan países o provincias entre sí, ¿qué otro tipo de fronteras conocen? ¿Las fronteras existen realmente? ¿Delimitan espacios que no tienen contacto entre sí o son permeables? ¿Las fronteras dividen dos pueblos absolutamente diferentes? ¿Conocen el proceso de expansión de la frontera que se dio en nuestro país? ¿Durante qué siglo tuvo lugar? ¿Qué sucesos históricos o con qué sujetos

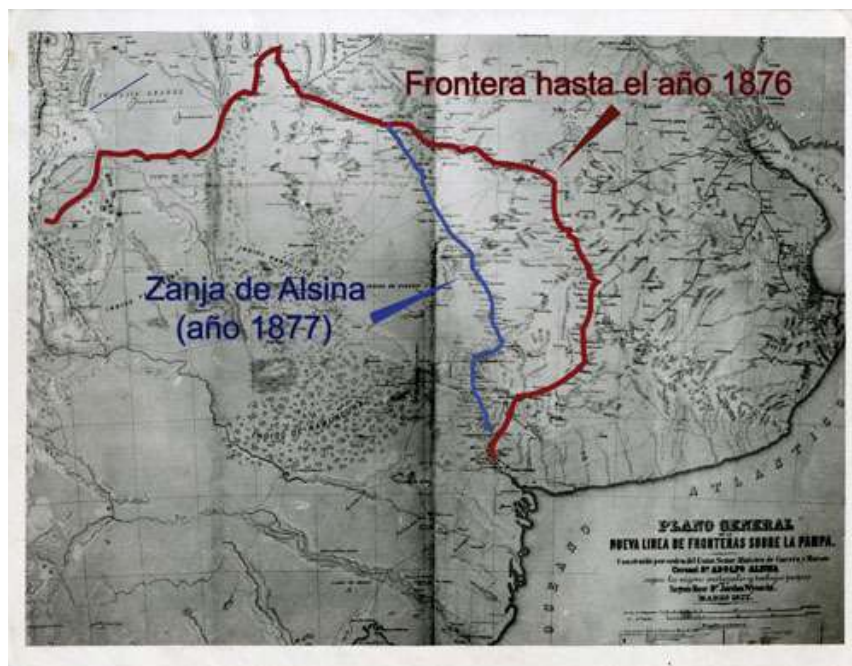
relacionan la expansión de la frontera argentina? Se sistematizarán las ideas y conceptos en el pizarrón.

Luego de este primer acercamiento, se proyectará un video extraído de Canal Encuentro, denominado *Vencedores y vencidos: La Conquista del Desierto*, hasta el minuto 15 aproximadamente (https://www.youtube.com/watch?v=zNGtZ-_In6Y). Antes de la proyección, se solicitará atención a aquellos conceptos que surjan en el video y que estén vinculados al proceso de expansión de la frontera argentina. Del mismo modo, antes de comenzar, se agregarán al pizarrón los nombres de Rosas, Urquiza, Mitre, Sarmiento y Avellaneda con el objetivo de hacer foco en las características y las políticas de cada uno de estos gobiernos respecto de los pueblos nativos, para luego anexarlos al cuadro. Se hará una mínima referencia histórica a estos gobernadores y presidentes. Finalmente, se proyectará el video. Al culminar, se prevé completar, en conjunto, el esquema comenzado en el pizarrón que podría resultar del siguiente modo:



Durante la confección del cuadro, se realizarán comentarios o aclaraciones pertinentes respecto de ciertos conceptos que puedan resultar conflictivos como la noción de “raza”. Del mismo modo, recordará en qué consistía la dicotomía sarmientina “civilización y barbarie”. Cabe aclarar que el abordaje de estos conceptos requiere de la lectura previa de los fragmentos más relevantes, a los efectos de este análisis, del ya conocido “Facundo”, de Domingo Faustino Sarmiento, por parte de los estudiantes. También, se planteará la pregunta acerca de qué idea de frontera se representa en el texto de Sarmiento. Se espera que el grupo pueda concluir en que la frontera sarmientina desconocía la porosidad que hoy se sabe que existía en el intercambio. Para Sarmiento, la frontera era concebida como estática y el intercambio resultaba nocivo e indeseable.

También, se abordará el concepto de “genocidio”. Primero, se procederá a indagar qué idea del significado de la palabra aparece y, si fuere necesario, se proveerá una definición posible, que será anotada en el pizarrón. Para finalizar, también se problematizará la idea de “conquista” y se instará a la búsqueda de posibles significados de la palabra en el diccionario. Se pretende arribar a la conclusión de que el término tiene significados muy ambiguos, incluso algunos ligados al esfuerzo pacífico por ganar la voluntad de los sujetos, que atenúan el acto genocida. Para finalizar, se mostrará la siguiente imagen para ilustrar el proceso de expansión de la frontera a lo largo del siglo XIX.



Clase 2

Al comienzo de la clase, se retomará de manera colectiva la Ficha de Cátedra N° 1 referida a la literatura de frontera.

Ficha de cátedra 1

La frontera como discurso

En nuestro país, hay una fecha exacta en que se declaró la conclusión del proceso de expansión de la frontera: 7 de noviembre de 1940. En este día, se decretó que los soldados que hubiesen participado desde 1890 hasta 1917 en la Conquista del Desierto serían jubilados como Expedicionarios del Desierto. Sin embargo, tanto las fechas de inicio como las de finalización de la mal llamada “Conquista” son absolutamente arbitrarias. No hay manera posible de establecer límites temporales precisos para un proceso tan extenso, complejo y dinámico como el desarrollo de la frontera interior de un país. Para muchos, incluso, el largo proceso de definición de las fronteras internas aún no ha culminado.

La *Expedición al Desierto* de Roca, en 1879, es para muchos el final de la vida en la frontera. Si bien es innegable que se trató de un lamentable hito de exterminio de la mayor parte de las comunidades nativas del país, durante muchos años después se sucedieron operaciones militares de avance contra los aborígenes en el sur de la Patagonia y en provincias del norte, como Chaco y Formosa, en intentos de sofocar levantamientos y rebeliones.

Vivir en la frontera

Habitualmente, se reduce la noción de frontera a la idea de “límite” y se la concibe como una separación entre dos elementos antagónicos en términos de cultura y etnia. En el marco de esta concepción, la única relación posible entre ambos términos quedaba reducida al plano de la guerra y del conflicto. Esta idea está, incluso hoy en día, fuertemente instalada en el inconsciente de las mayorías. Sin embargo, un acercamiento serio a los documentos históricos de la época permite advertir que las sociedades divididas por las “fronteras” no constituían mundos separados y aislados entre sí. Por el contrario, se trataba de complejas relaciones que vinculaban a estos mundos a través de esta línea fluctuante y no muy precisa que marcaba los territorios que ambas sociedades dominaban.

El surgimiento de las sociedades de frontera puede datarse a partir del siglo XVIII. Hasta entonces, los colonos españoles no se habían interesado por la expansión del territorio de dominio cristiano sino por asegurar la tranquilidad de los territorios ya conquistados. Fue una época sin enfrentamientos, ni conflictos serios en que ambas sociedades mantenían una relación distante en la que parecían ignorarse. Otro factor que pesaba en el poco interés de los españoles por explorar el interior del país era el escaso atractivo económico que este ofrecía: sobaban las tierras, pero no había, en la llanura, ni metales preciosos ni masas de esclavos que explotar.

Sin embargo, a partir del siglo XVIII, el panorama cambió radicalmente. En ese entonces, comenzó a escasear el ganado cimarrón, resultado de la reproducción de los vacunos salvajes que habían emigrado hacia el interior de la provincia

de Buenos Aires. Este hecho también coincidió con la anulación del monopolio comercial con España, decisión que ampliaba las posibilidades comerciales del país con el resto del mundo. Por la conjugación de estos motivos, comenzó a hacerse necesario avanzar sobre los recursos ganaderos del territorio indígena y fue así cómo las relaciones entre las comunidades nativas y los cristianos comenzaron a intensificarse.

Las guerras y la violencia fueron elementos indiscutidos de estos vínculos, pero no fueron los únicos. Las autoridades coloniales también establecieron pactos con los principales caciques y trataron de ganar sus amistades enviándoles regalos y presentes. Paralelamente, comenzó a afianzarse el comercio entre estas sociedades. Los nativos cruzaban la frontera para vender los excedentes de su economía a los blancos y viceversa. Desde 1780 a 1810, las relaciones entre cristianos y aborígenes se desarrollaron con relativa paz y estabilidad. Al punto tal ello fue así que, en el contexto de las invasiones inglesas, alrededor de 1806, un importante número de caciques se presentó ante el Cabildo para brindar su ayuda y apoyo en contra de los extranjeros.

El contacto con las sociedades coloniales modificó completamente la vida de los pueblos nativos. La incorporación más importante de estos fue el caballo, al que incluso lograron dominar y aprovechar mejor que los blancos. Asimismo, incorporaron de los cristianos un gran número de cereales, instrumentos de hierro, azúcar, aguardiente, yerba mate, prendas de vestir y otros muchos objetos.

Pero el panorama cambió radicalmente a mediados del siglo XIX, ya concluidas las Guerras de Independencia. El interés de las clases dominantes y gobernantes por insertar al país en el mercado mundial librecambista los atrajo hacia las tierras de los aborígenes. Comenzaron a planificarse, entonces, empresas de expansión territorial que estaban movidas por la convicción de que el indio era una minoría étnica que atrasaba y que había que exterminar para avanzar con la apropiación de las tierras.

Una de las excepciones más importantes a este tipo de políticas fue el gobierno de Juan Manuel de Rosas. Este último estableció importantes alianzas con los caciques más poderosos de la frontera. De este modo, Rosas intentó continuar con la política de la época colonial y los líderes aborígenes llegaron a colaborar en la defensa de la frontera.

Luego de la caída de Rosas, los conflictos entre los cristianos y los nativos comenzaron a recrudecerse y la situación culminó con la tristemente célebre Conquista del Desierto.

Escribir la frontera

El siglo XIX fue un período clave para los procesos independentistas latinoamericanos. Argentina no fue la excepción. Pero, una vez conquistada la independencia de la metrópoli española, se sucedieron cruentas guerras civiles cuyas facciones se disputaban el control del gobierno. Durante ese siglo, además, puede decirse que la totalidad de la literatura nacional estaba íntimamente ligada a

los hechos históricos y respondía a fines propagandísticos: escribir era un arma de combate capaz de encender los ánimos en contra o a favor de ciertos sujetos o posiciones políticas.

Entre todos los hechos históricos importantes del siglo que influyeron en la literatura, el desarrollo de la frontera interior ha sido uno de los más productivos. Así, la noción de “frontera” es un punto de partida clave para abordar una innumerable cantidad de aspectos significativos de la literatura nacional.

Hay tres visiones que han primado sobre la frontera en la literatura argentina:

1. Frontera como desierto: aquí es metaforizada como una tierra de nadie, un espacio vacío de cultura y civilización en que la ley se encuentra ausente. Ejemplo de este tipo de representación es el Facundo, de Domingo Faustino Sarmiento.
2. Frontera romántica: en este caso, la frontera se vuelve atractiva en tanto su espacio virgen y salvaje ejerce fascinación al poeta. Se trata de una perspectiva según la que allí se encuentra el deseo y el placer. La Cautiva, de Esteban Echeverría, podría situarse en esta línea de pensamiento, aunque con ciertas tensiones.
3. Frontera como espacio de conquista: aquí la tierra se convierte en un sitio estratégico que debe ser conquistado y civilizado, explotado y aprovechado. Esta idea también aparece en los textos de Domingo Faustino Sarmiento.

Estas tres formas de concebir la frontera establecen relaciones complejas entre sí. Si bien, tiende a primar una sobre otra, en determinadas etapas históricas o autores; en otros casos, se superponen y establecen relaciones de tensión entre sí.

Características

La denominada “literatura de frontera” agrupa una gran heterogeneidad de textos, formatos y autores. Han incurrido, en esta literatura, desde militares como Lucio V. Mansilla, periodistas como Roberto Payró, autores gauchescos como José Hernández, indios como Namuncurá, Calfucurá e incluso científicos extranjeros. Por otro lado, ha adoptado formas del relato de viajes, folletines, cartas, poesías, ensayos o informes científicos.

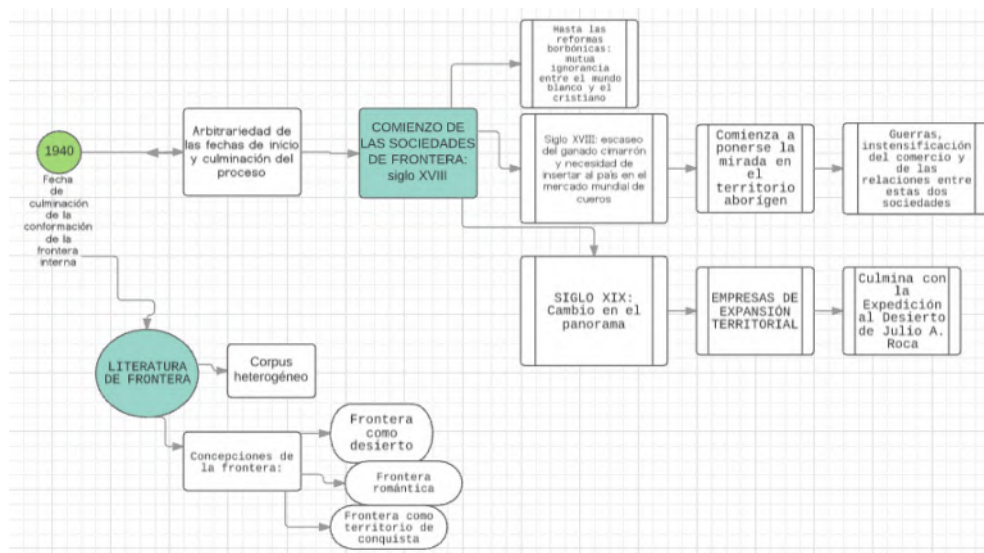
Se suele aceptar dentro del corpus, no solo aquellas obras producidas efectivamente durante el siglo XIX sino también aquellas del siglo XX o XXI que tengan como referente y tema la vida en la frontera en el siglo de la independencia y guerras civiles. En otros casos, se toma una definición más amplia que la define como un conjunto de textos que trascienden el marco temporal original, el del siglo XIX, y que tratan de las transformaciones socioculturales actuales.

La frontera en Facundo, de Domingo Faustino Sarmiento

La dicotomía “civilización y barbarie” es una de las fórmulas que, tristemente, más ha trascendido a lo largo del tiempo en nuestro país. Sin embargo, a veces, se

desconoce su verdadero origen. Es una idea perteneciente a Domingo Faustino Sarmiento, escritor, periodista y expresidente de nuestro país y esa dicotomía es articuladora de su obra más importante: *Facundo*, publicada en 1845. Con esta categoría, el autor piensa el país en términos de una lógica binaria según la cual el medio geográfico determina el tipo de sociedades que en él se desarrollan. En este sentido, Sarmiento sostiene que el “desierto”, que no es otra cosa que el interior argentino, es el territorio de la barbarie, del vacío y de la ausencia de las instituciones europeas. Estas últimas, por el contrario, sí tienen lugar en el territorio de la “civilización” que, para Sarmiento, eran las ciudades, aunque no cualquier ciudad del interior sino específicamente Buenos Aires. En su reflexión, no hay posibilidad de reconciliación entre estos dos elementos dicotómicos. Por el contrario, intentar ponerlos a convivir sería devastador para el país. Esto es, precisamente, lo que sucedió para él durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas: la barbarie, el federalismo, se alojó en la capital civilizada y gobernó desde allí. Podría decirse, entonces, que un pensamiento vinculado al determinismo geográfico es el que impregna la lógica de *Facundo* puesto que se señala que las soledades y la extensión del desierto, la inmensidad y la incertidumbre del horizonte siempre interminable hacen que los sujetos tengan allí una predisposición irremediable hacia la violencia. Por otro lado, el sanjuanino identificaba como barbarie a los aborígenes, los gauchos, particularmente, gauchos federales y a la inmigración española. Todos ellos eran, para él, igual de ociosos, violentos y sucios. De ese modo, para Sarmiento, y dado que la “civilización” de los “bárbaros” era imposible, la única solución para el “progreso” era el exterminio complementado con una política inmigratoria que integrara a ingleses, alemanes o escoceses a “implantar” su “civilización” en estas tierras.

Una vez leído el texto se elaborará de manera colectiva un esquema resuntivo como el siguiente:



Durante la explicación, se otorgará centralidad a algunos aspectos importantes como la breve reseña histórica de la constitución de las sociedades de frontera y las

tres formas de concebir la frontera que se pueden identificar en las expresiones literarias.

Luego, se entregará la Ficha de Cátedra N° 2, relativa a la figura de Lucio V. Mansilla y su obra.

Ficha de cátedra 2

El viaje

El Coronel Lucio V. Mansilla es uno de los personajes más curiosos y excéntricos de la política y la literatura argentina. Nació en 1831 y fue hijo de Agustina Rosas, hermana de Juan Manuel de Rosas y del general Lucio Norberto Mansilla, héroe público de la batalla de Obligado⁴. Es decir, para Mansilla la patria era un bien de familia. Solo que, para cuando él cumplió la mayoría de edad, el país había cambiado de manos y él había quedado del lado de los vencidos: Rosas estaba ya en el exilio.

Su vida transcurrió entre viajes y puestos políticos. Fue todo un *dandy* de la época; excéntrico al punto de comprar una esclava para poder liberarla ante el público en un acto teatral y único. Mansilla era un gran *performer* que amaba la escena y tener espectadores que admiraran sus historias y rarezas. Solía batirse en duelo por nimiedades con el único objetivo de llamar la atención de los soldados de la frontera o los transeúntes de las más refinadas ciudades del Viejo Continente. Adoraba sacarse fotografías o enviar artistas a pintar cuadros con su imagen elegante y majestuosa. Vestía a la última moda y con un *look* barroco y estrafalario. Muchos son los relatos que describen a Mansilla durmiendo en las tolderías de los pampas con la solemnidad que le conferían su capa, espada y joyas. En síntesis, si Mansilla viviera en el siglo XXI, posiblemente sería un gran *influencer* de las redes sociales.

Mansilla y la escritura

La escritura periodística fue una práctica muy frecuente en los escritores argentinos del siglo XIX y también en algunos del XX. Mansilla encontró en este terreno un ámbito propicio y un modo para hacer literatura. De hecho, una de sus mayores ambiciones era iniciar una publicación llamada *Mi tribuna* en que contara sus memorias como General. Aunque este deseo nunca llegó a concretarse, desde muy joven, decidió convertir su vida y avatares personales en noticias, columnas y folletines de diario.

4 La Batalla de Obligado se libró el 20 de noviembre de 1845 y enfrentó al ejército de Juan Manuel de Rosas, con Lucio N. Mansilla a la cabeza de las fuerzas, con flotas anglo-francesas. Las potencias británicas y francesas habían tensado su relación con Rosas, luego de que este decidiera cerrar el libre comercio a través de los ríos Uruguay y Paraná, en medio de las guerras civiles que se desarrollaban en la Banda Oriental. Los países europeos, descontentos con las trabas comerciales que El Restaurador les imponía, decidieron bloquear el puerto de Buenos Aires. Rosas respondió con una ofensiva que, si bien fue derrotada, adquirió un gran valor simbólico en cuanto a la defensa de la soberanía nacional que implicó.

Durante la Guerra del Paraguay (1865-1870), Mitre, presidente en ese período nombró a Mansilla sargento mayor y desde el frente de batalla envió cartas firmadas con seudónimos falsos para informar sobre el curso de la guerra y apoyar la candidatura presidencial de Domingo F. Sarmiento. Más tarde, cuando este último ganó las elecciones y asumió su cargo, Mansilla no fue ascendido a un cargo de mayor jerarquía, como se esperaba, sino que se lo designó comandante de fronteras. Parafraseando a Martín Fierro, lo echaron a la frontera y empezó a padecer. Frente a la decepción, no tardó en tomar venganza. Comenzó a escribir, para el diario *La Tribuna*, una serie de corresponsalías que firmaba con el nombre de caciques como Mánco Cápac o Caupolicán para cuestionar el manejo de fronteras del entonces presidente de la Nación y alabar la labor del propio Mansilla en territorio indígena. El objetivo de estas cartas era instar a Sarmiento a que le otorgara el anhelado ascenso de Coronel al de General.

Una excursión a los indios ranqueles comenzó a publicarse en *La tribuna*, el periódico porteño más leído de la ciudad. Comenzaron las entregas diarias en mayo de 1870 hasta septiembre de ese mismo año. Por ese entonces, Mansilla ya estaba de vuelta en Buenos Aires y había sido destituido de su cargo.

¿Por qué se viaja?

Un par de meses antes al comienzo de la publicación de *Una excursión...*, en febrero exactamente, Mansilla, en ejercicio de su labor como comandante de fronteras, había celebrado un tratado de paz con Mariano Rosas. Este último, cuyo verdadero nombre era Paguithruz Gñor (“zorro cazador de leones”), era por entonces cacique de los ranqueles de Leubucó, hijo del cacique Painé y adoptado como sobrino por Juan Manuel de Rosas. El vínculo entre Juan Manuel y Mariano se originó cuando, en 1834 y tras una avanzada de la campaña del entonces gobernador de Buenos Aires a los “desiertos” del sur, Paguithruz fue tomado prisionero. Junto con otros muchos, nativos fue llevado a Santos Lugares, donde permanecieron presos durante largo tiempo. Allí tuvo su primer contacto con Juan Manuel de Rosas quien, al conocer al hijo de Painé, ordenó bautizarlo con el nombre de Mariano Rosas y se nombró como su padrino oficial. Seis fueron los años que Paguithruz Gñor pasó en la estancia de Rosas y muchas fueron las tareas y padecimientos que aprendió allí. Sin embargo, se dice que siempre sintió la sangre de su pueblo ranquel latir en su corazón. Fue así que una noche escapó del encierro rumbo a su tierra y, aunque lo persiguieron, no lograron encontrarlo. Al volver se convirtió en cacique de su pueblo. Siguiendo la tradición, Mariano fue reconocido primero por los guerreros ranqueles, los conas, como un sujeto apto para desempeñarse como cacique general. Pesaban en esa elección tanto sus orígenes - pertenecía al linaje más prestigioso entre los ranqueles - como sus virtudes y habilidades: su vigor y valentía, su habilidad para las tareas pecuarias, su diplomacia, su capacidad oratoria, su conocimiento del mundo blanco, etc.

Todo ello lo colocaba en inmejorables condiciones para el mando, lo que le permitía mantener el equilibrio con los dos grandes caciques ranqueles que le seguían en jerarquía: Baigorrita, que tenía sus tolderías en Poitahué, y Ramón, asentado en Quenque.

Como se dijo, Mansilla y un enviado de Mariano Rosas iniciaron una negociación por un tratado de paz entre los aborígenes y los ejércitos de frontera sarmientinos. Si bien Mariano y los suyos estaban dispuestos a firmar la paz, desconfiaban mucho de los blancos y de sus verdaderos intereses. Estos últimos les ofrecían subsidios que tendría que aprobar el Congreso, una institución que los nativos desconocían, mientras la línea de frontera continuaba expandiéndose y les eran quitadas sus tierras. Para aclarar los términos de este tratado, Paguithruz y los suyos fueron invitados por el gobierno nacional a la gran ciudad para debatir. Sin embargo, la desconfianza era tanta que solo se oyó una negativa por parte de los ranqueles a salir de su territorio.

Por este motivo, el coronel Mansilla decidió aclarar las dudas sobre el tratado y, para ello, se internó Tierra Adentro. Pero el viaje fue realizado en un marco de prohibiciones, desautorizaciones, órdenes y contraórdenes del gobierno nacional. Aunque la expedición fue, en principio, autorizada, poco después de la partida hacia Leubucó, llegó una orden al General Emilio Mitre para anularla. Sin embargo, ya era demasiado tarde. A su regreso, que Mansilla creía triunfal, el Coronel se enteró de que había emprendido una misión completamente desautorizada por sus superiores y que, incluso, había sido suspendido de su cargo de comandante de fronteras por ser acusado de fusilar a un soldado desertor sin juicio previo. Cuando las entregas de *Una excursión a los indios ranqueles* comenzaron a ver la luz, Mansilla se encontraba esperando el proceso judicial mencionado.

El viaje a Tierra Adentro duró dieciocho días, o sesenta y ocho capítulos, de lo que se deduce que fue preciso recargar y dilatar la narración de la experiencia para contentar a los lectores de *La Tribuna*. La publicación llegó a vender siete mil ejemplares, lo que significa todo un éxito en un país y una época con alto grado de analfabetismo.

Viajar a caballo en épocas de ferrocarriles

El diario de viajes es uno de los géneros estrella en la literatura del siglo XIX, tanto argentina como europea. Sin embargo, el de Mansilla es un relato de viaje que narra una excursión a caballo y hacia el desierto, en una época en que la literatura, tanto europea como argentina, representaba aventuras en ferrocarril y hacia las principales ciudades de la “civilización”. En este sentido, se puede afirmar que es un relato de viaje que ocupa un lugar excéntrico, o descentrado, respecto del género. *Una excursión...* es un viaje hacia la barbarie, hacia el lugar del “otro”. Este tipo de género testimonial le permite al autor crear en la obra un efecto de espontaneidad: Mansilla escribe lo que ve y vivencia. La escritura, así, se confabula como un acto inmediato ante la vida.

Otro género que aparece en tensión e hibridación en el texto de 1870 es el ensayo conversado o causerie. Es un género de origen francés e implica la creación de textos a través de un estilo informal y oral. En el caso de *Una excursión...*, los rasgos de este tipo de literatura pueden verse en los relatos de fogón que generalmente protagonizan gauchos perseguidos, cautivos o el propio Mansilla que relatan injusticias denunciadas o amores contrariados. En el momento en que la marcha

hacia Leubucó se detiene, la reunión de los relatos alrededor del fuego convoca los recuerdos, fantasías y sueños de quienes viajaban hacia un destino incierto. Así, demora la llegada a las tolderías de Mariano Rosas y mantiene en vilo al lector para incorporar relatos y obligarlo a comprar el folletín del día siguiente.

Los rasgos del ensayo conversado también se manifiestan en el diálogo que permanentemente establece Mansilla con Santiago Arcos, su amigo al que dirige cada uno de los capítulos. “¡Santiago amigo mío!”, espeta en varias oportunidades. Sin embargo, en otros momentos, parece dirigirse hacia el amplio público por el que circula el diario porteño. Es así que el destinatario del texto es un elemento complejo en *Una excursión...*, debido a que la enunciación oscila constantemente entre dos destinatarios. Al comienzo hay uno individualizado y luego se abre al público colectivo.

El público colectivo es el público lector de la ciudad de Buenos Aires. Mansilla se dirige a ellos porque son los sujetos a los que pretende convencer de la equivocada política de manejo de fronteras del entonces presidente, Sarmiento. Mientras que este proponía una política de exterminio de los pueblos nativos, al tiempo que debía expandirse la frontera y, con ella, la “civilización”, Mansilla sostenía que la mejor forma de solucionar los problemas de la propiedad privada y el comercio en la frontera y de la falta de mano de obra, era incorporar a los aborígenes al espacio “civilizado”. Sin embargo, no debe entenderse el anhelo de Mansilla como una actitud igualitarista que bregaba por los derechos de los nativos. Por el contrario, según él, había que integrarlos de manera subordinada, quitarles sus posesiones y convertirlos en esclavos. En otras palabras, era necesario aprovechar lo que los aborígenes podían proveer para el progreso del país: las tierras y su fuerza de trabajo.



Se indicará leer en voz alta por turnos y se detendrá la lectura para explicar algunos puntos especiales. En este sentido, en primer lugar, cabe realizar una breve mención al folletín: de qué se trataba y por qué fue tan importante durante el siglo XIX en nuestro país y en el mundo. A su vez, se mencionará, si fuere necesario, la categoría de “dandy” con la que se lo solía etiquetar a Mansilla. Además, debería corroborarse si el grupo conoce el proceso histórico de la Guerra del Paraguay, también llamada la Guerra de la Triple Alianza. Si se requiriere, se realizará la explicación respectiva: cómo se desencadenó, los países que se enfrentaban, los intereses en juego, las consecuencias devastadoras para la población paraguaya y el gran comercio que significó la guerra para los estancieros de la provincia de Buenos Aires, simpatizantes a Mitre.

También resulta pertinente detenerse en el género del diario de viajes. Primero se realizará un rastreo de ideas previas: ¿Qué es el diario de viajes? ¿Qué diarios de viaje conocen? ¿Qué características tienen? Quizás, recuerden el *Diario de Cristóbal Colón*. De lo contrario, podría entregarse o leerse un fragmento del día sábado 13 de octubre, perteneciente al Primer Viaje.

----o0o----



Sábado 13 de octubre. —«Luego que amaneció vinieron a la playa muchos destes hombres, todos mancebos, como dicho tengo. Y todos de buena estatura, gente muy fermosa, los cabellos no crespos, salvo corredíos y gruesos, como sedas de cavallo, y todos de la frente y cabeça muy ancha más, que otra generación que fasta aquí aya visto. Y los ojos muy fermosos y no pequeños, y ellos ninguno prieto, salvo de la color de los canarios. (...) Traían ovillos de algodón filado y papagayos y azagayas y otras cositas que sería tedio de escrevir, y todo davan por cualquier cosa que se les diese. Y yo estava atento y trabajava de saber si avía oro, y vide que algunos de ellos traían un pedaçuelo colgado en un agujero que tienen a la nariz. Y por señas pude entender que yendo al Sur o bolviendo la isla por el Sur, que estava allí un rey que tenía grandes vasos de ello, y tenía muy mucho. Trabajé que fuesen allá y después vide que no entendían en la ida. (...) Esta isla es bien grande y muy llana y de árboles muy verdes y muchas aguas y una laguna en medio muy grande, sin ninguna montaña y toda ella verde, que es plazer mirarla. Y esta gente farto mansa y por la gana de aver de nuestras cosas y teniendo que no se les ha de dar sin que den algo y no lo tienen, toman lo que pueden y se echan luego a nadar. Mas todo lo que tienen lo dan por cualquiera cosa que les den, que fasta los pedaços de las escudillas y de las taças de vidro rotas rescataban, fasta que vi dar diez y seis ovillos de algodón por tres ceotís de Portugal, que es una blanca de Castilla, y en ellos avría más de un arrova de algodón filado. (...) Y también aquí nace el oro que traen colgado a la nariz, mas por no perder tiempo quiero ir a ver si puedo topar a la isla de Cipango. Agora, como fue noche, todos se fueron a tierra con sus almadías».

----o0o----



En función de esta lectura, se considerarán las características principales del diario de viajes, de manera oral y con el andamiaje docente. Se sistematizarán las ideas surgidas en el pizarrón. Esta actividad podría resultar del siguiente modo:

- El núcleo temático del género es el viaje
- Se emplea la primera persona gramatical
- Se registran extensas descripciones ya que se intenta dar la imagen más acabada acerca de lo que se ve y se vive.

Además, resulta fundamental introducir la noción de “género híbrido” que comparte rasgos con las novelas de aventuras, las crónicas históricas, material cartográfico, tramos de autobiografía, cartas, entre otros.

Luego, se retomará la idea de “viaje excéntrico” que se manifiesta en la ficha de cátedra. Resulta fundamental enfatizar en que, mientras que la mayor parte de los diarios de viajes del siglo están escritos como excursiones hacia las principales ciudades europeas, es decir hacia la civilización, Mansilla representa un viaje hacia las tolderías ranqueles que, para Sarmiento, serían exponentes de la barbarie. Es decir, en este sentido, *Una excursión a los indios ranqueles* se distancia de la canonicidad del género. Para mostrar el recorrido de este viaje excéntrico y ubicar a Leubucó en coordenadas espaciales, la docente se valdrá de la utilización de mapas.



También es importante detenerse en el concepto de *causerie*. Para dar una idea en torno a este formato, puede ejemplificarse con las *Causeries de los Jueves* del propio Mansilla. Se realizará un breve comentario relativo a ellas y se sintetizarán en el pizarrón algunos de sus rasgos:

- Afán por mantener la atención del público y de que este no pierda el interés en la lectura.
- Uso de la primera persona.
- Permanente autorreflexión sobre pensamientos y pareceres del Yo.
- Utilización del humor como mecanismo para interesar al público.
- Utilización de refranes.
- Relación íntima con el lector, al que se dirige con familiaridad y tono confesional.

Para finalizar, se indicará la lectura domiciliaria del Capítulo X de “Una excursión a los indios ranqueles”, de Lucio V. Mansilla. Si bien se plantea una introducción al tema basada en la teoría, para abordar luego el material literario, se considera necesario tender estos puentes de conocimiento para que, en el acceso a este tipo de textos, no se genere una distancia insalvable con el lector adolescente. De este modo, se tienden andamiajes docentes cual alfombras rojas para abordar el corpus con herramientas que posibiliten la comprensión y predispongan a la lectura.



Clase 3

Se procederá a leer en voz alta del Capítulo X de *Una excursión a los indios ranqueles*. Durante el proceso, se detendrá la lectura y se realizarán las intervenciones docentes que fueren necesarias para recuperar algunos aspectos centrales del capítulo como: los rasgos propios de las *causeries* que pueden rastrearse, por ejemplo, los refranes (“el hombre propone y Dios dispone”, “quien no está hecho a bragas, las costuras le hacen llagas”); la concepción de la civilización y la barbarie que manifiesta la voz enunciativa; el conocimiento bíblico que ostenta y la posición de “cristiano” asumida, entre otros.

Al final de la clase, se entregarán las siguientes consignas a resolverse en forma grupal:



Actividad 1

1. ¿Qué representación de la dicotomía civilización-barbarie se desprende de la lectura del Capítulo X de *Una excursión a los indios ranqueles*? Justificá tu respuesta a partir de fragmentos del texto.
2. ¿En qué se diferencia la concepción de Mansilla, respecto a la dicotomía anteriormente señalada, de la mirada sarmientina acerca de ella?
3. ¿De qué manera se representa el paisaje del territorio ocupado por los pueblos nativos? Justificá tu respuesta a partir de citas textuales.
4. Elaborá un resumen del capítulo leído, teniendo en cuenta los requisitos de cohesión y coherencia de todo texto.



Clase 4

Al inicio del encuentro, se realizará la puesta en común de las preguntas del trabajo práctico grupal. Se solicitará la entrega del resumen escrito para su corrección individual. De esta manera, el trabajo pormenorizado en la redacción de una de las consignas permite consolidar aprendizajes vinculados a la escritura de textos escolares.

Para ello, se entregará la Ficha de Cátedra n° 3.

Ficha de cátedra 3

1. ORACIÓN Y ENUNCIADO:

Normalmente, suelen utilizarse los conceptos “oración” y “enunciado” como sinónimos, como si fueran exactamente lo mismo. Sin embargo, no es tan así. En el siguiente cuadro expondremos las diferencias entre uno y otro:

ORACIÓN

La oración es una unidad gramatical. Esto significa que sus límites de inicio y fin son gramaticales: mayúscula y punto seguido o final.

Es una unidad sintáctica que se corresponde con la estructura habitual de sujeto y predicado.

Los significados de las oraciones no dependen de la situación enunciativa.

Tiene carácter abstracto. Es un objeto teórico que no pertenece al mundo observable o percible sino que es el objeto de estudio de la gramática.

ENUNCIADO

El enunciado es una unidad discursiva. Por ello, sus límites están establecidos por la comunicación: cambio de enunciador, silencios, etc.

Es una unidad de la comunicación.

Al ser unidades de la comunicación, su significado sí depende del contexto de la enunciación.

Es una producción lingüística concreta asumida por un hablante particular, con una intención específica y en circunstancias espaciales y temporales determinadas.

Dos enunciados pueden ser realizaciones diferentes de una misma oración.

2. POLIFONÍA

La idea de polifonía implica que el sentido de un enunciado es resultado de una multiplicidad de voces que en él aparecen. Este concepto rompe con la idea de que, detrás de un enunciado, hay solo una voz que se expresa o un solo sujeto que habla.

Por el contrario, dentro de un cada uno de ellos pueden existir al menos las voces de tres sujetos:

- **Sujeto empírico:** se refiere al autor efectivo del enunciado, al ser de la realidad material que lo produce. Tomemos el ejemplo del *Martín Fierro*, aquí el sujeto empírico es el escritor argentino José Hernández.
- **Locutor:** es a quien se le atribuye la responsabilidad de la enunciación. Es un sujeto cuya única existencia es discursiva. En otras palabras, no existe en la vida real. Puede tratarse de un personaje ficticio que el enunciado exhibe como su autor. Este puede coincidir con el sujeto empírico del enunciado o no. Retomando el caso del *Martín Fierro*, en él el locutor es Fierro. Es decir, el sujeto empírico y el locutor no coinciden.
- Si el locutor emite desde una primera persona, estará representado por las marcas correspondientes a los pronombres de esta: personales (“Yo”) y posesivos (“mi”, “me”). En cambio, si el locutor emite desde la tercera persona no utilizará marcas del Yo como origen de la enunciación, sino marcas de tercera: “el”, “su”, “le”, etc.
- **Enunciador:** en algunos casos, puede suceder que el locutor responsable del enunciado, les otorgue lugar a otras voces llamadas *enunciadores* que aportarán perspectivas y puntos de vista con los que el locutor podrá coincidir o disentir. Los enunciadores no necesariamente son personajes o individuos concretos sino puntos de vista, pareceres o perspectivas que aparecen en el enunciado del locutor.

El locutor puede introducir las voces de estos sujetos a través de:

- a) La cita directa: en este caso, se reproduce textualmente el enunciado de otro y es introducido a través de ciertas marcas gráficas como comillas, dos puntos o guion de diálogo. Este tipo de cita mantiene una mayor idea de objetividad en comparación con la cita indirecta.

Ejemplo: Iñaki dijo a su mamá: “¡Estoy muy enojado con la profe de Lengua!”

- b) La cita indirecta: aquí también se introducen las voces de otros enunciadores pero dentro del enunciado del propio locutor, sin marcas gráficas que distingan entre uno y otro.

Ejemplo: Iñaki le confesó a su mamá que estaba muy enojado con la profe de Lengua.

- c) También existen procedimientos más sutiles a través de los que puede incluirse la voz de otros enunciadores. Veamos un ejemplo:

Ejemplo: *Luis es muy simpático, aunque muchos piensen lo contrario.*

Aquí pueden reconocerse dos puntos de vista:

1: **Luis es muy simpático.**

2: **Luis no es simpático.**

El parecer del **locutor** se expresa a través del enunciado número uno; mientras que le adjudica el enunciado número dos a otros **enunciadores**. Como puede verse, en este caso, no hay marcas gráficas que adviertan la voz de otro enunciador ni tampoco verbos introductorios del tipo “decir”, “señalar”, “expresar”, etc. Este tipo de enunciados requieren de una lectura mucho más atenta para poder localizar los fenómenos polifónicos.

Volviendo al caso del Martín Fierro, los últimos versos del primer canto de “La ida” recitan:

Y atiendan la relación,
que hace un gaucho perseguido,
que padre y marido ha sido
empeñoso y diligente,
y sin embargo la gente
lo tiene por un bandido.

Aquí se observan, de manera clara, dos enunciados:

1: **los gauchos perseguidos son padres y maridos empeñosos y diligentes.**

2: **los gauchos perseguidos son bandidos.**

El **locutor** en primera persona se hace cargo del punto de vista número uno, mientras que el segundo se lo otorga a otro **enunciador** que, en este caso, puede ser denominado como “la gente”.

2.1. Ironía:

La ironía es un enunciado polifónico especial en que el locutor polemiza implícitamente con otro enunciador o punto de vista. La clave de los enunciados irónicos es que **el locutor simula comunicar su pensamiento**, pero lo que en verdad comunica es un pensamiento ajeno a él, del que se distancia en mayor o menor grado. Para marcar esta distancia, el locutor se vale de la entonación, la evidencia situacional, gesticulaciones con el rostro y el resto del cuerpo, entre otros medios.

Ejemplo 1: Teresa se acerca a su hija que está llorando y le pregunta cómo está. Ella responde: “¡En el mejor momento de mi vida, mamá!”

Ejemplo 2: Juan pide a su jefe un aumento de sueldo que, finalmente, le es negado. Cuando le comenta la negativa a sus compañeros de trabajo expresa irónicamente: “¿Para qué quiero cobrar más? ¡No me lo merezco y ya vivo como todo un rey!”

Se explicarán los conceptos desarrollados, al tiempo que se anotarán ejemplos en el pizarrón. Para aclarar la diferencia entre oración y enunciado, se hará especial énfasis en que las oraciones son el objeto de estudio de la gramática y tienen límites gramaticales, mientras que los enunciados son unidades de la comunicación cuyos límites también son establecidos por ella. Se pondrá como ejemplo el trabajo de análisis sintáctico, que posiblemente ya hayan hecho en años anteriores en la asignatura, que se realiza sobre oraciones y no sobre enunciados.

Luego de cerciorarse de que esta diferencia ha sido comprendida, se anotará en el pizarrón el siguiente enunciado que aparece en la ficha de cátedra, extraído de *Martín Fierro* (1872)

Y atiendan la relación,
que hace un gaucho perseguido,
que padre y marido ha sido
empeñoso y diligente,
y sin embargo la gente
lo tiene por un bandido.

A partir de esta cita comenzarán a explicarse las diferencias entre sujeto empírico o autor, locutor y enunciador, de modo tal que los alumnos entiendan esta diferencia. Luego se anotará en el pizarrón el análisis que resulte de este fragmento:

Autor: José Hernández

Locutor: primera persona del singular que no se identifica con el autor y recibe el nombre de Martín Fierro.

Enunciadores: Punto de vista 1----- “el gaucho perseguido es un padre y marido empeñoso y diligente”

Punto de vista 2-----“el gaucho perseguido es un bandido” ----el locutor no se identifica con este enunciado.

Luego, se abordará el concepto de “ironía” en tanto una forma especial de enunciado polifónico. En primer lugar, se preguntará al grupo clase qué creen que es una ironía o qué ejemplo de enunciado irónico de la vida cotidiana pueden brindar y compartir en ese momento. Posteriormente a este rastreo de ideas previas, se utilizarán los siguientes recursos audiovisuales para abordar, primero a partir de ejemplos, el concepto de interés.

Se repartirán copias de la siguiente caricatura de Mafalda y se indicará que allí hay un enunciado irónico. De este modo, se solicitará que señalen oralmente cuál es y cómo explicarían la ironía que allí se manifiesta.



Una vez realizado este primer acercamiento intuitivo, con el apoyo de la ficha de cátedra, se complementará esa noción intuitiva con la teoría, de modo tal que puede arribarse a una definición más acabada.

Finalmente, se proyectarán dos brevísimos videos y, para su abordaje, se anotará, en el pizarrón, la siguiente consigna:

- Detectá, en los siguientes videos, los enunciados irónicos y los elementos que les permitieron identificarlos (gestos, tono de voz, situación comunicativa, risas, etc.)

El primero de ellos es un breve fragmento del capítulo “Bromas y legumbres” de *Los Simpson*. Se proyectará desde el minuto 10:10 hasta el 11:59 (https://www.youtube.com/watch?v=_E8KEdc7hGA).

El objetivo es identificar el enunciado irónico de Lisa Simpson hacia Bart y su amigo: “No, los dos son ganadores, grandes ganadores. Cuando yo crezca quiero casarme con un ganador como ustedes”.

Por otro lado, se proyectará un fragmento de la serie *The Big Bang Theory*. Se consultará al grupo si conocen la serie y, en caso contrario, se realizará una breve contextualización en torno a ella. También resulta necesario realizar algún comentario acerca del protagonista principal, Sheldon Cooper y de las particularidades de su comportamiento: incapacidad para detectar el doble sentido de las frases o el sarcasmo, trastornos obsesivo-compulsivos, dificultad para expresar sus sentimientos, etc. Todo esto será necesario para una comprensión más acabada del video. El fragmento proyectado será el siguiente:

<https://www.youtube.com/watch?v=AgTbsZLFkto>.

Los enunciados irónicos que se espera sean detectados son: “claro, cortemos al extranjero por la mitad, hay un billón más de dónde vino”, “¡Sí, y Sheldon también!”, “¡Mira, están lloviendo partes de ti!”.



Actividad 2 (para resolver en clase)

1. Determiná quién es el autor y el locutor del Capítulo X de *Una excursión a los indios ranqueles*. Especificá algunas de las marcas que te permitieron identificarlos.
2. Dados los siguientes enunciados polifónicos, identificá y enunciá los dos puntos de vista que están presentes en cada uno de ellos y con cuál se identifica el locutor.
 - a) “Es indudable que la civilización tiene sus ventajas sobre la barbarie; pero no tantas como aseguran los que se dicen civilizados”.
 - b) “¿No hay quien sostiene que es mejor exterminarlos, en vez de cristianizarlos y utilizar sus brazos para la industria, el trabajo y la defensa común?”

3. Retomando los enunciados anteriores y teniendo en cuenta el contexto en que Mansilla escribe su obra, ¿a quién creés que pueden atribuirse los puntos de vista con los que el locutor no está de acuerdo? ¿Por qué?
4. Identificar, entre los siguientes enunciados, aquellos que pueden interpretarse como irónicos y justificar:
 - “El Paraguay no existe. La última estadística después de la guerra arroja la cifra de ciento cuarenta mil mujeres y catorce mil hombres. Esta gran obra la hemos realizado con el Brasil”.
 - “Sin contrastes, hay existencia, no hay vida”.
 - “Por lo pronto, nosotros vamos resolviendo los problemas más difíciles degollándonos”.
 - “Este episodio tiene su interés social, y les hará conocer a muchos que no salen de los barrios cultos de Buenos Aires, lo que es nuestra patria amada”.

Finalmente, y como tarea para el hogar, se indicará que los alumnos lean los siguientes fragmentos de los capítulos XXVI, XXVII Y XVIII Y XXIX, de *Una excursión a los indios ranqueles*, que tratan una parte del relato de Miguelito Corro.



Clase 5

Se realizará la puesta en común del trabajo práctico del encuentro anterior. Luego, se elaborará, en conjunto, una síntesis argumental del relato de Miguelito que deberían haber leído en sus hogares. Se anotarán las acciones principales que puedan resumir la historia en el pizarrón, de manera tal que se obtenga un resultado similar al siguiente:

- El coronel Mansilla entregó botellas de aguardiente a Epumer y los suyos.
- En medio la borrachera, Mansilla se sintió en peligro.
- Apareció Miguelito para comunicarle a Mansilla que no tenga miedo.
- Miguelito comenzó a contar su historia.

En este punto, quedará claro que es imposible poner los núcleos narrativos de la narración de Miguelito al mismo nivel que el episodio de la borrachera con aguardiente. Frente a esta situación, se indagará qué sucede en este capítulo con el relato del cristiano que encuentra Mansilla entre los indios. Luego de llegar a la conclusión de que hay dos historias, Historia I e Historia II, se plantearán los siguientes interrogantes oralmente: ¿Creen que el relato de Miguelito está en el mismo nivel de la narración que el episodio en que Mansilla regala objetos a Mariano Rosas y los suyos? ¿Por qué? ¿Cuál es la primera historia? ¿Y la segunda? ¿Recuerdan alguna otra obra que hayan leído en que esto suceda? ¿Han leído algún relato de Las Mil y Una Noches? ¿Qué sucede allí?

Luego, se trabajará la noción de relato enmarcado.

- Las narraciones enmarcadas también son llamadas estructuras de “ficción dentro de la ficción”.
- Se presentan de manera conjunta dos historias con dos locutores y dos contenidos diferentes.
- El primer relato es denominado como “relato marco” y suele operar de tal manera que permite la introducción del “relato enmarcado”, que se subordina al primero.
- La técnica del relato enmarcado es muy antigua y muy productiva en la literatura. Ejemplos de este tipo de estructuras son: *Las mil y una noches*, *El Decamerón* de Giovanni Boccaccio y *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel.



En este sentido, se aclarará que Mansilla, en tanto locutor, introduce el relato de Miguelito y que este último asume la voz en forma de un narrador en primera persona. Una vez que se haya logrado recuperar la noción de *relato enmarcado* y sus principales características, se solicitará confeccionar, en el pizarrón, una nueva lista de núcleos narrativos; ahora, de la historia de Miguelito. El resultado de la actividad podría ser el siguiente:

- Miguelito cortejó a dos mujeres simultáneamente, Dolores y Regina.
- El padre de Miguelito cayó preso.
- Miguelito se vió obligado a casarse con Regina porque los padres de ésta pusieron el dinero para liberar al padre preso.
- Su padre asesinó al juez que cortejaba a la esposa de Miguelito.
- Miguelito fue culpado por el asesinato y recibió la pena de muerte.

Luego de este repaso argumental básico, se indagará en torno de las inferencias acerca de cómo creen que terminó la historia de Miguelito: ¿Qué pasó con él, su padre y su madre? ¿Cómo pudo haber logrado salvarse? ¿Cómo terminó la historia con Regina y Dolores?

Posteriormente a este breve intercambio pre-lectura, que tiene como objetivo activar la curiosidad del grupo, se designará un par de integrantes para que lean el final de la historia de Miguelito Corro, situada en el Capítulo XXX de *Una excursión a los indios ranqueles*.

Luego de la lectura en voz alta, se entregará un cuestionario para verificar su comprensión del texto. Al momento de leer las consignas se aclarará, respecto al punto número dos, que tengan en cuenta los adjetivos calificativos que tienen la función de denotar cualidades o propiedades del sustantivo. Se señalará que estos siempre encierran una carga valorativa y subjetiva y que esa carga valorativa acerca de la mujer será analizada en esta actividad.



Actividad 3

1. Completá el esquema con las acciones principales relativas a la continuación del relato de Miguelito Corro.

2. Explicá, sintéticamente, cómo se representa a las mujeres que aparecen en la siguiente lista. Se aconseja tener en cuenta sus ocupaciones, la relación que establecen o no con los hombres cercanos, adjetivos o expresiones que se utilizan para aludir a ellas, entre otros aspectos. Ejemplificá con fragmentos de la obra.
 - a) Madre de Miguelito
 - b) Virgen María
 - c) Dolores
 - d) Regina
 - e) Las mujeres solteras de las tolderías de Mariano Rosas
3. El cuento de Miguelito Corro es un relato enmarcado dentro de la historia del Coronel Mansilla. Identificá los locutores y los autores de ambos relatos.
4. En el capítulo XXX, durante varias ocasiones, el locutor interviene con frases en latín (*mutatis mutandis*) o en griego (*Ek te biblion kubernetes*). ¿Con qué propósito creés que el locutor las utiliza?
5. Una vez finalizada la historia de Miguelito, Mansilla comienza a reflexionar nuevamente sobre la civilización y la barbarie. A partir de la lectura de los últimos párrafos del Capítulo XXX, seleccioná, de la siguiente lista, aquellos enunciados que sintetizan mejor la postura de Mansilla frente a la dicotomía sarmientina, en este tramo de la obra. Justificá tu elección.
 - Las grandes ciudades tienen los verdaderos placeres de la civilización, fuera de ellas está el fango, la suciedad y la fetidez de las tolderías. En vez de preocuparse por la inmigración, el Gobierno debería proponerse terminar con las tolderías y su estupidez y mover hacia allí las instituciones necesarias: Iglesias y escuelas. Todo esto para sanar los males que aquejan a la república.
 - En el territorio de la barbarie hay fango, suciedad y fetidez pero en las ciudades hay egoísmo, que es mucho peor. Por ello, el gobierno debiera ocuparse de instalar valores entre los ciudadanos de la “civilización”.
 - La inmigración es la única solución para los males de la civilización y la barbarie.
 - La división tajante entre civilización y barbarie no es tal. En las ciudades hay barbarie, egoísmo y agitación que no permite ver el horizonte; en las tolderías también hay egoísmo, pobreza e ignorancia. Pero también en las ciudades hay teatros, escuelas y jardines. Y también en la Tierra Adentro hay un cielo limpio y puro. Las instituciones deben instalarse en ambas para solucionar los problemas de la república toda. La inmigración no es la solución.
 - La división tajante entre civilización y barbarie no es tal. En las ciudades hay barbarie, egoísmo, agitación y un cielo que no puede apreciarse. En las ciudades vive el proletario en la ignorancia y la estupidez. Allí hacen falta las instituciones: la Iglesia y las escuelas. Gobernar y administrar es eso, y no gestionar grandes movimientos inmigratorios.



Clase 6

En la puesta en común de la actividad tres, se pondrá especial énfasis en las preguntas sobre la representación de las mujeres y en aquella en que se solicita reconocer a los locutores y autores de cada uno de los relatos. En cuanto a las mujeres mencionadas, se espera que, al final de la reflexión, se reconozca que las categorías de mujer-madre son las más beneficiadas en su tratamiento y descripción; las mujeres esposas se exhiben como interesadas y poco leales; las mujeres amantes, como las más fieles y, por último, las mujeres ranqueles solteras son el objeto de la lujuria y codicia de los blancos. También podría hacerse una mención a la relación que puede establecerse entre el relato de Miguelito y el intercambio entre Fierro y Cruz, en la obra de Hernández, puesto que en ambas las mujeres son la causa de las desgracias del hombre.

Para cerrar el trabajo sobre la obra de Mansilla, se indicará que el grupo se divida en tres subgrupos a efectos de repartirse los capítulos que leerán y expondrán oralmente en el encuentro siguiente. Además del capítulo a cada subgrupo se les asignará una serie de ejes a tener en cuenta para la presentación oral. Asimismo, se aclarará que el trabajo es de carácter obligatorio.

1º grupo: Capítulo XX

Introducción: en este capítulo, Mansilla se encuentra a las puertas de Leubucó. Tras muchas demoras que los enviados de Mariano Rosas le habían impuesto, comienza a ganarse su confianza y le permiten avanzar.

Ejes para desarrollar la exposición:

- Breve argumento del capítulo, dónde transcurre y quiénes son los protagonistas.
- Representación de la cultura de los ranqueles: su vínculo con los caballos, su forma de marchar y formar para el combate, los honores que Mariano le hace a Mansilla, etc.
- Representación de la frontera.
- Representación de la dicotomía “civilización/barbarie” en el capítulo. Para este eje, se aconseja tener en cuenta, además del resto del capítulo, el siguiente fragmento:
“Grandes y generosos pensamientos me traen, nobles y elevadas ideas me dominan; mi misión es digna de un soldado, de un hombre, de un cristiano, me decía; y veía ya la hora en que reducidos y cristianizados aquellos bárbaros, utilizados sus brazos para el trabajo, rendían pleito homenaje a la civilización por el esfuerzo del más humilde de sus servidores”.
- Categorías de autor y locutor.
- Presencia de enunciadores y los modos en que se manifiestan: citas directas, indirectas u otros procedimientos.
- Presencia de ironías.

2º grupo: Capítulo XLI

Introducción: Mansilla conoce a Carmen, una espía enviada por Mariano Rosas a observar de cerca al coronel. A pesar de su trabajo, termina enamorándose del propio sujeto a quien fue a espiar.

Ejes para desarrollar la exposición:

- Breve argumento del capítulo, dónde transcurre y quiénes son sus protagonistas.
- Representación de determinados aspectos de la cultura de los ranqueles: creencias, sacrificio de las mujeres ancianas, Gualicho, lengua araucana, exequias de los fallecidos, situación y destino de las cautivas, entre otros.
- Representación de la frontera.
- Representación de la dicotomía “civilización/barbarie” a partir del enunciado de Carmen: “¿Será cierto que la civilización es corruptora?”
- Categorías de autor y locutor.
- Presencia de enunciadores y los modos en que se manifiestan: citas directas, indirectas u otros procedimientos.
- Enunciados irónicos.

3º grupo: Capítulo LIV

Introducción: Los ranqueles desconfían del tratado de paz que Mansilla intenta hacerles firmar. Consideran que el Coronel los engaña y que les ofrece muy pocos bienes materiales a cambio. De este modo, comienzan a discutir fuertemente.

Ejes para desarrollar la exposición:

- Breve argumento del capítulo, dónde transcurre y quiénes son sus protagonistas
- Discusión entre los ranqueles y Mansilla sobre la posesión de las tierras. Para este eje, puede usarse como disparador el siguiente enunciado del Coronel: “Que la tierra no era de los indios, sino de los que la hacían productiva trabajando”.
- Representación de la dicotomía “civilización/barbarie” a partir de los siguientes enunciados de Mansilla:
 - “Ustedes son unos ignorantes que no saben lo que dicen; si fueran cristianos, si supieran trabajar, sabrían lo que yo sé, no serían ricos”.
 - “Ustedes no saben nada porque no saben leer; porque no tienen libros. Ustedes no saben más de lo que les han oído a su padre o a su abuelo. Yo sé muchas cosas que han pasado antes”.
 - “Oigan lo que les voy a decir para que no vivan equivocados”.
 - “Y no me digan que no es verdad lo que están oyendo porque si a cualquiera de ustedes le pregunto cómo se llamaba el abuelo de su abuelo no sabrían dar razón. Pero los cristianos sabemos esas cosas”.
- Análisis de la siguiente frase:
 - “-No es lo mismo- me interrumpieron varios-; nosotros no sabemos trabajar; nadie nos ha enseñado a hacerlo como a los cristianos, somos pobres, tenemos que ir a malón para vivir”.

Tener en cuenta lo siguiente: en otros tramos de la obra de Mansilla que han sido leídos, los ranqueles se regocijan de ser los que mejor trabajan la tierra y tratan a los caballos. Sin embargo, aquí, el locutor introduce la voz de estos enunciadores,

a través de una cita directa, diciendo que ellos no saben trabajar tan bien como los cristianos. ¿Es realmente creíble que los ranqueles digan eso? La cita directa, aunque dé cierta impresión de objetividad y veracidad, ¿es absolutamente fiel a la palabra del otro?

Actividad complementaria para todos los grupos

Se solicitará que ingresen a la página de la aplicación Fakebook (<https://www.class-tools.net/FB/home-page>) para que creen un perfil ficticio del Coronel Mansilla en que actualicen los estados del perfil en función de los principales acontecimientos que suceden en el capítulo. El objetivo de este trabajo es trasladar la comprensión argumental del relato a un soporte interactivo que les sea familiar y en que puedan utilizar su imaginación. Como ejemplo del que pueden valerse para hacer la actividad, se les mostrará el siguiente perfil creado para la historia de Miguelito Corro: <https://www.classtools.net/FB/1275-qzMFQk>. Se evaluará el trabajo en función de su adecuación al argumento del capítulo y a su creatividad.



Clase 7

Se tomará la clase para comenzar y terminar las exposiciones orales. Luego, se consultará acerca de qué visión arroja *Una excursión a los indios ranqueles* sobre los pueblos nativos. Se espera que, con los aportes de las exposiciones, entre todos se arribe a la idea que no es una obra uniforme en ese sentido. Esto es así puesto que, si bien en algunos momentos introduce los puntos de vista de los ranqueles, les permite contar sus historias y cuestiona la idea sarmientina de que sean unos verdaderos y auténticos bárbaros, en otros momentos Mansilla no puede evitar ser un hombre de una época y una clase social que no veía a los aborígenes desde una perspectiva igualitarista. Como ilustración de esta última orientación, se pondrá como ejemplo el último capítulo expuesto en que Mansilla le niega a Mariano Rosas y a los suyos cualquier tipo de saber y autoridad (no saben de su lengua, de su pasado, no saben leer, no saben trabajar las tierras, etc). Se espera concluir en la idea de que, la de Mansilla, no es una obra que neutralice absolutamente la dicotomía de Sarmiento sino que, en algunos momentos, la pone en tensión.

En cuanto a la representación de la frontera, se indagará sobre qué idea prima en estos capítulos de la obra del Coronel. Se espera que hayan comprendido que la frontera se representa como una porosidad y un intercambio permanente. Si eso no se ha podido interpretar, se abordará como ejemplo el capítulo en que interactúan Carmen y Mansilla al punto tal que ella termina enamorándose del hombre a quien le habían mandado a espiar. Lo mismo sucede, en el capítulo XX, en el que se describen los honores que hace Mariano Rosas a los sujetos que están por llegar a sus toldos y los intercambios verbales entre el Coronel y los enviados ranqueles. También se retomará la historia de Miguelito, que es un sujeto que se refugia entre los nativos y, desde allí, viaja periódicamente.



Clase 8

Se abordará el cuento *Zorro cazador de leones*, de Edgardo Reinhart. A partir del título, se realizará un trabajo inferencial oral, previo a la lectura: ¿Qué les sugiere el

título sobre la historia que vamos a leer? ¿De qué podría tratarse? ¿Quiénes podrían protagonizarlo?, ¿Cómo imaginan a un zorro cazador de leones? ¿De qué manera un zorro sería capaz de cazar un león?

Se leerá el cuento en voz alta. Al finalizar la lectura, se confrontarán las hipótesis.

Se indagarán saberes previos acerca de aspectos culturales de las comunidades ranqueles y se entregará la Ficha de Cátedra nº 4. Durante su abordaje, se pondrá énfasis en aquellos aspectos que posibiliten una mejor comprensión del cuento: qué pueblos originarios habitaban el norte de la Patagonia en el siglo XIX, quiénes eran sus líderes más importantes y qué relaciones establecieron con los cristianos.

Ficha de cátedra 4

Las comunidades de las zonas pampeana y norpatagónica

Durante la primera mitad del siglo XIX, los pueblos indígenas de la pampa y norpatagonia vivieron profundos cambios en sus estructuras sociales y políticas como consecuencia de enfrentamientos inter-étnicos y también con los cristianos.

Entre los años 1840 y 1878, se destacaron tres comunidades nativas principales:

1. Los **ranqueles**, liderados por los caciques Pichuiñ y Painé. Posteriormente les sucedieron sus hijos Pangitruz Nger –Mariano Rosas- y Epugner Rosas. El asentamiento se encontraba en Leubucó, a un par de kilómetros de la actual ciudad de Victorica.
2. Los **salineros**, encabezados por los caciques Calfucurá y luego su hijo Namuncurá. Estos estaban establecidos en Salinas Grandes.
3. El **grupo de Pincén** estaba instalado en los alrededores de las actuales ciudades de Carhué y Pergamino.

Estos grupos establecían, entre sí y con los criollos, alianzas que no siempre eran constantes y estables. A partir de 1870, hubo tres circunstancias que contribuyeron a debilitar las fuerzas bélicas de los indígenas, en general, y de los ranqueles, en particular: la desarticulación de las últimas montoneras provinciales durante el gobierno de Mitre, la finalización de la Guerra del Paraguay y la avanzada de la frontera sur de Córdoba hasta el Río Quinto. Otro factor económico significativo fue la inserción de la Argentina en el mercado capitalista mundial, ya a fines del siglo XIX. Esto exigía no solo las tierras de los pueblos nativos sino también mucha más mano de obra para garantizar el funcionamiento del modelo agroexportador mediante producción intensiva.

Como consecuencia de la expansión de la frontera, los grupos aborígenes se vieron forzados a abandonar sus tierras y a reacomodarse en el territorio hacia el suroeste. La actual ciudad de Victorica, por ejemplo, se fundó en 1882 luego del traslado de familias ranqueles que provenían del sur de San Luis y

Córdoba. Un segundo asentamiento importante fue la ciudad General Acha, fundada en ese mismo año. Más tarde, alrededor de 1901, la mayoría de estos ranqueles emigraría a la *Colonia Emilio Mitre*. Además de esta, otra zona importante de asentamiento fue la colonia *Los puelches*, ubicada en el Oeste pampeano y fundada en el 1900.

El malón indígena

Uno de los mitos más importantes y productivos en la literatura de frontera es el malón indígena. Este se narraba, básicamente, como el robo de ganado que realizaban los nativos a las estancias criollas bonaerenses y su tráfico hacia los territorios aborígenes. En otras palabras, el malón era descrito como una empresa económica que tenía el objetivo principal de robar el ganado a los blancos para luego venderlo.

Sin embargo, esta visión del malón ha sido fuertemente cuestionada en la actualidad. En primer lugar, porque no todo el ganado que los nativos tenían en su poder provenía del robo. Durante el siglo XVIII, grandes cantidades de caballos cimarrones y vacunos alzados habían emigrado hacia territorios aborígenes y fueron muy importantes para sus economías. Por otro lado, no todos los malos tenían motivaciones económicas, también eran respuestas defensivas a una ofensa previa realizada por los ejércitos criollos. Por último, la mayoría de las fuentes omite mencionar las altamente frecuentes prácticas de cría y cuidado del rodeo de estos pueblos. No resulta casual que los únicos elementos culturales que se suelen mencionar acerca de los aborígenes fueran la violencia, el salvajismo y hasta manifestaciones extremas como el canibalismo.

Huecun-Tripai

Entre los ranqueles, existía una ceremonia de pasaje de la infancia a la pubertad de las mujeres que recibía el nombre de *Huecún-tripai* o *Huecu-rucan*. Esta ceremonia consistía en el encierro de la niña durante cuatro días dentro de un toldo rodeado de mantas, sin proveerle ningún alimento. Durante ese tiempo, un grupo de hombres la hacían correr a toda velocidad durante la madrugada y la tarde, al tiempo que las mujeres del grupo cantaban plegarias para pedir por la felicidad de la niña, ya futura mujer.

Medicina ranquel, medicina natural

La medicina ranquel tiene su base en plantas curativas como la manzanilla, el ajeno, la “yerba de pollo” y de otros elementos varios como la cal, el excremento de perro o la leche de mula. A eso se sumaban las prácticas rituales de las *machis*. Estas eran las únicas de la comunidad ranquel que afirmaban tener comunicación con el dios mapuche, Ngünechen y la que se encargaba de curar a los enfermos. Conocía los remedios para casi todas las dolencias y presidía las ceremonias de curación y de parto. Para el diagnóstico, se colocaba un cordero sobre la zona del cuerpo dolorida del enfermo al tiempo que se lo carneaba y abrían sus entrañas. Luego de la inspección del cuerpo del animal, se determinaba qué órgano tenía afectado este y, de este modo, podían determinar el mal

que aquejaba al enfermo. También las machis tenían el don de la adivinación y, por eso, se las consultaba en tiempos de guerras, de sequía o de enfermedades para saber que depararía el futuro sobre el pueblo. A su vez, cruentas historias se contaban sobre los destinos de algunas de ellas. Cuando alguna peste importante azotaba y dieztaba la comunidad, se acusaba a estas mujeres de haber hecho enojar al dios o de haber llamado, a través de conjuros, la presencia de Gualicho. Por ello y para acabar con las enfermedades o las desgracias, se creía que matarlas era la única manera de alejar al dios del mal.

Zorro cazador de leones

Aunque el bautismo cristiano y Juan Manuel de Rosas le hayan impuesto el nombre de Mariano Rosas, la verdadera identidad del hijo de Painé Nger (“zorro celeste”) era Pangitruz Nger, que puede traducirse al español como “zorro cazador de leones”. Nació en 1818 y era hermano de Calvaiu Nger (“zorro que come garbanzos”), quien falleció en 1856 y fue sucedido por Pangitruz durante veintiún años.



Mariano pertenecía a la denominada “dinastía de los zorros”, así como Calfucurá formaba parte de la “dinastía de los piedras”. Los animales eran muy importantes en la cosmovisión y la narratología ranquel. De hecho, hace pocos años se han publicado una serie de relatos conocidos como los “cuentos del zorro” que circulaban oralmente entre la comunidad y narraban conflictos entre el zorro y algún otro animal de la fauna pampeana: pumas, perdices, peludos o leones. El objetivo de estos cuentos tendía a ser siempre moralizante. Es decir, de ellos siempre se extrae alguna reflexión sobre el valor, la justicia, la amistad y la familia o la honradez. Generalmente, el zorro es definido a través de la astucia, la picardía y la inteligencia. Por este motivo y a pesar de su pequeñez, podía vencer a rivales más poderosos como los pumas o los leones.

Mariano Rosas falleció en 1877, en Leubucó. Se cree que fue víctima de una epidemia de viruela que se instaló entre los suyos. Se realizaron sus exequias con increíbles honores, doscientas lloronas lo despidieron y fue enterrado con su poncho, sus tres mejores caballos y su mejor yegua. Las noticias de su muerte llegaron a los más importantes diarios de Buenos Aires, que se hicieron eco de la triste noticia. Sus restos fueron un tema altamente polémico. Su tumba fue profanada y sus restos incautados hasta que se donaron al Museo de Ciencias Naturales de La Plata. Una vez allí, a partir de 1990, el pueblo ranquel comenzó a reclamar la restitución de sus restos a las tierras del cacique. Es así que, desde el año 2001, los restos yacen en Leubucó junto al Monumento a los Ranqueles y dentro de un mausoleo piramidal.

Luego de la lectura de la ficha, se focalizará en la cultura ranquel: dónde se establecieron, cómo eran sus ritos y creencias, aspectos de su lengua, de qué se trató la dinastía de los zorros, entre otras cuestiones. Luego de este abordaje, se retomará el trabajo de inferencia del cuento de Reinhart y se repreguntará qué nuevas ideas les han surgido luego de la explicación de la docente.

Finalmente, se entregará una breve guía de consignas para trabajar de manera individual:



Actividad 4

1. ¿Quién es el *Zorro cazador de leones* y por qué se lo llamaba así?
2. ¿Quién es el autor y quién el narrador de la obra?
3. A partir de la siguiente lista, seleccioná aquel/aquellos enunciados que consideres que resuman mejor el tema del cuento. Justificá tu elección.
 - El cuento de Reinhart es una carta de despedida de Mariano Rosas a su padrino, el gobernador Juan Manuel de Rosas.
 - El cuento de Reinhart es un reclamo a su padrino y a las fuerzas nacionales que pretendieron acabar con su comunidad.
 - El cuento de Reinhart es un monólogo de Mariano en los instantes antes de su muerte.
 - El cuento de Reinhart es una carta de amenaza para los blancos en que reconoce que dio malones y que los volverá a dar.
 - El cuento de Reinhart es un monólogo antes de su partida a las tierras de los cristianos para dar un malón y cobrar venganza.
4. ¿Cómo se describe en el cuento el vínculo entre Mariano y Juan Manuel de Rosas? Justificá tu respuesta a partir de fragmentos textuales.
5. A partir de la siguiente frase:

“Y di malones, hubo saqueos y muerte. No hubo victorias, salvo en algunos combates de los que poco recuerdo. Si, di malones. Y los volvería a dar, por los viejos y por los niños de mi pueblo. Mucha hambre han pasado, mucho dolor. Los blancos nos han traicionado tantas veces: Toay, El Recado, laguna El Guanaco. Pero también los daría por mí. El alzamiento, mientras dura, es lo único que huele a triunfo. Por eso, por esa ilusión, entregaría todo”.

 - a) Explicá de qué manera se representa el malón indígena. ¿Por qué los indios iban de malón según Pangitruz? ¿En qué sentido cree que la representación del malón indígena en este cuento cuestiona la dicotomía sarmientina *civilización/barbarie*?
 - b) ¿Qué significa la frase “El alzamiento, mientras dura, es lo único que huele a triunfo”?

Luego, se realizará la socialización de las respuestas. Se pondrá especial énfasis en el malón indígena y en intentar deconstruir la concepción hegemónica de este en tanto una avanzada de violencia y robo por parte de las comunidades nativas. Se hará hincapié en el contexto en que esos malones se producían: avance de la frontera,

previas ofensivas de los cristianos, entre otros aspectos. También, se atenderá a las diferencias entre el texto de Mansilla y el texto de Reinhart. Se resaltarán la idea de que Reinhart y Mansilla, en tanto escritores y sujetos, no pueden ubicarse en una misma clasificación. Por empezar, Mansilla escribe en el siglo XIX y Reinhart en el XXI. Hay casi dos siglos que median entre ambos, con diferentes contextos sociales, políticos y culturales. En el momento en que Mansilla viaja a Leubucó y comienza a publicar sus escritos en el diario *La Tribuna*, las cuestiones del indio y de la frontera aún eran inestables, aunque ya se había comenzado a preparar el terreno para la avanzada final y el exterminio de Roca. Cuando el cuento de Reinhart se da a conocer, las comunidades nativas de nuestro país y de América, en general, ya habían sido exterminadas y esclavizadas por los blancos. Es decir, si bien el tiempo histórico que se toma como referente es el mismo, el tiempo de la enunciación es radicalmente diferente.

Por otro lado, se remarcará la diferencia vinculada con el carácter de los locutores. Mientras que en *Una excursión...* el locutor es un individuo considerado parte de la “civilización” y de una clase social privilegiada, en el cuento del victoriquense se le otorga la voz directamente al líder de un pueblo considerado “bárbaro” e imposible de civilizar, según el pensamiento del siglo XIX.



Clase 9

Para comenzar, se distribuirán copias los fragmentos 1, 6 y 11 de *Las 33 mujeres del Emperador Piedra Azul*, de Sara Gallardo.

Se solicitará la lectura en voz alta cada uno de los fragmentos.

Luego se realizarán comentarios orales a partir de las siguientes preguntas:

¿Se trata de un cuento? ¿De una poesía? ¿Pertenece al género periodístico?

Luego de esta indagación sobre la forma, se abordará el cuento a partir del título:

¿Qué les sugiere el título? ¿Quién creen que es el Emperador Piedra Azul? ¿Por qué se alude a sus mujeres en plural?

Finalmente, se indagará acerca de las narradoras de los fragmentos que se leyeron: ¿Qué tipo de narrador/a hay en estos textos? ¿Qué marcas les permiten identificar la voz narradora? ¿Son narradores femeninos o masculinos?

Luego de este intercambio intuitivo, se procederá a la entrega de la Ficha de Cátedra nº 5.

Ficha de cátedra 5

Sara Gallardo y su obra, *Las treinta y tres mujeres del Emperador Piedra Azul*

Sara Gallardo nació en Buenos Aires, en el año 1931. Sus primeras ficciones coincidieron con la instalación del peronismo en nuestro país. Durante los años sesenta comenzó a dedicarse a trabajar en el ámbito periodístico, en una corriente que reunió a grandes intelectuales del ámbito en Argentina: Osvaldo Soriano, Tomás Eloy Martínez, entre otros. En esos momentos, comenzó a sentar las bases de un estilo de escritura único que implicaba oposición a las rígidas estructuras del artículo periodístico para imponer una forma novedosa y fresca, por un lado, y utilización de un lenguaje elíptico y elegante que concentra momentos de gran belleza y riqueza lírica, por el otro. Estos son los rasgos que luego se consolidarán en su literatura posterior.

Alrededor de los años de 1970 comenzó su relación con Héctor Murena, célebre pensador, filósofo y escritor argentino. Mucho se ha hipotetizado acerca de la influencia que este amor ha tenido en la producción de Gallardo. A partir de esos años, se intensificó la búsqueda de la escritora por transgredir los límites de la literatura, de lo que ya se dijo y de las formas en que se lo dijo.

El país del humo (1977) es un libro que pertenece a esta etapa en que busca una nueva forma de expresión. Para muchos, es una de sus obras más acabadas. En ella, se destaca una exploración en los límites de los géneros literarios, para indagar y utilizar formas populares, muchas veces, consideradas marginales dentro del ámbito literario: cuentos policiales, novelas de aventura, relatos de fogón, epitafios, crónicas históricas, entre muchos otros.

Las treinta y tres mujeres del Emperador Piedra Azul

1. Por empezar, ¿quién es el Emperador Piedra Azul?

El personaje del título evoca, sin dudas, al cacique Calfucurá. Este nombre deriva del mapudungun: *kalfü*, que significa “azul” y *kura*, que puede traducirse por “piedra”. Fue un cacique mapuche nacido en la zona de la Araucanía, Chile, que, en 1829, atravesó la Cordillera de los Andes para instalarse al sur de la provincia de Buenos Aires. Allí, precisamente, en la zona de Salinas Grandes, instaló su cacicazgo al tiempo que negociaba con las autoridades criollas (en ese momento el gobernador era Juan Manuel de Rosas) para ofrecerles su fuerza militar a cambio de bienes de consumo. Con el tiempo y luego de dominar a otras comunidades nativas minoritarias, erigió la “Confederación indígena” que tuvo en jaque al Gobierno Nacional hasta la muerte de Calfucurá en 1873.

2. Estructura de la obra

La estructura de este texto de Gallardo sorprende. Es, en verdad, un **cuento**. Un cuento que está dividido en treinta y tres fragmentos numerados. Cada fragmento responde a la voz de una mujer diferente. Cada mujer es una voz y cada voz es un número. En este sentido, el texto se estructura en un **juego de voces** en que cada una de ellas mantiene su relativa independencia del resto. La complejidad de estos relatos responde a que, en muchas ocasiones, se eliden los referentes y el lector debe recuperar a quien se alude. Por ejemplo, esto puede verse en tramos como:

“Esperé diez años. Y me vio”. A partir del contexto, el lector tendrá que inferir quien vio a la narradora luego de diez años para completar la comprensión.

Es, además, un cuento que permite plantear problematizaciones diversas, por ejemplo, en torno a la noción de género como identidad sexo cultural y social.

2.1. Problematizaciones de género

En *Las 33 mujeres del Emperador Piedra Azul* se representan las voces de casi todos los **estereotipos⁵ femeninos**: la vieja sabia, la bruja, la prostituta, la lesbiana, la madre, la esposa, la cautiva, la traidora, la loca, la fugitiva, la guerrera y la mestiza. Pero Gallardo instala una diferencia fundamental en la representación de los estereotipos mencionados. Estos no “son mirados” ni juzgados desde afuera, desde un narrador externo en tercera persona. Por el contrario, estas mujeres asumen la primera persona, el “Yo”, y se explican a sí mismas: cuentan sus historias y deseos, se confiesan, se observan, se miran. Nada ni nadie, fuera de ellas, las juzga o las describe. Todos los estereotipos de mujeres que han sido históricamente silenciados y vistos solo como objetos de deseo del hombre se transforman aquí en sujetos que desean y que tienen voz. Y, en el ejercicio de su voz, se descubren y declaran ante la mirada sorprendida del lector.

La de Gallardo es una **narración alternativa** porque las voces de las mujeres de Calfucurá cuentan historias prohibidas, que era necesario sepultar para el buen nombre y honor de los hombres y de la historia oficial. Allí podemos encontrar la voz de la prostituta que goza y grita, no ya de dolor sino de placer; la de la cautiva que se propone escapar, sin miedo a las consecuencias; la de la esposa infiel que tiene un hijo de otro hombre y sobrevive; la de la traidora que manda a matar a sus hermanas y a su amado en un ataque de celos; la de la que viola la moral heterosexual y se declara lesbiana, entre muchas otras.

Estas historias, sin embargo, nunca tienen finales felices. A pesar de las pequeñas subversiones al discurso dominante sobre la mujer, su destino en estas sociedades es uno solo: ser un bien de cambio. Esclavas, prostitutas, madres, hijas. Algunas son entregadas en matrimonios obligatorios, otras robadas como trofeo de guerra en batallas o cambiadas a cambio de favores políticos. Y, todas ellas por igual ven saboteado su deseo y voluntad.

A diferencia de otras narraciones de frontera, estas no refieren a las grandes empresas de expansión territorial o de consolidación de la Nación que tuvieron lugar durante la época de Calfucurá. Son retazos o recuerdos de lo cotidiano, del día a día de la mujer en las tolderías. Son relatos de heroicidades cotidianas y secretas de cada una de ellas.

En las distintas partes que conforman *Las 33 mujeres del Emperador Piedra Azul*, se diluyen las fronteras de los géneros literarios y sus convenciones. Este es un gesto de ruptura con la tradición en la medida en que no se puede reconocer, en este cuento, una estructura típica -introducción, nudo y desenlace- sino que se trata de pequeños relatos, oscuros y enigmáticos que son apenas retazos de recuerdos y vivencias de estas mujeres que rehúsan etiquetas. De allí la dificultad para clasificarlos.

5 Estereotipo (según RAE): Del gr. στερεός *stereós* ‘sólido’ y τύπος *týpos* ‘molde’. 1. m. Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.

Una vez leída la ficha, se pondrá el foco en la figura del cacique Calfucurá y su trascendencia histórica en tanto líder que dominó y reunió diversos cacicatos en una Confederación Indígena. Luego se hará una pequeña reseña de la biografía de Sara Gallardo.

Finalmente, se analizarán los estereotipos femeninos que se representan en el texto.

Se elicitarán saberes previos sobre la noción de estereotipo y con qué ideas puede relacionarse. Posteriormente, se partirá de la definición provista en la ficha de cátedra para explicar el concepto. En este sentido, se retomará el texto de Gallardo señalando que, en cada parte, aparece un estereotipo femenino diferente: la mujer bruja, la adúltera, la prostituta, la vieja, la lesbiana, la cautiva, etc.

Luego, para abordar el primer relato, es necesario advertir que son textos que omiten más información de la que efectivamente dicen. Por este motivo, se vuelve necesario considerar que el lector debe completar las lagunas de significados y de información. Del mismo modo, se aconsejará una lectura atenta y pormenorizada ya que las conclusiones nunca van a ser certeras, sino que se establecerán hipótesis de lectura, más o menos sustentadas o adecuadas.

Para officar como modelo de lectura probable, la docente se centrará en el fragmento número uno. Releerá fragmento por fragmento al tiempo que sistematizará los significados y conclusiones posibles en el pizarrón:

- **Estereotipo representado:** la esposa vieja
- **Información que permite identificar el estereotipo de mujer representado:** “los muertos por su orden cuento en mí”; “Tontas las que lloran su juventud pasada: ignoran los secretos de la fermentación”; “Perdí los dientes”; “Trenzo mis canas”.
- **Elementos de la cultura mapuche representados:** “cueros pintados”.
- **Relación de la mujer con las otras mujeres del cacique:** la mujer que narra siente celos de una de las esposas más jóvenes que pudo darle un niño: “Tengo un anhelo, sin embargo. Haría matar a esa muchacha. Y a ese niño en sus brazos”.
- ¿Qué información se omite en el fragmento? A través de la manifestación de los celos hacia la mujer que tuvo un hijo, podría inferirse que esta esposa nunca pudo concebir un niño.

Finalmente, se entregará una guía de actividades para resolver en grupos de a pares, para luego exponerlas en el encuentro siguiente.



Actividad 5

1. Leer el fragmento número seis y responder:
 - a) El relato comienza con las frases: “Amiga, dame tu boca. Ábreme las piernas”. Aquí, la boca y las piernas son partes del cuerpo que connotan sexualidad y erotismo. En este sentido, ¿qué estereotipo de mujer creen que se representa?

- b) Teniendo en cuenta la frase que expresa: “Poco me importa ser esposa del rey. Poco te importa ser esposa del rey”. ¿Qué vínculo une a las dos mujeres, además del amoroso?
- c) Podría decirse que esta narración cuenta una historia alternativa y prohibida, que sería necesario ocultar para proteger el honor de los hombres. ¿Por qué?

2. Leer el fragmento número once y responder:

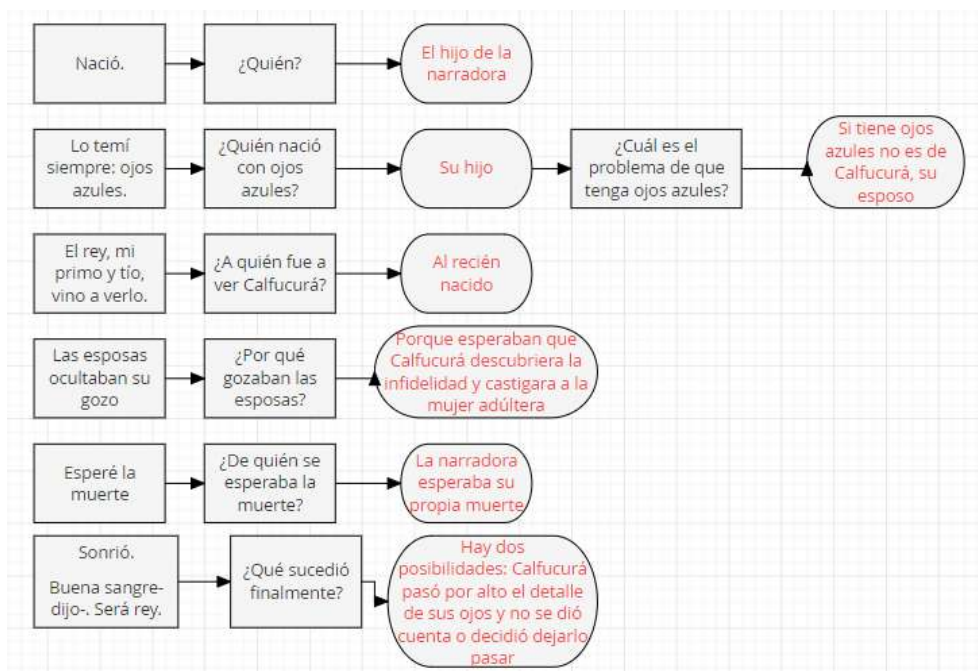
- a) La primera frase del fragmento cita: “Lo veré para siempre ridículo”. ¿A quién la narradora verá para siempre ridículo y por qué?
- b) A partir de la frase: “Me encontró con mi amigo”, ¿qué estereotipo de mujer se representa aquí?
- c) ¿Cómo se representa al cacique Calfucurá en este fragmento?
- d) En la ficha de cátedra leída, se afirma que el destino de todas estas mujeres es el de ser un bien de consumo. ¿Cómo puede verse esta afirmación en la narración? ¿En qué hechos del relato se manifiesta?



Clase 10

Al inicio del encuentro, se pondrán en común las respuestas a las preguntas del trabajo práctico abordado en la clase anterior. Luego, se procederá a preguntar qué otros estereotipos creen que podrían desarrollarse en las próximas partes del cuento de Gallardo. Finalmente, se entregará una segunda serie de relatos: el número catorce, dieciséis, veinticinco, veintinueve y treinta y tres.

La docente realizará la lectura en voz alta de todos los textos. Luego de la lectura, se focalizará en el relato número catorce para desentrañar su significado, en conjunto con el grupo. Se anotarán oraciones en el pizarrón para indagar sobre su significado y sus referentes y se armará un cuadro como el siguiente:



La docente intentará focalizar nuevamente en la idea de que, debido a las lagunas de información que presenta el texto, los posibles significados son múltiples y se puede acceder a ellos a través de múltiples posibilidades sin que ninguna de ellas sea la definitivamente correcta. De este modo, se explica que el final sea abierto a la interpretación del lector. Aunque podría pensarse que Calfucurá sí se da cuenta de que ese no es su hijo y decide aprovechar la situación de tener entre los suyos a un blanco. Esto no se explicita en el cuento, de modo que la certeza queda trunca.

Luego, se entregará una guía de actividades para comenzar a desandar el significado de los siguientes fragmentos:

Fragmento 16

- A) A partir de las siguientes frases, responder las preguntas indicadas:
- “Mi padre me encontró tratando de volar”: ¿A qué seres se les atribuye la capacidad de volar?
 - “Nunca entendí los gustos de los hombres. Menos, a las mujeres. Vidas de sombras”: ¿Qué creen significa señalar el destino de una mujer como una “vida de sombras”? (Tener en cuenta la definición de la palabra *sombra*: es una región de oscuridad donde la luz es obstaculizada. Una sombra ocupa todo el espacio de detrás de un objeto opaco con una fuente de luz frente a él).
 - “Ahora sé. Busco huevos de serpiente enterrados. Sapos. Murciélagos dormidos”: aquí aparece un campo semántico fuertemente ligado a objetos desagradables como sapos, huevos de serpiente y murciélagos. ¿A qué tipo de prácticas están ligados estos elementos? (Tener en cuenta las respuestas dadas a la pregunta 1).
 - “La hechicera recibe mi adulación. Aprenderé”: ¿qué es lo que aprenderá la mujer narradora y de quién lo hará?

Fragmento 25

- a) Luego de la lectura, transcribir los fragmentos del texto en que se desarrollen los siguientes núcleos narrativos:
- Descubrimiento del engaño de su prima por parte de la mujer narradora.
 - Venganza de la mujer narradora ante la traición de su prima y del hombre que deseaba.
 - Asesinato del hombre, de la prima y sus hermanas como consecuencia de una acusación falsa.

Fragmento 29

- a) Realizar una síntesis argumental del fragmento, de no más de diez renglones, que contenga los siguientes aspectos:
- Quién es la mujer narradora y qué estereotipo femenino encarna.
 - El pacto entre Calfucurá y el señor del país de los manzanos (teniendo en cuenta que este es el lonko Sayhueque, quien gobernó un vasto territorio que contaba con treinta mil habitantes en la zona patagónica. El territorio recibe este nombre porque allí crecían muchos árboles de manzanas silvestres que servían para la alimentación de los nativos instalados en la zona).

- Si ese pacto se concretó o no y qué consecuencias tuvo para la vida de la hermana de Sayhueque.
 - ¿Cuál es la ocupación actual de esa mujer?
 - ¿Cuál es el trato que el resto de los habitantes de la comunidad de Calfucurá tienen con ella y por qué creen que asume esa actitud?
- b) ¿Qué relación puede establecerse en cuanto a la representación de la mujer entre el fragmento once y este?

Fragmento 33

- a) ¿Qué estereotipo de mujer se representa en este cuento?
- b) Podría decirse que esta es una historia de confesión de la mujer narradora, ¿qué es lo que ella confiesa?
- c) ¿Por qué puede decirse que es una confesión que contradice a la historia oficial?

Durante la puesta en común, se focalizará en la representación de la frontera en estos textos. En el fragmento quince, se observa el intercambio sexual y el resultante intercambio cultural que implicará tener un hijo de un cristiano dentro de la tribu; en el treinta y tres, se vaticina que la mujer escapará, posiblemente, al mundo de los blancos. Todo esto implica la característica de una frontera porosa que posibilitaba el intercambio, en la que los sujetos circulaban, entraban y salían.



Clase 11

En esta clase, se hará una actividad de cierre de la unidad didáctica; se sistematizarán oralmente los principales aspectos desarrollados hasta el momento. Entre los más importantes, se atenderá: cómo se cuestiona la dicotomía civilización y barbarie en las diferentes obras, cómo se representa a la frontera en cada una de ellas, qué rasgos de la literatura de frontera aparecen en ellos, entre otras cuestiones que puedan surgir.

Finalmente, se entregará una actividad de cierre de la Unidad de realización individual y obligatoria.



Actividad de cierre. Literatura de frontera

1. ¿Qué idea de frontera se desprende de los textos vistos en esta Unidad? Explicar y ejemplificar con alguna de las obras abordadas.
2. La heterogeneidad de géneros literarios y discursivos es uno de los principales rasgos de la literatura de frontera. ¿De qué manera se observa esto en cada una de las obras leídas?
3. Tomar uno de los fragmentos del cuento de Sara Gallardo y reescribir la historia que se narra completando la información que el texto omite: nombres, lugares, relaciones de causa-consecuencia, etc. Es obligatorio respetar la estructura original del relato, la tarea consistirá en introducir y reescribir la información que falta.

Se presentará un ejemplo de esta tarea ya resuelta como modelo.

10. Los límites de la realidad: el género fantástico

Vanina Lenzi



La lectura y el análisis de distintos tipos de textos literarios permiten ingresar y habitar diversos mundos que, de otra manera, no podríamos. Además, nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre una variedad de temas y cuestiones que, como sociedad, nos atañen. Este trabajo se enfoca en el género fantástico y los objetivos se centran en desarrollar y construir una buena competencia lectora, reconocer e identificar las características de este tipo de narraciones, reconocer el funcionamiento de elementos gramaticales y, por último, producir narraciones a efectos de practicar y mejorar la escritura en el Ciclo Orientado. El corpus seleccionado se pensó para un cuarto año.



Corpus

Para esta Unidad Didáctica proponemos un corpus compuesto por el cuento “Ligeia” (1838) de Edgar Allan Poe y la novela *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* (1886) de Robert Louis Stevenson. Nos resultó interesante incorporar, al menos, una narración no tan clásica del género y, por este motivo, elegimos trabajar con el cuento de Poe. Por otro lado, la novela de Stevenson nos pareció acertada porque reúne varias de las características del género, además de su brevedad, que permite un trabajo más profundo sobre cada aspecto importante. El cuento se extrajo del libro que recopila todos los cuentos de Poe, titulado *Cuentos Completos. Volumen I*, editado por Colihue en el año 2010; la novela también pertenece a los fondos de la misma editorial.

Al inicio de la clase, se presentará el tema a trabajar durante las próximas clases: el género fantástico y el corpus; en primer lugar, el cuento y luego la novela.

Antes de la lectura del cuento, se aborda información sobre el autor, Edgar Allan Poe.

Edgar Allan Poe

Edgar Allan Poe (1809 - 1849). Fue un escritor, poeta, crítico y periodista estadounidense.

Escribió cuentos de terror y se lo considera el inventor del género policial.

Comenzó su carrera hacia la escritura en el ámbito periodístico y allí publicó, por primera vez, cinco relatos, en 1832, en un periódico de Filadelfia, EE. UU.

“Ligeia” se publicó por primera vez en 1838, en una revista norteamericana.

El cuento que trabajaremos en clase se extrajo del libro *Cuentos completos de Edgar Allan Poe. Volumen I*, editorial Colihue, publicado en 2010.



Actividades orales de pre lectura

- ¿Escucharon alguna vez la palabra “Ligeia”? ¿Saben qué significa?
- Luego del título hay una cita de Joseph Glanvill que se denomina epígrafe. Presten atención a las palabras voluntad y muerte ¿Qué quiere decir el autor en esa cita?
- ¿Se les ocurre de qué puede tratar el cuento?

Es probable que el grupo desconozca la palabra “ligeia”, en tal caso se brinda la información correspondiente. También será necesario introducir la definición de “epígrafe”.

“**Ligeia**” es una palabra que proviene del griego y significa voz clara, estridente, retumbante. A su vez, este era el nombre de una de las sirenas de la Mitología Griega y era considerada como una sirena de belleza mortal. “Sirena” también es una palabra de origen griego y significa “las que atan o encadenan”. En el ámbito mitológico, las sirenas eran criaturas marinas que encantaban y atraían a los marineros con su belleza y su voz y los conducían a la muerte.

Epígrafe

Se trata de un fragmento pequeño que el autor del texto incorpora a su obra a modo de cita; puede ser anónima o de otro autor. Se escriben debajo de los títulos y antes de que comience el texto.

El epígrafe resume el sentido del texto y funciona como disparador que sugiere el contenido que va a tratar el relato o brinda pistas e ideas que pueden orientar la lectura. El autor del texto los incorpora con la intención de direccionar la interpretación del lector.

- Ahora que saben qué significa “ligeia” y la funcionalidad e importancia del epígrafe ¿De qué creen que trata el cuento? ¿A qué creen que refiere “ligeia” en el texto?
- El autor del epígrafe era un filósofo que creía en la preexistencia del alma, es decir, en que el alma seguía viva, aunque una persona muera. ¿Cómo creen que se relaciona esto con todo lo anterior?

Lectura del texto

Se procederá con la lectura en voz alta, por turnos.

Para asegurar una comprensión correcta del cuento, se realizará un corte luego de la lectura de cada párrafo para explicar las referencias a las que se aluden, las comparaciones, inferir el significado de las palabras desconocidas o reponerlo. Además, las notas al pie serán muy importantes para la comprensión.

La lectura y comprensión del cuento (abordaje párrafo por párrafo para las explicaciones correspondientes) no se podrá concluir en una sola clase, se extenderá entre dos y tres. La lectura en conjunto, brindará las herramientas para abordar la lectura y comprensión del próximo texto literario del corpus.

Posibles huecos informativos para resolver durante la lectura

Párrafo uno

La “alada Ashtophet” es una diosa egipcia del siglo XVII a.c (entre los años 1700 – 1601 a.C) Es la diosa de la fertilidad.

Elocuencia: proviene del latín *eloquentia*, *loqui* significa “hablar”. La “elocuencia” es la facultad de hablar de un modo eficaz para convencer, deleitar, persuadir o conmover a otra persona.

Párrafo dos

Para poder recuperar el significado de “marmórea”, se indicará que presten atención donde dice “hacia el final de sus días” y a la expresión “iba y venía como una sombra”; luego a la raíz de la palabra “marm-”. La idea es que logren inferir que la palabra proviene de “mármol”, que el mármol es frío y algunos de color blanco. Por

último, atender a las expresiones mencionadas para concluir en que Lady Ligeia está por morir.

“Delos” es una isla griega.

Cuando menciona que las facciones de Ligeia no eran de “regularidad clásica” quiere decir que no se adaptaban a los estándares de belleza de las antiguas mujeres griegas (belleza simétrica, el cuerpo debía tener la altura de siete cabezas, delgada, pero de caderas y muslos generosos, nariz y boca pequeñas). Ligeia era completamente delgada, su labio inferior era voluptuoso y su nariz con una leve forma aguilena, es decir, como el pico de un ave.

“Homérico” se refiere a un poeta griego del siglo IX a.C.

“Del azul purpúreo del jacinto” jacinto es una planta que, entre otros colores, puede ser azul. Su nombre proviene de un joven y hermoso héroe de la mitología griega.

Párrafo cuatro:

Por primera vez, se pronuncia el epígrafe desde la voz del narrador. El narrador hace una enumeración de todo lo que recuerda a los ojos y la expresión de los ojos de Ligeia, menciona que los recuerda hasta en la lectura de pasajes de algunos libros, como por ejemplo en el libro del autor del epígrafe. Este pasaje en particular, que habla de la voluntad, refiere a la voluntad de seguir viviendo que se reflejaba en los ojos de Ligeia, según el narrador.

Párrafo cinco:

La “casi mágica melodía, modulación, claridad y placidez de su voz profunda”, en contraste con “la feroz energía de las salvajes palabras que habitualmente profería” tienen una relación directa con el significado de “ligeia”. La voz que atrae, que da placer oír, que a la vez transmite pasión, es la voz de la sirena que hipnotiza y atrapa al narrador, una voz que no puede olvidar y recuerda constantemente.

Párrafo diez:

Ahora Ligeia menciona el epígrafe, mientras agoniza. Se lamenta por su muerte inminente, por no poder ganarle. Su voluntad de vivir es enorme, no quiere morir, por eso no entiende por qué debe morir si ella no se ha entregado a la muerte y su voluntad de vivir no es débil.

Párrafo doce:

Las “abadías” son conocidas también como los monasterios o conventos en los que están los sacerdotes, las monjas, etc. Son construcciones muy grandes y el objetivo de consagrar la vida a ese lugar es poder vivir alejado de la sociedad, en aislamiento.

Párrafo trece:

La mención de la forma pentagonal de la habitación tiene significación para los sucesos que se narran más adelante. Por el momento diremos que, la nota al pie es fundamental y necesitamos tenerla en cuenta. La forma pentagonal alude a las cinco cualidades de Apolo: omnipotencia, omnipresencia, omnisciencia, eternidad

y unidad. Para llegar al significado de las tres primeras palabras la profesora les pedirá que presten atención en la construcción que se repite al inicio de las tres palabras, (les mencionará que se denomina prefijo porque va delante de la palabra y que tienen un significado que modifica el significado de la palabra que le sigue) el prefijo es ‘omni-’ proviene del latín y significa “todo”. La idea es que los/as estudiantes logren inferir el significado de las palabras: que “omnipotencia” es la potencia o el poder sobre todo y “omnipresencia” es estar presente en todos los lugares. En el caso de “omnisciencia” la docente les explicara que ‘sciente-’ significa “saber” o “ciencia”, en este caso el objetivo es que logren inferir que esta palabra significa “el que todo lo sabe”.

Apolo es una divinidad de la mitología griega y entre tantas cosas, era el dios de la muerte súbita y las enfermedades, pero también el de la curación. También era el dios de la belleza, la perfección y la armonía (características que él le atribuía a Ligeia y a su voz).

“Druida” es una clase de sacerdote celta. Los celtas son pueblos europeos que existieron en el siglo XII a. C.



Actividades de pos lectura

Luego de la lectura, se entregará una guía de preguntas de comprensión lectora que deberán responder en grupos de dos. La actividad se iniciará en el aula y si no se completa, se finalizará en los hogares para poder corregirlas y hacer una puesta en común la próxima clase.

- Vuelvan a leer el cuento y respondan las siguientes preguntas.
- 1. Como lo mencionamos al inicio de la lectura del cuento, los epígrafes funcionan como disparadores que sugieren el contenido que va a tratar el relato o brinda una idea que puede orientar la lectura. Se encuentra ubicado luego del título y antes de comenzar con la narración. ¿Qué te sugiere el epígrafe en relación al cuento? Tené en cuenta la explicación, realizada durante la lectura, sobre el párrafo 4 y 10.
- 2. Localizá en el primer párrafo la frase “... y la emocionante y subyugadora elocuencia [...] sin que yo tomara pleno conocimiento”. ¿Qué relación podés establecer entre el título del cuento y la frase? Buscá pasajes en el cuento en los que el narrador se refiere a la voz de Ligeia, transcribilos e indicá el párrafo. Tené en cuenta la definición de la palabra “ligeia” que vimos las clases pasadas.
- 3. Rastreá en el cuento los pasajes en los que el narrador describe a su amada (antes de enfermar y luego de enfermar) y transcribilos. Luego, realizá un cuadro comparativo en el que queden sintetizadas las descripciones hechas por el narrador.
- 4. ¿Por qué el narrador la compara con una sombra (“iba y venía como una sombra”)? El narrador solo la escucha entrar por “la música de su voz” (párrafo dos), ¿qué relación pueden establecer entre lo que menciona el narrador y el nombre de su amada? Tengan en cuenta el significado de la palabra “ligeia”.

5. Releé atentamente el fragmento del párrafo 7 “Y, ante mi sorpresa, la lucha de mi vehemente esposa...” hasta el final del párrafo y el del párrafo 8 “... por fin yo reconocía el principio de un deseo...” hasta el final. ¿Qué relación podés establecer entre lo que dicen los fragmentos y el epígrafe?
6. El párrafo 12 inicia con la muerte de Ligeia. ¿Cómo se siente el narrador luego de la muerte de su amada? ¿Qué acciones realiza? ¿Bajo qué efectos se encuentra?
7. ¿Qué personaje nuevo aparece? ¿Qué relación establece con el protagonista? ¿Menciona alguna característica del personaje? ¿Cómo se refiere a él? ¿Se puede decir que el narrador está contento con esa relación?
8. ¿Qué características tiene el dormitorio de la nueva casa? ¿Cómo está decorado?
9. La habitación decorada de esa manera, descrita de esa manera ¿A qué te parece que se asemeja? Presta atención a los adjetivos para responder la pregunta.
10. ¿Qué relación podés establecer entre la forma pentagonal del dormitorio y la referencia a las cualidades de Apolo, con los hechos que se desencadenan en los últimos tres párrafos? Recordá que las cualidades de Apolo las trabajamos durante la lectura del cuento y se mencionan en la nota al pie 29.
11. El cuarto tiene un “efecto fantasmagórico” y “espectral”. ¿Qué vínculos podés establecer entre esa característica y los sucesos de los párrafos 16 y 17?
12. En el párrafo 17, el narrador cuenta que vio gotas de un fluido que caían en la copa de vino, antes que Rowena lo tomara. ¿Qué sería ese fluido que causa que Rowena enferme cada vez más?
13. ¿Quién causa el malestar de Rowena? ¿Por qué? Pensá más de una opción.
14. En los párrafos 19, 20 y 21, el narrador menciona que escucha sonidos ¿Con quién vinculan esos sonidos? ¿Por qué?
15. En el párrafo 18 el narrador cuenta que Rowena muere y a partir del párrafo 19 al 22 inclusive, cuenta qué sucede en el cuerpo de Rowena. Identificá esos hechos que menciona el narrador y transcribilos.
16. Párrafo 23 ¿Por qué el narrador se pregunta y duda si es Rowena la que se levanta de la cama?
17. ¿Qué sucede, finalmente, con Rowena? Para responder a esta pregunta tené en cuenta los acontecimientos ocurridos en la “habitación fantasmagórica”: los sonidos que oyen Rowena y el narrador, las sombras, las cortinas que se mueven y por qué se define la habitación como “fantasmagórica”.
18. Al final del párrafo 11, Ligeia pronuncia sus últimas palabras (es el epígrafe). ¿Qué relación existe entre esas palabras pronunciadas por la protagonista y los hechos que se desencadenan en los últimos tres párrafos?
19. ¿Qué relación podés establecer entre el epígrafe y lo que sucede al final del cuento?



Anticipaciones sobre el género fantástico

Una vez que finaliza la puesta en común y corrección de las preguntas de comprensión, se indagará acerca de los saberes previos respecto de la estructura del cuento y los géneros de la narrativa, en particular, el género fantástico.

¿Han leído otros cuentos? ¿Pueden establecer alguna similitud o comparación, de cualquier tipo, entre esos cuentos y el de Poe? ¿Qué características creen que tiene un cuento? Pensemos en el cuento de Poe, específicamente ¿qué es lo que más les llama la atención? ¿Qué tiene de raro este cuento? ¿En todos los cuentos que leyeron suceden cosas similares a las que se narran en “Ligeia”? ¿Qué tipo de cuento creen que es el de Poe? ¿Por qué?

Se anotarán en el pizarrón los aportes.

Luego de esta introducción oral al tema y para complementar las aproximaciones construidas con el grupo, se entregará una ficha de cátedra sobre cuento y el género fantástico. Se leerá de forma conjunta y luego se explicará y se utilizará el pizarrón como soporte.

Ficha de cátedra

Cuento, narrador y género fantástico

El cuento es una narración breve, consta de pocas páginas, requiere poco tiempo de lectura. En este tipo de narración, se cuenta un suceso ficticio, que puede apoyarse en un hecho real, pero la imaginación del narrador siempre está presente.

Debido a la extensión breve, el cuento consta de pocos personajes (pueden ser personas, animales humanizados u objetos animados), la narración de los hechos debe estar condensada, la acción debe estar concentrada y causar impacto en el lector.

El escritor Julio Cortázar (1914-1984) define el cuento de la siguiente manera:

Cada escritor tiene su propia idea de cuento. En mi caso, el cuento es un relato en el que lo que interesa es una cierta tensión, una cierta capacidad de atrapar al lector y llevarlo de una manera que podemos calificar casi de fatal hacia una desembocadura, hacia un final.

En otra oportunidad, el escritor argentino también lo definió de la siguiente manera:

Tomen ustedes cualquier gran cuento que prefieran, y analicen su primera página. Me sorprendería que encontrarán elementos gratuitos, meramente decorativos. El cuentista sabe que no puede proceder acumulativamente, que no tiene por aliado al tiempo; su único recurso es trabajar en profundidad.

Edgar Allan Poe, por su parte, plantea lo siguiente:

Opino que, en el dominio de la mera prosa, el cuento propiamente dicho ofrece el mejor campo para el ejercicio del más alto talento [...] Señalaré al respecto que, en casi todas las composiciones, el punto de mayor importancia es la unidad de efecto o impresión. Esta unidad no puede preservarse adecuadamente en producciones cuya lectura no alcanza a hacerse en una sola vez. [...] Aludo a la breve narración cuya lectura insume entre media hora y dos. Dada su longitud, la novela ordinaria es objetable por las razones ya señaladas en sustancia. Como no puede ser leída de una sola vez, se ve privada de la inmensa fuerza que se deriva de la totalidad. Los sucesos del mundo exterior que intervienen en las pausas de la lectura, modifican, anulan o contrarrestan en mayor o menor grado las impresiones del libro. Basta interrumpir la lectura para destruir la auténtica unidad. El cuento breve, en cambio, permite al autor desarrollar plenamente su propósito, sea cual fuere. Durante la hora de lectura, el alma del lector está sometida a la voluntad de aquél. Y no actúan influencias externas o intrínsecas, resultantes del cansancio o la interrupción.

Para Poe, el cuento no debe llevar más de dos horas de lectura, la razón es porque la narración leída de corrido y sin interrupciones conserva su unidad y su fuerza. Esto es así porque para el escritor la unidad de efecto es lo más importante en una composición.

Finalmente, debemos tener en cuenta la importancia de las descripciones dentro de un relato, se describen tanto personajes como lugares u objetos que son importantes y significativos para los hechos narrados y para comprender el sentido del texto literario.

Focalizaciones de la narración

NARRADOR EN PRIMERA PERSONA (PROTAGONISTA)

El narrador de los hechos es también un personaje del relato (personaje principal), narra lo que le ha ocurrido a él a través de un “Yo”. El protagonista cuenta desde su propia voz qué siente, qué piensa, qué le ha ocurrido, qué observa y a quién. Cuando el narrador – protagonista habla consigo mismo, se produce un monólogo interior.

Ejemplo: “Yo no podía creer lo que se me presentaba frente a mis ojos en ese momento. Se había transformado en un monstruo, su cuerpo era deforme, su rostro mostraba la furia que lo invadía en su interior”.

NARRADOR EN PRIMERA PERSONA (TESTIGO)

Este narrador también es un personaje que se mueve dentro del relato y narra desde una primera persona “Yo”. A diferencia del narrador protagonista, este no es un personaje central, sino que se trata de un testigo que cuenta lo que él ve. Un amigo del protagonista, un vecino, un pariente o cualquier persona. Este narrador cuenta las acciones del personaje principal y de otros personajes, pero

no puede referirse a estados de ánimo, pensamientos, etc. porque el acceso es muy limitado.

Ejemplo: Todos percibimos cambios en su manera de actuar. **Yo** fui el primero en notarlo. Siempre tenía una excusa para no aceptar mis invitaciones, era evasivo, se había vuelto retraído y cada vez hablaba menos, con un tono de voz más bajo y lento. Había pasado un año del accidente, pero en lugar de superarlo, Pachi (como lo llamábamos), parecía empeorar día a día”.

NARRADOR EN TERCERA PERSONA (OMNISCIENTE)

Se trata de un narrador que lo sabe todo, pero no forma parte del relato, no es un personaje. Del mismo modo que un dios, sabe absolutamente todo de los personajes de la historia (qué sienten, piensan, hacen, etc.), además puede contar cosas que ninguno de los personajes vio o sabe.

Ejemplo: “Ana era viuda hacía casi 20 años, ella cree que su marido murió debido a un accidente en la obra en construcción en la que trabajaba. El día de su cumpleaños 50, Ana se despertó por la mañana y tuvo una sensación extraña, no sabía por qué ni a qué se debía, había dormido profundamente, se había levantado rejuvenecida, con la sensación de que, en lugar de 50, cumplía 30”.

NARRADOR EN TERCERA PERSONA (CUASI OMNISCIENTE)

Es un narrador que renuncia a saber todo de los personajes y no forma parte de la historia. Este narrador no nos cuenta qué sienten los personajes, que piensan, qué planean, etc., pero de todas maneras tiene que seguir a los personajes a los lugares en donde ellos se encuentran para narrar lo que ve.

Ejemplo: “Inés salía de su casa todas las mañanas a la misma hora, hacía el mismo recorrido que le llevaba una hora aproximadamente. Salía trotando, pasaba por enfrente del cementerio, por el vivero municipal, el desarmadero, donde iban a parar todos los vehículos chocados y, finalmente, volvía a su casa. Su rutina era estricta, todos los días, a menos que la lluvia se lo impidiera, salía a correr. Vivía sola, era profesora de artes visuales y daba clases particulares de Historia del Arte. El motivo por el cual salía todos los días a hacer el mismo recorrido era incierto, así como era incierto todo su pasado. Inés no era nativa del pueblo y era desconocida para casi todos”.

Género fantástico

Partiremos del hecho de que no hay una definición única y definitiva sobre qué es el género fantástico. Presentaremos algunas de ellas para aproximarnos a una comprensión de este género. Una definición es del escritor argentino Julio Cortázar:

El problema, como siempre, está en saber qué es lo fantástico. Es inútil ir al diccionario, yo no me molestaría en hacerlo, habrá una definición, que será aparentemente impecable, pero una vez que la hayamos leído los elementos imponderables de lo fantástico, tanto en la literatura como en la realidad, se escaparán de esa definición. [...] Yo vi siempre el mundo de una manera distinta, sentí siempre, que entre dos cosas que parecen

perfectamente delimitadas y separadas, hay intersticios por los cuales, para mí al menos, pasaba, se colaba, un elemento, que no podía explicarse con leyes, que no podía explicarse con lógica, que no podía explicarse con la inteligencia razonante.

La idea fundamental de Cortázar es la de “estirar los límites de la realidad”, estirar los límites para que entre allí todo aquello que se considera como extraordinario, insólito e inesperado.

Estas definiciones nos sirven para abordar el análisis de las obras fantásticas: “lo fantástico” es un acontecimiento que resulta imposible de explicar a través de las leyes del mundo que habitamos. Quien se encuentra frente a ese acontecimiento debe optar por una de las soluciones posibles para poder explicar lo que ocurre frente a él: a) lo que ve es producto de su imaginación, b) el acontecimiento se produjo realmente, es parte de la realidad, y existen leyes que desconocemos. Lo fantástico se encuentra en esta “duda”, de no saber si lo que se ve es producto de nuestra imaginación o parte de la realidad y no sabemos cómo explicarlo. Se trata de la **vacilación** que experimenta un ser frente a un hecho aparentemente sobrenatural y que no puede explicar con las leyes que conoce.

En función al relato fantástico, la vacilación debe ser del lector. Si bien el personaje puede vacilar o no frente a lo que ve, es el lector quien debe dudar si los hechos que se narran son sobrenaturales y no se pueden explicar o son producto de la imaginación. La vacilación del lector es la primera condición de lo fantástico.

Hay otros elementos que son esenciales al género, se trata de los tópicos propios del género fantástico. El vampirismo es esencial para los relatos del XIX, se trata del vampiro “chupa sangre”, que sale de noche y vive en su castillo, solo y alejado de la sociedad. Otro tópico importante es el del doble, el desdoblamiento del “yo” en un ser despreciable, malvado, incontrolable, un ser que cumple la función de exteriorizar todas las acciones reprimidas del “yo”, acciones que no son permitidas en la sociedad; es una transformación que permite ver el lado oscuro del hombre. El miedo es una condición necesaria, la transgresión de nuestra idea de lo real produce miedo; se trata de dos tipos de miedo: el físico o emocional que se vincula con la amenaza física y la muerte, el otro es el miedo metafísico o intelectual que atañe al lector.

En el XIX, los cuentos fantásticos se consideraban como la versión opuesta de la narrativa realista. No se proporcionaba ningún tipo de explicación sobre los fenómenos extraños. Todo lo que no se decía ni se podía decir a través de las formas realistas, se decía a través del cuento fantástico.

Lo fantástico es lo **i (no)** real, esto quiere decir que lo fantástico toma lo real y lo quiebra, distorsiona, lo invierte. Por este motivo, el género fantástico no puede salirse de la esfera de lo real, trabaja con lo real para transgredirlo. Lo que se está contando es real y el narrador se apoya en las convenciones del realismo (presentar el relato como un testimonio personal o focalizar la narración en uno de los personajes, utilizar la descripción abundante y los detalles para mostrar

una reproducción “fiel” de la realidad, desde los personajes y espacios, hasta las cuestiones sociales y económicas que los afectan y que vuelven a los personajes testimonio de una época) y desde allí rompe con el supuesto del realismo, al introducir lo que se considera como irreal. Arranca al lector de la seguridad y comodidad del mundo conocido y lo introduce a otro más extraño.

Con respecto al narrador, él no entiende lo que está pasando, como tampoco lo entiende el protagonista (en caso de que narrador y protagonista no sean la misma persona), constantemente se cuestiona la naturaleza de lo que ve, registra como real.

Temas o tópicos del género fantástico

- Vampirismo.
- Metamorfosis: transformación de hombres en animales o animales en hombres.
- Existencia de seres sobrenaturales, más poderosos que el hombre.
- Hechos sobrenaturales.
- El doble.
- Necrofilia: en la literatura fantástica se asocia con el amor a un vampiro o con muertos que volvieron a habitar entre los vivos (reencarnación).
- Alucinaciones.

Estos tópicos generan múltiples motivos: fantasmas, sombras, hombres lobo, monstruos, bestias, caníbales.



Luego de la explicación de la ficha, se propondrán unas consignas para su resolución en parejas. Al finalizar se realizará una puesta en común.

1. ¿Qué tópico o tópicos del género fantástico crees que aparecen en el cuento? Ejemplifiquen.
2. En la ficha de cátedra vimos que “lo fantástico” está en diálogo con “lo real” y lo que es “irreal” se introduce para romper con ese realismo. Rastreen en el cuento fragmentos que aludan a lo que se considera “lo real” y otros fragmentos que se ajusten a lo “irreal”.
3. ¿Qué tipo de narrador es el que cuenta la historia? Justifiquen la respuesta con los elementos teóricos de la ficha y ejemplifiquen.

Luego de la puesta en común y corrección de las actividades anteriores, se abordará el análisis del cuento en un nivel estructural, que complementa el realizado hasta el momento.

A través de la ficha de cátedra siguiente, se explicará la noción de “función” e “indicios”, a efectos de abordar un análisis estructural de los textos del corpus.

Ficha de cátedra

Análisis estructural: nivel de las funciones

El nivel de las funciones, el nivel de las unidades funcionales, es esencial para el análisis estructural de los relatos. A continuación, desarrollaremos este nivel y trataremos de explicar su funcionamiento en las obras a través de ejemplos que nos ayuden a la comprensión.

Las unidades

Es necesario definir las **unidades narrativas mínimas** como pequeños **detalles** que fundan el relato, lo inician y, luego, ese detalle madurará y se volverá más importante para el relato en su totalidad. Por ejemplo, si en el relato se menciona la voz dulce y elocuente del personaje (y ese detalle se repite en varias oportunidades), entonces ese “detalle” constituye una unidad narrativa, una función. Todos los detalles, por más insignificantes que parezcan, son funcionales y tienen sentido.

Clases de unidades

Las unidades funcionales que definimos en el apartado anterior se dividen en dos clases:

- **Funciones:** a cada “detalle” le sucede un momento en que se vuelve relevante, se desarrolla. Por ejemplo, la voz dulce y elocuente de un personaje (Ligeia) se vuelve relevante cuando otro personaje (el narrador) menciona que escucha sonidos suaves que son inconfundibles o cuando Rowena escucha los mismos sonidos que provienen desde los cortinajes. Las funciones son explícitas, un sintagma explícito, es decir, está escrito.
- **Indicios:** se refiere a “hechos” difusos, pero necesarios para el sentido de la historia. Los indicios son unidades implícitas, es decir, unidades en las que es necesario detectar el significado, descifrarlo, porque no aparecen escritas. Se trata de “elementos” narrativos que el narrador deja en el relato a modo de “pistas” que impactan en la resolución del conflicto. Estas unidades funcionales le sirven al lector para poder inferir el carácter de los personajes o la atmósfera que rodea los hechos.
- Por ejemplo, detrás del comportamiento del narrador de “Ligeia” podemos observar una persona paranoica, insensible y perturbada. Estas características no aparecen de manera explícita, sino que las detectamos a lo largo de la lectura atenta.

A su vez, cada una de estas clases se subdivide

Funciones

Funciones cardinales o *núcleos*: son los “nudos” del relato o de un fragmento del relato. Para que la función sea cardinal, los “nudos” deben brindar una

alternativa para la continuación de la historia, es decir, permiten que la historia avance (puede abrir una alternativa, mantenerla o cerrarla y dar paso a otro “nudo”). Son los momentos de riesgos del relato.

El tiempo verbal es muy importante, los núcleos siempre se encuentran en pretérito perfecto simple, es decir, acciones acabadas, que no se prolongan en el tiempo.

Catálisis: complementan la narración, “llenan” espacios que quedan entre los “nudos”. Entre dos “nudos” están las detalladas descripciones, o sea las “catálisis” que son funcionales en la medida en que se relacionan con los nudos. Son los momentos de “descanso” de la narración, es decir, detienen el avance de la historia, queda suspendida por un momento para dar lugar a las descripciones. Tienen una funcionalidad débil, pero nunca nula.

El tiempo verbal de las catálisis es el del pretérito imperfecto simple, es decir, las acciones que se prolongan en el tiempo.

Indicios

Tenemos *indicios* propiamente dichos, que remiten al carácter del personaje, un sentimiento o a una atmósfera. Implican una actividad de desciframiento, son datos implícitos.

Los *informantes* son los datos que nos sitúan en tiempo y espacio. Son datos que proporcionan un conocimiento ya elaborado, el lector no tiene que descifrar nada. Tienen una funcionalidad débil pero no nula, sirven para autenticar la realidad, enraizar la ficción en lo real.

Una unidad puede pertenecer a dos clases diferentes, es decir, puede funcionar como “catálisis”, entre dos funciones cardinales (dos nudos) y ser, al mismo tiempo, un indicio que remite a cierta atmósfera.

Se entregará el modelo de conjugación verbal del modo indicativo para su consulta.

Ejemplos de las unidades subdivididas

Funciones cardinales: dos nudos del cuento “Ligeia” son el casamiento del narrador con Rowena y el momento que Rowena enferma.

Catálisis: entre estos dos nudos (núcleos) que mencionamos arriba se encuentra la descripción detallada del cuarto nupcial, esa descripción detallada es la “catálisis”. Pareciera que nada tiene que ver la descripción del cuarto con el casamiento del narrador y Rowena y la muerte de esta, pero no es así. Podemos observar la relación al percibir que, en ese cuarto, de características fantasmagóricas, es en donde Rowena comienza a escuchar sonidos y a enfermar cada vez más.

Indicios: el narrador compra una abadía luego de la muerte de Ligeia y menciona “la triste y sombría magnificencia del edificio, el casi salvaje aspecto de la humedad [...] armonizaban a la perfección con los sentimientos de total desamparo”. Esta

descripción del lugar en el que ahora vive el narrador crea la atmósfera en la que se desarrollarán los hechos siguientes. Se trata de una atmósfera lúgubre, el aire que se respira es de desolación, sufrimiento, muerte y oscuridad. En este ambiente se sucederán los hechos futuros.

Informantes: en “Ligeia” podríamos pensar en un informante “a medias”, que solo nos sitúa en un espacio real. Se trata de la abadía que compra el narrador luego de la muerte de su esposa. La abadía se encuentra en “una de las más despobladas y menos frecuentadas regiones de Inglaterra”.

Ficha de cátedra

La actitud del hablante y la construcción de atmósfera

El modo de los verbos expresa la actitud del hablante frente a la acción que realiza, es decir, si una acción en presente, en pasado (con sus variantes) o en futuro (con sus variantes) se presenta como real, como hipotética, como una orden. El modo indicativo presenta las acciones como reales. Por ello, los verbos correspondientes a las acciones nucleares y a las catálisis se conjugan en el modo indicativo.

Las funciones nucleares que hacen avanzar la acción se expresan en Pretérito Perfecto Simple.

La creación de las atmósferas, en los cuentos o en las novelas es fundamental y no se limita solamente al género fantástico, también es fundamental para los relatos policiales, realistas, etc. Las catálisis tienen, justamente, esa función. Así, *atmósfera*, en este ámbito, no tiene un significado geológico o físico, pero sí deriva de allí. Se refiere al aire que rodea un espacio o un lugar determinado, una situación o un hecho particular. La atmósfera se crea a través de las características que tiene el lugar, los objetos que lo rodean o la falta de ellos.

Las funciones catálisis se expresan con verbos en Pretérito Imperfecto.



A partir de las explicaciones, buscar ejemplos en el texto.

Las cinco consignas iniciales se realizarán en conjunto toda la clase con guía docente.

1. En el siguiente fragmento, rastrear los verbos e indicar cuáles corresponden a acciones nucleares. “No puedo, por mi vida, recordar cómo, cuándo, ni siquiera precisamente dónde conocí a Ligeia”.
2. En los párrafos 2, 3, 4, 5 y 6 observamos la exhaustiva descripción que el narrador hace de su amada. Por ejemplo, en el párrafo dos menciona: “no pertenecían sus facciones al molde regular...” o en el párrafo 3 “creo que eran más grandes que los ojos de nuestra raza”. Identificar los verbos e indicar el tiempo en que se emplean y qué función desempeñan esos fragmentos.
3. Identificar en el párrafo 7 el núcleo: “Ligeia enfermó”. Establecer la relación con la catálisis anterior.

4. Releer los párrafos 13 y 14, explicar qué se describe y qué elementos se mencionan para la caracterización. ¿Qué atmósfera se genera? Justificar.
5. ¿Qué informantes aparecen que indican información de tiempo y espacio?
6. Ubicá en el texto estos cinco fragmentos: **a)** “Ligeia enfermó” (párrafo 7), **b)** “yo reconocía el principio de un deseo desesperado [...] pues no hay manera de poder expresarlo” (párrafo 8), **c)** poema que lee el narrador (párrafo nueve), **d)** “Murió” (párrafo 12) y **e)** “conduje al altar como esposa [...] a la rubia de ojos azules Lady Rowena Trevanion de Tremaine” (párrafo 12). ¿Cuáles de estos fragmentos son “núcleos” y cuáles “catálisis”? Explicá por qué e indicá cómo se relacionan las catálisis con los núcleos.
7. En el párrafo 17 el narrador se refiere a las gotas color rubí que ve caer en el vaso de vino de Rowena y como, después de beber el vino, la salud de Rowena empeora. ¿Qué tipo de unidad funcional es? Justificá la respuesta.
8. Luego de que Rowena bebiera el vino, el narrador cuenta que “no dijo nada” acerca de la circunstancia porque lo que vio podría ser producto de su imaginación, del consumo de opio y de la hora. Antes de esto, en el párrafo 15, él manifiesta su odio hacia Rowena. Podemos decir que se trata de un indicio. ¿Por qué?
9. En el primer párrafo, el narrador cuenta que él y Ligeia se conocieron en una ciudad grande, cerca del Rin (es un río europeo que pasa por varios países, entre ellos Suiza y Alemania) ¿Es un indicio o un informante?

Al finalizar, se realizará una puesta en común.

Adjetivos y secuencias descriptivas

Las próximas actividades se realizarán de manera oral y se enfocarán en sustantivos, adjetivos y secuencias descriptivas. El objetivo de abordar estos contenidos es analizar la importancia que tienen en el relato fantástico y cómo este género se sirve de ellos. Se realizará un rastreo de conocimiento previo sobre adjetivos y sustantivos.

1. En la pregunta tres de comprensión lectora, rastrearon todos los pasajes en los que se describe a la amada y las diferentes partes de su cuerpo. Extraigan de allí los sustantivos los adjetivos. Luego, indiquen cual es la función de cada clase de palabra.
2. ¿Recuerdan que son los adverbios y qué función tienen? ¿Reconocen alguno en el fragmento seleccionado? ¿Qué función cumplen?
3. Se abordará una ficha de cátedra a modo de repaso.

Ficha de cátedra

Clases de palabras: sustantivo, adjetivo y adverbio

El **sustantivo** es una palabra que se utiliza para nombrar o denominar a las entidades del mundo. Cuando hablamos de entidades, nos referimos a seres (personas y animales), objetos reales o imaginarios, materiales e inmateriales, estados de ánimo (felicidad, tristeza, soledad), cualidades (inteligencia, canto, baile, escritura). Todos los sustantivos (excepto los nombres propios como Juan, Argentina o Pérez) están acompañados por un artículo (el - la - los - las).

El **adjetivo** es un modificador del sustantivo. Los sustantivos y adjetivos deben concordar en género y número y quien determina el género y el número de los adjetivos es el sustantivo.

El **adverbio** es una clase de palabra que funciona como modificador de adjetivos. También puede modificar verbos u otros adverbios. Existen distintos tipos de adverbios: de tiempo (ayer, hoy, mañana, después, ahora, etc.), lugar (aquí, allá, cerca, lejos, etc.), modo (bien, mal, rápido, lento, etc.), cantidad (mucho, poco, algo, bastante, etc.), negación (no, nunca, jamás, etc.), afirmación (sí, claro, por su puesto, cierto, etc.) y duda (tal vez, quizás, es probable, etc.).

Las palabras terminadas en **-mente**. Esta terminación transforma los adjetivos en adverbios, por ejemplo: “Ligeia era misteriosa” – “Ligeia era misteriosamente hermosa”, “Ligeia tenía una voz suave” – “Ligeia hablaba suavemente”.

Cuando no existe la forma inversa de un adjetivo, es necesario valerse de los adverbios para construirla, por ejemplo: el opuesto de ‘fumador’ no existe, entonces decimos ‘no fumador’. En otras ocasiones se puede construir a través del prefijo **-in** que significa ‘no’, por ejemplo: ‘insano’, ‘incurable’, ‘impropio’ (en este último ejemplo se aplica la regla ortográfica ‘mp’).

Dato extra sobre los adverbios

Los adverbios no solo modifican verbos conjugados, sino también verbos en infinitivo (los verbos sin conjugar que terminan en -ar, -er, -ir “Correr velozmente”), verbos en participio (los que finalizan en -ado, -ido “recargadamente decorado” - “extraído exitosamente”) y verbos en gerundio (los que finalizan en -ando, -endo “caminando tristemente” - “partiendo velozmente”).

La descripción

Describir es mencionar los atributos de una persona, un objeto, ambiente, etc. mediante el uso de adjetivos.

Los adjetivos y adverbios cumplen una función importante para la caracterización de los personajes, los ambientes, los hechos, los objetos, etc. que, a su vez, es fundamental para el desarrollo de la acción, la interpretación de la historia.

Para describir se requiere también de los verbos en pretérito imperfecto simple y de figuras como la comparación, la metáfora, la personificación, entre otras.

Estas unidades textuales describen objetos, personas, sensaciones, experiencias, ambientes y son fundamentales para la creación de la **atmósfera**.

4. Ubiquen en el cuento, en párrafo 13, la descripción de la habitación nupcial. Entre todos, identificaremos los verbos, los sustantivos y los adjetivos que los modifican. Luego analizaremos que tipo de atmósfera se crea.
5. Marquen, con distintos colores, algunos de los verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios que aparecen en la descripción del cuarto, en el párrafo 14, y mencionen qué atmósfera se crea.
6. Si tenemos en cuenta la definición de género fantástico ¿la descripción del cuarto contribuye a la creación de un ambiente propio del relato fantástico? ¿Por qué?



Actividad de escritura

Para concluir con el análisis del cuento de Poe, se propone una actividad de escritura. Cabe aclarar que no se trata de una actividad evaluativa, sino de una actividad de estilo “taller”. Se revisará para la reescritura y luego, se compartirá la lectura de las producciones.

En la siguiente actividad de escritura se evaluará el proceso. La primera entrega es obligatoria y quienes realicen la segunda entrega con las correcciones indicadas, tendrán el aprobado.

- Escribir un texto, de por lo menos dos párrafos, en el que la narradora protagonista en primera persona sea Ligeia y cuente cómo, poco a poco, se apoderó del cuerpo de Rowena para volver a la vida.

Tener en cuenta las siguientes pautas de escritura:

No deben excederse de los 30 renglones.

Oraciones cortas (que no excedan los 3 renglones).

Prestar atención a la puntuación (punto y aparte, puntos seguidos, comas, etc.) y la ortografía.

Mantenimiento del tema y relación cohesiva entre las oraciones.

Uso de adjetivos para detalles y descripción de los hechos.

Una descripción del esposo.

Incorporación de catálisis.

El tópico de la reencarnación debe ser evidente.

Se ofrecen a continuación opciones para iniciar el texto:

- A) “El veneno surtía efecto en Rowena. Yo aguardaba escondida, invisible, pero perceptible, impaciente entre los pliegues de los cortinajes”.
- B) “Al fin sucedió, me apoderé del cuerpo de la segunda esposa de mi amado e infeliz esposo”.
- C) “Y como un cuervo que da vueltas sobre su presa muerta, yo esperaba el momento de poder devorar ese cuerpo, desaparecerlo y convertirlo en el mío”.

- D) “El día llegó, la joven Lady Rowena murió y yo, como un fantasma que sale del lugar más oscuro, tomé el cuerpo, me metí en él y lo doté con mi fisonomía”.

Luego de terminar y entregar la actividad de escritura, se abordará *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert Louis Stevenson.

Se ofrecerá información sobre el autor de la novela: un novelista escocés, escritor, además, de poemas y ensayos. La novela en cuestión se publicó en 1886.



Antes de la lectura

1. Teniendo en cuenta las cuestiones vistas en el análisis del cuento de Poe ¿Qué les sugiere la frase “extraño caso”?
2. ¿Por qué en el título aparecen dos nombres?
3. Uno de ellos es doctor ¿Qué ideas les sugiere que uno de los personajes sea doctor?

Se apuntarán en el pizarrón los aportes que surjan y que serán importantes para la lectura.

Organización de la lectura

Se realizará la lectura en clase del primer capítulo; para el resto de la novela, la organización es la siguiente, primera parte: del capítulo 2 al 5 inclusive y segunda parte: del 6 al 10 inclusive.

La docente les entregará una guía de preguntas y especificaciones de lectura para que, en grupos de dos y en sus hogares, lean los capítulos indicados y contesten. La corrección de las preguntas se realizará en clase y una vez que este trabajo finalice, abordarán el análisis de esos capítulos. El mismo procedimiento se realizará con la segunda parte.

Finalmente, se realizarán preguntas que integren la novela en su totalidad con actividades que apunten al tópico de la novela y al género en el que se encuadra.

Saberes previos sobre novela

- ¿Qué diferencias pueden percibir, a simple vista, entre el cuento que analizamos anteriormente y la novela que trabajaremos a continuación?
- Al tratarse de una narración más extensa ¿Qué sucederá con los personajes? ¿Y con el modo en que se narra la historia?

Una vez que finaliza el rastreo de ideas previas, se entregará la ficha siguiente:

Ficha de cátedra

La novela

La novela es una narración en prosa, extensa (a diferencia del cuento que no debe insumir más de dos horas de lectura). Su extensión permite incorporar mayor número de personajes que el cuento, algunos principales y otros secundarios. La narración puede dilatarse, no es necesario que se concentre, como en el cuento, para causar el efecto de sentido. Otra ventaja respecto de su extensión es que puede tratar y contar más de una historia e historias diferentes que, en algún punto se conectan o una historia subordina a la otra. El narrador puede ser omnisciente, protagonista o testigo, al igual que en el cuento.

Con respecto a su estructura, puede estar dividida en capítulos, a diferencia del cuento.

Lectura del primer capítulo de la novela, “Historia de la puerta”

Durante la lectura, se repondrán significados desconocidos que representen un obstáculo para la comprensión.

“Juggernaut” se trata de una deidad india y significa “señor del mundo”, con una fuerza que aplasta y destruye todo y que es imposible de detener. El nombre de esta deidad apareció por primera vez en un libro mitológico de la India, en el siglo III a.C, por eso en la nota al pie menciona rituales pre – cristianos. Durante el dominio de Inglaterra sobre India, estos rituales se consideraban bárbaros.

“Arpías”, se aclarará que, en la mitología griega, las “harpías” eran mujeres hermosas y aladas que tenían la tarea de hacer cumplir los castigos que Zeus le había impuesto a un rey con dotes de adivino, debían atormentarlo. En otras tradiciones posteriores, el mito sufrió algunas modificaciones y las “arpías” se transformaron en mujeres malvadas, de aspecto horrible que causan desgracias.

Similar tratamiento se hará con palabras que puedan resultar poco usuales como: sórdido (significa que algo es inmoral, indecente, miserable o sucio) o negligente (significa que es descuidado e irresponsable).



Comprensión lectora

Luego de la lectura, se entregará una guía de preguntas de comprensión lectora. Una vez que las resuelvan, realizarán la puesta en común.

1. ¿Qué personajes aparecen en este capítulo? ¿Cómo se los describe a cada uno?
2. ¿Qué características tiene, desde afuera, la casa en la que entra el sujeto que atropella a la niña? ¿Qué características tiene el barrio en el que se encuentra ubicada la casa?
3. Rastreá en el capítulo y anotá todas las características de Hyde. ¿Qué sensaciones causa en las personas que lo ven?

4. ¿Qué semejanzas puedes establecer entre Hyde y el aspecto de la casa en la que vive? ¿Qué características los vinculan?
5. Ubicá el momento en que Mr. Enfield ve y habla con Mr. Hyde. ¿Cómo describirías la atmósfera de ese momento?
6. ¿Cómo se define a la persona que firma el cheque que Mr. Hyde da para evitar el escándalo sobre lo que ocurrió?



Guía de preguntas: capítulos 2 al 5 inclusive

Leer cada capítulo seleccionado con atención y atender a los ejes lectura. Buscar en el diccionario términos desconocidos.

Ejes para ser relevados:

- ✓ Personajes y sus características.
- ✓ Descripción de los espacios.
- ✓ Leer con atención cada hecho en el que Jekyll, Hyde o ambos están involucrados.
- ✓ Presten atención a las notas al pie.

Capítulo 2: “En busca de Mr. Hyde”

1. Hacia el final del capítulo 1 leemos: “Mr. Utterson anduvo otro trecho en silencio, evidentemente abrumado por sus pensamientos”. Si tenemos en cuenta el primer párrafo del capítulo 2, ¿por qué Mr. Utterson se encontraba en ese estado de angustia y preocupación?
2. ¿Quién es la persona que firma el cheque? ¿Qué aspectos lo caracterizan? ¿Cuál es el vínculo que lo une a Mr. Utterson?
3. ¿Qué relación une al Dr. Jekyll y Mr. Hyde? ¿Viven en la misma casa? ¿Cómo es la casa de Jekyll? ¿Qué relación percibís entre los personajes, sus características y los lugares en los que viven?
4. Mr. Utterson está muy preocupado por la relación tan estrecha que mantienen Jekyll y Hyde ¿Cuál es la teoría que tiene el abogado sobre ese vínculo? Para responder a esta pregunta releé desde el párrafo 18 hasta el final del capítulo.

Capítulo 3: “El Dr. Jekyll estaba perfectamente tranquilo”

1. Por primera vez se establece un diálogo entre Jekyll y Utterson ¿Cómo es la relación entre ambos?
2. ¿Cómo reacciona el Doctor a lo largo de la conversación que mantiene con su abogado? Extraé algunos ejemplos.
3. ¿Por qué el Dr. Jekyll estaba “perfectamente tranquilo”?

Capítulo 4: “El caso del crimen Carew”

1. ¿En qué estado se encuentra Hyde cuando asesina a Sir Danvers Carew?
2. ¿Qué importancia tiene el arma asesina? ¿En algún momento Utterson se pregunta por qué Hyde tenía en su poder el bastón con el que mató al señor Danvers? ¿Por qué?

Capítulo 5: “El incidente de la carta”

1. El Dr. Jekyll quemó el sobre de la carta “sin pensar en lo que hacía”. ¿A qué suceso del capítulo anterior lo lleva esta declaración que parece sin ninguna importancia?

La clase se inicia con la puesta en común y corrección de las respuestas de la guía; confrontación y debate.

Análisis estructural: nivel de las funciones

La docente les dictará dos consignas e indicará que trabajen en grupos de dos para la resolución. Tienen como objetivo poner en práctica los conceptos trabajados y aprendidos en el análisis del cuento de Poe.

- Relean el capítulo 1 y rastreen:
 - A) dos núcleos y la catálisis que une a esos dos núcleos y transcríbanlos. Expliquen cómo se relacionan esos núcleos con la catálisis.
 - B) dos indicios e indiquen de qué son indicios.
- Relean el capítulo 2 y rastreen dos informantes e indiquen que tipo de informantes son.

Al finalizar la actividad, se realizará una puesta en común para corregir y verificar que resolvieron correctamente la consigna.

Las descripciones

- En el capítulo 4 “El caso del crimen Carew”, párrafo 12, el señor Utterson está con la policía y van en busca de Hyde para arrestarlo por el homicidio. ¿Qué tipo de construcción es? ¿Qué elementos te permitieron darte cuenta? Transcribilo.
- ¿Qué atmósfera crea esa construcción?

Una vez concluidas las actividades se realizará una puesta en común para que la profesora verifique que la consigna se resolvió correctamente.

Antes que finalice la clase, se entregarán las consignas para el resto de los capítulos. Les recordará que deben resolverlas en grupo de dos, como las anteriores.



Guía de preguntas: capítulo 6 al 10 inclusive

Ejes para ser relevados:

- ✓ Personajes y sus características.
- ✓ Descripción de los espacios.
- ✓ Leer con atención cada hecho en el que Jekyll, Hyde o ambos están involucrados.
- ✓ Poner atención a los motivos del Dr. Jekyll que se mencionan en el último capítulo.
- ✓ Presten atención a las notas al pie.
- ✓ Recuerden buscar todas las palabras cuyo significado no conozcan. Eso ayudará a la comprensión.

Capítulo 6: “El notable incidente del doctor Lanyon”

1. Identifiquen y transcriban la descripción que detalla el deterioro físico del doctor Lanyon.
2. -El Dr. Jekyll esta encerrado, nadie lo ha visto por días.
 - a. -El Dr. Lanyon esta muy enfermo, al borde de la muerte.
 - b. -Ambos doctores desean no volver a verse jamás.
 - c. -Antes de morir, Lanyon escribe cartas que Utterson recibe luego de la muerte de su amigo.
3. Piensen, imaginen y anoten a modo de punteo algunos motivos que puedan explicar: A) la reclusión de Jekyll, B) el deterioro físico, tan repentino, de Lanyon, C) por qué los doctores se desprecian tanto, al punto de no desear verse nunca más y D) ¿qué se les ocurre que pudo haber escrito el Dr. Lanyon en la carta que indica “no abrirse hasta después de la muerte o desaparición del doctor Henry Jekyll”?

Capítulo 7: “El incidente de la ventana”

1. ¿Qué le sucede a Jekyll mientras habla con Utterson y Mr. Enfield? ¿Qué les sugiere lo que le ocurrió?
2. ¿Qué relación pueden establecer entre lo que le sucede a Jekyll y el hecho de que el Dr. Lanyon no quiera ver más a Jekyll? ¿Y con el deterioro de la salud de Lanyon?

Capítulo 8: “La última noche”

1. El mayordomo Poole le relata al abogado que un día vio a su amo y se pregunta por qué llevaba una máscara. ¿Qué tipo de explicación intenta darle Mr. Utterson a eso que vio Poole? ¿Qué piensa el mayordomo ante esta explicación? Luego de esta situación, Poole y Utterson llegan a una explicación de lo que sucede ¿Cuál es? ¿Qué creen ellos que pasó?
2. ¿A qué conclusiones llegan ustedes teniendo en cuenta el deterioro físico de Lanyon (capítulo 6), lo que llegan a ver Utterson y Enfield (capítulo 7), la reacción del mayordomo en este capítulo, el encierro prolongado del Dr. Jekyll y su tono de voz diferente?

Capítulo 9: “El relato del doctor Lanyon”

1. ¿Cómo se caracteriza el aspecto y la figura de la persona que va a buscar las cosas a la casa de Lanyon? ¿Quién es?
2. ¿En qué estado queda Lanyon? ¿A qué se debe?

Capítulo 10: “La declaración de Henry Jekyll sobre el caso”

1. ¿Por qué “estaba inmerso en una vida de profunda duplicidad”? ¿Qué le sucedía a Jekyll en su juventud e inicios de su madurez?
2. Releé el párrafo tres. ¿Qué reflexión hace sobre el hombre y su naturaleza?
3. Releé el párrafo cuatro. ¿Qué intenta lograr Jekyll? ¿Por qué?
4. En un primer momento ¿las transformaciones de Jekyll son naturales o provocadas? Justifiquen la respuesta.

5. ¿Qué siente Jekyll cuando se transforma en Hyde?
6. Al principio Jekyll puede controlar sus transformaciones, pero ¿qué sucede en los párrafos 17, 18, 28 y 35? ¿Por qué sucede?
7. Dentro del cuerpo del Dr. Jekyll se produce una especie de “lucha” entre dos fuerzas. ¿Cuáles serían esas “fuerzas”? ¿Cómo describirías la “lucha” entre ambas? ¿Quién vence en esa “pelea”? ¿Por qué?
8. ¿Qué sucede finalmente con el Dr. Jekyll y Mr. Hyde?

La clase comenzará con la puesta en común y corrección de las preguntas de comprensión lectora.



Volvemos a analizar el nivel de las funciones

Identificar a qué unidad funcional corresponde cada fragmento y justificar. En el caso de los nudos y las catálisis tener en cuenta los verbos y establecer cuál es la relación.

- a) “(Jekyll) salió de su aislamiento, volvió a frecuentar a los amigos y a recibirlos con la familiaridad y cordialidad de los viejos tiempos”.
- b) “Llevaba una vida activa, pasaba mucho tiempo al aire libre, hacía el bien; su rostro parecía abierto e iluminado por una natural inclinación hacia el servicio”.
- c) “El doctor se encerró en su casa -dijo Poole- y no quiere ver a nadie”.
- d) “Era una noche fría y ventosa de marzo, con una luna pálida que yacía de espaldas, como derribada por el viento, entre una fuga de nubes deshilachadas y diáfanas [...] Utterson no recordaba haber visto jamás tan desierta esa parte de Londres. Precisamente ahora deseaba todo lo contrario. Nunca en su vida había tenido una necesidad tan nítida de ver y sentir la proximidad de sus semejantes, ya que, aunque luchaba por evitarlo, no conseguía sustraerse a un aplastante presentimiento de desgracia”.
- e) “La habitación estaba iluminada por la luz tranquila de una vela y un buen fuego ardía en la chimenea, donde la tetera silbaba su leve canción [...] en el rincón junto al fuego estaba preparada una mesita para el té.”

Finalmente, se realizará una puesta en común y se revisará si el análisis ha sido el adecuado.

La descripción y el género fantástico

1. En la pregunta de comprensión lectora del capítulo 6, transcribieron la descripción del deterioro corporal de Lanyon. Sobre el final se menciona que la mirada “parecía testimoniar un profundo terror” ¿Terror por qué? ¿Cuál es la importancia de este pasaje?
2. ¿Por qué esta novela pertenece al género fantástico? Justifique.
3. En la ficha de cátedra vimos que “lo fantástico” está en diálogo con “lo real” y lo que es “irreal” se introduce para romper con ese realismo. Rastreen en la novela fragmentos que aludan a lo que se considera “lo real” y otros fragmentos que se ajusten a lo “irreal”. ¿Qué sucede con los personajes en esos momentos en que experimentan lo “irreal”?
4. ¿Quién es el narrador? Ejemplifiquen ¿Qué tipo de cambio se produce en los capítulos 9 y 10?

Una vez que finalicen, se realizará la puesta en común para corregir y verificar que las actividades se resolvieron correctamente.



Actividad de escritura

Como actividad final para esta novela, se propondrá la escritura de un último capítulo breve, que no supere una hoja. En este último capítulo, le darán un cierre a la historia desde la perspectiva del abogado Utterson. Deberán contar su reacción y qué sucedió luego de leer las dos cartas. Se entregan las pautas de escritura que deberán tener en cuenta.

Pautas de escritura:

- ✓ Extensión máxima: una hoja.
 - ✓ Oraciones cortas (que no excedan los 3 renglones).
 - ✓ Prestar atención a la puntuación (punto y aparte, puntos seguidos, comas, etc.) y la ortografía.
 - ✓ Coherencia y cohesión.
 - ✓ Tené en cuenta el uso de adjetivos y detalles (fundamentales para describir los hechos).
 - ✓ Incorporá catálisis (secuencias descriptivas) que refieran al o los núcleos (tanto en los núcleos como en las catálisis, presta atención a los verbos).
 - ✓ El tópico del doble debe ser evidente.
 - ✓ Elegir alguno de los siguientes títulos para el capítulo.
- a) “El estado de Utterson”.
 - b) “Utterson guarda el secreto”.
 - c) “La decisión de Utterson”.
 - d) “Utterson en medio de una encrucijada”.

11. Los procedimientos en cuentos de diferentes estéticas

Lucía Toribio



Una relación entre cuentos que pertenecen a estéticas diferentes (fantástico y realista) constituye el tema de esta unidad didáctica, pensada para la enseñanza literaria en un tercer año del Ciclo Básico. La relación propuesta se da a través de distintos procedimientos (descripción, personificación, metamorfosis) que se efectúan sobre diferentes objetos inanimados: un machete, un sombrero y una sartén. Los cuentos que se abordan se encuentran unidos por la relación entre las nociones de verosimilitud y de realidad. De esta manera, se propone pensar realidades alternativas y cuestionar la propia experiencia. A su vez, se pretende que los/as estudiantes reconozcan distintos procedimientos en la literatura y establezcan lazos entre distintos géneros literarios.



Corpus

Para esta unidad didáctica se propone un corpus compuesto por tres cuentos:

“El hombre muerto”, de Horacio Quiroga <https://www.literatura.us/quiroga/muerto.html>

“El sombrero metamórfico”, de Silvina Ocampo (<https://albalearning.com/audiolibros/ocampo/sombrero.html>)

“Colaboración de las cosas”, de Macedonio Fernández (<https://www.poesi.as/mf0077.htm>).



Clase 1

El planteo didáctico se iniciará con el cuento de Horacio Quiroga. Se entregará una copia de “El hombre muerto” y una breve biografía del autor que se comentará antes de comenzar con la lectura.

Biografía del autor

Horacio Quiroga nació el 31 de diciembre de 1878 en Salto, Uruguay. Narrador radicado en Argentina, es considerado uno de los mayores cuentistas latinoamericanos de todos los tiempos. Las tragedias marcaron la vida del escritor: su padre murió en un accidente de caza y su padrastro y, posteriormente, su primera esposa se suicidaron. En 1902, Quiroga mató accidentalmente de un disparo a su amigo Federico Ferrando, luego de ese hecho, se trasladó de Montevideo a Buenos Aires.

A través de sus narraciones, el autor describe la violencia y el horror que se esconden detrás de la aparente tranquilidad de la naturaleza. Muchos de sus relatos tienen por escenario la selva de Misiones, en el norte argentino, lugar donde Quiroga residió largos años y del que extrajo situaciones y personajes para sus narraciones. Sus personajes suelen ser víctimas de la hostilidad de la naturaleza y la desmesura de un mundo bárbaro e irracional, que se manifiesta en inundaciones, lluvias torrenciales y la presencia de animales feroces.

Algunos de sus trabajos más conocidos son: libros de cuentos como *Cuentos de la selva* y *Cuentos de amor de locura y de muerte*. Además de cuentos como “El almohadón de plumas”, “La gallina degollada”, entre otros.

El 19 de febrero de 1937, apareció muerto por ingestión de cianuro poco después de enterarse de que sufría de cáncer gástrico.

Antes de iniciar la lectura, se hipotetizará a partir del título, el posible tema del cuento.

Luego, se realizará una lectura colectiva y en voz alta.

Durante la lectura pueden surgir palabras desconocidas para el grupo. Se abordarán desde el cotexto o se repodrá el significado. Por ejemplo: chircas y malvas,

capuera de canelas. Es importante en este sentido releer y tener en cuenta el contexto para reponer que se está hablando de distintas plantas.

Luego de la lectura colectiva, si es necesario, se hará una lectura individual para mejorar la comprensión del cuento.



Actividades de poslectura

A continuación, se realizarán una serie de actividades para resolver en parejas y por escrito. Luego se comentarán.

1. El título: “El hombre muerto” ¿tiene relación con lo que finalmente sucede en el cuento?
2. ¿Qué le ocurre al hombre cuando se da cuenta de lo que pasó?
3. Expliquen la frase “Nada, nada ha cambiado. Solo él es distinto.”
4. Mientras que el narrador afirma: “fría, fatal e ineludiblemente va a morir”, el personaje agoniza y oscila entre un sentimiento de cercanía a la muerte y un aferrarse a la vida. Transcriban distintos ejemplos del cuento donde se corrobora esta oposición.
5. En el cuento hay un caballo. Revisen y relaten cuáles son las acciones del caballo a medida que transcurre la historia.
6. Una de las características de los relatos de Quiroga que leímos en los datos biográficos: “Horacio Quiroga a través de sus narraciones describe la violencia y el horror que se esconden detrás de la aparente tranquilidad de la naturaleza.” ¿Cómo se puede ver esto en el cuento “El hombre muerto”?
7. Sinteticen con sus palabras lo ocurrido en el cuento y establezcan una relación con el título. Esta última actividad será retirada y devuelta con comentarios, para su reescritura.



Clase 2

Se retomará de la clase anterior el argumento del cuento.

Luego, se planteará la siguiente actividad:

- ❖ El marco de una narración comprende la presentación de los personajes, la descripción del lugar y la ubicación temporal de las acciones. Rastreen en el cuento y armen una lista de las distintas marcas que conforman el marco en este cuento. Esta actividad se corregirá de manera oral.

A continuación, se entrega la ficha de cátedra sobre la estructura del relato.

Ficha de cátedra

Estructura del relato. Núcleos narrativos y catálisis

Un relato puede ser definido como la construcción de un mundo con acciones humanas y un determinado contexto espacio-temporal en que estas se enmarcan. Los relatos están presentes en diversas formas y soportes en la historia del hombre y las diferentes culturas y sociedades. Por lo tanto, resulta de suma importancia su análisis y comprensión.

De entre los múltiples aspectos que es posible analizar en sus diversas maneras de construcción, es pertinente la noción de funciones cardinales o núcleos narrativos y catálisis. En el cuento, todo es funcional, es decir, todo tiene una función. Las funciones cardinales o núcleos narrativos son las acciones que se vinculan en la trama causal, que conforman el esqueleto, la estructura básica del relato; todas ellas son causa o consecuencia de otras acciones. Si quitáramos uno de ellos, la narración carecería de sentido. Estos núcleos narrativos forman la secuencia narrativa y son los que permanecen cuando se resume una historia. Los núcleos hacen avanzar el relato, abren una expectativa y la cierran, es decir, forman una secuencia. Estas narraciones, en general, se encuentran en tiempo pasado. Si los rastreáramos en un relato podemos confirmar que las acciones nucleares se construyen en pretérito perfecto simple.

Ejemplo de núcleo narrativo: “El hombre intentó mover la cabeza en vano”.

A su vez, entre los núcleos, se suelen insertar las secuencias descriptivas, que ya no tienen la misma importancia que las funciones cardinales para el desarrollo de la historia y se denominan catálisis o extensiones. Las catálisis dan lugar a las descripciones. Tienen como función “llenar” el espacio narrativo que separa los nudos o funciones cardinales, demoran el relato y pueden crear suspenso. Además, ayudan a caracterizar directa o indirectamente a los personajes, al ambiente o su relación con la situación.

La descripción de cualquier detalle o acción parece insignificante, pero puede resultar muy importante: implica una interrupción del devenir temporal, es decir, el tiempo se detiene.

En los relatos, generalmente, encontramos estos segmentos descriptivos en pretérito imperfecto o en presente del modo indicativo. No obstante, también pueden estar en otros tiempos verbales. En ese caso, el lector deberá estar atento qué tipo de relevancia tiene para el avance de la acción y, si aporta a la construcción del sentido del relato en general, determinar qué tipo de información es: los rasgos de un objeto, persona, paisaje o acción.

Ejemplo de descripción: “Por entre los bananos, allá arriba, el hombre ve desde el duro suelo el techo rojo de su casa. A la izquierda entrevé el monte y la capueira de canelas. No alcanza a ver más, pero sabe muy bien que a sus espaldas está el camino al puerto nuevo; y que en la dirección de su cabeza, allá abajo, yace en el fondo del valle Paraná dormido como un lago”.



Actividades

1. Elaborar los núcleos narrativos del relato. (Esta actividad se hará en conjunto). Una opción para construir núcleos narrativos consiste en la construcción de oraciones simples con el núcleo verbal en pretérito perfecto simple del modo indicativo. Las oraciones simples son aquellas que constan de un sujeto y un predicado. El núcleo del sujeto puede ser un sustantivo común, un sustantivo propio o un pronombre, mientras que el núcleo del predicado debe ser un verbo que concuerde en número y persona con el sujeto de la oración. Dentro del predicado, además, puede encontrarse el objeto directo, como complemento del verbo, en forma de sustantivo. Por ejemplo: “El hombre mira el bananal”.
2. Transcribir dos ejemplos de secuencia narrativa y dos descriptivas del relato caracterizarlas e indicar su función.
3. Buscar, en el siguiente ejemplo, las marcas de la descripción: indicadores de lugar, identificar el objeto de la descripción y cómo se lo nombra, perspectiva del observador, etc.

“Por entre los bananos, allá arriba, el hombre ve desde el duro suelo el techo rojo de su casa. A la izquierda entrevé el monte y la capuera de canelas. No alcanza a ver más, pero sabe muy bien que a sus espaldas está el camino al puerto nuevo; y que en la dirección de su cabeza, allá abajo, yace en el fondo del valle el Paraná dormido como un lago.”

A continuación, se explica:

Las descripciones tienen como objetivo la caracterización de un objeto, una persona, una actividad, un lugar, etc. En esta descripción lo que se hace es identificar las características más relevantes del elemento que se quiere representar.

Descripción detallada, por ejemplo: de las partes y propiedades determinadas de un objeto.

Uso de verbos en presente (por ejemplo: contiene) y pretérito imperfecto (por ejemplo: contenía) que no indican la realización de una acción puntual, sino que representan estados que permanecen o acciones que se repiten.

Uso de la adjetivación, es decir, caracterizar a través de los adjetivos.

Localizaciones espaciales: son datos sobre el lugar o la distribución de las características del elemento descriptivo.



Actividad sobre un procedimiento de singularización, en el cuento de Horacio Quiroga

1. El machete resulta ser un elemento importante en la trama del cuento, ya que provoca la muerte del hombre. No obstante, en el inicio, el narrador se refiere a él de una manera particular, al dotarlo de acciones “humanas”. Marcar en el siguiente fragmento del cuento cuáles son los atributos humanos del machete y justificar.

“El hombre y su machete acababan de limpiar la quinta calle del bananal. Faltábanles aún dos calles; pero como en éstas abundaban las chircas y malvas silvestres, la tarea que tenían por delante era muy poca cosa”.



Clase 3

Esta clase estará dedicada a que los estudiantes establezcan una relación entre la utilización de los tiempos verbales y el tiempo transcurrido en el relato. Se entrega la siguiente ficha teórica sobre verbos.

Ficha de cátedra

Verbos

El verbo es una clase de palabra que organiza la oración y que puede expresar: acción o actividad que puede realizarse en un período de tiempo o no (llegar, comer, dormir); procesos que pueden ocurrir espontáneamente o pueden ocurrir sin la necesidad de mencionar a la persona que los realiza (crecer); estado ya que carecen de dinamismo (ser, estar). En la oración, es el núcleo del predicado.

El verbo cuenta con una parte que se denomina raíz que manifiesta el significado del verbo y la desinencia en la que se indican los denominados "accidentes": modo, tiempo, aspecto, persona y número.

Así, se distinguen tres personas que se corresponden con la interacción comunicativa. La 1º persona refiere al sujeto hablante, la 2da al oyente y la 3ra persona refiere al contenido del mensaje ("no persona"). El número indica si los participantes que realizan la acción, el proceso o el estado son singulares (una) o plurales (más de una). Tanto la información de la persona como la de número están siempre referidas al sujeto de la oración. El verbo, por lo tanto, siempre va en el mismo número y persona que el sujeto correspondiente.

Modo: actitud del hablante	Tiempo: momento del habla	Aspecto: estructura temporal interna	Persona y número: quién lo ejecuta
Indicativo	Simple	Perfectivo	*Singular/ plural
subjuntivo	Compuestos	Imperfectivo.	-Primera (yo/ nosotros)
imperativo			-Segunda (tú/ ustedes)
			-Tercera (él/ellos).



A continuación, realizarán las siguientes actividades:

a) Lean los siguientes fragmentos:

"El hombre y su machete acababan de limpiar la quinta calle del bananal."

"Eché una mirada de reojo a la empuñadura del machete, húmeda aun del sudor de su mano."

"No han pasado dos segundos: el sol está exactamente a la misma altura; las sombras no han avanzado un milímetro."

“Se está muriendo.”

“El sol cae a plomo, y la calma es muy grande, pues ni el fleco de los bananos se mueve.”

1. Marquen los verbos de los fragmentos leídos, transcriban y clasifiquen en tiempo, modo, aspecto y número.
2. Indiquen la duración temporal.
3. Luego, respondan: ¿Por qué se utilizan esos tiempos?
4. ¿Cuál es la función de los tiempos verbales en el cuento de Quiroga?
5. Buscá referencias al tiempo en el cuento. ¿Cuánto tiempo transcurre desde que el personaje se resbala y muere?

Se explica el siguiente aspecto relativo al cuento leído:

Sobre la descripción

Los fragmentos analizados se encuentran en instancias descriptivas: se interrumpe el flujo del tiempo del relato, crea pausas en la historia que alargan la duración del tiempo del relato por encima del tiempo de la historia y que además, caracteriza a los personajes y objetos que lo componen. El narrador se convierte en un observador que le atribuye cualidades a objetos, personas o ambientes, de forma objetiva o subjetivamente. La descripción tiene una función determinada, por ejemplo, el tiempo parece detenerse durante las descripciones.

Además, se debe tener en cuenta que la descripción puede ser objetiva o subjetiva. Es decir, en la primera el narrador informa sobre las características de lo escrito sin realizar valoraciones personales. En la segunda, se da una versión particular de lo que se describe.



Actividades

- a) ¿Cómo se describe al sujeto?
- b) Buscar y transcribir ejemplos en los que se describa el ambiente. Luego, en esos ejemplos subrayar los adjetivos que caracterizan el lugar.
- c) En cuanto al machete: ¿Cómo lo describe? ¿Usa sinónimos? (Los sinónimos son palabras que se escriben diferente, pero que recuperan el mismo significado).
- d) A partir de las siguientes palabras: HOMBRE – MACHETE – CAMINO – MIRAR – ALAMBRE – GRAMILLA – CAER – CORTAR – TRASPASAR
 1. Buscar sinónimos
 2. Armar un párrafo corto en el que se cuente una historia similar a la que ocurre en el cuento de Quiroga.



Clase 4

Durante esta clase, se pretende abordar el concepto de narrador. En primer lugar, se realizará un rastreo de ideas previas. Luego, se leerá, en conjunto, la teoría.

Ficha de cátedra

El narrador

La presencia de un narrador es el primer rasgo que caracteriza a la ficción. El narrador no es el autor. El autor es la persona de carne y hueso que escribe mientras que el narrador es una construcción. Si se deja de lado al escritor, su biografía personal y el contexto histórico de producción de su obra, el lector se encuentra frente a una voz, figura, resultado de una invención del autor, a través de la cual se cuenta la historia desde un determinado punto de vista.

Todo escritor puede trabajar con su propia biografía y, al mismo tiempo, a través de sus narradores o personajes, propone o imprime su visión ideológica del mundo, sus ideas, sus valores, sus representaciones. Sin embargo, esas relaciones entre autor y narrador no implican una identificación. Además, identificar directamente autor con narrador, en una narración ficcional, tiene como correlato dejar de leerla como discurso literario, para considerarla de otro modo: como testimonio, confesión o diario.

En relación a la materia narrada, todo el saber que incluye una determinada historia contada se reparte según variables que encadenan al narrador y a los personajes que en ella intervienen. Ambos pueden coincidir y, en ese caso, se presenta un narrador en primera persona, o bien pueden ser diferentes y se está en presencia de un relato en tercera persona.

En el caso de los relatos en primera persona, un personaje cuenta la historia “desde adentro”, de este modo, se produce un efecto de mayor subjetividad o acercamiento en relación con los hechos que se cuentan. El lector conoce el mundo ficcional a través de la mirada de algún personaje que está involucrado en la historia como participante. El narrador en primera persona, aun contando los hechos desde adentro, presenta siempre una visión parcial de los hechos y se lo denomina narrador interno.

Los relatos en tercera persona, en los que una voz cuenta la historia “desde afuera”, provocan un efecto de mayor objetividad o distanciamiento. En este caso, el mundo ficcional se manifiesta, a través de la mirada de alguien que no está vinculado directamente con la historia, que no participa de ella. Se trata de un narrador externo.

De una manera ya canónica, los manuales de literatura establecen que tales relaciones se resumen en tres tipos de focalización o puntos de vista:

1. La narración se encuentra en focalización cero cuando el narrador se muestra absolutamente autónomo, maneja con libertad la totalidad de la información y emite juicios de distinto tipo. El conocimiento que tiene el narrador es mayor que el de los personajes (narrador omnisciente).
2. La narración se encuentra en focalización interna cuando su foco coincide con una percepción y mente particular (la de un personaje). Este tipo de focalización puede estar centrada en un personaje o en un número limitado de ellos. El conocimiento que tiene el narrador coincide con el de aquel personaje a través de cuyos ojos se juzga la totalidad de la historia (narrador protagonista).
3. La focalización externa está definida por la imposibilidad de acceder a la interioridad de los personajes. El narrador, en consecuencia, puede seleccionar los movimientos en el tiempo y el espacio que le posibiliten ampliar o reducir su capacidad narrativa, pero se encuentra en desventaja respecto al conocimiento que maneja en relación los personajes. El conocimiento que tiene el narrador es menor al de los personajes (narrador testigo).



Una vez leída y explicada la ficha de cátedra, se resolverá, en grupos de dos, la siguiente actividad.

1. ¿Qué tipo de narrador presenta el cuento de Horacio Quiroga? Extraer ejemplos y justificar con la teoría brindada.
2. Resuman en un texto breve los episodios más relevantes del relato. Para ello tener en cuenta: los núcleos narrativos del cuento; que el lector no ha leído el cuento y debe comprender lo que se cuenta solo leyendo su resumen; debe utilizar de la tercera persona; incorporar información relevante, no se deben copiar descripciones ni diálogos; respetar las reglas de acentuación y puntuación (por ejemplo, comenzar con mayúscula las oraciones y usar puntos al final); formar oraciones cohesivas y coherentes, es decir, que sus partes estén relacionadas entre sí y que, además, contengan una idea clara; usar el diccionario para encontrar los significados de las palabras desconocidas o sinónimos para evitar repeticiones.

Este resumen será entregado al finalizar la clase, luego se devolverán corregidos para una reescritura. Finalmente, se leerán las producciones realizadas.



Clase 5

Se abordará el cuento “El sombrero metamórfico” de Silvina Ocampo.

Actividades de prelectura

Lean el título. ¿De qué les parece que trata el cuento? ¿Para qué se usa un sombrero? ¿Saben que significa metamórfico?

Buscar en el diccionario la palabra a efectos de llegar a la idea de metamorfosis o transformación.

Se aportarán datos biográficos de la autora. Después se hará una lectura colectiva del cuento, en voz alta.

Datos biográficos de Silvina Ocampo

Silvina Ocampo nació en Buenos Aires en 1903. Fue una escritora, cuentista y poeta argentina. Proviene de una familia aristocrática bonaerense. Antes de consolidarse como escritora fue artista plástica.

Gracias a la marcada tradición cultural de su familia y a la trayectoria de su hermana Victoria Ocampo, quien la vinculó al mundo literario gracias a la revista *Sur* que fundó y dirigió, Silvina tuvo la oportunidad de moverse con soltura en el mundo literario. En 1933, conoció a su marido, el escritor Adolfo Bioy Casares, con quien se casó en 1940 y tuvieron una única hija, Marta, en 1954.

Su irrupción en el panorama literario argentino vino de la mano de un libro de cuentos, *Viaje olvidado* (1937), que no presagiaba la calidad de la posterior narrativa de ficción. La autora ha pasado a la historia de la literatura argentina del siglo XX por la crueldad desconcertante que supo imprimir en algunos protagonistas de estos relatos.



Actividades de comprensión lectora

1. ¿Quién es el protagonista del cuento? ¿Dónde y cómo aparece?
2. Establecer diferencias entre un sombrero común con el que nos encontramos en el cuento de Silvina Ocampo
3. Buscá y transcribí los rasgos físicos del sombrero.
4. ¿Qué acciones realiza el sombrero y qué usos se le adjudican?
5. ¿Qué efectos genera en la gente el sombrero?
6. Expliquen la frase: “Algo humano tenía en el lado derecho del ala, sobre el ojo de quien lo probaba, dándole ganas de acariciarlo.”
7. Relean la primera oración del relato. ¿Pueden establecer alguna relación entre esa oración y la historia que se narra? ¿Qué funciones tiene ese comienzo?
8. Relaten con sus palabras de qué trata el cuento.

Estas actividades serán corregidas entre todos, a través de la lectura de las respuestas.



Clase 6

A continuación, se realizan actividades para recapitular, con el cuento de Silvina Ocampo, las nociones ya trabajadas con “El hombre muerto”. Estas actividades deberán entregarse de manera individual y por escrito, al final de la clase.



1. Transcribir dos ejemplos de secuencia narrativa y dos descriptivas del relato. Caracterizarlas e indicar su función.
2. Dados los siguientes fragmentos identificar el tipo de secuencia según los verbos que se presentan.
3. Elaborar los núcleos narrativos del relato.
4. ¿Qué tipo de narrador tiene “El sombrero metamórfico”? Justificar con ejemplos extraídos del cuento.
5. Rastrear en el cuento y transcribir los adjetivos que caracterizan al sombrero. ¿En qué género y número aparecen esos adjetivos? ¿Por qué?
6. Seleccionar al menos cuatro adjetivos y escribir un párrafo descriptivo posible de insertarse en el relato de Ocampo.



Clase 7

La docente les proyectará un video de una animación de Pixar sobre una lámpara: <https://www.youtube.com/watch?v=6G3O60o5U7w>

Se comentará sobre qué ocurre en el corto; quiénes son los personajes; qué diferencia a estos personajes de otros, etc. El contenido del video se relaciona con el cuento de Silvina Ocampo trabajado anteriormente y con el cuento “Colaboración de las cosas” que se trabajará luego.



A continuación, se proponen actividades para ahondar en el género fantástico:

1. Subrayar en el texto las transformaciones que sufren los personajes que usan el sombrero.
2. El sombrero comienza a hacerse famoso y las personas que lo usan lo describen. Ubicar en el texto características psicológicas y humanas que le adjudican al sombrero.
3. ¿Qué le hacen al sombrero al final? ¿Cuál es su reacción?
4. ¿Cuál es la diferencia entre el sombrero de “El sombrero metamórfico” y el machete de “El hombre muerto”? Para responder, completar el siguiente cuadro con los atributos de cada objeto. Una vez comparados los objetos, responder ¿qué objeto tiene atributos que permiten considerarlo del mundo de lo “real”, y cuál del mundo “fantástico”? Justifica tu respuesta.

Cuentos	“El hombre muerto” -Machete-	“El sombrero metamórfico” -sombrero-
Atributos		



Luego de la corrección oral de las actividades, la docente explica:

En los **cuentos fantásticos**, se narran historias en las que irrumpen, en el mundo cotidiano, elementos sobrenaturales, inverosímiles o imposibles, que cuestionan la validez exclusiva de nuestro universo conocido y crean, en su relación con lo real, un nuevo ámbito en el que eso inconcebible es posible. Para producir el efecto de extrañamiento o de algo singular o extraño, se recurre, en los cuentos fantásticos, a procedimientos literarios como la adjetivación, la personificación, entre otras figuras.



Clase 8

Se entrega el cuento “Colaboración de las cosas” de Macedonio Fernández, para su lectura en voz alta.



Actividades de pre lectura

¿Qué les sugiere el título?

De allí, podrán surgir distintas expectativas sobre la temática del cuento y al final la lectura se comprobará si alguna de las hipótesis de lectura era adecuada correcta.

Actividades de poslectura

1. ¿Quiénes son los personajes de este relato?
2. ¿Qué ocurrió en esa casa?
3. ¿Qué situación o hecho que sucede en el cuento puede ocurrir en el mundo “real” tal como lo conocemos y cuál no?
4. ¿Qué había ocurrido finalmente con la sartén?
5. ¿Cómo es el narrador de este cuento? Ejemplificá con breves fragmentos del cuento.
6. ¿Qué papel tiene el narrador en este cuento?
7. En los cuentos anteriores “El hombre muerto” y “El sombrero metamórfico” vimos la diferencia entre un cuento realista y un cuento fantástico. ¿Hay un hecho fantástico en “Colaboración de las cosas”?
8. ¿En qué consiste el efecto de extrañamiento?

Actividades sobre el procedimiento de personificación en “Colaboración de las cosas”, de Macedonio Fernández.

- a) ¿Cuál es la primera “explicación del misterio”?
- b) Luego de esta explicación se produce un cambio: ¿quién realiza las acciones? Transcribanlas.
- c) Reescribir en un párrafo o dos el final del cuento “Colaboración de las cosas”. En este caso, el narrador debe ser en primera persona y desde la perspectiva del niño. (Atender a las pautas de escritura indicadas para el resumen).

A continuación, se propone completar el siguiente cuadro de manera oral y en conjunto para comparar los cuentos trabajados.

- d) Retomar el cuadro que hicimos comparando “El hombre muerto” y “El sombrero metamórfico”. De a dos, completar la tercera parte del cuadro. Para ello, rastrear y transcribir las características del objeto que falta: la sartén de “Colaboración de las cosas”.

Cuentos	“El hombre muerto” (machete)	“El sombrero metamórfico” (sombrero)	“Colaboración de las cosas” (sartén)
Caracterización de los objetos en cada cuento			

A partir de este cuadro, se procede a explicar las características del cuento fantástico y el realista en relación con el extrañamiento y la verosimilitud.

Ficha de cátedra

El género fantástico y la tensión con el verosímil realista

El género fantástico abarca aquellos relatos que describen un mundo semejante al mundo ordinario, pero en los que, de pronto, irrumpe un hecho o algo extraño, que transgrede o rompe con ese mundo creíble y sus leyes lógico-naturales.

En los cuentos fantásticos, se narran historias en las que irrumpen en lo cotidiano elementos sobrenaturales, inverosímiles o imposibles que cuestionan la validez exclusiva de nuestro mundo como lo conocemos y crean, en su relación con lo real, un nuevo ámbito en el que eso inconcebible es posible. Lo fantástico produce una perturbación en los lectores: las historias suceden en un mundo muy similar al real, pero en el que ocurre un hecho inexplicable.

El relato fantástico debe presentarse del modo más creíble, debe construir un mundo verosímil. Las historias que se cuentan buscan hacer crecer la confianza del lector en ese mundo “real”, que luego se verá trastocado por la irrupción del elemento fantástico. Por eso, se observa una tensión constante entre la verosimilitud buscada de un mundo “como el real” y el extrañamiento que produce lo fantástico.

Se entiende por extrañamiento el fenómeno literario mediante el cual un autor utiliza determinadas frases o expresiones concretas con el objetivo de provocar una sensación de sorpresa en el lector. La realidad se presenta en contextos fuera de los acostumbrados o de una manera distinta. La cotidianeidad hace que la percepción de la realidad que nos rodea se automatice. En la ficción, el extrañamiento se logra con recursos que evitan la automatización de nuestras percepciones, nos hace ver de otra forma los objetos o sucesos.

La tensión entre verosimilitud y extrañamiento es uno de los objetivos del proceso comunicativo en el género fantástico. Para ello, es necesario exponer una serie de ideas que se contraponen a la sensación de realismo que, a la vez, se pretende crear. Todo ello se completa con la utilización de términos que den idea de esta ambigüedad.

Al receptor de un cuento fantástico se busca sacarlo de su zona de confort, de sus certezas sobre el mundo que se rige con la misma lógica que el propio. Esto es posible también gracias a la utilización de diferentes figuras y tropos, situados de manera consciente por el autor; por ejemplo, el papel de los adjetivos en la construcción de las imágenes.

Por otro lado, el cuento debe crear siempre una tensión en el lector, que será el fin último de estas construcciones literarias. Por su naturaleza, el relato fantástico recurrirá a procedimientos que contribuyan a poner en peligro esa realidad verosímil que se ha construido.



Se reflexionará acerca de la estética de cada uno de los cuentos trabajados. Luego, realizarán por escrito las siguientes consignas:

1. ¿Qué es el verosímil realista? Ejemplificar con alguno de los tres cuentos leídos: “El hombre muerto”, “El sombrero metamórfico” y “Colaboración de las cosas”.

2. ¿Cómo se quiebra el verosímil realista en los cuentos fantásticos? Extraer algún ejemplo de alguno de los cuentos leídos.
3. Explicá la siguiente afirmación: “La ruptura del verosímil realista produce vacilación en el lector”. Indicar cuál es la vacilación que sentimos al leer sobre la sartén en “Colaboración de las cosas” de M. Fernández.
4. Respecto de la verosimilitud de los objetos en los cuentos trabajados ¿Qué relación de similitud y diferencia se puede establecer entre el machete de “El hombre muerto” de Quiroga y el sombrero de “El sombrero metamórfico” de Ocampo?



Actividad de escritura

- Elegir alguno de los siguientes objetos: lápiz - ventilador - guantes.
- Imaginar que cobra vida.
- Escribir en dos párrafos una situación que pueda ocurrir con este objeto.
- Pensá para qué lo utilizás y que eso sirva para armar la historia.
- El narrador debe estar en primera persona, es decir, que será el objeto quien cuente la situación.

Siempre recordá tener en cuenta las pautas de escritura indicadas oportunamente.

Esta actividad será realizada en clase y al finalizar deberá ser entregada para corregir el primer borrador y devolver para una reescritura. Finalmente, se pondrán en común las distintas producciones.

12. Nosotros/los otros: las relaciones de poder en la literatura argentina

Pilar Álvarez Masi



En esta unidad didáctica (UD), pensada para un 6to Año del Ciclo Orientado, se busca, por un lado, abordar cuestiones formales vinculadas al campo disciplinar de la literatura y, por el otro, reflexionar y leer los textos propuestos desde una mirada que permita pensar la relación nosotros/los otros con el fin de analizar la representación de los abusos de poder. En relación el primer aspecto, se trabajan desde la teoría literaria los siguientes conceptos: el cuento y su estructura; la estructura narrativa; el tiempo en el relato: retrospectivas y prospectivas; los tipos de narradores y el efecto de lectura; los indicios: identificación y funcionalidad en los textos y el campo semántico: identificación y funcionamiento.

A lo largo de la UD, se pretenden enseñar aspectos de narratología a efectos de mejorar la lectura de los textos literarios y abordar la escritura de un texto breve en el que funcionen las categorías desarrolladas a lo largo del trabajo en clase.



Corpus

Para el desarrollo de esta Unidad Didáctica se trabajará con dos cuentos de autores argentinos.

“La fiesta ajena”, de Liliana Heker [https://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/competi/cuentos/LA%20FIESTA%20AJENA%20\(cuento\).pdf](https://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/competi/cuentos/LA%20FIESTA%20AJENA%20(cuento).pdf)

“Patrón”, de Abelardo Castillo www.cervantesvirtual.com



Actividades de exploración de saberes previos y pre-lectura

1. Observá los paratextos y respondé: ¿Qué tipo de texto es “La fiesta ajena”? ¿Qué características presenta esta tipología textual?
2. ¿Qué te sugiere el título?
3. ¿Qué palabras asociás al sustantivo fiesta? ¿Por qué?
4. ¿Qué implica que la fiesta sea ajena? Pensá más de una opción.

Actividades de lectura

Primero se realizará una lectura en voz alta por parte de la docente de modo tal que pueda interrumpirse para aclarar puntos conflictivos del texto. En esta instancia se revisarán también las hipótesis surgidas durante las actividades de prelectura.

Actividades de pos-lectura

1. ¿Por qué la mamá de Rosaura no quiere que su hija vaya al cumpleaños de Luciana?
2. ¿Qué argumentos presenta Rosaura para convencer a su madre?
3. ¿Cómo se sintió Rosaura durante el cumpleaños? Ejemplificá con pasajes del texto.
4. ¿Por qué a final la señora Inés le da dinero y no el regalo que sí se llevaron los otros invitados?
5. ¿Cómo te imaginás el regreso a la casa de Rosaura con su madre? ¿Por qué?
6. ¿Qué dos clases sociales están presentes en el texto? ¿Cuáles son las marcas que aparecen en el texto y que te permiten identificarlas? ¿Cómo se relacionan entre ellas?
7. a. Releé el siguiente fragmento del cuento:
“Eso le gustó tanto que después, cuando su madre vino a buscarla, fue lo primero que le contó:
-Yo le ayudé al mago y el mago me dijo: “muchas gracias, señorita condesa”.
Fue bastante raro porque, hasta ese momento, Rosaura había creído que estaba enojada con su madre. Todo el tiempo había pensado que le iba a decir: “Viste que no era mentira lo del mono”. Pero no. Estaba contenta, así que le contó lo del mago.
Su madre le dio un coscorrón y le dijo:
-Mírenla a la condesa.
Pero se veía que también estaba contenta” (100-101).

7. b. ¿Por qué la mamá de Rosaura está contenta también? ¿Qué cambió desde el momento en el que la llevó a la fiesta?

Una vez asegurada la comprensión del texto “La fiesta ajena”, se leerá “Patrón”. El objetivo se centra en que los alumnos puedan poner en relación ambos textos, no solo desde la temática sino también desde sus formas de construcción.



Actividades de pre-lectura

1. Según los paratextos analizados, ¿qué tipo de texto es “Patrón”? ¿Qué características lo diferencian de “La fiesta ajena”?
2. A partir del título, ¿de qué te parece que se puede tratar el texto? ¿Qué temáticas pensás que pueden estar abordadas?
3. ¿Qué palabras asociás a “patrón”?

Actividades de lectura

Primero se realizará una lectura en voz alta por parte de la docente de modo tal que pueda interrumpirse para aclarar puntos conflictivos del texto. En esta instancia, se revisarán también las hipótesis surgidas durante las actividades de pre-lectura.

Actividades de poslectura

1. ¿Quién es Antenor Domínguez? ¿Cómo lo describirías?
2. ¿Por qué quiere casarse con Paula?
3. ¿Cómo es el trato que recibe Paula después de casados? Ejemplificá con pasajes del texto.
4. ¿Cómo se entera Paula de que está embarazada?
5. ¿Qué sucede luego de que Antenor se entera de que en el pueblo se comenta que Paula no queda embarazada? ¿Qué cambia en su forma de tratarla?
6. Describí el momento en el que Antenor es embestido por el toro. ¿De qué se da cuenta Paula luego de esta situación?
7. ¿Por qué te parece que Paula le deja el bebé a Antenor?
8. ¿Cómo definirías el vínculo entre Antenor y Paula? ¿En qué lugar la ubica él a ella?
9. ¿Por qué te parece que Antenor elige a Paula y no a otra mujer del pueblo?

A continuación se les entregará a los chicos la ficha de cátedra sobre el concepto de patriarcado.

Ficha de cátedra

La noción de patriarcado

El patriarcado es un sistema que justifica y avala la dominación del hombre por sobre la mujer al postular su supuesta inferioridad. Esta forma de leer el mundo no solo está presente en la familia sino también en diversas instituciones, en prácticas cotidianas e, incluso, en los medios de comunicación que sirven como propagadores. Alda Facio y Lorena Fries describen cuatro características principales que se encuentran en todos los sistemas patriarcales del mundo:

1. Es un sistema histórico, es decir, no tiene ninguna base natural sino que fue desarrollado por el hombre.
2. Su fundamento está en la supuesta superioridad del hombre por sobre la mujer, situación que, como se mencionó anteriormente, está institucionalizada y hasta naturalizada.
3. Existen jerarquías dentro del patriarcado y su punto máximo es el del varón blanco, rico, en edad productiva, sin discapacidades físicas y heterosexual. En esta jerarquía las mujeres no tienen lugar y de no compartir alguna de las otras características que ubican al hombre anteriormente descrito en la cima de la pirámide, su marginación se agrava. Por ejemplo, una mujer pobre resulta más discriminada que un hombre pobre.
4. Las justificaciones que avalan el establecimiento de estas jerarquías se basan en las diferencias biológicas entre los sexos: las masculinas son las consideradas superiores por el sistema.

En este sentido, es necesario considerar que la reproducción del patriarcado se da a través de instituciones como el lenguaje, la educación, la maternidad forzada, el trabajo sexuado, entre otras.

10. A partir de lo leído en la ficha de cátedra, ¿te parece que este cuento puede servir de ejemplo de la lógica del patriarcado? ¿Por qué? Ejemplificá con pasajes del texto.
11. Según lo leído en la ficha de cátedra sobre los roles asignados en el patriarcado a cada sexo, ¿cómo te parece que se ven estos lugares representados en “La fiesta ajena”?
12. ¿Cuál te parece que puede ser el planteo del autor de “Patrón” sobre esta temática si tenemos en cuenta el final del texto?
13. ¿Por qué te parece que leemos “Patrón” en relación con “La fiesta ajena”? ¿Qué tienen en común ambos textos?



Actividades orientadas a los contenidos conceptuales

1. Elaborará la secuencia narrativa de ambos textos siguiendo el orden cronológico de los hechos.
2. ¿Qué modificaciones introducen los autores en relación al tiempo?

A continuación se les entregará un fragmento de la ficha de cátedra en la que se repasa la definición de cuento y de secuencia narrativa.

Ficha de cátedra

El cuento

El concepto de cuento moderno tiene su origen en el siglo XIX y define a un texto literario escrito en prosa por un autor cuyas características principales son la originalidad, la extensión breve, la concentración o unidad de las acciones y la presencia de pocos personajes.

Algunas nociones de teoría literaria

Secuencia narrativa

En años anteriores se estudió el concepto de secuencia narrativa, que estaba vinculado a las acciones principales (es decir, aquellas que hacen que el relato avance) y a una organización canónica de introducción, conflicto y resolución. Sin embargo, el narrador no siempre respeta este orden e, incluso, a veces altera la cronología de los hechos y nos anticipa cosas o nos cuenta situaciones pasadas antes del momento que dio inicio a la historia. Cuando sucede lo primero (nos enteramos de un hecho ya ocurrido) hablamos de retrospectivas y, cuando ocurre lo segundo (se cuelan en la historia hechos que aún no sucedieron), anticipaciones. Los teóricos de la literatura se refieren, en estos casos, a divergencias entre el tiempo de la acción (cómo los hechos efectivamente sucedieron) y el tiempo de la narración (cómo elige el narrador contárnoslo).

Este recurso, propio del cuento moderno, le sirve al autor para generar diferentes efectos de lectura, así como también para dejar pistas sobre la resolución del conflicto planteado.

3. Identificá la retrospectiva en “La fiesta ajena”. ¿Por qué te parece que la autora hace uso de este recurso? ¿De qué manera le sirve para construir el cuento?
4. ¿Qué sucede en “Patrón” con las retrospectivas?
5. El cuento de Abelardo Castillo presenta también una retrospectiva. Identificala y explicá qué efecto de lectura te genera al leer la obra.
6. ¿Qué tipo de narrador tiene “La fiesta ajena”? Seleccioná un pasaje a modo de ejemplo.

A continuación se entregará otro fragmento de la ficha de cátedra sobre los tipos de narradores.

Ficha de cátedra Tipos de narradores

El narrador es la voz presente en el texto que se encarga de contar la historia, es decir, de organizar los sucesos en el tiempo y en el espacio. Como ya hemos estudiado en años anteriores, es diferente de la voz autoral dado que, justamente, es construida por esta última. La clasificación más sencilla de los tipos de narradores es la siguiente:

Protagonista: quien cuenta es quien vivió los hechos. Escribe en primera persona.

Testigo: narra lo que le sucedió a un tercero. Escribe en primera o tercera persona.

Omnisciente: conoce todo sobre la historia y sobre los personajes, incluso lo que piensan. Narra en tercera persona.

Sin embargo, si ahondamos un poco más en estas categorías y las vinculamos con la materia narrada, veremos que el último caso no siempre se presenta de la misma manera. Por ejemplo, puede suceder que un narrador omnisciente conozca y nos cuente todo sobre un personaje pero no sobre el resto. En estos casos, hablamos de focalización interna, ya que como lectores no tenemos un panorama completo sino que vemos la historia a través de los ojos de uno de los personajes. La elección de este tipo de narrador viene de la mano de la búsqueda de diferentes efectos de lectura, como puede ser, una sorpresa o un giro abrupto en el final.

7. Luego de leer el apartado sobre tipos de narradores en la ficha de cátedra, ¿qué efecto de lectura les parece que buscó la autora al elegir el tipo de narrador para este texto?
8. La primera vez que leíste ambos textos, ¿te imaginaste el final? ¿hubo alguna pista que te permitiera hacerlo?

Una vez que el grupo haya pensado –sin ayuda docente– si en algún momento sospecharon lo que podía suceder al final, se leerá en voz alta el apartado *Los indicios, o las pistas diseminadas en el texto* de la ficha de cátedra con el objetivo de que incorporen el concepto y puedan hacer una nueva lectura de los textos para identificar los indicios.

Ficha de cátedra

Los indicios, o las pistas diseminadas en el texto

El teórico francés Roland Barthes, en su texto “Análisis estructural del relato”, introduce el concepto de indicio para explicar la funcionalidad de ciertos elementos presentes en la narración que son introducidos con el fin de brindar información de modo sutil. Dicho de otra manera, los indicios son aquellos datos que, en una primera lectura, pueden pasar inadvertidos, pero que, si leemos más atentamente, podemos identificar y analizar cómo fueron ubicados para construir la atmósfera necesaria para el final de la historia.

9. Divídanse en grupos de no más de cuatro personas y releen uno de los cuentos trabajados para identificar lo que Roland Barthes denomina indicios. Expliquen cómo funcionan en el texto y cómo cobran sentido una vez que conocemos el final de la historia.
10. Con el mismo cuento con el que trabajaron la consigna anterior, piensen qué palabras o sintagmas utilizan los autores para construir el ambiente de lo doméstico. Identifiquen a qué personajes se vinculan estas construcciones.

Antes de realizar la última actividad vinculada a los contenidos conceptuales, se terminará de leer en voz alta el apartado *Lingüística y gramática al servicio de la literatura: los campos semánticos*.

Ficha de cátedra

Lingüística y gramática al servicio de la literatura

Los campos semánticos

La noción de campo semántico proviene de la lingüística y refiere a un conjunto de palabras que comparten algunos rasgos de significados. Reconocerlos en un texto puede servir para establecer la temática implícita. En los cuentos leídos en esta unidad, por ejemplo, los autores construyen un campo semántico vinculado a lo doméstico que permite pensar las relaciones de poder entre los personajes

11. Entre todos, pensamos cómo funciona el campo semántico de lo doméstico en los textos para construir las relaciones de poder.



Actividades de escritura y de reflexión metalingüística

1. A partir de lo que imaginaste que podía suceder durante el regreso del cumpleaños a la casa, escribí un texto breve en el que respetes el tipo de narrador utilizado por la autora en “La fiesta ajena”. La narración debe ser autónoma del cuento, es decir, debe poder comprenderse sin haberlo leído.

Antes de la tarea de escritura, se realizará un trabajo en forma oral con el fin de construir el contenido del texto.

2. Ahora vamos a escribir un breve relato a partir de la lectura de “Patrón”, pero antes realizaremos una serie de actividades previas que nos darán el puntapié para empezar:
 - A) Entre todos/as, y en el pizarrón, construimos el campo semántico de la pobreza.
 - B) En “Patrón” hay tanto prospecciones como retrospecciones. Si pensamos en un texto breve cuya protagonista sea Paula antes de casarse con Antenor, ¿cuál les parece que puede ser la prospección que nos cuente este relato y cuál retrospección según la materia narrada?
 - C) ¿Qué tiempos verbales vamos a necesitar para construir las retrospecciones?

13. El ojo afilado: continuidades y rupturas del cuento policial



Georgina A. Lastiri

El género policial presenta un gran abanico de estilos y variedades. Esto se debe a la reinvención constante que se ha hecho de él, en diferentes partes del mundo, de acuerdo a las necesidades que surgían en cada contexto. En este sentido, se eligieron dos textos que pertenecen al género policial, pero exponen características y modos de construcción diferentes: un cuento policial clásico como “La liga de los pelirrojos” de Arthur Conan Doyle, por un lado, y un cuento policial argentino regional como “La pesquisa de Don Frutos” de Velmiro Ayala Gauna. De esta manera, se notarán, dentro de un mismo subgénero, las rupturas y las continuidades que surgen en contextos de producción totalmente alejados. A su vez, en cuanto a los aspectos gramaticales y lingüísticos, se trabajarán los tiempos verbales, en relación con las dos historias narradas en los cuentos policiales y las variedades lingüísticas rurales utilizadas en los cuentos policiales regionales para la creación de la verosimilitud.



Corpus

Para esta Unidad Didáctica proponemos un corpus compuesto por dos textos que pertenecen al género policial: “La liga de los pelirrojos (1981) de Arthur Conan Doyle y “La pesquisa de Don Frutos” (1955) de Velmiro Ayala Gauna. El corpus permite notar las rupturas y continuidades del género, según el contexto de producción.



Actividades de comprensión lectora

Actividades de prelectura

Antes de empezar con la lectura consideramos importante rescatar y/o compartir los comentarios de los/las estudiantes que surgen de la lectura de los paratextos. Recorreremos, de manera oral, esos elementos (título, autor, estructuración del relato, entre otras marcas.) y se realizarán preguntas orientadoras que se trabajarán en conjunto, con el objetivo de construir hipótesis de lectura. Si bien se realizan las aclaraciones pertinentes, no se sancionarán las respuestas incorrectas.

¿Qué tipo de texto es el que leeremos? ¿A partir de qué indicios pudieron darse cuenta de eso? ¿Cómo está organizado el texto? ¿Reconocen algún paratexto como el título, la fecha o el autor? ¿Qué les sugiere el título “La liga de los pelirrojos”? ¿Por qué? ¿Conocen al autor del texto? ¿Dónde o en qué circunstancias lo han escuchado nombrar?

Actividades de lectura

A continuación, se hará una lectura oral y compartida de todo el cuento “La liga de los pelirrojos” (1891), con intervenciones en las zonas que consideramos “riesgosas” para la comprensión, por ejemplo, palabras o expresiones que puedan no entenderse o anacronías temporales, entre otros. De este modo, se podrá intervenir de forma pertinente según las necesidades.

Se realizará una presentación del autor y se aclarará que se trata de una traducción, ya que originalmente fue escrito en inglés. También se comentará acerca de la relación que existe entre Escocia y el Reino Unido.

Se podrá confeccionar un glosario con todas aquellas palabras que consideremos alejadas de la realidad de los/las estudiantes. A su vez, resulta importante sumar sinónimos, en caso de que los haya, para ampliar el vocabulario y favorecer la comprensión.

Al terminar la lectura compartida, se propondrá una relectura más detenida en cada núcleo narrativo. Desde nuestra perspectiva, esto será útil para que los estudiantes no se desorienten con los hechos, ya que están desarrollados de manera anacrónica. Repasaremos los personajes principales y las acciones que realiza cada uno de ellos para que estos datos se vayan consolidando.

Luego, se propondrá una lectura silenciosa para marcar posibles dudas o palabras que no lograron comprender. Se pondrán en común y se ayudará a su comprensión.



Actividades de poslectura

Las actividades de comprensión se dividirán en dos partes: una oral y otra escrita. La primera de estas apuntará a la construcción global del sentido y del tema del cuento. Cabe destacar que si bien se separaron las actividades de lectura y poslectura, estas no tienen una separación nítida y tajante, sino que es una transición de una a otra. Entonces, para recuperar y repasar los hechos principales del cuento y los personajes se realizarán preguntas como las siguientes:

¿Alguien podría decir cuáles son los hechos principales del cuento? ¿Qué personajes intervienen? ¿Podrían distinguir entre aquellos personajes principales y aquellos que tienen un papel más secundario? ¿Cómo se dieron cuenta o en qué partes del cuento pudieron rastrearlo?

A su vez, se podría comenzar con algunas preguntas disparadoras en relación con el narrador o la situación inicial del relato, sin nombrar las categorías literarias, ya que, si bien consideramos que son contenidos que los estudiantes ya han visto en su trayectoria escolar, no se ha trabajado o repasado en esta unidad didáctica todavía. Por ejemplo:

¿Hay un personaje que cuenta la historia? ¿Quién? ¿Cómo pudieron darse cuenta? ¿Cómo empieza el relato? ¿Qué personajes intervienen en esa situación inicial? Según lo que entendieron, ¿qué es la liga de los pelirrojos? ¿Alguna de las ideas que se dijeron antes de la lectura del relato se relaciona?

En la otra instancia, se realizarán actividades para ir “desmenuzando” el texto. Si bien se pedirá que se respondan de manera escrita y como trabajo para la casa, se leerán a todas de manera oral y compartida por si alguna de ellas no se comprende. Esto servirá de guía y, a la par, para parafrasear las preguntas y explicitar el objetivo de cada una de ellas. Además, consideramos necesario ofrecer pistas para la confección de las respuestas. Para facilitar la posterior redacción de las respuestas, se recomendará la toma de apuntes.

Luego de la lectura del cuento de Arthur Conan Doyle “La liga de los pelirrojos” (1891) y de los comentarios en clase, responder las siguientes consignas:

- a) ¿Cuál es la situación inicial del relato? ¿Quiénes intervienen en ella?
- b) El cuento comienza: “Había ido yo a visitar a mi amigo”. ¿Quién es ese “yo” que cuenta el relato? Ejemplificar con un ejemplo del texto.
- c) Mencionar y realizar una pequeña caracterización de los personajes principales del cuento “La liga de los pelirrojos”.
- d) Establecer los vínculos que existen entre los personajes. Se puede realizar un cuadro sinóptico con flechas.
- e) ¿Cuál es la causa por la que Jabez Wilson va a solicitar la ayuda de Sherlock Holmes? Realizar una descripción del caso desarrollado por el Señor Wilson.
- f) ¿En qué consistía la “liga de los pelirrojos”? ¿Cuál era el trabajo que debía realizar el Señor Wilson para pertenecer a la Liga?
- g) ¿Quién es el primer personaje del cuento en darse cuenta de que va a ocurrir un crimen en la ciudad esa noche? ¿En qué consiste ese crimen?
- h) En el momento de realizarse el crimen hay cuatro personas esperando para capturar a los delincuentes. ¿Quiénes son y qué función cumple cada uno de ellos en ese momento?

- i) ¿Quién es John Clay? ¿En qué parte del cuento aparece? ¿Por qué?
- j) ¿Cómo es el desenlace del crimen? ¿Logran capturar a los criminales? ¿Cómo?
- k) Al final del relato, Sherlock Holmes expresa cómo pudo resolver el caso del Señor Wilson y nombra cada uno de los detalles en los que se detuvo para lograr descubrir al criminal: por ejemplo las rodilleras que utilizaba el empleado del Señor Wilson. ¿Cuáles son los detalles que rescató Holmes del relato del Señor Wilson para resolver el crimen? Ejemplificar con el discurso del Señor Wilson y explicar por qué cada uno de ellos le resultó funcional a Sherlock Holmes para dilucidar el caso.
- l) Ordenar cronológicamente los siguientes hechos:
 - Sherlock Holmes explica cómo resolvió el caso.
 - Jabez Wilson comienza a trabajar en la Liga de los pelirrojos.
 - Holmes visita el comercio del Señor Wilson.
 - Holmes captura a John Clay.
 - Vicente Spaulding le muestra el anuncio de la Liga de los pelirrojos al Señor Wilson.
 - Watson llega a la casa de Sherlock Holmes.
 - Watson y Holmes interrogan al Señor Wilson.
 - Holmes, Watson, Jones y Merryweather esperan la llegada de los criminales.

Al momento de revisar las consignas, las respuestas se leerán en voz alta y se favorecerá la participación del grupo en su totalidad. Y, en caso de que haya dudas, se explicarán.

Luego, pasaremos a la parte teórica vinculada con el género literario que trabajamos, es decir, uno de los ejes de la unidad didáctica, en el que veremos qué es un cuento policial. A la vez, se establecerán las reglas clásicas del género y cómo son utilizados los tiempos verbales en relación con las dos historias: la del crimen y la de la investigación.

Seguramente, los/as estudiantes tendrán un conocimiento sobre las características del tipo textual narrativo: cuento. Por esta razón, a continuación, trabajaremos oralmente los saberes previos sobre el tipo textual:

¿Saben qué tipo de texto es? ¿Cómo lograron darse cuenta? ¿Podría considerarse una noticia periodística? ¿Por qué? ¿Tiene algo que lo caracterice? ¿Qué elementos?

Luego, se realizará un rastreo de saberes previos sobre el género policial; en este caso, no nos limitaremos a textos escritos, sino que ampliaremos el campo para referirnos a manifestaciones artísticas audiovisuales como series, películas, telenovelas, entre otros. A su vez, también tendremos en cuenta que pueden surgir respuestas no relacionadas con el ámbito artístico, tales como las noticias periodísticas.

¿Alguna vez escucharon hablar del “género policial”? ¿En dónde? ¿Podrían nombrar algún ejemplo: serie, película, novelas, etc.? ¿Reconocen alguna característica? ¿Cuáles? ¿Que se denomine “género policial” tiene algo que ver con la policía? ¿Por qué?

A continuación, se trabajará la ficha de cátedra sobre el cuento policial que se leerá en voz alta y de manera compartida.

Ficha de cátedra N°1

A modo de repaso: el cuento

El cuento pertenece al género literario de la narración. Suele definirse como un texto escrito, más bien corto, en el que se narra una historia ficcional. En ocasiones, su argumento suele ser simple debido a la brevedad de la narración, sin embargo, existen excepciones. Tradicionalmente, los cuentos se estructuran en: introducción, conflicto y desenlace o cierre del relato.

Ficción

Así se denomina a la simulación de la realidad que realizan las obras literarias, cinematográficas, historietísticas, de animación o de otro tipo, cuando presentan un mundo imaginario.

Narrador

Es una construcción ficcional de los textos narrativos literarios; es una voz creada por el autor para contar la historia.

Cuento policial

Se denomina cuento policial a aquellos relatos que plantean un enigma acerca de un crimen, un robo, una desaparición. En estos relatos, suele haber uno o más crímenes que deben ser resueltos por un personaje que, por medio del razonamiento lógico, analiza y relaciona las pistas que dispone para encontrar al culpable y hacer justicia.

En los cuentos policiales más tradicionales, un detective astuto y prudente es el encargado de resolver el misterio de un crimen que, muchas veces, parece imposible de resolver.

En relación a los personajes de un cuento policial, estos se presentan de manera que unos complementan a los otros, como si fueran elementos opuestos. Se dividen en dos grupos: buenos y malos. Entre los personajes más característicos del género encontramos al detective, un ayudante (que además sirve como narrador de la historia), los sospechosos, el criminal, entre otros.

El suspenso es una de las características esenciales del género, puesto que la información de pistas suele darse de manera lenta y dosificada con el objetivo de “engañar” al lector y, a su vez, motivarlo a seguir leyendo el texto. En todo el desarrollo de la acción, siempre se deja un eslabón que el lector debe saber interpretar para resolver el crimen. Por esta razón, el lector de cuentos policiales debe ser muy activo y atento a los pequeños detalles que se van brindando a lo largo del relato, puesto que, al principio, se proponen varias soluciones fáciles, a primera vista tentadoras, pero resultan falsas. La solución siempre es inesperada y se llega a ella solo al leer hasta el final del cuento.

Estructura del cuento policial y tiempos verbales

Con respecto a la estructura del cuento policial, por lo general, se trata de un relato que se realiza en sentido contrario al de la narrativa tradicional: al comienzo se presenta el enigma, que debe ser resuelto al final. El tiempo para aclarar el misterio sucede en dos sentidos: mientras avanza la historia de la investigación (presente), se revela la historia del crimen (pasado). Por esta razón, suele decirse que en los cuentos policiales hay dos historias yuxtapuestas: la historia de la investigación y la historia del crimen.

Para construirlas, es de suma importancia la correlación verbal, ya que los tiempos verbales sitúan la acción en diferentes momentos: presente (coincide con el momento en que se relata), pretérito perfecto (anterior al momento en el que se relata) y futuro (posterior al momento en el que se relata).

En una narración, el tiempo base, es decir, el que se utiliza para relatar las acciones principales puede ser el presente o el pretérito perfecto del modo indicativo.

El tiempo-base más utilizado en la narración es el pretérito, dado que, por lo general, se relatan hechos ya ocurridos. Los tiempos verbales que predominan son dos: el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto. El primero de ellos se emplea para las acciones principales, es decir, aquellas que se sitúan en el primer plano del relato.

“**Centelleó** la luz en el cañón de un revólver, pero el látigo de caza de Holmes **cayó** sobre la muñeca del individuo, y el arma **fue** a parar el suelo, produciendo un ruido metálico sobre las losas”.

El pretérito imperfecto, en cambio, se utiliza para señalar las acciones que se sitúan en un segundo plano del relato. Por ejemplo:

- Descripciones: “a juzgar por todas las señales, nuestro visitante **era** un comerciante inglés de tipo corriente, obeso, solemne y de lenta comprensión. **Vestía** unos pantalones abolsados, de tela de pastor, a cuadros grises”.
- Acciones que se realizan de manera habitual: “-Tomé asiento en el canapé – dijo Homes, dejándose caer otra vez en su sillón, y juntando las yemas de los dedos, como era costumbre suya cuando se **hallaba** de humor reflexivo”.
- Acciones que se realizan en simultáneo con la acción principal: “Mientras él **repasaba** la columna de anuncios, adelantando la cabeza, después de alisar el periódico sobre sus rodillas, yo lo estudié a él detenidamente, esforzándome, a la manera de mi compañero, por descubrir las indicaciones que sus ropas y su apariencia exterior pudieran proporcionarme”.

Para indicar que un hecho ocurrió antes que otro en el pasado, se emplea el pretérito pluscuamperfecto.

A las dos me **despidió**, me **felicité** por la cantidad de trabajo que **había hecho**, y **cerré**

Pret.
perfecto

Pret.
perfecto

Pet.
pluscuamperfecto

Pet.
perfecto

la puerta del despacho después de salir yo.

Por último, para anticipar acciones o estados futuros en el pasado, se usa el condicional:

“Vicente Spaulding **parecía** tan enterado del asunto, que **pensé** que **podría** serme de

Pret.
imperfecto

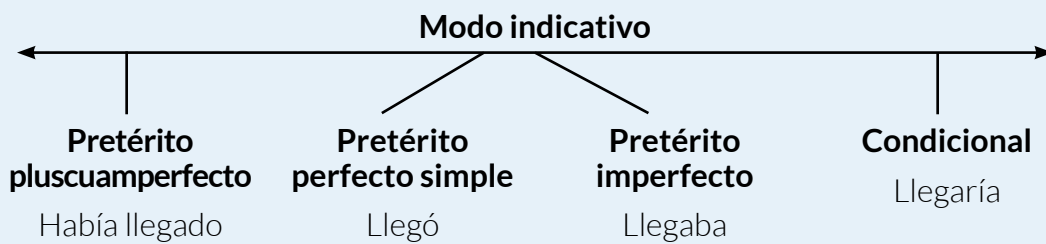
Pret. Condicional
perfecto

utilidad; de modo, pues, que le **di** la orden de echar los postigos por aquel día y de

Pret.
perfecto

acompañarme inmediatamente.”

Observar cómo se sitúan estas acciones en una línea del tiempo:



A modo de ayuda memoria

Pretérito pluscuamperfecto

Pretérito perfecto simple

	Pretérito imperfecto del verbo <i>haber</i>	Verbo en participio		Verbo llegar en pretérito perfecto
Yo	Había	Llegado	Yo	Llegué
Tú/Vos/Usted	Habías	Llegado	Tú/Vos/Usted	Llegaste
Él/Ella	Había	Llegado	Él/Ella	Llegó
Nosotros	Habíamos	Llegado	Nosotros	Llegamos
Ustedes	Habían	Llegado	Ustedes	Llegaron
Ellos/Ellas	Habían	Llegado	Ellos/Ellas	Llegaron

Pretérito imperfecto

Condicional

	Verbo <i>llegar</i> pretérito imperfecto		Verbo <i>llegar</i> en condicional
Yo	Llegaba	Yo	Llegaría
Tú/Vos/Usted	Llegabas	Tú/Vos/Used	Llegarías
Él/Ella	Llegaba	Él/Ella	Llegaría
Nosotros	Llegábamos	Nosotros	Llegaríamos
Ustedes	Llegaban	Ustedes	Llegarían
Ellos/Ellas	Llegaban	Ellos/Ellas	Llegarían

A continuación, volveremos sobre los contenidos de la ficha de cátedra para recuperar las características más importantes y se anotarán en el pizarrón a modo de esquema. A su vez, se repetirá la lectura de cada definición o característica importante y se definirá de una manera más amplia. Cada rasgo o elemento distintivo del policial se ejemplificará con el cuento, para establecer relaciones entre la teoría y la práctica. Por ejemplo, cuando se nombran a los personajes rastreadores, en la clase, quién representa a cada personaje característico del policial.



Por último, estableceremos relaciones entre los diferentes conceptos definidos y así presentarlos integrados en relación con los textos literarios del corpus.

Luego, se realizará una actividad de rastreo de algunos conceptos. Si bien estos elementos se trabajaron de manera oral anteriormente, será útil para consolidar lo explicado. Las consignas se entregarán por escrito, luego se leerán en voz alta y se explicarán sus objetivos.

1. Nombrar los personajes principales del cuento “La liga de los pelirrojos” (1891) de Arthur Conan Doyle y determinar a qué personaje típico del relato policial representan.
2. Rastrear y mencionar todos los detalles y pistas que se nombran en el cuento y que utiliza el detective para resolver el caso.

Las actividades se corregirán oralmente, en clase. De esta manera, se podrán corregir las posibles respuestas incorrectas. Se reelaborarán aquellas que lo requieran.

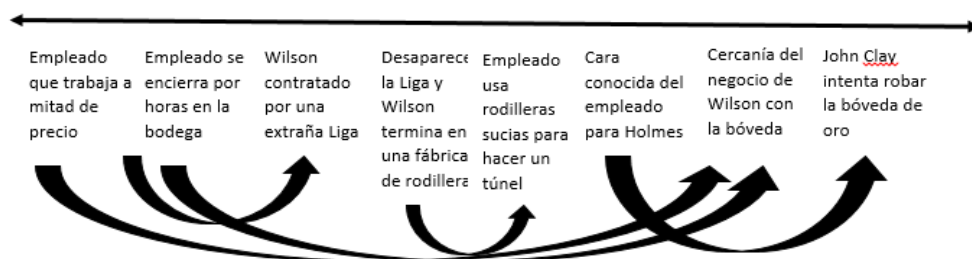


Las dos historias: actividad para realizar en parejas

- ¿Qué datos se cuentan primero y cuáles se relatan después? ¿Por qué crees que será así? (Consultar la ficha de cátedra).

En la revisión de la actividad, se realizará una línea del tiempo en el pizarrón para ubicar de manera precisa los datos que se nombraron como detalles insignificantes al principio, pero, luego, resultaron de suma importancia para la resolución del caso. De esta manera, se podrá ejemplificar gráficamente la relación que establecen las dos historias dentro del relato policial.

Línea del tiempo del relato: cómo aparecen los datos



A continuación, se comenzará por trabajar los tiempos verbales y su relación con la narración. Si bien consideramos que este contenido gramatical ya debe de estar aprendido, no está de más un repaso de los tiempos verbales (no de todo

el paradigma, sino de aquellos que nos son útiles para esta unidad didáctica). Volveremos a explicar la importancia de la correlación verbal en los textos narrativos y nos centraremos en la narración con tiempo base en el pretérito perfecto.

Luego, se realizará una actividad de completamiento para introducir el tema y para que los estudiantes comiencen, de a poco, a trabajar con los tiempos verbales en la narración.



Completar el texto con los verbos indicados entre paréntesis en los tiempos verbales que corresponda teniendo en cuenta que el tiempo base de esta narración es el pretérito perfecto simple. ¡Se puede volver a la ficha de cátedra para ver ejemplos!

Rumbo a la tienda donde _____ (trabajar) como vendedor, un joven _____ (pasar) todos los días por delante de una casa en cuyo balcón una mujer bellísima _____ (leer) un libro. La mujer jamás le _____ (dedicar) una mirada. Cierta vez el joven _____ (oír) en la tienda a dos clientes que _____ (hablar) de aquella mujer. _____ (decir) que _____ (vivir) sola, que _____ (ser) muy rica y que _____ (guardar) grandes sumas de dinero en su casa, aparte de las joyas y de la platería. Una noche el joven, armado de ganzúa y de una linterna sorda, se _____ (introducir) sigilosamente en la casa de la mujer. La mujer _____ (despertar), _____ (empezar) a gritar y el joven se _____ (ver) en la penosa necesidad de matarla. _____ (huir) sin haber podido robar ni un alfiler, pero con el consuelo de que la policía no _____ (descubrir) al autor del crimen. A la mañana siguiente, al entrar en la tienda, la policía lo _____ (detener). Azorado por la increíble sagacidad policial _____ (confesar) todo. Después se _____ (enterar) de que la mujer _____ (llevar) un diario íntimo en el que _____ (escribir) que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, _____ (ser) amante y que esa noche la _____ (visitar).

“Cuento policial” (1972) Marco Denevi

Luego, se realizará una segunda actividad para trabajar los tiempos verbales; en este caso, reflexiva.

- Teniendo en cuenta la actividad anterior, agrupar los verbos que utilizaste en un mismo tiempo verbal y justificar su elección.

A continuación, comenzaremos con la lectura del segundo cuento “La pesquisa de Don Frutos” (1955) de Velmiro Ayala Gauna para establecer relaciones de ruptura y continuidad entre ambos.



Actividades de prelectura

Se presentará el cuento policial de Ayala Gauna.

Para relacionar con lo trabajado anteriormente, se preguntará acerca de qué características o elementos aparecerán.

Una vez leído el título se indagará acerca de qué les sugiere el nombre y si conocen la definición de “pesquisa” y si esos elementos tendrán alguna relación con la Argentina. A su vez, se pondrá atención a la fecha de publicación para no olvidar que pasó medio siglo entre los dos cuentos, sin embargo el género es el mismo.

Debido a esto, podemos hablar de una actualidad del género policial y de su continúa reinvencción inagotable.

Actividades de lectura

La lectura del cuento será oral y compartida. Al igual que en el cuento anterior, nos detendremos en aquellas zonas que merecen una mayor atención en cuanto a la comprensión o para repasar los sucesos de la historia hasta el momento, entre otros.

Al igual que en el otro cuento, se realizará una presentación breve del autor para tener en cuenta el momento y lugar de publicación.

Luego, el procedimiento será igual que con el texto anterior: al terminar la lectura compartida, se hará una lectura más detenida y profunda guiada. Luego se solicita una lectura silenciosa para marcar posibles dudas o palabras desconocidas.

Actividades de poslectura

Cabe destacar que, en este caso, algunos elementos del policial (detective, crimen, personajes, estructura) ya serán nombrados, puesto que son conceptos que se han visto con anterioridad. Sin embargo, todavía no se plantearán relaciones entre los textos porque, en primer lugar, nos debemos asegurar la comprensión del cuento de Ayala Gauna.

Luego de la lectura del cuento “La pesquisa de Don Frutos” (1955) de Velmiro Ayala Gauna y de los comentarios en clase, responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la situación inicial del relato? ¿En dónde sucede?
2. ¿Cuáles son los personajes principales? Según los tipos básicos del cuento policial ¿qué función o rol cumplen?
3. ¿Cuál es el enigma que hay que develar en el cuento?
4. ¿Cómo se entera Don Frutos del crimen? ¿Cómo es su proceder?
5. ¿Por qué Arzásola quiere sacar a Don Frutos de su puesto? ¿Qué intenta hacer para lograrlo?
6. Cuando llegan a la escena del crimen, ¿qué elementos utiliza Don Frutos y para qué?
7. En la estancia de los ingleses se encuentran con un gran número de extranjeros ¿por qué crees que esto sucede?
8. Enumerar las pistas que siguió Don Frutos para atrapar al asesino. Ejemplificar con el relato en los momentos que se mencionan.
9. ¿Logra hacerse justicia? ¿Por qué?
10. Explicar con palabras propias el último párrafo del cuento. ¿Por qué crees que Arzásola realiza esa acción?

Las respuestas a estas consignas se leerán en voz alta y se explicará aquello que no haya quedado claro.

Luego, pasaremos a la parte teórica vinculada con el otro eje de la unidad didáctica: continuidad y ruptura del género policial en la Argentina. A su vez, se establecerá qué características siguen presentes y cuáles se trastocan. Dentro de esta ficha estará presente el concepto de variedad lingüística en relación con el término de verosimilitud literaria.

Si bien los conceptos clásicos del policial ya se han visto, comenzaremos con una serie de preguntas que nos ayudará a revisar los conceptos enseñados y observar si han notado algunas diferencias entre los cuentos.

¿Consideran que los detectives de los cuentos vistos son iguales? ¿Por qué?
¿Qué otras diferencias pudieron notar? ¿Rastrearón algún elemento que los identifique como argentinos? ¿En el lenguaje notaron alguna marca? ¿Cuáles?

Luego, se presentará la ficha de cátedra para su lectura en voz alta y de manera compartida. Se hará hincapié en aquellos elementos que consideramos nodulares y se parafrasearán las definiciones y/o algunos elementos. Al mismo tiempo, se explicarán los ejemplos y se realizará una explicación más detenida de cada uno de ellos.

Ficha de cátedra N°2

Continuidades y rupturas del cuento policial en la Argentina

En la Argentina, se da un proceso de adaptación del género policial a los ámbitos locales que da como resultado, en algunos casos, al policial campero. Se trata de un tipo de narración policial que se desarrolla en el ámbito rural y tiene características específicas.

- La figura del detective: en este tipo de policiales, el detective posee características propias y otras adquiridas a través del contacto con el medio rural. Suelen estar representados por comisarios rurales que tienen su correlato verosímil en la realidad de los pueblos pequeños alejados de las grandes ciudades. Por ejemplo, Don Frutos trabaja en el pueblo ficcional Capibara-Cué que parece tener las características de un pueblo rural.
- Verosímil: en el lenguaje corriente, suele considerarse así a aquello que parece, intuitivamente, verdadero, es decir, se atribuye a una situación que tiene apariencia o probabilidad de ser verdadera. En literatura, el término designa la idea de que lo narrado o expresado se parece a la realidad o es creíble. Es uno de los aspectos de la mimesis, es decir, de la construcción de situaciones que, aunque no sean reales, pueden serlo. También, se considera verosímil a aquellos sucesos que ocurren en un marco adecuado. Por ejemplo, un mundo cibernético creado en un relato de ciencia ficción, habilitará acciones acordes a ese mundo.
- El policial campero: a diferencia del policial clásico, en el que había varias fuerzas policiales para capturar a los criminales, pero el encargado de resolver los casos era el detective; es este tipo de policiales camperos, el comisario es alguien de confianza para todo el pueblo, puesto que es el encargado de resolver los crímenes y, a su vez, de ejercer la ley y la justicia.

En estos casos, los comisarios no acuden a libros y saberes especializados para resolver los enigmas, sino que apelan al saber que constituye el conocimiento del espacio en el que habitan y el comportamiento de sus habitantes (el accionar y el modo de pensar de la gente del pueblo). Para resaltar más ese saber, se coloca frente al comisario a otro personaje, que es el opuesto y, a la vez, el complemento. Esta fórmula se continúa del policial clásico con parejas detectivescas como Holmes y Watson.

- **Ambiente:** suelen estar ambientados en las pequeñas zonas rurales alejadas de las grandes ciudades y de la modernidad. Esto es un elemento de contraste con el policial clásico, ya que siempre se ambientaba en las grandes ciudades europeas llenas de tecnologías y avances.
- **Lector como detective:** en este caso, esta característica es una de las continuidades que presenta el género policial en la Argentina, ya que el suspenso y el misterio siguen presentes al desarrollar la información de modo dosificado. Debido a esto, el lector debe seguir activo todo el desarrollo del relato para comprender e intentar descubrir la solución del crimen.
- **Estructura:** esta es otra de las características que se continúa del relato policial clásico. Se presenta el enigma al comienzo y se resuelve al final. A su vez, encontramos las dos historias: la historia de la investigación, por un lado, y la historia del crimen, por otro. Ambas se yuxtaponen, ya que mientras se relata la historia del crimen, el detective o comisario debe comenzar a relevar pistas que constituyen la historia de la investigación.

Lenguaje

Ahora bien, hay un elemento que resulta distintivo del policial campero: la representación del lenguaje rural. Esto se debe a que se realiza una incorporación del habla de las zonas rurales para crear ambientes y personajes verosímiles, es decir, configurar un relato en el que lo que suceda parezca creíble de acuerdo al lugar donde sucede.

¿Cómo se logra esta representación del lenguaje rural? Se logra a partir de la incorporación, en el relato, de las diferentes variedades lingüísticas que existen en una zona rural.

Variedades lingüísticas

Naturalmente, cada persona puede entenderse con otras que hablan su lengua, pero no todos los hablantes lo hacen de la misma manera. Por ejemplo, en nuestro país, pronuncian de distinta manera los cordobeses, los correntinos, los sanjuaninos, etc. Además, un abogado, una maestra, un economista emplean cierto vocabulario que otros no usan habitualmente. Ni siquiera cada persona habla siempre de la misma manera: es diferente su modo de expresarse cuando habla con amigos, del que emplea para dirigirse a una persona desconocida, a sus profesores, a alguien con quien no tiene confianza (registro). Esto ocurre porque las lenguas no son uniformes y siempre iguales, ya que presentan distintas variedades lingüísticas.

Estas variaciones que presenta una lengua son básicamente de tres tipos: variaciones geográficas, variaciones sociales y variaciones situacionales. Nosotros nos centraremos en la primera de ellas, puesto que nos resulta funcional para analizar el cuento policial campero.

Es importante tener en cuenta que, en ocasiones, los escritores utilizan marcas gráficas para diferenciar estas variedades, tales como el apóstrofo (') (*m'hijo*), la mala ortografía (*estranjeros*) o la invención de palabras (*dentre*), todo esto con el objetivo de demostrar que estas palabras no son pronunciadas por la persona de una manera estándar.

Variedades geográficas	Suelen denominarse dialectos. Son aquellas que relacionan al hablante con su origen territorial. Indican su procedencia.	Las podemos reconocer por las llamadas "tonadas regionales", por ciertas palabras o por algunas particularidades en la forma de las palabras.	Ejemplos "Al verlo muerto le revisó los bolsillos, le sacó <i>tuitas</i> las ganancias y se fue... Pero ya lo vamos a agarrar sin la <i>Jometría</i> esa que decías.
-------------------------------	--	---	--

A continuación, se recuperarán las características más importantes y se realizará un cuadro comparativo entre los dos tipos de policial y se anotará en el pizarrón. Se repetirá la lectura de cada elemento desarrollado y se explicará de manera más amplia y con otras palabras. En simultáneo, se establecerá un diálogo con los y las estudiantes para preguntarles en qué parte del relato notaron el detective rural, por ejemplo.

	Policial clásico	Policial campero
Detective	Racional. No vive de esto, lo hace por <i>hobbie</i> . Vive en las grandes ciudades.	Saberes prácticos. Vive de su trabajo, es un comisario. Vive en zonas rurales alejadas de la ciudad.
Dupla	Es su complemento: no logra entender la lógica de resolución de los crímenes de su compañero. Narra la historia.	Ser racional y estudioso. Desdeña el lado práctico de resolución de su compañero. No es narrador del cuento.
Ambiente	Grandes ciudades. Tecnologías.	Zonas rurales. Inmigración. Argentina.
Estructura	Enigma primero y resolución después. Dos historias.	Enigma primero y resolución después. Dos historias.
Lenguaje	Si bien no podemos analizar demasiado ya que contamos con una traducción, podría decirse que se representan lenguajes más estándares, puesto que los personajes pertenecen a la ciudad.	Se representan variedades lingüísticas rurales marcadas por los signos gráficos.
Lector	Investigador	Investigador

Luego, se establecerán actividades pasivas para trabajar las variedades lingüísticas. Primero, se ofrecerán ejemplos inventados y después, se pedirá un reconocimiento en el cuento. Si bien se propondrá que esta actividad sea realizada de manera escrita, se leerán y explicará nuevamente.

Dado un conjunto de expresiones, diferenciar aquellas que pertenecen a alguna variedad geográfica rural de las que pertenecen a la variedad estándar.

“Ayer me compré un cuadro muy burraco”.

“Mañana será un día maravillo”.

“M'hijo no sea impertinente”.

“Chamigo, ¿jugamos un truco?”

“Voy a transmitir una orden de arresto”.

“No creo que ese proceder sea el adecuado”.

“Estaba dele meterle y sacarle”.

“Pa' qué le vamos a peliar si no sabe”.

- Subrayar las palabras que consideres que representan una variedad geográfica rural. Se puede recurrir al diccionario en caso de no conocer algunas de las palabras.
Pingo – Fechuría – Maldad – Maniana – Plaza – Uñate – Dentre – Alfombra – Botella – Achalay – Disionario – Pieses – Enojao – Entrada – Parabua
- Volver al cuento “La pesquisa de Don Frutos” (1955) de Velmiro Ayala Gaura y rastrear al menos cinco expresiones rurales. Luego, justificar por qué han sido seleccionadas.

Por último, se realizará una actividad de consolidación de los conceptos enseñados: cuento policial, tiempos verbales y variedades geográficas rurales. Para esto, se planteará una actividad de producción en la que tendrán que escribir el inicio de un cuento policial. Esta será una consigna que requerirá un acompañamiento docente activo por la complejidad que presenta. En este sentido, consideramos necesario repasar los conceptos y características centrales de cada contenido solicitado en la consigna. A la par, se explicará que es una actividad de escritura en la que pueden inventar o imaginar datos nuevos para estimular la escritura creativa. Cabe destacar que no se trabajará como una actividad con clausura, sino que habrá una revisión de posibles errores para una posterior reescritura.

También, recomendamos que al momento de explicar cada categoría se plateen ejemplos orales en conjunto, por ejemplo: pueblo rural, pensar alguno que conozcan cercano, qué características tiene en este siglo.

- Escribir el inicio de un cuento policial campero que contenga las siguientes características:
 - Un comisario rural con saberes prácticos. Al hablar utiliza términos de la variedad lingüística rural.
 - Un personaje complementario y opuesto para que sea su dupla.
 - Ambiente rural: puede ser un pueblo o ciudad pequeña.

- Estructura invertida del relato: enigma en el comienzo.
- Crimen: robo de joyas.
- Tiempo base: pretérito perfecto simple.
- Representación de la variedad lingüística rural. Se puede presentar mediante diálogos.

Consultar las fichas de cátedra las veces que sea necesario para realizar la consigna.

Consideramos interesante que antes de realizar el trabajo de reescritura, puede resultar provechoso que otro/a compañero/a realice una lectura crítica. Por esto, se realizarán intercambios entre parejas y discutirán qué elementos son originales, qué agregarían, entre otros. A su vez, es una manera de descubrir técnicas, expresiones o usos diferentes de los que tiene uno.

A continuación, nos centraremos en los errores y se volverán a explicar o caracterizar los elementos en los que hubo fallas (se anotarán en el pizarrón). Por último, realizarán el trabajo de reescritura a partir de los comentarios anotados en el pizarrón.

- Reescribir el inicio del cuento policial teniendo en cuenta las observaciones que se trabajaron. ¡No olvidar consultar el pizarrón y las fichas de cátedra!

14. Aproximación al cuento: la voz narradora y la construcción de la perspectiva

Paula Mariño



El trabajo con obras literarias en el aula en el nivel secundario ha sido un asunto de extenso debate, tanto en el marco de las disciplinas específicas como en el de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, durante los últimos años. En relación con los desafíos, se propone el diseño de estrategias para un acercamiento integral hacia la obra.

Esta propuesta didáctica presenta una posible aproximación al texto literario, más específicamente al cuento, que permita trabajar algunas nociones básicas de la teoría literaria, particularmente, la voz narradora y la construcción de los puntos de vista en el relato, en su vínculo con las cuestiones gramaticales que resultan importantes en cuanto herramientas para el trabajo sobre cualquier tipo de texto. Tanto los contenidos teóricos como el corpus propuesto han sido seleccionados por su relevancia para la formación de estudiantes del Ciclo Orientado. El capítulo se divide en seis módulos que organizan el contenido y el trabajo en el aula, de manera tal que pueda apreciarse el acercamiento gradual hacia la teoría y el aumento en el grado de dificultad de las actividades, en tanto y en cuanto, el grupo podrá acercarse al contenido de manera cada vez más independiente. Se proponen, además, actividades de escritura en las que se pondrán a funcionar los contenidos teóricos presentados. Se habilitarán instancias de debate en el aula sobre cuestiones socio-culturales, para favorecer la toma de postura propia y la confrontación con las ideas de los demás en el procedimiento de construcción de sentido.



Corpus

Castillo, Abelardo. "Hernán". *Cuentos completos*, Alfaguara, 2018 [1997], pp. 48-51.

Cortázar, Julio. "La señorita Cora". *Cuentos completos*, Punto de Lectura, vol. 2, 2004, pp. 239-261.

El corpus seleccionado para esta propuesta didáctica está conformado por dos cuentos de autores canónicos argentinos que ofrecen estructuras narrativas creadas a partir de procedimientos constructivos interesantes para el trabajo con las voces narradoras y con la construcción de los puntos de vista. Además, ambas obras abordan contenidos que facilitan las actividades de relación y los debates en torno a algunas cuestiones sociales y culturales a partir de determinados ejes temáticos.

Acercamiento al texto literario: estrategias de prelectura y comprensión lectora
"Hernán" de Abelardo Castillo



Actividades de prelectura

Antes del acceso al texto literario, se propone la elicitación de conocimientos previos a efectos de la lectura.

Por ejemplo, si han leído cuentos en general, y si es así, de qué tipo; si conocen a Abelardo Castillo como autor, si lo han leído antes. Si surgen ideas y conocimientos previos, sería importante anotarlas en el pizarrón para después de la lectura poder volver a estas cuestiones. El título del cuento "Hernán", en principio, no propone demasiadas significaciones, solo que es un nombre masculino.

Lectura del texto

Se propone la lectura en voz alta, por turnos.

Luego de cada párrafo, se consultará acerca de las acciones centrales de los fragmentos que se vayan leyendo, los personajes que aparecen y sus caracterizaciones si las hubiere. Esa información se registra en el pizarrón y, al finalizar la lectura, se revisará en su conjunto.

Comprensión lectora

Luego de la lectura completa del cuento, se discute acerca del conflicto central, sus personajes y otras cuestiones que surjan de las intervenciones. A continuación, se proponen por escrito las siguientes consignas orientadas a facilitar la comprensión lectora.

1. Leé el siguiente fragmento y respondé: ¿Qué personaje cuenta la historia y a quién se dirige? ¿Cómo te diste cuenta? Fragmento: "Es necesario que alguien las recuerde, Hernán, que entre el montón de porquerías hechas en tu vida haya siempre un sitio para esta de hace mucho". (Castillo, p. 48)
2. ¿Cuál es la gran confesión del relato? ¿Con qué objetivo se narra?
3. Describir a la señorita Eugenia tanto por sus rasgos exteriores como por su carácter. ¿Qué opinión tiene acerca de las mujeres jóvenes? ¿Por qué expresa

esa opinión en la clase? ¿Cuáles de sus acciones se modifican a lo largo del cuento a causa de su atracción por Hernán?

4. “Los que son como vos, Hernán, nacieron para dañar a otros”. (Castillo, p. 50). A partir del fragmento anterior explica qué acciones, además de la apuesta, pueden considerarse crueles de parte de Hernán.
5. La señorita Eugenia tiene un crucifijo y una bolsita de alcanfor (naftalina) colgados del cuello. ¿Qué función cumple cada uno en la historia? ¿Qué se insinúa cuando se dice que a esos elementos no los tocaron otras manos que no fueran las de ella?
6. ¿Cómo se siente Hernán antes de cumplir la apuesta? ¿Por qué finalmente la lleva a cabo?
7. ¿Cómo termina el relato? ¿Qué significa la imagen de la bolsita de alcanfor colgada del pizarrón?

Nociones básicas acerca del cuento, el narrador y los puntos de vista

En esta instancia, se introduce la primera parte de la ficha de cátedra, que contiene información básica acerca del cuento, las nociones de trama y argumento, la definición de narrador y la cuestión de los puntos de vista. Las cuestiones más complejas acerca de los tipos de narradores y su reconocimiento mediante construcciones gramaticales se abordarán luego de la lectura del segundo cuento.

La ficha de cátedra será leída en voz alta y por turnos. La lectura se detendrá luego de cada concepto para dar paso a la explicación y a las anotaciones en el pizarrón. La explicación de los conceptos teóricos se desarrollará a partir de ejemplos referidos a “Hernán”, el cuento leído en el módulo anterior, lo que facilitará la comprensión y el reconocimiento.

Ficha de cátedra

El cuento y sus componentes

El cuento consiste en una narración breve, que cuenta un hecho ficcional, es decir, un suceso que fue creado por un autor y por lo tanto no pertenece a la realidad, no es documental. En general, estos relatos presentan pocos personajes, concentran los hechos en poco tiempo y suelen tener carácter conclusivo, es decir, la historia tiene un cierre definido.

El cuento tiene dos componentes básicos: la trama y el argumento⁶. La trama es aquello que se cuenta y el argumento es la forma en que se narra esa historia. La trama está compuesta por un conjunto de acciones o sucesos principales llamados núcleos narrativos. Para reconocerlos, debemos observar qué eventos hacen avanzar la historia. Leamos “El drama del desencantado”, un cuento breve

6 Esta nomenclatura está tomada de Warley (2007). Otras teorías refieren a “trama y argumento” como “fabula y relato” o “historia y discurso”.

de Gabriel García Márquez⁷. Podríamos reconstruir la trama del cuento a partir de tres núcleos narrativos o sucesos principales:

1. Un hombre se tira de un décimo piso.
2. Mientras cae ve las experiencias de vida de otras personas.
3. Antes de morir, se arrepiente del suicidio.

Para seleccionar las acciones principales en un relato, tenemos que pensar en qué elementos son necesarios para comprender la historia como conjunto. Si hubiéramos seleccionado solo dos núcleos narrativos, el número 1 y el número 2, faltaría la explicación de por qué el personaje se arrepiente del suicidio. Por lo tanto, los núcleos narrativos tienen que seguir un orden lógico que permita que una acción explique a la siguiente.

Por otra parte, el argumento, la forma en que se cuenta determinada trama, depende de diversos factores. Uno de los más importantes es el tipo de narrador que se utiliza en el relato.

Narrador

El narrador es la voz que cuenta los sucesos y ubica los hechos y descripciones en el tiempo y en el espacio del cuento y de sus personajes. No debe confundirse con el autor, el sujeto real que escribe una obra. El narrador tiene la función de organizar el relato: pone los sucesos en determinado orden, que no necesariamente es el lógico o el esperado. Por lo tanto, un cuento puede presentar las acciones de forma “desordenada”, puede ir hacia atrás y hacia adelante en el tiempo y será tarea del lector reconstruir la historia en un orden cronológico, ordenando los núcleos narrativos. Además, el narrador puede emitir opiniones sobre lo que cuenta, o tomar posiciones respecto a lo que sucede en la historia.

Puntos de vista

El narrador siempre tiene determinado puntos de vista, es decir, cuenta la historia desde un lugar particular. La voz narradora puede ser la de un personaje dentro de la historia, que interviene en ella, la ha vivido o la conoce por haberla visto o escuchado; o puede ser una voz ajena, que está por fuera del relato y no interviene en la historia ni es parte de ella. De la implicación del narrador en la historia va a depender qué tanto sepa o no acerca de los acontecimientos y de los personajes. Así, los puntos de vista pueden ser tres:

1. El narrador sabe más que los personajes.
2. El narrador sabe lo mismo que uno o que varios personajes.
3. El narrador sabe menos que los personajes.

7 Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/el-drama-del-desencantado/>



Luego de la lectura y explicación de la ficha, se ponen a consideración algunas de las cuestiones teóricas respecto al primer cuento leído, “Hernán”. En grupos, resolverán las siguientes consignas para luego hacer una puesta en común y registrar las respuestas en el pizarrón.

Actividades

1. Revisá las anotaciones que hiciste sobre “Hernán” anteriormente y volvé a leer el cuento. A partir de la noción de núcleo narrativo, hacé una lista con las acciones principales del cuento.
2. La voz que narra: ¿Lo hace desde adentro o desde afuera de la historia? ¿Cuánto sabe respecto a lo que siente o piensa Hernán? ¿Y respecto a la señorita Eugenia y a los demás estudiantes?
3. Transcribí un fragmento que permita reconocer una opinión del narrador acerca de Hernán o de sus acciones. Justifica tu elección.

Acercamiento al texto literario: estrategias de prelectura y comprensión lectora

“La señorita Cora” de Julio Cortázar

Actividades de prelectura

En principio sería importante hacer una breve mención al año de publicación de la obra y su cercanía con “Hernán”.

Luego, se realiza la indagación de conocimientos sobre la obra de Cortázar y de lecturas probables de algún texto del autor. Se propone considerar qué connotaciones trae consigo la anteposición de la palabra señorita a un nombre de mujer como fórmula de tratamiento, en relación, además, a lo discutido respecto del personaje de la señorita Eugenia. Puede proponerse un debate sobre el estado de esta cuestión hoy, y los cambios que se han producido a nivel cultural respecto de la relevancia que solía tener el estado civil de las mujeres y cómo debía ser siempre aclarado antes de su nombre.

Lectura del texto

La lectura de este texto se realizará oralmente con cambio de lector cada vez que se producen cambios de personajes que toman la voz en primera persona. Esto facilitará el reconocimiento de los monólogos y una lectura más atenta del cuento. La lectura se detendrá la cantidad de veces necesarias para aclarar el problema de los narradores y los personajes. Además, se anotarán los núcleos narrativos a medida que avance la historia, lo que facilitará la comprensión de este cuento, que particularmente presenta numerosos saltos temporales.

Comprensión lectora

Luego de la lectura en voz alta y del debate, en el aula, acerca del tema general del cuento, sus personajes y sus características narrativas mínimas, se realizarán las siguientes consignas, por escrito y, luego, serán corregidas oralmente.

1. ¿Dónde ocurre la historia? ¿Qué características tiene ese lugar y la gente que lo frecuenta? ¿Cómo es la atención hacia sus visitantes?

2. ¿Qué enfermedad tiene el protagonista? ¿Cómo evoluciona su salud a medida que avanza la historia?
3. ¿Cuáles son los conflictos internos de Pablo durante su estadía? ¿Cuál es la reacción que no puede evitar? Tené en cuenta su edad y su relación con Cora y con los demás personajes.
4. Leé el siguiente fragmento y respondé: ¿Cómo está caracterizada la madre de Pablo? ¿Cómo trata a su hijo y a las enfermeras?
 Después de todo tiene apenas quince años y nadie se los daría, siempre pegado a mí, aunque ahora con los pantalones largos quiere disimular y hacerse el hombre grande. La impresión que le habrá hecho cuando se dio cuenta de que no me dejaban quedarme, menos mal que su padre le dio charla, le hizo poner el pijama y meterse en la cama. Y todo por esa mocosa de enfermera, yo me pregunto si verdaderamente tiene órdenes de los médicos o si lo hace por pura maldad. Pero bien que se lo dije, bien que le pregunté si estaba segura de que tenía que irme. No hay más que mirarla para darse cuenta de quién es, con esos aires de vampiresa y ese delantal ajustado, una chiquilina de porquería que se cree la directora de la clínica. (Cortázar, p. 239)
5. ¿Cómo es Cora? ¿Qué actitudes tiene con Pablo? ¿Por qué?
6. ¿Quién es Marcial? ¿Qué idea expresa acerca de las mujeres? ¿Cómo se relacionan sus opiniones con su vínculo con Cora?
7. Relatá cómo se transforman los sentimientos de Cora hacia Pablo a lo largo de la historia. Explicá porque le exige que la llame señorita Cora.
8. ¿Cómo termina la historia? Tené en cuenta la actitud de la madre, de Pablo y de Cora hacia el final del cuento.

Tipos de narradores. Uso de pronombres y tiempos verbales

En esta instancia se lee y explica la segunda parte de la ficha, con la misma modalidad que la primera. Los ejemplos incluidos –microcuentos o fragmentos narrativos- permitirán ejemplificar los conceptos teóricos que no puedan explicarse a partir de la lectura de “Hernán” o “La señorita Cora”; además, permitirán alivianar la densidad teórica de los conceptos al tiempo que se ofrece un breve panorama de algunos escritores canónicos.

Ficha de cátedra Tipos de narradores

Si tenemos en cuenta el punto de vista del narrador y su lugar en la historia, podremos descubrir qué tipo de narrador se utiliza en cada cuento. Las clases de narradores se dividen según su conocimiento respecto de la historia y de los pensamientos y sentimientos de los personajes, según su lugar en la trama y según la persona gramatical a partir de la cual se expresan.

Narrador omnisciente: conoce todos los hechos de la historia, los sentimientos y los pensamientos de los personajes. Se construye con la tercera persona gramatical. Ejemplo:

“Cruce”

Cruzaba la calle cuando comprendió que no le importaba llegar al otro lado.
Arturo Pérez Reverte⁸

Narrador observador: solo sabe lo que puede observar o escuchar, no participa en la historia que cuenta. Se construye en tercera persona. Ejemplo:

La colmena (fragmento)

La calle, al cerrar de la noche, va tomando un aire entre hambriento y misterioso, mientras un vientecillo que corre como un lobo, silba por entre las casas. Los hombres y las mujeres que van, a aquellas horas, hacia Madrid, son los noctámbulos puros, los que salen por salir, los que tienen ya la inercia de trasnochar.

Camilo José Cela⁹

Narrador protagonista: quien cuenta los hechos es el personaje principal de la historia. Se construye en primera persona. Ejemplo:

“El pozo y el péndulo” (fragmento)

La sentencia, la atroz sentencia de muerte, fue el último sonido reconocible que registraron mis oídos. Después, el murmullo de las voces de los inquisidores pareció fundirse en un soñoliento zumbido indeterminado, que trajo a mi mente la idea de revolución, tal vez porque imaginativamente lo confundía con el ronroneo de una rueda de molino. Esto duró muy poco, pues de pronto cesé de oír.

Edgar Allan Poe¹⁰

Narrador testigo: es un personaje secundario que asistió a los hechos, es decir, que fue parte de la historia, pero no es el protagonista. Se construye en primera persona. Ejemplo:

“La carta robada” (fragmento)

Lo recibimos cordialmente, pues en aquel hombre había tanto de despreciable como de divertido, y llevábamos varios años sin verlo. Como habíamos estado sentados en la oscuridad, Dupin se levantó para encender una lámpara, pero volvió a su asiento sin hacerlo cuando G... nos hizo saber que venía a consultarnos, o, mejor dicho, a pedir la opinión de mi amigo sobre cierto asunto oficial que lo preocupaba grandemente.

Edgar Allan Poe¹¹

Narrador en segunda persona: se dirige hacia otro, que puede ser un personaje de la historia o el supuesto lector del relato. Ejemplo:

8 Disponible en: <http://microcuento.blogspot.com/2010/12/cruce.html>

9 Disponible en: <http://vozobrera.org/periodico/wp-content/uploads/2016/04/La-Colmena.pdf>

10 Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/el-pozo-y-el-pendolo/>

11 Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/la-carta-robada/>

“Carta a una señorita en París” (fragmento)

Nunca se lo había explicado antes, no crea que por deslealtad, pero naturalmente uno no va a ponerse a explicarle a la gente que de cuando en cuando vomita un conejito. Como siempre me ha sucedido estando a solas, guardaba el hecho igual que se guardan tantas constancias de lo que acaece (o hace uno acaecer) en la privacidad total. No me lo reproche, Andrée, no me lo reproche.

Julio Cortázar¹²

Personas gramaticales y narradores

Para reconocer el tipo de narrador que presenta un texto, debemos observar la persona gramatical mediante la que se expresa. La primera persona siempre corresponde a quien habla o escribe, la segunda a quien escucha o lee y la tercera de qué o quién se habla. Puede ser singular, cuando refiere a un solo individuo, o plural, cuando refiere a varios. La categoría de persona puede encontrarse, por ejemplo, en los pronombres personales y en los verbos.

Pronombres

Los pronombres son palabras con significado ocasional, es decir, su significado depende del contexto comunicativo o situación en que la que se utilicen. La primera persona siempre utiliza el *yo* para referirse a sí misma y representa a quien habla o escribe. Sin embargo, esa persona puede variar si varía quien toma la palabra. Por ejemplo:

“-Yo no quería hacerlo.
-Yo creo que sí.”

En ese pequeño diálogo, podemos suponer que las personas que toman la palabra son dos, que expresan sentimientos opuestos. Por lo tanto, el pronombre “yo” remite a dos personas distintas en cada línea.

Algunos pronombres pueden funcionar como sujeto, es decir, coinciden con la forma que presente el verbo, como veremos más adelante. Otros tienen otras funciones en la oración. Lo importante es reconocer a qué persona gramatical designa cada uno.

Pronombres personales

	Primera persona	Segunda persona	Tercera persona
Singular	Yo, Me, Mí,	Vos, Usted, Te	Ella/Él, Sí, Se, Le
Plural	Nosotras/os, Nos	Ustedes, Los, Las, Les	Ellas/Ellos, Los, Las, Les

Ejemplos:

Yo lo hubiera hecho (1ºp.s.). **Ellos** no (3ºp.p.).

Nosotras nos vamos (1ºp.p.). Si van a quedarse **los** saludamos (a **ustedes**, 2ºp.p.).

Los veo bien (a **ellos**, 3ºp.p.). A **vos te** veo cada vez peor (2ºp.s.).

¿Por qué irse ahora? A **mí** me parece que **les** caemos mal (1ºp.s. / 3ºp.p.)

Nos podemos quedar (1ºp.p.). Pero a aquél **se le** nota el cansancio (3ºp.s.).

12

Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/carta-a-una-senorita-en-paris/>

Como se ha dicho, para entender a quién refiere cada pronombre en un relato, hay que pensar en la situación de comunicación en la que se usa. Por eso decimos que esta clase de palabra tiene significado ocasional: los pronombres cumplen distintos roles que dependen de cada conversación.

Verbos y tiempo verbal

Los verbos son palabras que indican movimientos, estados, procesos, logros, cambios de estado, percepciones, sentimientos, conocimientos, sucesos o acontecimientos que ocurren en el tiempo, y siempre dicen algo sobre algo o alguien. El verbo siempre incluye, en sí mismo, la noción de tiempo, expresada en su terminación junto a las categorías de persona y número. El tiempo verbal no es el mismo que el tiempo que nosotros conocemos, es una categoría teórica, abstracta, que relaciona el evento que comunica el verbo con el momento en que este elemento se utiliza al hablar/escribir, es decir, con el contexto comunicativo. Si el evento ocurre al mismo tiempo en que se está hablando, el tiempo verbal elegido será el presente, si ocurre antes es pasado, y si ocurre después es futuro.

Veremos algunos de los tiempos verbales más utilizados en la narración, es decir, en los relatos de sucesos que se desarrollan en el tiempo, como es el caso de los cuentos, las novelas, los mitos y las leyendas.

En general, sucede que, en las narraciones, se utiliza mayoritariamente el tiempo pasado, porque los sucesos narrados pertenecen a un momento anterior al momento en que se escribe el relato. El tiempo usado como punto de partida, a partir del cual se mira hacia el pasado o hacia el futuro, se llama tiempo base y, en el caso de las narraciones, puede ser expresado con dos tiempos distintos: el pretérito perfecto simple: “Aquella noche caminé hasta la plaza”, o el pretérito imperfecto: “Pero ella ya no estaba”. El tiempo verbal utilizado para hablar de acontecimientos anteriores a los que se están narrando es, en general, el pretérito pluscuamperfecto, que se forma con el verbo haber en pretérito imperfecto seguido del verbo que indica el acontecimiento en su forma de participio: “Había llovido, pero eso no me detuvo”. Por último, el tiempo utilizado para hablar de los acontecimientos futuros es el condicional compuesto, que se forma con el verbo haber en condicional y el verbo que indica la acción: “Habría regresado a casa, pero no pude”. Debemos tener en cuenta que las narraciones cuentan sucesos del pasado y, por lo tanto, las acciones pasadas y futuras respecto a ese momento pertenecen también al pasado, respecto del momento en que se escribe o se relata la historia.

A continuación, se muestran las formas conjugadas de los verbos en los tiempos utilizados para la narración y las formas de participio para la construcción de tiempos compuestos. Los verbos están ubicados en la tabla según la persona gramatical y el número en el siguiente orden: primera persona singular, segunda persona singular, tercera persona singular, primera persona plural, segunda persona plural y tercera persona plural. El segmento subrayado de cada verbo es su terminación y es la que indica el tiempo la persona y el número, cada vez que encontremos un verbo en un relato.

Verbo modelo: amar. Forma de participio: amado

Pretérito imperfecto	Pretérito perfecto simple	Pretérito pluscuamperfecto	Condicional simple	condicional compuesto
am <u>a</u> ba	Am <u>e</u>	había am <u>a</u> do	amar <u>ía</u>	habría am <u>a</u> do
am <u>a</u> bas	am <u>a</u> ste	habías am <u>a</u> do	amar <u>ías</u>	habrías am <u>a</u> do
am <u>a</u> ba	am <u>ó</u>	había am <u>a</u> do	amar <u>ía</u>	habría am <u>a</u> do
am <u>á</u> bamos	am <u>a</u> mos	habíamos am <u>a</u> do	amar <u>íamos</u>	habríamos am <u>a</u> do
am <u>a</u> bais	am <u>a</u> steis	habíais am <u>a</u> do	amar <u>íais</u>	habrías am <u>a</u> do
am <u>a</u> ban	am <u>a</u> ron	habían am <u>a</u> do	amar <u>ían</u>	habrían am <u>a</u> do

Verbo modelo: temer. Forma de participio: temido

Pretérito imperfecto	Pretérito perfecto simple	Pretérito pluscuamperfecto	Condicional simple	condicional compuesto
tem <u>í</u> a	Tem <u>í</u>	había tem <u>í</u> do	temer <u>ía</u>	habría tem <u>í</u> do
tem <u>í</u> as	tem <u>í</u> ste	habías tem <u>í</u> do	temer <u>ías</u>	habrías tem <u>í</u> do
tem <u>í</u> a	tem <u>í</u> ó	había tem <u>í</u> do	temer <u>ía</u>	habría tem <u>í</u> do
tem <u>í</u> amos	tem <u>í</u> mos	habíamos tem <u>í</u> do	temer <u>íamos</u>	habríamos tem <u>í</u> do
tem <u>í</u> ais	tem <u>í</u> steis	habíais tem <u>í</u> do	temer <u>íais</u>	habrías tem <u>í</u> do
tem <u>í</u> an	tem <u>í</u> eron	habían tem <u>í</u> do	temer <u>ían</u>	habrían tem <u>í</u> do

Verbo modelo: partir. Forma de participio: partido

Pretérito imperfecto	Pretérito perfecto simple	Pretérito pluscuamperfecto	Condicional simple	condicional compuesto
part <u>ía</u>	Part <u>í</u>	había part <u>í</u> do	partir <u>ía</u>	habría part <u>í</u> do
part <u>ías</u>	part <u>í</u> ste	habías part <u>í</u> do	partir <u>ías</u>	habrías part <u>í</u> do
part <u>ía</u>	part <u>í</u> ó	había part <u>í</u> do	partir <u>ía</u>	habría part <u>í</u> do
part <u>ía</u> mos	part <u>í</u> mos	habíamos part <u>í</u> do	partir <u>íamos</u>	habríamos part <u>í</u> do
part <u>ía</u> is	part <u>í</u> steis	habíais part <u>í</u> do	partir <u>íais</u>	habrías part <u>í</u> do
part <u>ía</u> n	part <u>í</u> eron	habían part <u>í</u> do	partir <u>ían</u>	habrían part <u>í</u> do

Los verbos, como se ha visto, incluyen también las categorías de persona y número, como los pronombres. Cuando un pronombre funciona como sujeto, como en el ejemplo “Nosotras vamos”, el verbo que lo acompaña tiene que coincidir en la persona gramatical en la que está utilizado, en este caso, la primera persona, en número plural.

Luego de la explicación de esta segunda parte de la ficha de cátedra, se recomiendan algunas actividades de reconocimiento en los cuentos leídos, para facilitar la comprensión de las nociones gramaticales. Las primeras dos consignas pueden resolverse de forma grupal y luego se corregirá oralmente en conjunto. La última consigna, dada su complejidad, se resuelve oralmente con la guía del docente.



Actividades

1. Leé el siguiente fragmento “La señorita Cora”:

“¿Cómo pasaste el día?”, me **preguntó**, sacudiendo el termómetro. Le **dije** que bien, que durmiendo, que el doctor Suárez me **había encontrado** mejor, que no me dolía mucho. “Bueno, entonces podés trabajar un poco”, me dijo dándome el termómetro. Yo no supe qué contestarle y ella se fue a cerrar las persianas y arregló los frascos en la mesita mientras yo me **tomaba** la temperatura. Hasta tuve tiempo de echarle un vistazo al termómetro antes de que viniera a buscarlo. “Pero tengo muchísima fiebre”, me **dijo** como asustado. (Cortázar, p. 255)

 - a. Observá los verbos destacados e indicá el tiempo y la persona gramatical que presentan, como se indica en el ejemplo.
 - b. Mencioná la función de cada uno: señalá cuáles permiten que avance la historia, cuáles indican que hay una mirada hacia el pasado (retrospección) y cuáles hacia el futuro (prospección).
2. Indicá a que personaje remite el pronombre de primera persona en cada caso:
 - a. “La enfermera estaba cansada de luchar con él, yo no entiendo por qué no me hizo entrar antes, en esta clínica son demasiado severos.” (Cortázar, p. 249)
 - b. “Tiene un pelo precioso, le brilla cuando mueve la cabeza. Y es tan joven, pensar que hoy la confundí con mamá, es increíble. Vaya a saber qué cosas le dije, se debe haber reído otra vez de mí.” (Cortázar, p. 251)
 - c. “Claro que con la constitución de ese chico yo creo que no habrá problema, pero mejor dígale a su señora que no va a ser cosa de una semana como se pensó al principio.” (Cortázar, p. 255)
 - d. “Debe ser muy tarde, Marcial. Ah, entonces puedo quedarme un rato todavía, la otra inyección le toca a las cinco y media, la galleguita no llega hasta las seis.” (Cortázar, p. 252)
3. A partir de los siguientes fragmentos de “Hernán”, reconocé el tipo de narrador que opera en cada caso teniendo en cuenta cuánto sabe de la historia y de los personajes, su participación en el relato y la persona gramatical que utiliza.

Fragmento I:

“Hernán, que entre el montón de porquerías hechas en tu vida haya siempre un sitio para ésta de hace mucho, de cuando tenías dieciocho años y eras el alumno más brillante de tu división.” (Castillo, p. 48)

Fragmento II:

Al levantar los ojos se encontró con todos parados, mirándola. No atinó sino a parpadear y a juntar las manos, como quien espera que le expliquen algo, y

cuando torpemente creyó que debía insinuarnos “pueden sentarse”, nosotros ya estábamos sentados y ella reparó por primera vez en Hernán. Él se había quedado de pie, tieso, se había quedado de pie él solo. Y en medio del silencio de la clase, dijo:

–Yo –dijo pausadamente– soy Hernán. (Castillo p. 49)

Fragmento III:

Y me fueron prestadas, con sonrisa cómplice, y cuando yo estaba saliendo, con el estómago revuelto, oí que alguien pronunciaba mi nombre:

–Hernán.

–Qué quieren –pregunté.

Y me dijeron la apuesta, ojo con la apuesta, y yo dije que sí, que me acordaba. (Castillo p. 51)

4. ¿Qué tipo de narrador presenta “La señorita Cora”? ¿Se mantiene constante a lo largo del cuento? ¿Qué particularidad tiene respecto a los personajes? ¿Qué diferencias hay en este punto respecto de “Hernán”?
5. ¿Qué sentido tienen, para la historia, los cambios de punto de vista del narrador en “Hernán”?



Relaciones temáticas y aspectos socio-culturales

La propuesta de este módulo se divide en dos partes. En principio, se escribirán en el pizarrón ciertos ejes temáticos relevantes para la puesta en relación de ambos cuentos y el tratamiento de algunas cuestiones socio-culturales. En la segunda parte, se realizará un trabajo en grupos para la posterior puesta en común.

Oralmente, se abrirá el debate y se anotarán las intervenciones. Los ejes a debatir propuestos son:

- ✓ Las representaciones de Eugenia, Cora y la madre de Pablo en los cuentos.
- ✓ La definición de la mujer a partir de su estado civil en relación con la anteposición de la palabra señorita o señora a su nombre.
- ✓ Los tipos de relaciones entre los protagonistas de las historias, su marco institucional y las relaciones de poder que suponen.
- ✓ Las apreciaciones acerca de las mujeres que expresan las voces de los personajes.

Luego del debate oral, se ofrecen algunas consignas para debatir en grupos, escribir y poner en común al final de la clase.



Actividades

1. Indiquen las similitudes y las diferencias entre las relaciones de Pablo y Cora y Hernán y Eugenia. Tengan en cuenta las instituciones en las que se producen y qué roles se establecen.
2. ¿Cuál les parece que es la función del personaje del padre en “La señorita Cora”? Relacionen esta idea con sus respuestas acerca de la representación de la madre en la obra.

3. Rastreen en ambos cuentos las opiniones de los personajes respecto a la mujer. Indiquen qué sentido tienen esas apreciaciones en la historia.
4. Mencionen las situaciones violentas que aparecen en cada cuento. Indiquen quién las lleva a cabo y hacia quién las dirige. ¿Por qué creen que los roles institucionales son importantes en estas situaciones?



Actividades de consolidación y escritura

En este último módulo, se proponen actividades de consolidación e integración que ponen en funcionamiento los contenidos teóricos y los vinculan directamente con los cuentos leídos. Se recomienda que este tipo de actividades se realice de forma individual y por escrito. Antes de comenzar, sería importante activar un repaso oral respecto de los temas teóricos trabajados y los aspectos temáticos de los cuentos, para facilitar la resolución. Las cuestiones teóricas básicas acerca del narrador quedarían, entonces, planteadas en el pizarrón, para guiar a los estudiantes en las resoluciones.

Actividades de consolidación

1. Leé las siguientes citas de “Hernán”.

I. Ella llegó al Colegio Nacional en el último año de mi bachillerato. Entró a clase y desde el principio advertimos aquella cosa extravagante, equívoca, que parecía trascender de sus maneras, de su voz, lo mismo que ese tenue aroma a laurel cuyo origen, fácil de adivinar, era una bolsita colgada sobre su pecho de señorita Eugenia, bajo la blusa. (Castillo, p. 48)

II. De todos modos, cuando se lo dijeron ya lo sabía. “Me parece que la vieja...”, le dijeron, y Hernán debió fingir un asombro que jamás sintió, puesto que él lo había adivinado desde el comienzo, desde que la vio entrar con sus maneras de pájaro y su cara triste de mujer sola; porque Hernán sabía que ella se inquietaba cuando él, acercándose sin motivo, recitaba la lección en voz baja, íntima, como si la recitara para ella. (Castillo, p. 49)

A partir de las citas anteriores, resolvé las siguientes consignas:

- a) Marcá en cada fragmento los verbos y los pronombres de primera y tercera persona e indicá a qué personaje hacen referencia en cada caso.
 - b) Indica qué tipo de narrador aparece en cada uno y con qué verbos podés reconocerlos.
 - c) Reescribí el primer fragmento con un narrador en tercera persona omnisciente y el segundo a la primera persona singular protagonista, cambiando los verbos y los pronombres como corresponda en cada caso, y agregando la información que sea necesaria.
2. Lee el siguiente fragmento de “La señorita Cora”. ¿Qué personajes se expresan a través de la voz narradora? Señala qué segmento pertenece a quién. Reescribí el fragmento intercambiando a los personajes que hablan. Cada uno debe narrar lo mismo que el otro, pero desde su propio punto de vista. Podés agregar y cambiar las palabras que creas necesarias.

Pero seguía con los ojos cerrados y el sudor le empapaba la frente y las mejillas, era como si me hubiera metido en agua hirviendo, veía manchas violetas y rojas cuando apretaba los ojos para no mirarla sabiendo que todavía estaba allí... (Cortázar, p. 257)



Actividades de producción

1. Escribí una narración en primera persona desde el punto de vista de la señorita Eugenia, que narre el momento en que ella entra al aula por primera vez. Tené en cuenta el uso de los pronombres y de los tiempos verbales. Extensión: entre 10 y 20 líneas.
2. Imaginá que sos Hernán a los 18 años y escribí una carta para tu yo del futuro. La carta debe estar escrita utilizando la primera persona singular y la segunda persona singular (para los fragmentos dónde hablas con tu futuro yo), y debe cumplir los siguientes requisitos:
 - ✓ Debe narrar el momento en que vos y tus compañeros hacen la apuesta contra la señorita Eugenia (no tiene que ser la misma apuesta del cuento, puede ser otra que imagines). Tenés que aclarar quién tuvo la idea, dónde estaban, y cuál era el castigo por no cumplirla.
 - ✓ Debe explicarle a tu yo adulto por qué aceptaste la apuesta y por qué le escribiste una carta explicándolo.
 - ✓ Debe incluir tu relato sobre cómo lograste evitar cumplir la apuesta y te salvaste del castigo al mismo tiempo.
 - ✓ La extensión mínima será de una carilla, y se entregará por escrito.

Antes de comenzar a realizar la segunda de las actividades de producción, se pondrá que aporten ideas sobre las características que, según opinión propia y a partir de la lectura de “Hernán”, tendría el protagonista tanto en su adolescencia como en su adultez. A partir de estos datos, realizar un cuadro en el pizarrón con las características centrales de ambos momentos del personaje (la vida que lleva, sus actitudes, sus gustos, etc.). Esta instancia previa funciona como disparador y punto de partida para la escritura.

En cuanto a las instancias de revisión, ambas actividades de escritura deben ser corregidas y devueltas para la resolución de problemas de redacción, contenido, o estilo. Debe preverse que la cantidad de instancias de reescritura y, por lo tanto, la cantidad de versiones corregidas, dependerá del proceso y de la evolución de cada estudiante.

15. Identidades en juego. Una articulación entre literatura y ESI

Karen Rebolledo Ferrando



La presente Unidad Didáctica está pensada para el Ciclo Orientado, en particular, sexto año, y tiene como finalidad dos aspectos fundamentales, en principio, analizar la composición textual de los cuentos, la construcción de las secuencias narrativas, las descripciones en la literatura, la adjetivación, narradores en primera persona y tiempos verbales. También se abordará el reconocimiento de los indicios textuales como elemento fundamental en la construcción de sentido. El segundo aspecto, se relaciona con el análisis de los textos que conforman el corpus a partir de un enfoque sociocultural que recupera las temáticas propuestas por E.S.I, contenido obligatorio en la enseñanza escolar a partir de la Ley 26150 sancionada en 2006. Estos cuentos resultan funcionales para abordar los ejes de “identidad sexual” y “estereotipos”, ya que su construcción se basa en la ambigüedad de los narradores. Las subjetividades que funcionan al momento de la lectura se instalan a partir de la heteronorma social, que regula las conductas “esperables” que se construyen acerca de “lo femenino” y “lo masculino”. En el transcurso de las clases, se espera que los/as alumnos/as puedan reflexionar sobre estas cuestiones relacionadas con estereotipos e identidades sexuales, así como también identificar, a partir de las diversas actividades propuestas, las relaciones entre los textos, principalmente, al analizar los elementos y recursos textuales que tienen en común.



Corpus

Para esta Unidad Didáctica proponemos un corpus compuesto por dos textos:

Añón, Alejandra. "Ella era". *Pasacalles: cuentos policiales argentinos contemporáneos*. Editorial Distal, 1999, pp. 7-9.

Gorodischer, Angélica. "Vidas privadas". *Cómo triunfar en la vida*. Emecé Editores, 1998, pp. 13-30.



Clase 1.

1 ½ módulo (120 minutos)

Se presenta para comenzar el cuento de la autora Angélica Gorodischer, "Vidas privadas", incluido en el libro *Cómo triunfar en la vida*, 1998.

Se procederá a un rastreo oral de conocimientos acerca de la autora. Se indagará si alguien la conoce, si han escuchado hablar de ella o si han leído algo de esta autora. En caso afirmativo, se indagará sobre los datos que aportan, si saben de qué nacionalidad es, si es una escritora actual, sobre qué temáticas ha escrito, o qué otros títulos conocen. No obstante las informaciones aportadas, se proporcionará la información básica.

Datos de la autora

Nombre: Angélica Beatriz del Rosario Arcal de Gorodischer (decidió usar el apellido de su esposo como nombre literario: Angélica Gorodischer).

Nacionalidad: Argentina (lugar de nacimiento: Buenos Aires; residencia: Rosario, Santa Fe).

Fecha de nacimiento: 1928 (falleció en 2022).

Obras publicadas: novelas, cuentos y relatos, antología, ensayo.

Título del cuento que vamos a leer: "Vidas privadas".

Forma parte del libro de cuentos: *Cómo triunfar en la vida*.

Año de publicación: 1998.

Editorial: Emecé Editores.



Actividades de pre-lectura

¿Qué les sugiere el nombre del libro de cuentos *Cómo triunfar en la vida*? ¿A qué creen que refiere?

¿Qué les sugiere el título del cuento "Vidas privadas"?

¿Pueden aventurar alguna idea sobre la historia? ¿Sobre los sucesos?

Si les dieran este título para que ustedes escribieran una historia ¿Sobre qué escribirían?

¿En qué piensan cuando una persona habla de su “vida privada”? ¿Qué aspectos involucra? ¿Qué significa mantenerlos “en privado”?

Las ideas que surjan se irán anotando en el pizarrón para revisarlas después de la lectura.

A continuación, se entregará en cuento sin el final y se realizará la lectura en voz alta, por turnos.

Al llegar a la parte final (cortada) del texto, se solicitará que, con lo leído hasta el momento, expliquen en forma oral ¿qué creen que pasó? y ¿en qué se basan para decir eso? Se anotarán algunas ideas en el pizarrón a partir de las siguientes pautas:

Qué pasó (finales posibles) y detalles que nos hacen pensar en ese final

Después de los intercambios orales sobre los finales posibles, se entregará el fragmento final para agregarlo.

Con esta actividad se espera que, en caso de afirmar que uno de los personajes murió, puedan identificarse algunos elementos para justificar este hecho, como las discusiones, los ruidos, el olor; “detalles” que posteriormente se explicarán a partir de una ficha de cátedra como indicios. El objetivo de este ejercicio es poder recuperar todas estas reflexiones cuando se aborde la funcionalidad de los indicios. Si bien el más importante se revela al final (el tatuaje de mariposa), ese dato también se recuperará una vez concluida la lectura. Anotadas todas las ideas en el pizarrón se reanuda la lectura en voz alta.

Una vez concluida la lectura, se intercambiarán impresiones sobre el cuento y la confrontación con las hipótesis previas.



Actividades de comprensión

1. **¿Cuál es el personaje protagonista de la historia? ¿Qué información podemos recuperar de su vida? ¿Da alguna característica personal que permita describir cómo es?**
2. **¿Qué otros personajes importantes aparecen en el cuento? ¿Cuáles son sus características?**
3. **¿Cómo era la relación del personaje protagonista con los otros inquilinos del edificio?**
4. **Explicar el siguiente fragmento: “Y ahí me encontré con la vieja víbora que intentaba saber quién era yo, cómo me llamaba, de qué me ocupaba, con quién vivía, qué edad tenía, en donde trabajaba, cuánto ganaba, si tenía auto y todo otro dato para compartir, supongo, con alguna congénere bífida del barrio. Nunca le di el gusto y terminé por acostumbrarme a desairarla”.**
5. **¿Qué término usa la voz narradora para referirse a la señora de la limpieza? ¿Por qué utilizará ese término? ¿Se puede relacionar de alguna manera con el título del cuento? ¿Cómo se vinculará con el tema de “lo privado”?**
6. **¿Cuál fue la opinión de la voz narradora sobre sus nuevos vecinos? ¿Se**

- mantuvo siempre igual o cambió con el paso del tiempo? Mencionar algunas escenas o ejemplos.
7. La voz narradora sabe lo que hacen sus vecinos porque los escucha a través de las paredes o por las ventanas abiertas ¿Cómo se relaciona esto con la idea de “privacidad”?
 8. Lean los siguientes fragmentos y expliquen de qué manera se pueden relacionar con el título del cuento: “Supongo que después de cada pelea se reconciliaban, pero por lo menos hasta entonces lo habían hecho en silencio o en el dormitorio, lejos de mis oídos. Esa vez fue en el living y no pude dejar de oír. Yo estaba ahí, como si hubiera echado raíces en el piso, y en vez de indignación y fastidio como cuando se peleaban, me dio asco”.

“Esas cosas se hacen en la intimidad, en la penumbra, en voz baja, lejos de los oídos del prójimo, aunque claro, ellos no sabían que yo estaba del otro lado de la pared, en la puerta del balcón de al lado, escuchando”.

 - a) ¿Por qué al narrador le da asco? ¿Qué preconcepción tiene de las relaciones sexuales? ¿Por qué las relaciones y la sexualidad tienen que mantenerse “en privado”? ¿Qué sucede con las relaciones homosexuales?
 9. ¿Qué aspectos o escenas del cuento relacionarían con “lo privado”?
 10. ¿Qué sucede al final del relato?
 11. ¿Por qué la voz narradora piensa en “qué dirán su compañera de trabajo Gabriela y los psicoanalistas” de esa invitación a pasar en el final?
 - a) ¿Por qué al personaje le importa “el qué dirán”? Supongan que el narrador es mujer ¿Qué sucede en ese caso? ¿Y si es hombre?
 12. Expliquen qué relevancia tiene para la historia el siguiente fragmento: “¿Qué tenía? Nada, no tenía nada. Ellos se tenían, fuera como fuese, con peleas y odios y todo, pero se tenían ¿Yo que tenía? Nada, eso tenía”.
 13. ¿Cómo imaginaron la pareja al inicio del cuento? ¿Cómo la imaginaron tras leer el final?
 14. Reflexionen sobre el siguiente fragmento:

“— ¡Estúpida! —le reconocí la voz: ése era el canoso—. ¡Sos una estúpida, mirá lo que hiciste!

La respuesta fue un gimoteo con algunas palabras que no se distinguían bien. Después hubo un silencio”.

 - a) ¿Qué ocurre con este fragmento? ¿Qué pasa con la palabra “estúpida”? ¿A quién está dirigida? ¿Qué efecto de sentido produce? ¿Por qué creen que es significativa esa palabra?
 15. Extraigan ejemplos de situaciones de violencia en el cuento ¿Quién es el agresor? ¿Qué términos o expresiones se utilizan?
 16. Lean el siguiente fragmento:

“—Sí, fíjese que sus vecinos no contestan y hace tres días que la luz está prendida y este olor, francamente, creemos que algo grave ha pasado.

—Oh, por favor —dije—, no me va a decir que él la mató”.

 - a) ¿Por qué la voz narradora y los inquilinos creen que él (el personaje canoso) es el asesino?
 - b) ¿Cómo saben que la mujer ha escapado?

17. Lean los siguientes fragmentos:

“¿De dónde te crees que sale la plata para comprarte vestidos y perfumes y chafalonías, de dónde? De mi trabajo sale, de ahí”.

“¡Me rogaste, me suplicaste que me fuera a vivir con vos y yo que soy una tonta te lo creí!”.

“Bien contenta tenés que estar de haber ido a esa pocilga como vos decís. ¿O no te acordás de dónde venías cuando te encontré, eh? ¿Te acordás o no, eh? Mucho hacerte la fina pero bien de abajo que te levanté”.

a) ¿Qué palabras usa el canoso para referirse a su pareja? ¿Qué interpretaciones puede hacer el lector a partir de esa terminología?

18. ¿Qué pueden decir del tatuaje de mariposa? Para ustedes, ¿Quiénes suelen llevar tatuajes de mariposa? ¿Por qué? ¿Qué importancia tiene en la historia?

Antes de finalizar la clase se hará un comentario final. La resolución de las consignas se retomará en la clase siguiente.

Clase 2. 1^{1/2} Módulo (120 minutos)

La clase se organizará de la siguiente manera: en los primeros 40 minutos se corregirán las consignas de comprensión en una puesta en común, luego se entregará la ficha de cátedra N° 1 sobre “El cuento” y la “Secuencia narrativa”. Luego, se trabajarán de forma oral estos aspectos en el cuento “Vidas privadas”; para ello, se utilizará el pizarrón como soporte. Los ochenta minutos restantes se emplearán para trabajar: núcleos narrativos, secuencia descriptiva y tipos de narradores.

**Ficha de cátedra N° 1
El cuento y la secuencia narrativa**

El cuento

Se trata de una narración breve, oral o escrita en prosa, que ocupa pocos minutos o páginas, y en la que se despliega un suceso ficcional en tanto se trata de una invención, aun cuando en la voz fingida del narrador pueda postularse como verdaderamente ocurrido.

Por otra parte, la brevedad del cuento exige la presencia de pocos personajes, así como espacios y lapsos temporales. Del mismo modo se espera la condensación de los elementos narrativos en torno de una historia central fuerte y acabada.

La narración

Posee una estructura secuencial, ya que se organiza en torno a una sucesión de hechos en el tiempo, en el espacio y que mantienen una relación causal. La organización clásica –en especial, en las narraciones populares breves- es la de introducción, nudo y desenlace. Aunque el cuento moderno admite variaciones,

esta organización permite la estructuración de las acciones que desarrollan los distintos personajes de la historia.

Introducción: constituye la primera parte de la historia y se evidencia el ambiente. Dependiendo del tipo de relato (largo o breve) esta etapa será más o menos extensa. A esta primera parte del relato se la llama marco narrativo: en él se sitúan espacial y temporalmente los hechos, es decir, se contextualizan y se presenta a los personajes que van a protagonizar la historia, además de exponerse la situación inicial.

Nudo: incluye los acontecimientos principales, aquellos que transforman e impulsan la narración. Generalmente el conflicto que se plantea en una narración surge por obra del azar o de alguna coincidencia curiosa que ponga en jaque la estabilidad emocional, mental o material del protagonista. Esto suele derivar en una serie de circunstancias poco agradables para él. A partir de ese momento se crea un clima de suspenso que atrae la atención del lector para llevarlo al clímax, momento culminante de la historia previo al desenlace.

Desenlace: se resuelven los conflictos y se desarticula la tensión de la narración. La habilidad del escritor radica en ofrecer un final que no se corresponda con lo preestablecido, que no pueda predecirse con facilidad y que ofrezca un giro a la historia que satisfaga al lector.

Modernamente, los cuentos presentan diversas variaciones respecto de la estructura –el término técnico es superestructura–; en ocasiones, la narración comienza por el final, es decir, se presenta un personaje que confiesa haber asesinado a otro y toda la historia es un relato de cómo se decidió a matarlo y como ejecutó la acción, desde el principio sabemos que alguien muere y que tal personaje es culpable. O bien las historias pueden comenzar *in media res*, es decir, empezar por la mitad de la acción de modo que los lectores no saben muchas cosas que han pasado y que solo se develan por fragmentos, a medida que los personajes recuerdan o mencionan hechos particulares. Esta es una técnica muy usual en los cuentos modernos.



Una vez concluida la lectura, se realizarán las explicaciones necesarias.

A continuación se confrontará la teoría con el cuento leído para analizar si el de Angélica Gorodischer cumple con esos requisitos. ¿Qué opinan de "Vidas privadas"? ¿Se ajusta a estas tres características? ¿Es un cuento breve o es un cuento largo? ¿Por qué? ¿Quién es el personaje principal? ¿Qué otros personajes importantes participan? ¿Cuáles son las acciones o hechos más importantes?

Las acciones se anotarán en el pizarrón, al mismo tiempo, al mismo tiempo, se explica cómo se redactan las acciones, es decir, con oraciones breves y precisas, que solo contengan la información importante, no los detalles. Además, deben ser afirmativas y contener el sujeto y la acción que realiza. La acción se identifica mediante el verbo, por lo que se debe respetar la coherencia de los tiempos verbales, si se describen las acciones en presente, se debe mantener ese tiempo en todas las oraciones, si se escriben en pasado lo mismo.

En el pizarrón debería quedar un esquema similar a este:

- El personaje se muda a un edificio tranquilo y dos años después nuevos inquilinos se mudan al departamento de al lado.
- Empieza a escuchar gritos y peleas.
- Escucha a sus vecinos tener relaciones.
- Nuevamente escucha gritos y golpes.
- Los inquilinos no ven al hombre en días y sienten un olor extraño por lo que llaman a la policía.
- Encuentran el cadáver del hombre canoso, pero no hay rastros de la mujer.
- El personaje protagonista se encuentra con un hombre en el pasillo, descubre un detalle que le hace suponer que es la pareja del canoso y lo invita a pasar.

Las acciones seleccionadas conforman una secuencia de las acciones principales, es decir, la secuencia narrativa del cuento.



Posteriormente, se realizarán actividades relacionadas con la estructura o superestructura del cuento.

1. La historia se puede dividir en tres partes y esto permite estructurar las acciones y el desarrollo de los hechos. Indicar en “Vidas privadas”, cómo es la estructura. ¿Se trata de un final esperado? Justificar.

Tras una puesta en común colectiva se anota el resultado final en el pizarrón:

“Vidas privadas”

Introducción: se presenta el personaje principal como el narrador de la historia. Se mudan inquilinos al departamento de al lado.

Nudo: las peleas de los vecinos, el encuentro amoroso y la discusión final. No hay rastros del personaje canoso y los demás inquilinos sospechan de un homicidio por el olor (clímax).

Desenlace: llaman a la policía, irrumpen en el departamento y encuentran el cadáver del hombre canoso. No hay rastros de la mujer. El protagonista se encuentra con un hombre, la pareja del canoso (deducción por el tatuaje), y lo invita a pasar.

Explicación teórica a partir de las actividades orales anteriores

Ficha de cátedra N° 2

Núcleos narrativos

Los hechos relevados en el cuento, principales acontecimientos de la historia, se denominan “núcleos narrativos”. Son acciones necesarias unidas por efectos de causa-consecuencia. En el cuento, el asesinato se produce como consecuencia de discusiones y peleas anteriores, es decir, no podríamos entender su motivo sin estas acciones previas. En conclusión, no podemos eliminar ninguna de ellas o la historia pierde sentido. Pero también existen otras acciones y hechos complementarios denominados “catálisis”, detalles que complementan la historia

principal. Estos términos “núcleos narrativos” y “catálisis” fueron propuestos por Roland Barthes, un escritor, filósofo y semiólogo francés del siglo XX que se dedicaba al análisis de los signos lingüísticos, es decir, se especializaba en el estudio de la comunicación humana.

Se denominan **núcleos narrativos** a todas las acciones y acontecimientos necesarios para la continuidad y coherencia del relato. Estos núcleos enlazados conforman la historia básica del texto a partir de una relación causa-efecto, de modo que si se los elimina la narración se vuelve incomprensible. Un recurso fundamental de la narración es el uso de los verbos en pasado porque son los que hacen que la narración progrese. Los verbos en pretérito perfecto simple combinado con el imperfecto se asocian, en la narración, con el pretérito pluscuamperfecto para las retrospecciones (idas hacia atrás en el tiempo) y el condicional para las prospecciones (visualizaciones hacia el futuro).

Además, entre esos núcleos pueden aparecer otros elementos denominados catálisis que cumplen una función complementaria, pues implican descripciones y acciones secundarias que se excluyen al resumir el cuento (sin que esto produzca cambios en el texto). Estos elementos actúan como expansiones del relato, sirven para retardar la acción y generar suspenso en el lector.

Catálisis y adjetivación

La descripción tiene como propósito la representación de un objeto, una persona, una actividad, un lugar o un proceso. Esta representación puede llamarse también caracterización, porque al describir se identifican las características más relevantes del elemento. La intención comunicativa es mostrar un recorte, una parte del mundo. En la narración, cumplen funciones de **catálisis**, retrasan la acción, la detienen, en lugar de que avance. Generalmente, permite construir ambientes, caracterizar física o psicológicamente a los personajes, generar determinada atmósfera.

Las descripciones son proclives a la **adjetivación**. La adjetivación es el proceso según el cual un sustantivo es calificado o determinado por medio de la adición de un adjetivo. La adjetivación puede darse de maneras diferentes, pero siempre supone un añadido de información a un elemento previo.

La función principal que ha de cumplir cualquier adjetivo es la de ampliar la información sobre otro elemento de la oración. Valerse de adjetivos calificativos permitirá ofrecer una información más precisa (bueno, liviano, suave, grande, agresivo). De la misma manera, emplear adjetivos determinativos (mi casa, muchos clientes, esa mochila) ayudará a ampliar la información especificando o determinando a qué elemento concreto se hace referencia.

El adjetivo como clase de palabra se define sintácticamente a partir de la concordancia en género y número con el sustantivo y su función es ser su modificador. El adjetivo agrega cualidades o característica al objeto nombrado por el sustantivo.

Ejemplo: “los vecinos ruidosos” (concuerta en género y número con el sustantivo: masculino-plural); “La casa silenciosa” (femenino-singular).



Posteriormente, se identifican acciones nucleares en fragmentos del cuento:

2. En los siguientes fragmentos, marcar las acciones nucleares.
Me **mudé** tres semanas después, cuando **entregué** el departamento...
Hacía más de dos años que **vivía** ahí cuando se **ocupó** el otro departamento, el del segundo piso al lado del mío.
3. Clasificar los verbos según el tiempo y modo en que se encuentran.
4. Extraigan cinco fragmentos del cuento que ejemplifiquen el avance de la historia e identifiquen los verbos en pretérito. Recuerden que los verbos en imperfecto se utilizan para las descripciones y los verbos en pretérito perfecto para las acciones.
5. Identificar, en el cuento, las acciones secundarias.

Se corregirán las resoluciones a partir de la lectura en voz alta y la reflexión conjunta.

La construcción de la voz narradora

Activación de saberes previos: ¿Recuerdan los tipos de narradores y qué características tienen?

Luego se entrega la ficha de cátedra N° 3 sobre narradores.

Ficha de cátedra N° 3

El narrador

El narrador es un ser ficticio creado por el autor y su configuración depende de las intenciones que posea. Es el encargado de distribuir espacial y temporalmente un conjunto de sucesos y descripciones, por eso la elección del narrador es fundamental para la construcción del relato y de los personajes. De acuerdo al grado de participación en la historia y el conocimiento de los hechos narrados, podemos distinguir varios tipos de narradores.

Narrador omnisciente: tiene como marca básica la tercera persona. En este caso, el narrador sabe más que el personaje, pero no explica cómo adquirió ese conocimiento.

Focalización cero: el narrador es autónomo, tiene conocimiento sobre los personajes, pero su punto de vista no coincide con ninguno de ellos.

Ejemplo de uso de la tercera persona:

El viejo tomó lentamente su café. Era lo único que tomaría en todo el día y sabía que debía tomarlo. Hacía mucho tiempo que le mortificaba comer y jamás se llevaba el almuerzo. Tenía una botella de agua en la proa de la barca y eso era lo único que necesitaba para todo el día. El muchacho estaba de vuelta con las sardinas y las dos carnadas envueltas en un periódico. Bajaron por la vereda hasta la barca, sintiendo la arena con piedrecitas bajo los pies, levantaron la barca y la empujaron al agua.

El viejo y el mar (1952), Ernest Hemingway.

Narrador protagonista: cuando el narrador lo mira todo a través de los ojos de un personaje principal. En este caso, el narrador no puede ofrecer una explicación de los acontecimientos antes de que los personajes mismos la hayan encontrado

Focalización interna: la percepción coincide con la de un personaje.

Ejemplo de uso de la primera persona; pronombres posesivos y explicación del personaje sobre su vida, su pasado y lo que lo llevó a su condición actual desde la perspectiva que le permiten sus propios recuerdos:

La orfandad me empujó a los puertos. El olor del mar y del cáñamo humedecido, las velas lentas y rígidas que se alejan y se aproximan, las conversaciones de viejos marineros, perfume de múltiples especias y amontonamiento de mercaderías, prostitutas, alcohol y capitanes, sonido y movimiento: todo eso me acunó, fue mi casa, me dio una educación y me ayudó a crecer, ocupando el lugar, hasta donde llega mi memoria, de un padre y una madre.

El entenado (1983), Juan José Saer.

Narrador testigo: registra todo desde la exterioridad y es incapaz de ingresar a los pensamientos de los personajes o anticipar la acción. En este caso, el narrador sabe menos que cualquiera de los personajes, puede describir solo lo que se ve o se oye, pero no tiene acceso a ninguna conciencia.

Focalización externa: existe una imposibilidad de acceder a la interioridad de los personajes, el narrador solo narra lo que ve o escucha.

Ej.:

Yo me había formado la idea de que Sherlock Holmes se daría prisa en entrar a la casa y que se zambulliría de golpe en el estudio del mismo. Por lo visto nada estaba más lejos de su propósito. Se paseó tranquilamente por la acera, contempló de manera inexpresiva el suelo, el cielo, las casas de la acera de enfrente y la línea de verjas, todo ello con un aire despreocupado [...] se detuvo dos veces; en una ocasión lo vi sonreír y oí que lanzaba una exclamación satisfecha. En el suelo húmedo arcilloso se veía muchas huellas de pies [...] yo no acertaba a comprender cómo mi compañero podía abrigar esperanza de descubrir allí algo de interés. Sin embargo, después de las demostraciones extraordinarias, que yo había presenciado, de la rapidez de su facultad de percepción, no dudaba de que él era capaz de descubrir muchas cosas que para mí estaban ocultas.

Estudio en escarlata (1887), Conan Doyle.



Tras una lectura colectiva en voz alta y una reflexión sobre las definiciones y los ejemplos de los distintos tipos de narradores se dictarán las siguientes consignas:

1. ¿Qué tipo de narrador se utiliza en "Vidas privadas"? Citar ejemplos.
2. Fundamenten la siguiente afirmación: "En "Vidas privadas" no se puede asignar una identidad de género al personaje narrador".

La clase termina con la puesta en común de esta última consigna.



Clase 3

1^{1/2} Módulo (120 minutos)

La clase se organizará de la siguiente manera: en el primer medio módulo (40 minutos) se retomará la ficha que aborda la descripción para ampliar la explicación y dar las actividades correspondientes. El módulo restante (80 minutos) se utilizará para trabajar los indicios como procedimientos específicos en la constitución del relato.

Al comienzo de la clase, se anunciará el tema: la descripción en la literatura (desarrollada en la ficha de cátedra n° 2)

Se retoma la lectura de la segunda parte de la ficha 2 y se plantean las siguientes actividades.



A) Leer el fragmento siguiente:

El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito –de sangre esta vez– dirigió una mirada al sol que ya trasponía el monte [...]

Desde las orillas bordeadas de negros bloques de basalto, asciende el bosque, negro también. Adelante, a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.

(“A la deriva” [1917], Horacio Quiroga)

1. Identificar y marcar los adjetivos.
2. Indicar qué se describe.
3. ¿Qué interpretación podemos hacer de esta descripción?
4. De acuerdo al primer párrafo ¿qué pueden suponer que le sucederá al hombre? ¿Por qué? ¿Qué sentido le da a la lectura? ¿Qué sensación les provoca?

Una vez hecho este análisis, se trabajará con una secuencia descriptiva del cuento “Vidas privadas”.

B) Leer el siguiente fragmento tomado de “Vidas privadas”.

“Todo lo de agradable, profundo, atractivo que tenía la voz del canoso, lo tenía la voz de la mujer de chirriante, sosa, aguda, metálica”.

1. ¿Es una descripción? Justificar a partir de los elementos que aparecen: verbos, adjetivos. Indicar cuál es el objeto de la descripción.
2. ¿Qué efecto de sentido produce en la historia?

C) Extraer fragmentos descriptivos –funciones catálisis– que permiten caracterizar a los personajes en “Vidas privadas”.

D) Subrayar un ejemplo de descripciones sobre el espacio ¿Por qué será importante para la historia?

E) Identificar los adjetivos en los siguientes fragmentos y modificarlos para que su sentido sea completamente opuesto (se pueden suprimir algunas palabras o artículos para que la oración tenga mayor coherencia) ¿Qué impacto tendría en la historia este cambio? ¿Afectaría a los hechos?

“Había sido una casa sosegada, silenciosa, tranquila a más no poder”.

“Todo lo de agradable, profundo, atractivo que tenía la voz del hombre, lo tenía la voz de la mujer de chirriante, sosa, aguda...”

“Él era un canalla, un traidor, un mujeriego, borracho, inútil...”

Se realizará una puesta en común y confrontación oral de las respuestas.



Actividades sobre los indicios en la narración

1. ¿Cómo sabe la voz narradora lo que hacen sus vecinos? Citar un ejemplo.
2. ¿Por qué sospechan los inquilinos del edificio que pudo ocurrir un asesinato? Ejemplificar.
3. ¿Qué “pistas” nos podrían haber hecho suponer que la historia terminaría con esa última invitación a pasar? Dar ejemplos.
4. ¿Por qué creen que son importantes los siguientes fragmentos en la construcción del relato? ¿Cuál es el elemento que nos ayuda a interpretar el final? ¿Qué es lo que produce en nosotros como lectores la “sorpresa”?

¿De quién es esa mariposita? dijo él y yo ya me imaginaba a qué le llamaría mariposita y ella dijo tuya tuya tuya, por un momento pensé en mi soledad y casi me dije que era preferible tener una pareja de mierda con la que pelearse todas las noches a los gritos que no tener a nadie.

Una mariposita, qué horror. Me pregunté adónde se la habría hecho tatuar y por primera vez traté de imaginármela a ella y no pude y me di cuenta de que nunca la había visto.

5. ¿Cómo sabe la voz narradora lo que hacen sus vecinos?
6. ¿Cómo sospechan los inquilinos que pudo ocurrir un asesinato?
7. Luego de detectados los ejemplos leer el siguiente resumen de la noción de indicios y rastrear otros indicios en el cuento.

Ficha de cátedra Los indicios

Los indicios proveen datos implícitos cuya interpretación depende exclusivamente del lector. Pueden remitir a un hecho particular o a una atmósfera, también hay indicios cuyo sentido se devela en el marco global de la narración o a partir de la construcción que realiza un personaje. Estos elementos contienen datos que es necesario interpretar.

Hay textos que son marcadamente indiciales. La labor interpretativa del lector, que esos textos presuponen, es muy grande. El lector debe descubrir esos indicios, especie de “pistas” desperdigadas a lo largo del texto e interpretarlas, para realizar una lectura más competente del relato.

Los indicios son detalles que pueden indicar muchas cosas, por ejemplo, las nubes oscuras y cargadas son indicio de tormenta, la luz de una linterna es indicio de que hay alguien, los ruidos también son indicios, o detalles en la ropa, incluso los olores. Si una persona tiene olor a cigarrillo, es indicio de que ha estado fumando o en contacto con algún fumador.



La puesta en común de los indicios podrá arrojar la siguiente lista:

INDICIO	SIGNIFICADO
Luz en el departamento de al lado. Los ruidos. Oyó voces (en plural). La voz de la “mujer”.	Nuevos vecinos (la luz indica que alguien está viviendo ahí). Nuevos inquilinos en el departamento de al lado. Hay más de una persona viviendo al lado.
El reflejo de la luz en el balcón y el silencio. “Mucho hacerte la fina pero bien de abajo que te levante”.	La descripción de la voz de la mujer resulta extraña (confusión). No discutían, pero estaban en casa por la luz prendida.
El tatuaje de mariposa. “¿Qué tenía? Nada, no tenía nada. Ellos se tenían, fuera como fuese, con peleas y odios y todo, pero se tenían ¿Yo que tenía? Nada, eso tenía”.	Origen humilde. Servirá para reconocer al personaje.
“Él no decía nada y ella empezó a llorar” (silencio y llanto).	Estado de ánimo del/la personaje y da sentido a la invitación del final. Última pelea. Probablemente sea el momento del asesinato.
La luz y el silencio en el departamento de al lado. Mal olor.	Sospechas de que sucede algo extraño. Cuerpo en descomposición (Sumado al indicio anterior se plantea la posibilidad de un asesinato)



A medida que se realizan las anotaciones en el pizarrón, se reflexiona sobre la importancia de los indicios para la construcción y el sentido de la historia.

Los indicios resultan fundamentales en el relato de Gorodischer, ¿Qué hubiera pasado sin el detalle de la voz y la mariposa? que ni el protagonista ni el lector hubiesen reconocido al otro personaje y solo hubiese pasado como un hombre que merodeaba el edificio. Lo “especial” de este cuento es que juega precisamente con la ambigüedad y los prejuicios o estereotipos. El personaje describe a sus vecinos como una pareja heterosexual, al igual que los otros ocupantes del edificio, aunque nunca han visto a la otra persona que ocupa el departamento. La voz narradora escucha que el canoso se refiere a su amante como “estúpida”, además, hay una marca textual clara cuando dice “te haces la fina” que explicita que se trata de un personaje femenino, e incluso en una de las discusiones le reclama que él es quien aporta la plata para comprarle vestidos, perfumes y chafalonías (que es un conjunto de objetos de plata y oro), pero esto, justamente, lleva al malentendido, y ¿Cómo logra este efecto Gorodischer? a través de “falsos indicios”, es decir, pistas erróneas que llevan al lector a una conclusión equivocada para que el final resulte sorprendente. En este caso claramente ocurre eso.

Actividad de escritura

A efectos de la producción escrita, se ofrecerá un ejemplo para su análisis. Se explicará que, en el ejemplo, la presencia del cuchillo y el pensamiento del personaje son indicios de que, en algún momento de la historia, se utilizará. Esto es así porque en literatura los detalles no son azarosos y suelen estar motivados, es decir, tienen una razón para estar ahí.

Ejemplo con “presencia de un objeto”

Eufemio había pasado toda la mañana lustrando el hermoso cuchillo con mango de plata que le había regalado su esposa el año anterior. -Con esta hermosura hasta podría apuñalar a un cristiano- pensó mientras se miraba en el reflejo. Al medio día Don Pedro pasó por su casa para reclamarle por el chancho que le había matado.

- Te dije que lo encerraras, ¡me estaba comiendo el maíz y me hacía desastres en la huerta!
- ¿Y por qué no cerrás la tranquera?
- Porque en mi campo hago lo que quiero, ¿y vos por qué no encerrás al chancho?
- Ahora me lo pagás.
- ¿Qué te voy a pagar?
- El chancho, ¿O me vas a negar que lo carneaste y lo faenaste? O me pagás el animal o me das la carne.
- Encima de caradura, vividor. Yo te dije muchas veces que te iba a matar al animal si vos no lo encerrabas.
- O me lo pagás o te voy a envenenar el agua y matar todas las vacas como hice en el campo del Jacinto.

Eufemio sintió que le hervía la sangre y no supo lo que hacía hasta que vio el hermoso cuchillo de plata de su esposa bañado en sangre, enterrado en el vientre de Don Pedro. Ahora tendría que limpiarlo otra vez.

Consigna de escritura

Escribir un párrafo cuyas acciones se desarrollen a partir de alguno de los siguientes indicios:

- Olor
- Ruidos
- Luz encendida
- Humo
- Presencia de un objeto

Para ello tengan en cuenta:

La situación puede producirse por:

- Un olvido por parte del personaje (estufa encendida, comida en el horno, plancha enchufada).
- Un intento de robo (puerta sin llave, pedrazo en el vidrio).
- Una pelea entre vecinos.

Puede involucrar a distintos personajes:

- Bomberos
- Ama de casa
- Vecinos

Los escenarios pueden ser:

- Una casa particular
- Una fábrica
- Un campo (humo/incendio)

Se revisarán los borradores (primera escritura) y se devolverán con las correcciones correspondientes.



Clase 4

1 Módulo (80 minutos)

En la clase siguiente, se leerán individualmente con atención y se realizará la reescritura. También los trabajos finales será retirados.



Clase 5

1 Módulo (80 minutos)

La clase se organizará en torno a la lectura de un nuevo cuento, “Ella era” de Alejandra Añón. Antes de su lectura se reflexionará sobre el título del cuento (actividades de pre-lectura) y posteriormente se procederá a la lectura y las actividades de comprensión (primeros cuarenta minutos). Finalmente, se abordarán las actividades específicas sobre secuencia narrativa, tipos de narrador, descripciones y uso de adjetivos (últimos cuarenta minutos).

Se preguntará a los alumnos si conocen a la autora y si han leído algo de ella. Como en el caso de Gorodischer, se anotarán los datos más importantes en el pizarrón:

Datos de la autora

Nombre: Alejandra Añón.

Nacionalidad: Argentina.

Fecha de nacimiento: 1971 (vive en la actualidad).

Título del cuento que vamos a leer: "Ella era".

Forma parte de la antología: Pasacalles: Cuentos policiales argentinos contemporáneos.

Año de publicación: 1999.

Editorial: Distal.



Actividades de pre-lectura

A partir del título del cuento y el título de la antología en la que se publicó:

¿A qué creen que refiere?

¿Por qué hay un verbo en pasado? ¿Qué importancia podría tener para la historia?
¿Qué efecto de sentido le da al título?

Si tuvieran que hacer el mismo ejercicio que hicieron con el cuento de Gorodischer y se les piden que escriban un cuento a partir de este título y saben que es para publicar en una antología de policiales ¿Sobre qué escribirían?

Las sugerencias se comentan de manera oral y posteriormente se procede a la lectura del cuento, en voz alta y por turnos.

Actividades de comprensión

1. ¿Quién es el personaje principal del cuento? ¿Hay otros personajes?
2. ¿Qué características se dan de los personajes?
3. ¿Se revela desde el principio la identidad de la voz narradora?
4. ¿Cuándo advierte el lector que el narrador es una mujer? ¿Por qué se menciona en ese momento? ¿Qué palabras le permiten identificar la identidad de género femenino del narrador?
5. Lean el siguiente fragmento: "Así la construí para mí, cosiendo cuidadosamente los pedazos de ella. Así la quise para mí, la amé ferozmente. Así mordí mi secreto deseo de besarla; até con paciencia mi pasión desatada, la arrugué en mi pecho para más adelante, para cuando pudiera encontrar el valor y traducirlo en palabras".
¿Se puede pensar que el narrador es de género masculino? ¿Por qué? ¿Qué cambios produciría esto en la historia?
6. ¿Cambiarían los hechos o la reacción del lector con el final?

7. ¿Cómo se presenta la homosexualidad en este cuento? ¿Qué importancia tiene para la historia?
8. ¿Cómo se conocieron los personajes?
9. ¿Qué desencadenó el enojo del personaje protagonista?
10. ¿Cómo termina la historia?
11. Explicar el siguiente fragmento: “Tampoco hablaba. Solo suplicaba. Había aprendido a pedir piedad con voz ronca, deshilachada, con una desesperación casi animal. Nunca entendió que yo no quería lastimarla.” ¿Qué significa esa frase final? ¿Corresponde con el desenlace del cuento? ¿Por qué?

Después de la puesta en común sobre la resolución de las consignas, se abordarán otras que consolidan el uso de categorías literarias ya trabajadas.



Actividades de análisis

1. Identificar los núcleos narrativos y transcribirlos. Para ello deben tener en cuenta el uso de los verbos en pretérito perfecto simple y marcarlos en el texto.
2. ¿Cómo es la superestructura en este cuento?
3. ¿Qué tipo de narrador se utiliza? Copiar un fragmento a modo de ejemplo ¿Qué efecto de sentido le otorga este tipo de narrador a la historia?
4. Transcribir descripciones de los dos personajes de la historia.
5. ¿Cuáles son los adjetivos que utiliza el personaje protagonista para describirse? ¿Por qué son importantes para la historia?
6. ¿Pueden identificar algún indicio en el cuento? ¿Cuál?

Las actividades se revisarán en la siguiente clase.



Clase 5

1 Módulo (80 minutos)

La clase se organizará de la siguiente manera: los primeros 20 minutos se dedicarán a la corrección de las actividades de la clase anterior. Los siguientes 60 minutos se utilizarán para relacionar los dos cuentos trabajados (“Vidas privadas” y “Ella era”). Además, se entregará una ficha de cátedra sobre contenidos de E.S.I para reflexionar sobre algunos conceptos en función de los cuentos. La clase comenzará con la puesta en común de las actividades del encuentro anterior.

Se realizará en el pizarrón un esquema a partir de los núcleos narrativos identificados.



Consideraciones respecto de la puesta en común acerca de la organización del relato

En el caso del cuento “Ella era” la historia comienza por el final, a partir de este hecho la historia se basará en una narración detallada de cómo fueron sucediendo los acontecimientos hasta el desenlace actual. Para lograr esta estructura en el relato, el narrador se sitúa en un momento del presente, el momento en que se ha cometido el crimen, por eso los verbos están en presente “está muerta”, “Ahora tiene piel de sombra, de hielo, de arena”. Posteriormente, realiza lo que se conoce como una “retrospección”, es decir, regresa en el tiempo para focalizarse en los hechos y cómo

fue que ocurrieron. A partir de entonces, los hechos se suceden cronológicamente desde que se conocieron hasta el momento del asesinato. Por esa razón, los verbos están en pasado, eso permite el avance de la acción. Y finalmente, después de narrar el asesinato se sitúa nuevamente en el tiempo presente, momento en el que está escribiendo la historia mientras espera que vengan por ella; por eso, la frase final está en presente “Están entrando...”, porque nos remiten al “ahora” de la acción.

Además de las retrospectivas también puede haber “prospecciones” en la narración, para adelantar los acontecimientos, como una visión al futuro. Por ejemplo, cuando la narradora, en el final, dice “vendrán a buscarme, lo sé, lo espero”. Con esa frase, se está adelantando a los hechos y para ello utiliza verbos en futuro.



Actividades de integración sobre los cuentos “Vidas privadas” y “Ella era”

Para una interacción oral

¿Qué les parecieron los cuentos? ¿Por qué creen que los trabajamos uno después del otro? ¿Por qué les parece que fueron elegidos? ¿Pueden identificar elementos en común? ¿Creen que podemos establecer algunas relaciones? ¿Cuáles?

Para resolver por escrito

1. ¿Qué similitudes pueden encontrar entre los dos cuentos? ¿Qué sucede con los narradores? ¿Y los personajes? ¿En qué se diferencian?
2. ¿Se atrapa al culpable del asesinato en ambos casos? Desarrollar.
3. ¿Cómo se presenta la identidad del narrador en ambos cuentos?
4. ¿Qué relación tenían las víctimas con los asesinos?

Se entregará la siguiente ficha de cátedra sobre estereotipos y preconcepciones de género. Luego de la lectura se realizará la explicación correspondiente.

Ficha de cátedra N° 4

Estereotipos y preconcepciones de género

La Ley de Educación Sexual Integral N° 26150 sancionada en 2006 plantea que las instituciones educativas deben garantizar el tratamiento transversal de contenidos inherentes a la educación sexual, teniendo en cuenta “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. A partir de estos, es importante saber que el género, según la Organización Mundial de la Salud, se refiere a “las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres”. Así, mientras el sexo es biológico, el género es una construcción social. En otras palabras, la identidad sexual corresponde a la percepción de un individuo con respecto a su propio cuerpo en función de sus características físicas o biológicas externas, es decir, desde la genitalidad (biológicamente definidos como femenino o masculino). Por el contrario, la identidad de género alude a la percepción subjetiva que un individuo tiene sobre sí en cuanto a su propio género, que puede o no coincidir con sus características sexuales. Sin embargo, la heteronorma construye conductas acerca de “lo femenino” y

“lo masculino” que tienden a mantener la opresión de un género sobre el otro, al mismo tiempo que se invisibilizan y oprimen las minorías sexuales. Desde la infancia, son innumerables las normativas de conducta que recibimos: la vestimenta rosa o azul dependiendo de nuestro sexo, los deportes, el tipo de vocabulario utilizado, etc., todo en función de si se es hombre o mujer.

Para Judith Butler (filósofa estadounidense que ha realizado importantes aportes en el campo del feminismo y la teoría *queer*, entre otros), la orientación sexual, la identidad sexual y las expresiones de género son el resultado de una construcción social, histórica y cultural. Por lo tanto, no existen roles de género esencial o biológicamente inscritos en nuestra naturaleza humana.

No obstante, en la sociedad, aún prevalecen ciertas actitudes basadas en estereotipos y prejuicios. Los estereotipos son un conjunto de creencias compartidas sobre las características de una persona o grupo y están relacionados con el proceso de socialización que define las conductas propias de “los hombres” y de “las mujeres”. Un prejuicio es una opinión, generalmente negativa, que se forma sin motivo y sin conocimiento real de la persona o grupo que se discrimina. Supone una actitud hostil hacia una persona que se identifica como perteneciente a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a ese grupo. Los prejuicios y los estereotipos influyen de manera negativa en las relaciones sociales porque constituyen actitudes discriminatorias. La discriminación supone maltratar o limitar posibilidades a una persona, por tener características específicas que definen su pertenencia a un grupo.

Las teorías *queer* son estudios que proponen acabar con el dualismo de los géneros -mujer/hombre, homo/hétero, gay/lesbiana- y desestabilizar las identidades fijas para propiciar la emergencia de identidades múltiples, no binarias, cambiantes y móviles. La propuesta *queer* busca romper con los esquemas binarios para mostrar y reconocer la verdadera complejidad y diversidad humana.

Se denomina **heteronorma** al régimen impuesto, en la sociedad, que impone las relaciones sexual-afectivas heterosexuales mediante diversos mecanismos médicos, artísticos, educativos, religiosos y jurídicos, entre otros. Así, la heterosexualidad se presenta como necesaria para el funcionamiento de la sociedad y como el único modelo válido de relación sexo-afectiva y de parentesco. El régimen se retroalimenta con mecanismos sociales como la marginalización, invisibilización o persecución de otras minorías sexuales.

El término *queer* tomado del inglés se define como «extraño» o «poco usual». Se relaciona con una identidad sexual o de género que no corresponde a las ideas establecidas de sexualidad y género heterosexuales o heteronormativas.



Actividades de integración y de reflexión sobre ESI

5. Como lectores ¿Qué efecto produce la ambigüedad en los narradores? ¿De qué manera pueden incidir los prejuicios y estereotipos?

6. ¿La temática de estos cuentos rompe con los “estereotipos”? ¿Por qué?
7. Retomar la pregunta de la clase sobre “Vidas privadas”: ¿Qué fragmentos del relato te permiten suponer la identidad del narrador? y reflexionen sobre su respuesta ¿Imaginaron a la voz narrativa como femenina o masculina? ¿Por qué? ¿Creen que en su elección están funcionando prejuicios o estereotipos?
8. ¿Qué opinión les merece el final del cuento "Ella era"? ¿Creen que los lectores pueden tener una idea determinada de la identidad del narrador antes de conocer el final? ¿Por qué?

Actividad de escritura

Escribir un breve texto en el que se describa a la voz narradora de “Vidas privadas” desde la perspectiva del personaje canoso. Para la resolución de la consigna, atender a las características de la descripción (adjetivación y uso de determinado tiempo verbal) y la correlación temporal de la narración.

Para la escritura, considerar los siguientes requisitos:

- La situación debe enmarcarse en el primer encuentro del personaje protagonista con su vecino (el hombre canoso) en las escaleras y retomar el diálogo que intercambian.
- Imaginar una posible descripción del personaje protagonista visto desde los ojos del hombre canoso ¿Qué rasgos físicos tendría? (Para ello releen la descripción que la voz narradora realiza de su vecino).

La clase termina con la puesta en común de las actividades.



Clase 6

1 Módulo (80 minutos)

Esta será una clase de cierre que consistirá en la reproducción de un cortometraje: *Tras la piel* (2016) y las correspondientes actividades de interpretación.

Al comienzo de la clase se informará que verán un cortometraje español titulado *Tras la piel*.

Cortometraje: *Tras la piel*

Año: 2016

Duración: 18 min.

País: España

Dirección y guion: Antonio Ufarte

Reparto: Rocío Alzueta, Juan Verdú, Encarna Hernando, Adrián Aires, Margarita Hernández

Web oficial: <http://www.traslapiel.es/>

<https://www.youtube.com/watch?v=7wTlpR1l6eA> o <http://www.traslapiel.es/>

Se advertirá la necesidad de prestar atención y tomar apuntes, para usar en las actividades siguientes.



Actividades de comprensión

1. ¿Cuál es el conflicto en el corto?
2. ¿Quién es Rosa? ¿Cómo es su relación con Duna?
3. ¿Cuál es la reacción de su padre al verla? ¿Cómo reacciona Duna? ¿Qué términos utiliza para dirigirse a ella?
4. ¿Dónde se queda Duna después de la pelea con su padre? ¿Se va enseguida del pueblo?
5. ¿Cómo es la relación entre Duna y su padre después del primer día?
6. ¿Cómo describe su tía a Duna? ¿Qué palabras utiliza para referirse a ella?
7. ¿Cuál es la reacción de su primo?
8. ¿Qué le dice su papá a Duna cuando charlan? ¿Por qué el padre no podía aceptar la identidad de Duna? ¿Qué imaginaba cuando supo que su esposa estaba embarazada?
9. ¿Cuál es el pensamiento del padre después de pasar unos meses con su hija? ¿Qué cualidades rescata de ella?
10. ¿Qué pasa cuando Duna sale a sacar la basura?
11. ¿Qué pasa con el papá de Duna? ¿Cómo terminó la relación con su hija?
12. ¿Qué conceptos trabajados en clase funcionan en el corto? Explique.

Una vez resueltas las consignas se procederá a la puesta en común y la lectura de las respuestas. Se espera que a partir de esta actividad se realice una reflexión final para recuperar los conceptos de la ficha de cátedra sobre estereotipos y preconcepciones de género, así como también se aluda brevemente a los cuentos trabajados y cómo pueden relacionarse con el contenido del cortometraje.

Actividad de escritura final

A partir de los conceptos trabajados en la ficha de cátedra N° 4, escribir una reflexión final en la que se explique qué problemática relaciona a los personajes de los cuentos "Vidas privadas", "Ella era" y al personaje de Duna del cortometraje "Tras la piel" ¿Por qué dificultades atraviesan? ¿Cómo terminan estos personajes? ¿Alguien los apoya o los acompaña?

Al final de la clase se retiran las producciones para corregir y se devolverán en el próximo encuentro para comentarlas y realizar la reescritura o modificaciones necesarias.

Lecturas sombrías: el cuento de terror

María Rocío Saitúa Popoviez



La enseñanza de la literatura resulta esencial para el desarrollo de la subjetividad de los jóvenes, dado que posibilita organizar la experiencia, configurar “realidades” y construir nuevas visiones de mundo. En esta unidad didáctica, pensada para estudiantes del Ciclo Orientado, en particular, cuarto año, se aborda como tema central el cuento de terror y sus principales características. Se espera impulsar la lectura a través del contacto real con los textos. En tal sentido, este tipo de cuentos resultará interesante para concitar el interés. Cabe resaltar que los/as jóvenes y adolescentes suelen poseer ciertos saberes previos sobre el gótico, procedentes de medios como el cine, la televisión y los cómics.

Los objetivos principales de la unidad consisten en realizar una lectura comprensiva y analítica de dos textos literarios narrativos pertenecientes al género mencionado puestos en vinculación, en abordar las características generales del cuento de terror a nivel literario, textual y discursivo, en analizar la utilidad del adjetivo como procedimiento central en la construcción de la atmósfera del cuento y, finalmente, en escribir un breve relato de terror que incluya una descripción. Se prestará especial atención a las características de la lengua escrita que distinguen a la literatura de otros tipos de textos y al trabajo con la materialidad del texto y sus recursos lingüísticos. Estos aspectos se pondrán en juego mediante la articulación de los contenidos literarios (como la construcción de la categoría de narrador y la detección de núcleos narrativos y catálisis) con aquellos contenidos textuales (secuencia narrativa y descriptiva), gramaticales (el adjetivo y su función en las descripciones, y la utilización de tiempos verbales en la narración) y socioculturales que sean relevantes para el análisis de los cuentos seleccionados.



Corpus

El corpus elaborado para esta unidad está pensado para favorecer la adquisición y el desarrollo de estrategias de lectura atentas a las dimensiones lingüístico-retóricas y a edificar un sistema de referencias culturales y literarias para el grupo clase a efectos de que puedan ser activados en otros contextos de manera autónoma. En primer lugar, se abordará el cuento “La máscara de la Muerte Roja”, de Edgar Allan Poe, puesto que, en este relato, se manifiestan de forma clara las características clásicas del género gótico. Se partirá del trabajo con la materialidad del texto, para luego abordar algunos elementos teóricos que permitan analizarlo con mayor profundidad y, más adelante, vincularlo con “El extraño” de Lovecraft, mediante la comparación de ambos relatos.

Poe, Edgar Allan. “La máscara de la muerte roja”. *Graham’s Magazine*, 1842.

<https://narrativabreve.com/2014/10/cuento-edgar-allan-poe-mascara-muerte-roja.html>

Lovecraft, Howard P. “El extraño”. *Weird Tales*, 1926 http://www.alconet.com.ar/varios/libros/e-book_e/El_Extrano.pdf



Primera clase¹:

Trabajo de comprensión lectora del cuento de Edgar Allan Poe.

Abordaje de sus posibles sentidos e interpretaciones

Prelectura

Para comenzar, proponemos algunas actividades de prelectura que, como bien señala Isabel Solé (2001), están pensadas para la recuperación y la activación de conocimientos previos de los/as estudiantes. Se espera que puedan observar y analizar los elementos paratextuales y realizar predicciones acerca del texto que van a leer.

a) Observar con atención los elementos que rodean al texto e indicar:

- ¿Cuál es el nombre del autor? [Aquí surgirán otro tipo de preguntas, como “¿Lo conocen? ¿Han leído algo de él antes?” Es posible que en su recorrido escolar los estudiantes hayan tenido contacto con algún otro texto de Poe, o que lo hayan oído nombrar].
- ¿En qué año fue publicado? ¿En dónde?
- ¿Cómo se titula? ¿Qué nos sugiere ese título? ¿De qué piensan que podrá tratarse el texto?

1 La división en clases aquí planteada es principalmente organizativa. Los tiempos dispuestos son hipotéticos y tentativos, aproximados, y dependerán en cada caso de múltiples factores (cantidad de clases por semana, características de cada curso en particular, etc.).

- b) Mencionar las características de la imagen que acompaña al relato². Tener en cuenta qué elementos aparecen, qué colores predominan, qué hacen los personajes, etc.

Luego de responder esas primeras cuestiones, se propone entregar un texto en el que se explique de forma sintética quién fue Poe, además del nombre de otras de sus producciones que tal vez puedan resultar familiares (o si les interesa el tema, podrán leer más tarde).

Edgar Allan Poe (1809-1849) fue un escritor, crítico literario y periodista estadounidense, muy reconocido por sus relatos de terror y sus aportes a la literatura gótica. Algunas de sus obras más populares son “El pozo y el péndulo”, “La caída de la casa Usher” y “El corazón delator”. Por otra parte, escribió varios poemas con tintes terroríficos, tales como “El cuervo” y “Annabel Lee”. También es autor de muchos cuentos policiales. De hecho, Poe creó al primer detective moderno, Auguste Dupin, personaje que influyó más tarde en Conan Doyle y en Agatha Christie.

Además, resultará útil ver un video breve. Se trata de un *Draw my life*, una modalidad de videos en las que se dibuja sobre un pizarrón blanco a medida que se relata la biografía de alguien. Al ser este autor tan icónico y renombrado, resultará provechoso que los/as estudiantes puedan hacerse una idea general acerca de él. El link es el siguiente:

<https://www.youtube.com/watch?v=jBO-m3UYwKs>

Lectura

Leer atentamente el cuento “La máscara de la muerte roja”, de Edgar Allan Poe.

La lectura se realizará en voz alta; se calcula que llevará, aproximadamente, unos 20-25 minutos, dado que será necesario realizar aclaraciones sobre algunos aspectos importantes. Conviene detenerse en algunos tramos para poder hacer hipótesis y recapitulaciones sobre lo leído. También se aclararán términos desconocidos. Dado que la comprensión de un texto literario implica detenerse en analizar los detalles y en aquellos rasgos o procedimientos que le confieren al texto el carácter de literatura, como bien señala Van Dijk (1996), es preciso prestar atención a la construcción de la coherencia local. Por eso, podemos notar algunos aspectos como el uso de ciertos adjetivos, algunos tiempos verbales, etc., que más tarde podrán ser recuperados junto con el abordaje de una ficha de cátedra al respecto. (En notas al pie se indican las intervenciones durante la lectura).

2 La imagen se encuentra en <https://narrativaabierta.com/wp-content/uploads/2014/10/La-M%C3%A1scara-de-la-Muerte-Roja.png>



LA MÁSCARA DE LA MUERTE ROJA

Edgar Allan Poe
(Trad. Julio Cortázar)

La “Muerte Roja” había devastado el país durante largo tiempo³. Jamás una peste había sido tan fatal y tan espantosa. La sangre era su encarnación y su sello: el rojo y el horror de la sangre. Comenzaba con agudos dolores, un vértigo repentino, y luego los poros sangraban y sobrevenía la muerte. Las manchas escarlata⁴ en el cuerpo y la cara de la víctima eran el bando de la peste, que la aislaba de toda ayuda y de toda simpatía, y la invasión, progreso y fin de la enfermedad se cumplían en media hora⁵.

Pero el príncipe Próspero⁶ era feliz, intrépido y sagaz. Cuando sus dominios quedaron semidespoblados llamó a su lado a mil caballeros y damas de su corte, y se retiró con ellos al seguro encierro de una de sus abadías⁷ fortificadas. Era ésta de amplia y magnífica construcción y había sido creada por el excéntrico aunque majestuoso gusto del príncipe. Una sólida y altísima muralla la circundaba. Las puertas de la muralla eran de hierro. Una vez adentro, los cortesanos trajeron fraguas y pesados martillos y soldaron los cerrojos.

Habían resuelto no dejar ninguna vía de ingreso o de salida a los súbitos impulsos de la desesperación o del frenesí. La abadía estaba ampliamente aprovisionada. Con precauciones semejantes, los cortesanos podían desafiar el contagio. Que el mundo exterior se las arreglara por su cuenta; entretanto era una locura afligirse. El príncipe había reunido todo lo necesario para los placeres. Había bufones, improvisadores, bailarines y músicos; había hermosura y vino. Todo eso y la seguridad estaban del lado de adentro. Afuera estaba la Muerte Roja.⁸

Al cumplirse el quinto o sexto mes de su reclusión, y cuando la peste hacía los más terribles estragos, el príncipe Próspero ofreció a sus mil amigos un baile de máscaras⁹ de la más insólita magnificencia.

3 Prestar atención al hecho de que el cuento transcurre en un país indeterminado, jamás se menciona con exactitud dónde ni cuándo. Cuando veamos luego la ficha de cátedra sobre el gótico, se comprenderá que este es uno de los rasgos que distingue al cuento gótico del cuento fantástico o de terror más actual.

4 En caso de que los/as estudiantes no sepan qué color es el escarlata, habrá que guiarlos para inferirlo entre todos.

5 Al terminar de leer este primer párrafo, podemos detener un momento la lectura para indicar qué es lo central en esta situación inicial. Estas primeras líneas constituyen la descripción de una enfermedad, la “Muerte Roja” con sus síntomas y efectos.

6 Será interesante hacer notar que el nombre del personaje es un sustantivo propio, que remite al adjetivo “próspero”. Aquí se establece un juego con la semántica del nombre.

7 Puede que se desconozca qué es una abadía. Una estrategia posible es mostrarles una imagen.

8 Prestar atención a cómo se construye una contraposición entre un espacio “interior” el castillo, con comodidades y provisiones y un espacio exterior de muerte y enfermedad. En épocas medievales, era común que la nobleza se encerrase en sus castillos y se aislara, ignorando por completo las necesidades de las clases bajas. Por ejemplo, en Europa, ocurrió durante la peste negra. Ese hacinamiento, sin embargo, provocaba más peligro.

9 Este baile de máscaras es el hecho que marca un primer punto de inflexión en el cuento. Se indicará que se marque o se subraye.

Aquella mascarada era un cuadro voluptuoso, pero permitan¹⁰ que antes les describa los salones donde se celebraba. Eran siete -una serie imperial de estancias-. En la mayoría de los palacios, la sucesión de salones forma una larga galería en línea recta, pues las dobles puertas se abren hasta adosarse a las paredes, permitiendo que la vista alcance la totalidad de la galería. Pero aquí se trataba de algo muy distinto, como cabía esperar del amor del príncipe por lo extraño. Las estancias se hallaban dispuestas con tal irregularidad que la visión no podía abarcar más de una a la vez. Cada veinte o treinta metros había un brusco recodo, y en cada uno nacía un nuevo efecto. A derecha e izquierda, en mitad de la pared, una alta y estrecha ventana gótica daba a un corredor cerrado que seguía el contorno de la serie de salones. Las ventanas tenían vitrales cuya coloración variaba con el tono dominante de la decoración del aposento. Si, por ejemplo, la cámara de la extremidad oriental tenía tapicerías azules, vívidamente azules eran sus ventanas. La segunda estancia ostentaba tapicerías y ornamentos purpúreos, y aquí los vitrales eran púrpura. La tercera era enteramente verde, y lo mismo los cristales. La cuarta había sido decorada e iluminada con tono naranja; la quinta, con blanco; la sexta, con violeta. El séptimo aposento aparecía completamente cubierto de colgaduras de terciopelo negro, que abarcaban el techo y las paredes, cayendo en pliegues sobre una alfombra del mismo material y tonalidad. Pero en esta cámara el color de las ventanas no correspondía a la decoración. Los cristales eran escarlata, tenían un color de sangre.¹¹

A pesar de la profusión de ornamentos de oro que aparecían aquí y allá o colgaban de los techos, en aquellas siete estancias no había lámparas ni candelabros. Las cámaras no estaban iluminadas con bujías o arañas. Pero en los corredores paralelos a la galería, y opuestos a cada ventana, se alzaban pesados trípodes¹² que sostenían un ígneo¹³ brasero cuyos rayos se proyectaban a través de los cristales teñidos e iluminaban brillantemente cada estancia. Producían en esa forma multitud de resplandores tan vivos como fantásticos. Pero en la cámara del poniente¹⁴, la cámara negra, el fuego que a través de los cristales de color de sangre se derramaba sobre las sombrías colgaduras, producía un efecto terriblemente siniestro, y daba una coloración tan extraña a los rostros de quienes penetraban en ella, que pocos eran lo bastante audaces para poner allí los pies. En este aposento, contra la pared del poniente, se apoyaba un gigantesco reloj de ébano.¹⁵ Su péndulo¹⁶ se balanceaba

10 Vemos aquí cómo el narrador se dirige hacia una segunda persona plural, un “ustedes/vosotros”, los lectores. Este aspecto será retomado cuando leamos la ficha de cátedra, para pensar cómo el narrador configura su relato.

11 De nuevo conviene detener la lectura para recapitular cómo se va construyendo la descripción del palacio y sus habitaciones. Allí también se aclara el significado de “escarlata” que se planteaba al principio del cuento.

12 Si no saben qué es un “trípode”, se podrá construir entre todos el sentido tratando de imaginar qué significa “tri” (tres) y “podo” (pies). Quizás, por la forma puedan asociarlo con los trípodes en los que se colocan las cámaras de fotos actualmente.

13 Tratar de inferir, entre todos, el significado de “ígneo”. Promover preguntas como “¿Cómo puede ser un brasero? ¿Para qué sirve?” De este modo notarán que se refiere a un brasero con fuego para iluminar el castillo.

14 Aclarar que “poniente” se refiere al punto cardinal “oeste”, dado que es hacia donde se pone el sol.

15 Preguntar si saben qué significa “ébano”. Si se desconoce, inferiremos su significado por el contexto a partir de preguntas como ¿De qué material puede ser un reloj de pared?

16 Puede resultar desconocido el término “péndulo”. Se propone hipotetizar y reponer.

con un resonar sordo, pesado, monótono; y cuando el minuterero había completado su circuito y la hora iba a sonar, de las entrañas de bronce del mecanismo nacía un tañido¹⁷ claro y resonante, lleno de música; mas su tono y su énfasis eran tales que, a cada hora, los músicos de la orquesta se veían obligados a interrumpir momentáneamente su ejecución para escuchar el sonido, y las parejas danzantes cesaban por fuerza sus evoluciones; durante un momento, en aquella alegre sociedad reinaba el desconcierto; y, mientras aún resonaban los tañidos del reloj, era posible observar que los más atolondrados palidecían y los de más edad y reflexión se pasaban la mano por la frente, como si se entregaran a una confusa meditación o a un ensueño. Pero apenas los ecos cesaban del todo, livianas risas nacían en la asamblea; los músicos se miraban entre sí, como sonriendo de su insensata nerviosidad, mientras se prometían en voz baja que el siguiente tañido del reloj no provocaría en ellos una emoción semejante. Mas, al cabo de sesenta minutos (tres mil seiscientos¹⁸ segundos del Tiempo que huye) el reloj daba otra vez la hora, y otra vez nacían el desconcierto, el temblor y la meditación.¹⁹

Pese a ello, la fiesta era alegre y magnífica. El príncipe tenía gustos singulares. Sus ojos se mostraban especialmente sensibles a los colores y sus efectos. Desdeñaba los caprichos de la mera moda. Sus planes eran audaces y ardientes, sus concepciones brillaban con bárbaro esplendor. Algunos podrían haber creído que estaba loco. Sus cortesanos sentían que no era así. Era necesario oírlo, verlo y tocarlo para tener la seguridad de que no lo estaba. El príncipe se había ocupado personalmente de gran parte de la decoración de las siete salas destinadas a la gran fiesta, su gusto había guiado la elección de los disfraces.

Grotescos eran éstos, a no dudarlo. Reinaba en ellos el brillo, el esplendor, lo picante y lo fantasmagórico. Veíanse²⁰ figuras de arabesco²¹, con siluetas y atuendos incongruentes²², veíanse fantasías delirantes, como las que aman los locos. En verdad, en aquellas siete cámaras se movía, de un lado a otro, una multitud de sueños. Y aquellos sueños se contorsionaban en todas partes, cambiando de color al pasar por los aposentos, y haciendo que la extraña música de la orquesta pareciera el eco de sus pasos.

Mas otra vez tañe el reloj²³ que se alza en el aposento de terciopelo. Por un momento todo queda inmóvil; todo es silencio, salvo la voz del reloj. Los sueños están helados, rígidos en sus posturas. Pero los ecos del tañido se pierden -apenas han durado

17 En caso de que se desconozca que es "tañido", es posible inferir su sentido entre todos por el contexto verbal, ya que se da a entender que es un ruido musical. Significa "sonido que produce un instrumento musical".

18 Por las dudas, remarcar que allí las dos maneras diferentes en que se refiere a "una hora", dado que equivale a sesenta minutos, y a 6300 segundos. A cada hora el reloj sonaba y producía desconcierto. También allí se produce una personificación del tiempo, que aparece con mayúscula y que "huye".

19 Aquí se pueden recapitular algunas ideas centrales, como "¿Qué ocurría a cada hora, entonces?"

20 Explicar que ese verbo equivale a decir "Se veían", dado que el "se" allí se puede colocar de manera enclítica, es decir, luego del verbo.

21 Inferir el significado de "arabesco". Esto remite a los adornos pintados con figuras geométricas o motivos florales entrelazados. La denominación se refiere a la ornamentación de la arquitectura árabe.

22 Pensar el significado de "incongruente", aquello que no concuerda, que no "pega", o que carece de sentido.

23 El tiempo verbal cambia hacia el presente durante este párrafo. Esa utilización del presente dentro de la narración permite mostrar cómo se detiene la temporalidad.

un instante- y una risa ligera, a medias sofocada, flota tras ellos en su fuga. Otra vez crece la música, viven los sueños, contorsionándose al pasar por las ventanas, por las cuales irrumpen los rayos de los trípodes. Mas en la cámara que da al oeste ninguna máscara se aventura, pues la noche avanza y una luz más roja se filtra por los cristales de color de sangre; aterradora es la tiniebla de las colgaduras negras; y, para aquél cuyo pie se pose en la sombría alfombra, brota del reloj de ébano un ahogado resonar mucho más solemne que los que alcanzan a oír las máscaras entregadas a la lejana alegría de las otras estancias.

Congregábase densa multitud en estas últimas²⁴, donde afiebradamente latía el corazón de la vida. Continuaba la fiesta en su torbellino hasta el momento en que comenzaron a oírse los tañidos del reloj anunciando la medianoche.²⁵ Calló entonces la música, como ya he dicho, y las evoluciones de los que bailaban se interrumpieron; y como antes, se produjo en todo una cesación angustiosa. Mas esta vez el reloj debía tañer doce campanadas, y quizá por eso ocurrió que los pensamientos invadieron en mayor número las meditaciones de aquellos que reflexionaban entre la multitud entregada a la fiesta. Y quizá también por eso ocurrió que, antes de que los últimos ecos del carrillón²⁶ se hubieran hundido en el silencio, muchos de los concurrentes tuvieron tiempo para advertir la presencia de una figura²⁷ enmascarada que hasta entonces no había llamado la atención de nadie. Y, habiendo corrido en un susurro la noticia de aquella nueva presencia, alzóse al final un rumor que expresaba desaprobación, sorpresa y, finalmente, espanto, horror y repugnancia. En una asamblea de fantasmas como la que acabo de describir²⁸ es de imaginar que una aparición ordinaria no hubiera provocado semejante conmoción. El desenfreno de aquella mascarada no tenía límites, pero la figura en cuestión lo ultrapasaba e iba incluso más allá de lo que el liberal criterio del príncipe toleraba. En el corazón de los más temerarios hay cuerdas que no pueden tocarse sin emoción. Aún el más relajado de los seres, para quien la vida y la muerte son igualmente un juego, sabe que hay cosas con las cuales no se puede jugar.²⁹ Los concurrentes parecían sentir en lo más hondo que el traje y la apariencia del desconocido no revelaban ni ingenio ni decoro. Su figura, alta y flaca, estaba envuelta de la cabeza a los pies en una mortaja.³⁰ La máscara que ocultaba el rostro se parecía de tal manera al semblante de un cadáver ya rígido, que el escrutinio más detallado se habría visto en dificultades para descubrir el engaño. Ciertamente, aquella frenética concurrencia podía tolerar, si no aprobar, semejante disfraz. Pero el enmascarado se había atrevido a asumir las

24 Recuperar la referencia ("estas últimas estancias").

25 Atender a la mención de la medianoche, dado que da un indicio de temporalidad.

26 Pensar el significado de "carrillón". Se trata de un instrumento musical que consiste en un órgano de campanas que hay que golpear, similar a un xilofón.

27 Conviene detener la lectura para remarcar que aquí ocurre la primera mención de la figura extraña que se encuentra en la abadía.

28 Marcar esa 1ª persona que hace evidente la voz del narrador y cómo esta es consciente de su función de contar los hechos.

29 Preguntar por qué, en las dos oraciones anteriores, se utiliza el presente: se trata de una reflexión del narrador, a la que le otorga cierto carácter de "máxima universal" y, por eso, usa el tiempo presente. Luego vuelve a reanudar la narración.

30 Aclarar el significado de "mortaja". Es importante tener en cuenta este elemento porque genera temor: la mortaja es la tela con la que se envuelve a los muertos.

apariencias de la Muerte Roja. Su mortaja estaba salpicada de sangre y su amplia frente, así como el rostro aparecían manchados por el horror escarlata.³¹

Cuando los ojos del príncipe Próspero cayeron sobre la espectral imagen (que ahora, con un movimiento lento y solemne como para dar relieve a su papel, se paseaba entre los bailarines), convulsionóse en el primer momento con un estremecimiento de terror o de disgusto; pero inmediatamente su frente enrojeció de rabia.

-¿Quién se atreve -preguntó, con voz ronca, a los cortesanos que lo rodeaban-, quién se atreve a insultarnos con esta burla blasfematoria?³² ¡Apodérense de él y desenmáscárenlo, para que sepamos a quién vamos a ahorcar al alba en las almenas!³³

Al pronunciar estas palabras, el príncipe Próspero se hallaba en el aposento del este, el aposento azul. Sus acentos resonaron alta y claramente en las siete estancias, pues el príncipe era hombre temerario y robusto, y la música acababa de cesar a una señal de su mano.

Con un grupo de pálidos cortesanos a su lado hallábase el príncipe en el aposento azul. Apenas hubo hablado, los presentes hicieron un movimiento en dirección al intruso, quien, en ese instante, se hallaba a su alcance y se acercaba al príncipe con paso sereno y cuidadoso. Mas la indecible aprensión que la insana apariencia de enmascarado había producido en los cortesanos impidió que nadie alzara la mano para detenerlo; y así, sin impedimentos, pasó este a un metro del príncipe, y, mientras la vasta concurrencia retrocedía en un solo impulso hasta pegarse a las paredes, siguió andando ininterrumpidamente pero con el mismo y solemne paso que desde el principio lo había distinguido. Y de la cámara azul pasó la púrpura, de la púrpura a la verde, de la verde a la anaranjada, desde ésta a la blanca y de allí, a la violeta antes de que nadie se hubiera decidido a detenerlo. Mas entonces el príncipe Próspero, enloquecido por la ira y la vergüenza de su momentánea cobardía, se lanzó a la carrera a través de los seis aposentos, sin que nadie lo siguiera por el mortal terror que a todos paralizaba. Puñal en mano³⁴, acercóse impetuosamente hasta llegar a tres o cuatro pasos de la figura, que seguía alejándose, cuando ésta, al alcanzar el extremo del aposento de terciopelo, se volvió de golpe y enfrentó a su perseguidor. Oyóse un agudo grito, mientras el puñal caía resplandeciente sobre la negra alfombra, y el príncipe Próspero se desplomaba muerto. Poseídos por el terrible coraje de la desesperación, numerosas máscaras se lanzaron al aposento negro; pero, al apoderarse del desconocido, cuya alta figura permanecía erecta e inmóvil a la sombra del reloj de ébano, retrocedieron con inexpresable horror al

31 Recuperar algunos rasgos de la figura que despiertan temor. Atender a cómo se elabora una caracterización (descripción) de ese personaje enmascarado. Esto servirá para vincular después con el uso de los adjetivos en la descripción.

32 Pensar qué significa “blasfemar”. En este caso, refiere una burla insultante, un acto injurioso u ofensivo, que aquí es el hecho de disfrazarse como la Muerte en un contexto en el que se han encerrados para evitar esa enfermedad.

33 Reponer el significado de “almenas”: las salientes verticales rectangulares que coronan los muros de un castillo.

34 Atender a este momento, dado que se está preparando el desenlace de la narración. Aquí se produce una acción (un núcleo) importante: Próspero intenta enfrentarse al enmascarado.

descubrir que el sudario y la máscara cadavérica que con tanta rudeza habían afe-
rrado no contenían ninguna figura tangible.³⁵

Y entonces reconocieron la presencia de la Muerte Roja. Había venido como un ladrón
en la noche. Y uno por uno cayeron los convidados en las salas de orgía manchadas de
sangre y cada uno murió en la desesperada actitud de su caída. Y la vida del reloj de
ébanos se apagó con la del último de aquellos alegres seres. Y las llamas de los trípodes
expiraron. Y las tinieblas, y la corrupción, y la Muerte Roja lo dominaron todo.

----o0o----



Post-lectura

Las actividades de post-lectura refieren directamente al contenido del texto y ser-
virán para saber si fue realmente comprendido, o si es preciso volver a analizar al-
guna cuestión específica que no haya quedado clara.

Se recomienda responder a las preguntas de comprensión en parejas o en peque-
ños grupos.

Releer el cuento “La máscara de la muerte roja” y responder brevemente:

1. ¿Cuál es la situación que se presenta al inicio del relato? ¿Qué es la “muerte
roja”, y cómo se la describe? (prestar atención al primer párrafo).
2. ¿Cuándo y en dónde se desarrolla el cuento?
3. ¿Por qué el príncipe Próspero decide recluírse en la abadía?
4. Luego de seis meses de encierro, ¿qué tipo de evento se lleva a cabo?
5. ¿Qué es lo que ocurre a cada hora? ¿Por qué?
6. ¿Por qué la figura misteriosa genera desconcierto y temor en los invitados?
7. ¿Cuál es la reacción del príncipe Próspero ante el enmascarado?
8. En los primeros párrafos del cuento de Poe, aparece muy marcada la contra-
posición entre dos ámbitos. Mencionar cuáles son esos espacios y caracte-
rizar brevemente cada uno.
9. Detallar las particularidades que posee la abadía del príncipe Próspero y sus
salones.
10. Explicar con palabras propias el final del cuento, desde el momento en que el
príncipe decide enfrentarse al enmascarado.
11. Reconstruir la secuencia narrativa, es decir, aquellos sucesos centrales (núcleos
narrativos) que sostienen al relato (esto implica hacer una lista de hechos funda-
mentales que se desarrollan estableciendo relaciones de causa y consecuencia).

Conviene ahora, realizar la puesta en común de las consignas hasta aquí enuncia-
das. Al terminar las actividades de post-lectura, una vez que esté asegurada la com-
prensión a nivel de contenido del cuento de Poe, podemos proceder a trabajar con
algunos aspectos formales e interpretativos, como los siguientes:

35 Al terminar de leer este último párrafo, promover preguntas como “¿Qué pasó con Próspero? ¿Qué
vieron las personas que entraron al aposento?”. Allí descubren que, en realidad, no era una persona lo
que había debajo del disfraz, sino la muerte real, la peste que cobró forma y logró ingresar al castillo.

12. a) Según el escritor y crítico literario Ricardo Piglia (1986), todo cuento presenta dos historias, una explícita y otra que está “por debajo” y que el lector debe poder descubrir. Por debajo de su trama sencilla, el cuento “La máscara de la muerte roja” se podría pensar como una crítica a la indiferencia de la nobleza por los sectores populares o desfavorecidos. Justificar esa hipótesis de lectura, y ejemplificar con algún pasaje del relato que dé cuenta de ello.
- b) ¿Qué significado puede tener el reloj que tañe a cada hora? ¿Qué reflexiones acerca de la muerte es posible realizar a partir del cuento?
- c) ¿Qué otras posibles interpretaciones del texto se te ocurren?
13. Desarrollar, en pocos renglones (4-5), un breve comentario de apreciación personal (es decir, expresar una opinión propia) sobre el cuento leído, para poder compartirlo con la clase. Por ejemplo, se puede mencionar qué aspectos resultaron interesantes, si habían leído algo parecido antes, qué generó la lectura, si resultó complicada, aburrida, entretenida, misteriosa, etc. Explicar por qué.



Segunda clase: Abordaje de ficha de cátedra escindida en partes

Elementos narratológicos aplicados al análisis del cuento de Poe

Conviene iniciar la clase recordando algunos aspectos centrales del cuento leído la clase anterior y de las actividades realizadas. Luego, se entregará la ficha teórica.

Ficha de cátedra (parte I) El cuento

Recordemos... ¿Qué es un cuento?³⁶

Podemos definirlo como una **narración breve** escrita en **prosa**³⁷, en la que se relata un suceso de carácter ficcional³⁸, es decir, una invención. Según sus características, es posible distinguir entre el cuento **tradicional** (de origen popular, oral y anónimo) y el cuento **moderno**. Este último, que es el que aquí nos concierne, consiste en la creación individual y firmada de un autor determinado. Son textos que se transmiten por escrito y deben ser inalterables, a no ser que medie una corrección por parte del mismo autor, que es el propietario de sus derechos sobre el relato a la hora de ser reproducido.

36 Partimos del supuesto de que el grupo ya habrá trabajado con cuentos en años o unidades anteriores. Sin embargo, será necesario recuperar los aspectos centrales con respecto al género narrativo, a las características del cuento moderno y también ciertos elementos de narratología que resultan relevantes para un abordaje adecuado de los textos literarios.

37 Es preciso que los/as estudiantes sepan que se dispone no en verso, sino en prosa, es importante para que puedan reconocer la disposición de este tipo de textos literarios.

38 Al plantear la categoría de ficción, será necesario tal vez explicar que por ficción nos referimos a la construcción de un mundo posible, de una realidad que no se corresponde con el mundo real, y que no busca la “verdad”, sino la verosimilitud.

Edgar Allan Poe postuló los rasgos que él consideraba principales en el cuento moderno, que son los siguientes:

- **Suceso único:** La narración se concentra en un hecho particular, extravagante o digno de ser contado. Esto implica también un número reducido de personajes protagonistas.
- **Unidad de efecto:** Se busca generar determinada impresión, por lo que todos los elementos del cuento apuntan a la construcción de una determinada atmósfera y conducen hacia un final impactante.
- **Brevedad:** Lo suficientemente breve para que la lectura pueda realizarse “de una sola sentada”, de manera tal que no se pierda el efecto.



Resolver a partir de lo explicado en la Ficha de cátedra (parte I)

- A) En el cuento “La máscara de la muerte roja”, ¿se cumplen esos tres criterios enunciados por el mismo Poe? ¿De qué manera? (¿Cuál es el suceso narrado, qué personajes aparecen, cuál es el efecto que el autor trata de generar?).

Ficha de cátedra (parte II)

Elementos importantes en la narración. Trama, argumento y funciones

Es necesario que recordemos algunos aspectos centrales para poder analizar de manera eficiente los cuentos. En primer lugar, la **trama** o historia es aquello que hace referencia al “qué se cuenta”, considerado desde el punto de vista abstracto según un cierto ordenamiento lógico-temporal.

El **argumento** o discurso, por el contrario, no responde al orden del “qué” sino del “cómo se cuenta”: es la historia contada de una manera determinada, por ejemplo, a través de un narrador en primera o en tercera persona, narrando en “cámara lenta” ciertos sucesos y acelerando otros, recurriendo o no al diálogo y la descripción, entre muchas otras posibilidades.

El crítico literario Roland Barthes (1966) explica que en todo cuento hay **funciones** de diferente tipo, es decir, acciones o sucesos que encauzan la narración hacia su desenlace. Esas funciones pueden ser **núcleos** narrativos, acciones que se vinculan en la trama causal, que conforman la estructura básica del relato (**secuencia narrativa**), y que no pueden ser eliminadas sin transformar la historia. A su vez, entre los núcleos se suelen insertar otras acciones menores, secundarias, o bien descripciones, a las que Barthes llama **catálisis**. Las catálisis demoran o dilatan la consecución causal del relato, y crean suspenso. También pueden utilizarse como **indicios**, o sea, como elementos que proporcionan al lector los datos necesarios para contextualizar y comprender los hechos narrados.

Tiempos verbales³⁹

El tiempo base en las narraciones ficcionales es el **pretérito perfecto simple**, que remite a acciones ya ocurridas y finalizadas. Esas acciones son los **núcleos** del relato, y por eso se sitúan en primer plano. El **pretérito imperfecto** se utiliza, en cambio, para señalar aquellas acciones que se sitúan en segundo plano, ya sea en las descripciones, en acciones habituales que dan rasgos de los personajes, o en acciones que se llevan a cabo de manera simultánea a la acción principal.

Veamos por ejemplo este breve fragmento:

Le veíamos bien, levantando el busto con los algodones esponjados, horriblemente lívido, mirándonos fijamente y se enderezaba poco a poco, apoyándose en los bordes de la caja, mientras se erizaban nuestros cabellos, nuestras frentes se cubrían de sudor, mientras que el barboteo era cada vez más ruidoso, y sonó una risa extraña, extrahumana, como vomitada, estomacal y epiléptica, y nos levantamos desesperados, y echamos a correr, despavoridos.

(Horacio Quiroga- Para noche de insomnio)

Para indicar que algún hecho ocurrió antes que otro en el pasado, se utiliza el **pretérito pluscuamperfecto**. Para anticipar acciones o estados futuros en el pasado, se usa el **condicional**. Por ejemplo:

A todos nos había sorprendido la fatal noticia; y quedamos aterrados cuando un criado nos trajo -volando- detalles de su muerte. Aunque hacía mucho tiempo que notábamos en nuestro amigo señales de desequilibrio, no pensamos que nunca pudiera llegar a ese extremo. Había llevado a cabo el suicidio más espantoso sin dejarnos un recuerdo para sus amigos.

(Horacio Quiroga. Para noche de insomnio)

En algunos casos, la narración puede realizarse en presente, para hacer que el texto adquiera mayor vivacidad, pues acerca los hechos al presente del lector. Sin embargo, esto no es lo usual en los cuentos.



Resolver a partir de lo explicado en la Ficha de cátedra (parte II)

- A. Recuperar de las actividades anteriores la **secuencia narrativa** del cuento de Poe, y explicar cómo se dan las relaciones lógicas de causa y consecuencia entre esas acciones configuradoras de la narración.
- B. Mencionar un ejemplo de lo que Barthes llama **catálisis** que aparezca en el cuento de Poe. ¿Cuál es su función en este cuento?
- C. ¿Qué **indicios** aparecen en el cuento de Poe que permitan anticipar que el personaje enmascarado es la Muerte Roja y no un invitado “normal” disfrazado?

39 Se sugiere presentar, en un cuadro o tabla, los verbos que resultan más relevantes para la narración, para el abordaje de estos cuentos, en particular, y para tenerlos en cuenta en las futuras consignas de escritura literaria: Presente, pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto y condicional simple.

- D. Marcar los verbos que aparecen en el siguiente fragmento extraído del cuento de Poe, e indicar por qué se usan esos tiempos verbales:

La “Muerte Roja” había devastado el país durante largo tiempo. Jamás una peste había sido tan fatal y tan espantosa. La sangre era su encarnación y su sello: el rojo y el horror de la sangre. Comenzaba con agudos dolores, un vértigo repentino, y luego los poros sangraban y sobrevení­a la muerte. Las manchas escarlata en el cuerpo y la cara de la víctima eran el bando de la peste, que la aislaba de toda ayuda y de toda simpatía, y la invasión, progreso y fin de la enfermedad se cumplían en media hora.

Pero el príncipe Próspero era feliz, intrépido y sagaz. Cuando sus dominios quedaron semidespoblados llamó a su lado a mil caballeros y damas de su corte, y se retiró con ellos al seguro encierro de una de sus abadías fortificadas.

Ficha de cátedra (parte III)

El narrador

El narrador es quien lleva adelante la actividad de **narrar**, es decir, de distribuir temporal y espacialmente un conjunto de hechos y descripciones. La presencia de un **narrador** es el primer rasgo que caracteriza a la ficción, cualquiera sea el género literario. El narrador no es el autor, sino que se trata de una voz que el mismo texto construye. Tanto el narrador (el que enuncia) como el **narratario** (hacia quien se dirige) son construcciones discursivas.

El narrador puede pensarse como un *organizador*, *comunicador* y *evaluador* de la materia narrada. Puede poner de manifiesto su “conciencia” de estar dirigiéndose a alguien, o bien “desaparecer” de la historia. Puede incluir sentimientos y juicios valorativos e ideológicos sobre lo narrado, e incluso introducir “máximas” de carácter universal o comentarios personales en la historia relatada. Los verbos en presente rompen con la articulación narrativa del pretérito perfecto simple y el imperfecto que arman la historia pasada y permiten la irrupción del comentario, que dota al narrador de cierta capacidad reflexiva.

El narrador puede ser **homodiegético**⁴⁰, si se inscribe, de alguna manera, dentro del relato, o bien **heterodiegético**, cuando la perspectiva de narración es externa al mundo narrado, usualmente en tercera persona gramatical. El narrador clásico, **omnisciente**, es el que posee un conocimiento mayor que el de los personajes. Otro tipo de narrador es el **testigo**, aquel que solo puede limitarse a su propio testimonio y desconoce la interioridad de los personajes.

Es posible clasificar la focalización de los narradores, referida al punto de vista desde el cual narran los hechos:

40 Será necesario explicar estos términos, para que queden establecidos con claridad. Para eso, es posible recurrir a la morfología: “Diégesis” es una palabra que deriva del vocablo griego διήγησις (relato, exposición, explicación), y que puede referir a “El mundo (ficticio) en el que ocurren las situaciones y acontecimientos narrados”, o bien a “Contar, recordar, a diferencia de mostrar”. De este modo, el narrador es quien cuenta la historia. Él es el encargado de presentar a la audiencia o lectores implicados las acciones y pensamientos de los personajes.

- **Focalización cero:** el narrador se muestra autónomo, maneja con total libertad toda la información y emite juicios de diverso tipo. Coincide con el omnisciente.
- **Focalización interna:** su “foco” coincide con una percepción y mente particular (la de un personaje) y, por lo tanto, está sujeto a las restricciones espacio-temporales y cognitivas propias de ese punto de vista.
- **Focalización externa:** imposibilidad de acceder a la interioridad de los personajes.



Resolver a partir de lo explicado en la Ficha de cátedra (parte III)

- ¿Cómo se puede clasificar el narrador del relato leído? [Recuperaremos este aspecto con más profundidad al final, cuando pongamos en relación el de Poe con el de Lovecraft]. Ejemplificar.
- ¿En qué persona se narra el cuento de Poe? ¿De qué manera se hace presente la figura de un posible narratario?
- Extraer el ejemplo en el que realiza un comentario reflexivo en presente.



Tercera clase: Características del cuento de terror.

La descripción y el adjetivo

Se abordará la ficha de cátedra, parte IV, referida específicamente al cuento de terror. En principio, se procederá a trabajar con las **ideas previas** del grupo respecto al **género gótico** o de terror en la literatura.⁴¹

¿Qué tipo de cuento te parece que hemos leído?

1. Mencionar algunos ejemplos (al menos tres) de películas o series de televisión en las que aparezcan elementos vinculados con el terror.
2. ¿Qué tienen en común todas esas producciones culturales? ¿Qué tipos de personajes suelen aparecer en ellas?
3. ¿Qué finalidad crees que tienen?

Una vez que se haya realizado ese abordaje oral de ideas previas, es posible leer en conjunto la ficha de cátedra, para ver cómo se construye desde el punto de vista literario y retórico-lingüístico un cuento de terror.

41 Carolina Cuesta (2000) comenta que entre los/as adolescentes circulan saberes sobre el gótico procedentes otros medios, como el cine y la televisión, incluso de cómics y videojuegos.

Ficha de cátedra (parte IV)

El cuento de terror

Se consideran como cuentos de terror o de horror a aquellos relatos que tienen como principal objetivo provocar un **efecto de miedo o inquietud** en el lector. Por lo general, se define al cuento de terror como una sub-categoría dentro del cuento fantástico, caracterizado por la irrupción en la vida cotidiana de algún hecho o elemento **sobrenatural** que produce **incertidumbre**.

Orígenes del género

Los relatos de terror siempre han existido, dado que el **miedo** es una de las emociones más fuertes de los seres humanos. Diversas historias y leyendas de horror circulaban en las tradiciones orales de culturas diversas.

En la literatura, los orígenes o antecedentes del cuento de terror se ubican en la **novela gótica**, género surgido en Gran Bretaña hacia fines del siglo XVIII y durante el XIX, en la época del romanticismo⁴² literario. Lo “gótico” debe su nombre a la presencia del **castillo medieval**, que se convierte casi en un protagonista de este tipo de literatura ya que posee una arquitectura compleja llena de pasadizos secretos, puertas falsas y múltiples habitaciones.⁴³ Además, el esquema general del género gótico incluye como personajes principales a un noble malvado o tirano que hace el papel de villano, a una doncella virtuosa cuya vida peligra y a un héroe valiente que la rescata. La primera novela gótica que reúne estos elementos es *El castillo de Otranto* (1764), de Horace Walpole. Entre las novelas más significativas del género, se pueden mencionar: *Frankenstein*, de Mary Shelley (1816), *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Robert L. Stevenson (1886) y *Drácula*, de Bram Stoker (1897).

De la novela gótica derivan, posteriormente, los **relatos de fantasmas** (*ghost stories*) de la época victoriana⁴⁴, caracterizados por la brevedad, el humorismo

42 El romanticismo fue un movimiento cultural y artístico que se desarrolló en Europa y América durante el siglo XIX. Sus rasgos generales son: subjetivismo, exaltación de la personalidad individual, oposición a las normas clásicas, valoración de la Edad Media y de las tradiciones nacionales. La literatura del Romanticismo fue un movimiento literario que se inició a finales del siglo XVIII en Alemania, que se dispersó y cultivó por toda Europa hasta mediados del siglo XIX y que continúa ejerciendo su influencia hasta la actualidad. Este movimiento se opuso al expansivo capitalismo industrial y al racionalismo ilustrado. Entre sus características principales se encuentran la constante presencia de temas preindustriales como la naturaleza, los mitos grecolatinos y medievales. También se caracterizaba por la búsqueda constante de la originalidad como una forma de contraponerse a la profesionalización del artista y de la conversión de la obra de arte en una mercancía.

43 Una buena idea para explicar estos contenidos es buscar y presentar, al grupo, algunas imágenes de edificios con rasgos góticos, puesto que este género está muy vinculado a la arquitectura. Las fotos podrán ser comentadas en clase.

44 La época victoriana fue una etapa de la historia de Reino Unido. Se usa esa expresión para referirse al reinado de Victoria I, caracterizado por los profundos cambios ocurridos en las sensibilidades culturales y en las preocupaciones políticas. Es notable el contraste que se percibe entre una sociedad que se industrializaba de manera acelerada y que, al mismo tiempo, insistía en que las personas mantuvieran un comportamiento tan conservador, que llegaba a ser puritano. De esa época, son algunos autores emblemáticos, como Oscar Wilde, Robert Louis Stevenson, H. G. Wells y las hermanas Anne, Charlotte y Emily Brontë. La escena nocturna del Londres victoriano también ha sido influyente, y ha fascinado a generaciones, a través de historias como *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, o hechos reales como los crímenes del nunca identificado asesino en serie, solo conocido como Jack el Destripador.

y el realismo como reacción a los ambientes góticos del romanticismo. Por otro lado, el ya mencionado **Edgar Allan Poe** recupera esos elementos en sus narraciones y funda el **relato moderno breve**; de esa manera, promueve un sentido económico del lenguaje y lleva al extremo su capacidad para crear mundos donde la intriga se mantiene hasta el final hacia el que confluye toda la historia. A través de sus cuentos, logró expresar, en el arte literario, temáticas como la enfermedad, el miedo y la corrupción.

A fines del siglo XIX y principios del XX, se produjo un cambio en las temáticas de los cuentos de horror. Cobró relevancia, entonces, la figura de **Howard Phillips Lovecraft**, escritor estadounidense y principal exponente del relato materialista de terror: los fantasmas ya habían dejado de causar el mismo impacto y el miedo a la muerte había sido sustituido por el temor a las atrocidades que podían ocurrir durante la vida. Las narraciones de Lovecraft, en ese sentido, se consideran materialistas porque se construyen sobre una de sus principales aportaciones: la creación de un mundo para sus cuentos y una mitología propia con dioses y criaturas sobrenaturales (monstruos, brujas, vampiros y entes demoníacos).

En los cuentos de terror actuales, los hechos no suelen ubicarse en lugares exóticos o ignotos, sino en el entorno cotidiano. Entre los cuentos de horror fantástico aquí en la Argentina, por ejemplo, se destacan los escritos de Mariana Enríquez en sus antologías *Las cosas que perdimos en el fuego* y *Los peligros de fumar en la cama*. Todos ellos presentan elementos reales y extraños que producen incertidumbre.

Rasgos centrales del cuento de terror

Narrador: Sin importar en qué persona aparezca, es función del narrador generar suspenso e intriga en este tipo de relatos. La 1ª persona resulta significativa para expresar la interioridad y los sentimientos de miedo de un determinado personaje, ya que pone en primer plano su conciencia y sus rasgos psicológicos; además, favorece la identificación del lector con el texto que está leyendo.

Ambiente: El cuento gótico suele transcurrir en un castillo antiguo. Los cuentos más clásicos de terror ubican la acción en lugares como casas embrujadas, cementerios, bosques tenebrosos, sótanos, etc. Otros cuentos de miedo se caracterizan por suceder en lugares cotidianos, como la calle o la casa, en los que un elemento sobrenatural irrumpe y causa confusión y temor.

Atmósfera: La atmósfera se genera a partir del entrecruzamiento de un ambiente o de un hecho determinado y las sensaciones vividas por los personajes. En ese sentido, uno de los recursos estilísticos más importantes del cuento de terror son las **descripciones**, que crean una atmósfera inquietante. La descripción tiene un papel fundamental en el género de terror. La atmósfera, los personajes, los espacios, la situación, deben ser detallados con minuciosidad. Para conseguir el impacto deseado, los escritores realizan una selección del léxico que consideran más adecuado, especialmente, en la **adjetivación**.

Temas: Los temas del cuento de terror son muy variados y se relacionan con la tradición cultural de cada civilización. Siempre manifiestan una fascinación por lo

sobrenatural o lo macabro. Se abordan, además, temas como la oscuridad, la amenaza de alguna criatura no-humana, las situaciones de encierro y el riesgo de muerte. El campo semántico es uno de los recursos para la composición de los temas.

Personajes: Suelen aparecer diversos personajes con rasgos sobrenaturales, tales como vampiros, fantasmas, monstruos, muertos vivientes, momias, etc. En algunos casos, se narra la aparición de un ser conocido que se sale de control y se convierte en una amenaza, o bien la aparición de un agente desconocido que provoca desconcierto e inseguridad.

Incertidumbre: Los cuentos de terror provocan dudas en los lectores acerca de cómo se resuelve la situación inusual. Algunos terminan por explicar de manera realista los hechos sobrenaturales e imponen una interpretación racional y se aproximan al género de la ciencia ficción o del insólito (como en el caso de algunos policiales), mientras que otros relatan acontecimientos inexplicables. En estos casos, se vincula con el género fantástico.

Suspense: Para mantener al lector en suspense, intrigado, se omite cierta información que se revela recién hacia el final.

La descripción

Como ya se mencionó, en los cuentos de terror la descripción ocupa un lugar de gran importancia como procedimiento que posibilita generar una **atmósfera** de horror e inquietud. A diferencia de la narración, la descripción implica **una interrupción del devenir temporal**: el tiempo se detiene.

La descripción **no posee un orden pre-fijado**, sino que los elementos pueden presentarse según la elección de quien escribe. En general, una descripción procede por **análisis o descomposición** del objeto en partes o aspectos determinados, a los que se les atribuyen cualidades, rasgos, propiedades. El nombre de lo que se describe puede aparecer de manera explícita o no.

Descripción dinámica: presenta una realidad cambiante y en movimiento.

Descripción estática: se presenta un mundo, lugar, objeto o personaje como una realidad estable, sin movimiento (como si se estuviese describiendo una pintura).

Descripción subjetiva: aparecen las opiniones del narrador, sus valoraciones sobre lo que se describe; muchos adjetivos y varios de ellos antepuestos.

Descripción objetiva: se intenta describir con precisión, sin hacer valoraciones. Son más comunes en los textos académicos o científicos que en los literarios.

Cabe resaltar, por otro lado, que la descripción es **recursiva**. Esto significa que se puede repetir una misma estructura infinitamente: se describe un objeto, se lo descompone en partes y, a cada parte, se la descompone en nuevas partes.

Ejemplo:

Una araña.

—Partes: patas, cuerpo, tela en la que vive.

Las patas son: largas, filosas, finas...

Cuerpo: redondo, pequeño, negro...

Tela: blanca, pegajosa...

Dinámica: “La pequeña araña descendía por su tela. Llegó a la pared y extendió sus largas patas para poder reafirmarse”.

Estática: “Había una araña en un rincón. Tenía el cuerpo pequeño con manchas rojas y patas algo peludas”.

Subjetiva: “Una araña horrible descendió sobre mi cabeza. Sus patas largas y peludas eran tenebrosas, salidas de una película de terror”.

Objetiva: “La viuda negra es un tipo de araña venosa, que posee ocho patas finas y una distintiva mancha roja en el cuerpo”.

Campo semánticos: Se compone de una serie de palabras que están relacionadas entre sí por una idea, un tema o un referente que el lector puede reconocer. Permiten identificar y anticipar el género de un cuento a través de la atmósfera que crean y facilitan el reconocimiento del tema central.

La **adjetivación** es el principal procedimiento utilizado para las descripciones, dado que los adjetivos permiten otorgar cualidades y propiedades a los sustantivos. Por otro lado, en las descripciones se pueden utilizar diferentes figuras retóricas, entre las que se destacan la *metonimia*, la *metáfora*, la *comparación* y la *enumeración*, recursos que estudiaremos en una unidad próxima.

El adjetivo

Los adjetivos son una clase de palabras que permiten **caracterizar** (es decir, señalar cualidades o propiedades) todo lo que nombran los sustantivos: personas, objetos físicos, objetos psíquicos, sentimientos, lugares, etc. Se la puede considerar como la clase “culta” por antonomasia, dado que otorga **precisión** al discurso y posibilita establecer **matices** y diferencias. Se solía considerar al adjetivo junto con el sustantivo en una sola categoría amplia, la del nombre, dado que hay algunas zonas de contacto entre ambas clases. Muchos adjetivos pueden utilizarse como sustantivos sin necesidad de cambiar de forma (adjetivos sustantivados).

En la mayoría de los casos, el adjetivo recibe el **género** y el **número** en concordancia con el sustantivo al que modifica. Algunos en particular no flexionan en género, por ejemplo “grande”, “terrible”.

Es posible distinguir entre tres grandes grupos de adjetivos, que son los **calificativos**, los **relacionales** y los **modales** o adverbiales. Los calificativos predicen cualidades o propiedades, los relacionales vinculan al sustantivo con un determinado ámbito, y los modales permiten cuantificar o localizar deícticamente el sustantivo. Por ahora vamos a concentrarnos en los calificativos, porque son aquellos que nos resultan más funcionales para pensar en cómo se realiza una descripción en un cuento de terror.

Desde el punto de vista sintáctico, es decir, según la **función** que cumplen dentro de una oración, los adjetivos pueden funcionar de manera atributiva o de manera predicativa. En el primer caso, modifican al núcleo sustantivo en un sintagma nominal, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

“Los vampiros de colmillos *afilados*”.

“Un *antiguo* castillo con ventanas *espeluznantes*”.

“La noche *oscura y tenebrosa*”.

Cuando funcionan como predicativos, en cambio, modifican al sustantivo indirectamente, a través de un verbo, como aquí:

“Las ventanas eran *góticas*”.

“El rostro del fantasma es *terrorífico*”.

“Los árboles eran *altos e imponentes*”.

Como ya se mencionó, los adjetivos calificativos denotan cualidades o propiedades que se agregan al significado del sustantivo. Esas cualidades admiten **grados**, por lo que los adjetivos se pueden también graduar:

Grado positivo: presentación del adjetivo sin ningún matiz ni intensificación.

Grado comparativo: se intensifica al adjetivo mediante la relación o comparación de las características de un individuo con otro.

- Igualdad: **Tan** terrible **como**...
- Superioridad: **Más** terrible **que**...
- Inferioridad: **Menos** terrible **que**...

Grado superlativo: adjetivo intensificado o matizado por medio de sufijos como *-ísimo -érrimo*; también a partir de prefijos como *super-*, *re-*. Por último, mediante la construcción de frases adjetivales: “fantasma *muy pálido*”, “oscuridad *demasiado profunda*”.

Con respecto a la **posición (colocación)**, los adjetivos calificativos pueden anteponerse o posponerse al nombre. En general, si aparece pospuesto al sustantivo tiene un carácter más descriptivo o especificativo, ya que otorga una cualidad (“el castillo enorme”), mientras que si se coloca antes, suele agregar un matiz valorativo.



Resolver a partir de lo explicado en la Ficha de cátedra (parte IV)

Una vez que terminemos de leer entre todos la ficha y la gestionemos en profundidad, seguiremos realizando algunas consignas con respecto al cuento de Poe.

1. A partir de todo lo analizado hasta aquí, explicar brevemente cómo se manifiestan los rasgos del cuento gótico en el relato de Poe.
2. Las descripciones juegan un papel de gran importancia en el cuento analizado. Como leímos en la ficha, los adjetivos son fundamentales para poder conformarlas:

- a) Extraer del cuento analizado los adjetivos utilizados para describir la abadía del príncipe.
 - b) Extraer los adjetivos utilizados para describir al príncipe Próspero y el sustantivo al que modifican.
 - c) Extraer los adjetivos utilizados por Poe para describir al enmascarado, junto al sustantivo al que modifican.
 - d) En los casos anteriores, ¿por qué crees que Poe utilizó esos adjetivos y no otros? ¿Qué ocurriría si se omitieran esos términos?
3. a) Enunciar algunas palabras o frases del cuento que se vinculen con los siguientes campos semánticos:
- Enfermedad:
 - Lujo:
 - Oscuridad:
 - Confusión:
 - Muerte:
- b) Reflexionar acerca de la funcionalidad que cumplen esos campos (¿Por qué el autor elige utilizar esos términos y no otros? ¿Qué efecto se trata de generar?).



Cuarta clase: Lectura y comprensión del cuento “El extraño” de H. P. Lovecraft

Como se enunció anteriormente, el segundo cuento de terror con el que trabajaremos será “El extraño”, de H. P. Lovecraft, otro de los autores más representativos del género gótico.

Prelectura

- a) Prestar atención a los elementos que rodean (título, referencias bibliográficas del final) el cuento e indicar autor, año y lugar de publicación.
- b) ¿Conoces a Lovecraft? ¿Has leído algo de él? (si es así, mencionar qué). [Aquí podrán remitirse a la ficha de cátedra, pues aparece nombrado y datos muy generales.]
- c) El título del cuento es breve y no demasiado sugerente. ¿A qué se le llama “extraño” comúnmente? ¿Cuál es el título de la antología en la que se incluye? (aquí podremos traducir el nombre, *Weird tales*, es decir, “cuentos raros” y vincular ambos adjetivos).
- d) ¿De qué crees que podrá tratarse el cuento, teniendo en cuenta que es de terror y recibe ese nombre? Imaginar dos posibilidades.

Luego, se aportan los datos acerca de Lovecraft.

Howard Philips Lovecraft (1890-1937) fue un escritor estadounidense muy conocido por sus relatos y novelas de terror y ciencia ficción. Consiguió renovar el desgastado terror gótico de castillos y fantasmas y configuró en sus textos una mitología creada por él mismo, conocida como los Mitos de Cthulhu. Su universo de mitos se construye sobre la base de monstruos gigantes y de origen desconocido que se esconden en lugares ocultos de la Tierra, o bien en el espacio exterior y en otras dimensiones.

Lectura

Se realizará la lectura del cuento de Lovecraft en voz alta, en conjunto. Mientras tanto, es preciso detenerse en determinados momentos que sean clave para comprender el texto y realizar las aclaraciones necesarias, como se realizó antes con el de Poe. Se estima que la lectura tomará unos 20 minutos.

Leer con atención el cuento “El extraño”, de H. P. Lovecraft.



----oOo----

EL EXTRAÑO

Howard Phillips Lovecraft

Infeliz aquel a quien sus recuerdos infantiles solo traen miedo y tristeza. Desgraciado aquel que vuelve la mirada a las horas solitarias en vastos y lúgubres recintos de cortinas marrones y alucinantes hileras de antiguos volúmenes, o a las pavorosas vigi-lias a la sombra de árboles descomunales y grotescos, cargados de enredaderas, que agitan silenciosamente en las alturas sus ramas retorcidas. A eso **me** destinaron los dioses, a mí, el aturdido, el frustrado, el estéril, el arruinado y, sin embargo, me siento extrañamente satisfecho y me aferro con desesperación a esos recuerdos⁴⁵ marchitos cada vez que mi mente amenaza con ir más allá⁴⁶, hacia el otro.⁴⁷

No sé dónde⁴⁸ nací, salvo que el castillo⁴⁹ era extraordinariamente horrible, lleno de pasadizos oscuros y con altos cielos rasos donde la mirada solo distinguía telarañas y sombras. Las piedras de los agrietados corredores estaban siempre desagradablemente húmedas y por doquier se percibía un olor fétido, como de pilas de cadáveres de generaciones muertas. Jamás había luz, por lo que solía encender velas y quedarme mirándolas fijamente en busca de alivio; tampoco afuera brillaba el sol, ya que unas terribles arboledas se elevaban por encima de la torre más alta. Una sola, una torre negra, sobrepasaba el ramaje y salía al cielo abierto y desconocido, pero estaba casi en ruinas y solo se podía ascender a ella por un escarpado muro casi imposible de escalar.

Debo haber vivido años en ese lugar, pero no puedo medir el tiempo.⁵⁰ Seres vivos debieron haber atendido a mis necesidades; sin embargo, no puedo rememorar a

45 Indicar al grupo clase que presten atención al campo semántico referido a los recuerdos y a la memoria. Esos aspectos son importantes en este relato, dado que el personaje narrador no puede recordar su pasado.

46 Una de las preguntas que aquí podremos hacernos es ¿Por qué vive en esta especie de limbo? ¿Cómo llegó allí? Indicar al grupo que presten atención a indicios que puedan determinar en qué lugar se encuentra.

47 Es preciso leer con atención este primer párrafo del cuento y analizar, en conjunto, cómo aparece un narrador en 1ra persona singular y cómo este se describe a sí mismo (infeliz, desgraciado, aturdido, frustrado, etc.). También prestar atención al uso de los tiempos verbales. “Me destinaron” refiere a una situación anterior al momento de enunciación. El uso del presente (“me siento”, “me aferro”) indica que el narrador recordará una anécdota de su pasado (y por eso después el cuento estará en pretérito perfecto simple). Además, es interesante el modo en que están conformadas las dos oraciones que inician el cuento: Un adjetivo, antepuesto al sintagma nominal (“aquel que...”) y con un verbo “ser” elidido.

48 Será útil señalar las frases que se correspondan con aquello que el narrador sabe o no. Ver la diferencia entre una narración como la de Poe, en 3ra persona omnisciente, y este cuento de Lovecraft en el que la mirada subjetiva del narrador construye la “realidad” del relato.

49 Tal como en el cuento de Poe, en este también aparece un elemento característico del género gótico: el castillo. Señalaremos este aspecto como importante.

50 El tiempo es una cuestión también muy importante en este cuento. El protagonista no sabe en qué tiempo se encuentra, ni cuantos años ha estado en ese lugar.

persona alguna⁵¹ excepto yo mismo, ni ninguna cosa viviente salvo silenciosas ratas, murciélagos y arañas. Supongo que quienquiera que me haya cuidado debió de haber sido asombrosamente viejo, puesto que mi primera representación mental de una persona viva fue la de alguien semejante a mí, pero tan retorcido, marchito y deteriorado como el castillo. Para mí no tenían nada de grotescos los huesos y los esqueletos esparcidos por las criptas de piedra cavadas en las profundidades de los cimientos. En mi fantasía asociaba estas cosas con los hechos cotidianos y los hallaba más reales que las figuras en colores de seres vivos que veía en muchos libros mohosos. En esos libros aprendí todo lo que sé. Ningún maestro me urgió o me guio, y no recuerdo haber escuchado en todos esos años voces humanas, ni siquiera la mía; porque, aunque sí sabía leer, nunca se me ocurrió hablar en voz alta. Mi propio aspecto me era desconocido⁵², ya que no había espejos en el castillo y me limitaba, por instinto, a verme como una de las figuras juveniles que veía dibujadas o pintadas en los libros. Tenía conciencia de la juventud a causa de lo poco que recordaba.

Afuera, tendido en el pútrido foso, bajo los árboles tenebrosos y mudos, solía pasarme horas enteras soñando lo que había leído en los libros; añoraba verme entre gentes alegres, en el mundo soleado allende de la floresta interminable. Una vez traté de escapar del bosque, pero a medida que me alejaba del castillo las sombras se hacían más densas y el aire más impregnado de crecientes temores, de modo que corrí espantado de vuelta por el camino andado, no fuera a extraviarme en un laberinto de lúgubre silencio.

Y así, a través de crepúsculos sin fin, soñaba y esperaba⁵³, sin saber qué. Hasta que en mi negra soledad, el deseo de luz se hizo tan frenético que ya no pude permanecer inactivo y mis manos suplicantes se elevaron hacia esa única torre en ruinas que por encima de la arboleda se hundía en el cielo exterior e ignoto. Y por fin resolví escalar la torre⁵⁴, a pesar del peligro; ya que era mejor vislumbrar un instante el cielo y perecer, que seguir viviendo sin haber contemplado jamás la claridad del día.

A la húmeda luz crepuscular subí los vetustos peldaños de piedra hasta llegar al nivel donde se interrumpían, y de allí en adelante, trepando por pequeñas entrantes donde apenas cabía un pie, seguí mi peligrosa ascensión. Horrendo y pavoroso era aquel cilindro rocoso, inerte y sin peldaños; negro, ruinoso y solitario, siniestro con su mudo aleteo de espantados murciélagos. Pero más espantosa aún era la lentitud de mi avance, ya que por más que trepase, las tinieblas que me envolvían no se disipaban y un frío nuevo, como de moho embrujado, me invadió. Tiritando me preguntaba por qué no llegaba a la claridad, y, de haberme atrevido, habría mirado hacia abajo. Se me antojó que la noche había caído de pronto sobre mí y en vano tanteé con la mano libre en busca del antepecho de alguna ventana por la cual espiar hacia afuera y arriba y calcular a qué altura me encontraba.

De pronto, al cabo de una interminable y espantosa ascensión a ciegas por aquel precipicio cóncavo y desesperado, sentí que la cabeza tocaba algo sólido; supe entonces que debía haber ganado la terraza o, cuando menos, alguna clase de piso.

51 Indicar que aquí se pone en juego el hecho de que el narrador no conoce a ninguna persona, solo a él mismo.

52 De nuevo, podremos marcar aquí los aspectos que el protagonista dice no conocer.

53 Esta frase condensa, en cierto modo, la situación inicial del relato: un protagonista que ha estado durante mucho tiempo esperando, en un bosque, solo, sin recordar nada de quién es, ni de su pasado.

54 Aquí se da un primer punto de quiebre o inflexión: el narrador decide escalar la torre para escapar de aquel lugar (es uno de núcleos narrativos de este cuento).

Alcé la mano libre y, en la oscuridad, palpé un obstáculo, descubriendo que era de piedra e inamovible. Entonces rodeé la torre, aferrándome a cualquier soporte que su viscosa pared pudiera ofrecer; hasta que finalmente mi mano, tanteando siempre, halló un punto donde la valla cedía y reanudé la marcha hacia arriba, empujando la losa con la cabeza, ya que utilizaba ambas manos en mi cauteloso avance. Arriba no apareció luz alguna y, a medida que mis manos iban más y más alto, supe que por el momento mi ascensión había terminado, ya que la losa daba a una abertura que conducía a una superficie plana de piedra, de mayor circunferencia que la torre inferior, sin duda el piso de alguna elevada y espaciosa cámara de observación. Me deslicé sigilosamente por el recinto tratando que la pesada losa no volviera a su lugar, pero fracasé en mi intento. Mientras yacía exhausto sobre el piso de piedra, oí el alucinante eco de su caída, pero, a pesar de todo, no perdí la esperanza de volver a levantarla cuando fuese necesario.

Creyéndome ya a una altura prodigiosa, muy por encima de las odiadas ramas del bosque, me incorporé fatigosamente y tanteé la pared en busca de alguna ventana que me permitiese mirar por vez primera el cielo y esa luna y esas estrellas sobre las que había leído. Pero todo cuanto pude tocar fueron amplias estanterías de mármol cubiertas de aborrecibles cajas oblongas de inquietante dimensión. Reflexionaba y me preguntaba intrigado qué extraños secretos podía albergar aquel alto recinto construido a tan inmensa distancia del castillo subyacente. De pronto mis manos tropezaron inesperadamente con el marco de una puerta, del cual colgaba una plancha de piedra de superficie rugosa debido a las extrañas incisiones que la cubrían. La puerta estaba cerrada, pero haciendo un supremo esfuerzo superé todos los obstáculos y la abrí hacia adentro. Hecho esto, me invadió el éxtasis más puro jamás conocido. A través de una ornamentada verja de hierro, y en el extremo de una corta escalinata de piedra que ascendía desde la puerta recién abierta, brillando plácidamente en todo su esplendor estaba la luna llena, a la que nunca había visto antes, salvo en sueños y en vagas visiones que ni me atrevía a llamar recuerdos.

Seguro ahora de que había alcanzado la cima del castillo, subí rápidamente los pocos peldaños que me separaban de la verja, pero de repente una nube tapó la luna haciéndome tropezar, y en la oscuridad tuve que avanzar con mayor lentitud. Estaba todavía muy oscuro cuando llegué a la verja, que hallé abierta tras un cuidadoso examen pero que no quise traspasar por temor a precipitarme desde la increíble altura que había alcanzado. Luego volvió a salir la luna.

De todos los impactos imaginables, ninguno tan demoníaco como el de lo insondable y grotescamente inconcebible. Nada de lo soportado antes podía compararse al terror de lo que ahora estaba viendo, de las extraordinarias maravillas que el espectáculo implicaba. El panorama en sí era tan simple como asombroso, ya que consistía meramente en esto: en lugar de una impresionante perspectiva de copas de árboles vistas desde una altura imponente, se extendía a mi alrededor, al mismo nivel de la verja, nada menos que la tierra firme, separada en compartimentos diversos por medio de lajas de mármol y columnas, y sombreada por una antigua iglesia de piedra cuyo ruinoso capitel brillaba fantasmagóricamente a la luz de la luna.

Medio inconsciente, abrí la verja y avancé bamboleándome por la senda de grava blanca que se extendía en dos direcciones. Por aturdida y caótica que estuviera mi mente, persistía en ella ese frenético anhelo de luz; ni siquiera el pasmoso descubrimiento de momentos antes podía detenerme. No sabía, ni me importaba, si mi experiencia era

locura, enajenación o magia, pero estaba resuelto a ir en pos de luz y alegría a toda costa. No sabía quién o qué era yo⁵⁵, ni cuáles podían ser mi ámbito y mis circunstancias; sin embargo, a medida que proseguía mi tambaleante marcha, se insinuaba en mí una especie de tímido recuerdo⁵⁶ latente que hacía mi avance no del todo fortuito, sin rumbo fijo por campo abierto; unas veces sin perder de vista el camino, otras abandonándolo para internarme, lleno de curiosidad, por praderas en las que solo alguna ruina ocasional revelaba la presencia, en tiempos remotos, de una senda olvidada. En un momento dado tuve que cruzar a nado un rápido río cuyos restos de mampostería agrietada y mohosa hablaban de un puente mucho tiempo atrás desaparecido.

Habían transcurrido más de dos horas⁵⁷ cuando llegué a lo que aparentemente era mi meta: un venerable castillo cubierto de hiedras, enclavado en un gran parque de espesa arboleda, de alucinante familiaridad⁵⁸ para mí, y sin embargo lleno de intrigantes novedades. Vi que el foso había sido rellenado y que varias de las torres que yo bien conocía estaban demolidas, al mismo tiempo que se erguían nuevas alas que confundían al espectador. Pero lo que observé con el máximo interés y deleite fueron las ventanas abiertas, inundadas de esplendorosa claridad y que enviaban al exterior ecos de la más alegre de las francachelas.⁵⁹ Adelantándome hacia una de ellas, miré al interior⁶⁰ y vi un grupo de personas extrañamente vestidas, que departían alegremente entre sí. Como jamás había oído la voz humana, apenas sí podía adivinar vagamente lo que decían. Algunas caras tenían expresiones que despertaban en mí remotísimos recuerdos; otras me eran absolutamente ajenas.

Salté por la ventana y me introduje en la habitación⁶¹ brillantemente iluminada, mientras que mi mente pasaba del único instante de esperanza al más negro de los desalientos. La pesadilla no tardó en venir, ya que, no bien entré, se produjo una de las más aterradoras reacciones que hubiera podido concebir. No había terminado de cruzar el umbral cuando se apoderó de todos los presentes un inesperado y súbito pavor que distorsionaba los rostros y arrancaba de las gargantas los chillidos más espantosos. La desbandada fue general, y en medio del griterío y del pánico varios sufrieron desmayos, siendo arrastrados por los que huían enloquecidos. Muchos se taparon los ojos con las manos y corrían a ciegas llevándose todo por delante, derribando los muebles y estrellándose contra las paredes en su desesperado intento de ganar alguna de las numerosas puertas.

55 De nuevo, podremos marcar aquí los aspectos que el protagonista dice no conocer.

56 De a poco, algunos recuerdos empiezan a asomarse en la conciencia del narrador. Podemos ver, en este párrafo, que hay algunos elementos (el puente, la senda) que le resultan conocidos, aunque los ve destruidos, como si hubiese pasado mucho tiempo.

57 Tendremos en cuenta que aquí se brinda una marca temporal: habrían pasado unas dos horas desde que dejó el lugar donde estaba y llegó a otro.

58 El protagonista llega a un castillo que le resulta familiar. Este puede ser otro de los núcleos narrativos.

59 Atender al significado de este término. Hay muchas personas reunidas y, a través de las ventanas abiertas, el narrador observa eso, una fiesta o reunión alegre.

60 Con la contraposición entre el interior festivo y el exterior amenazante, se puede vincular un aspecto del cuento de Poe que ya trabajamos. Se explicará que Lovecraft era admirador de Poe y recupera muchos de sus elementos en sus obras.

61 Leer este fragmento con especial cuidado y atención, dado que es un momento clave del cuento. El protagonista decide ingresar al castillo por la ventana. Luego, nota que, de pronto, todos los presentes en la sala se atemorizan y reaccionan huyendo espantados. ¿Qué piensan que puede haber ocurrido? ¿Por qué estarían tan asustados todos?

Solo y aturdido en el brillante recinto, escuchando los ecos cada vez más apagados de aquellos espeluznantes gritos, comencé a temblar pensando qué podía ser aquello que me acechaba sin que yo lo viera. A primera vista el lugar parecía vacío, pero cuando me dirigí a una de las alcobas creí detectar una presencia, un amago de movimiento del otro lado del arco dorado⁶² que conducía a otra habitación, similar a la primera. A medida que me aproximaba a la arcada comencé a percibir la presencia con más nitidez; y luego, con el primer y último sonido que jamás emití -un aullido horrendo que me repugnó casi tanto como su morbosa causa-, contemplé en toda su horrible intensidad el inconcebible, indescriptible, inenarrable monstruo que, por obra de su mera aparición, había convertido una alegre reunión en una horda de delirantes fugitivos.

No puedo siquiera decir aproximadamente a qué se parecía, pues era un compuesto de todo lo que es impuro, pavoroso, indeseado, anormal y detestable. Era una fantasmagórica sombra de podredumbre, decrepitud y desolación; la pútrida y viscosa imagen de lo dañino; la atroz desnudez de algo que la tierra misericordiosa debería ocultar por siempre jamás. Dios sabe que no era de este mundo -o al menos había dejado de serlo-, y, sin embargo, con enorme horror por mi parte, pude ver en sus rasgos carcomidos, con huesos que se entreveían, una repulsiva y lejana reminiscencia de formas humanas; y en sus enmohecidas y destrozadas ropas, una indecible cualidad que me estremecía más aún.

Estaba casi paralizado, pero no tanto como para no hacer un débil esfuerzo hacia la salvación: un tropezón hacia atrás que no pudo romper el hechizo en que me tenía apresado el monstruo sin voz y sin nombre. Mis ojos, embrujados por aquellos asquerosos ojos vítreos que los miraban fijamente, se negaban a cerrarse, si bien el terrible monstruo, tras el primer impacto, se veía ahora más confuso. Traté de levantar la mano⁶³ y disipar la visión, pero estaba tan anonadado que el brazo no respondió por entero a mi voluntad. Sin embargo, el intento fue suficiente como para alterar mi equilibrio y, bamboleándome, di unos pasos hacia adelante para no caer. Al hacerlo adquirí de pronto la angustiosa noción de la proximidad de aquel ser, cuya repugnante respiración tenía casi la impresión de oír. Poco menos que enloquecido, pude no obstante adelantar una mano para detener la fétida imagen, que se acercaba más y más, cuando de pronto mis dedos tocaron la extremidad putrefacta que el monstruo extendía por debajo del arco dorado. No chillé, pero todos los satánicos vampiros que cabalgan en el viento de la noche lo hicieron por mí, a la vez que dejaron caer en mi mente una avalancha de anonadantes recuerdos.⁶⁴

Supe en ese mismo instante todo lo ocurrido; recordé hasta más allá del terrorífico castillo y sus árboles; reconocí el edificio en el cual me hallaba; reconocí, lo más terrible, la impía abominación que se erguía ante mí, mirándome de soslayo mientras apartaba de los suyos mis dedos manchados.⁶⁵

62 Prestar atención a cómo el narrador describe, a continuación, al monstruo horrible que ve a través de "arco dorado" que conduce a otra habitación.

63 Esta es otra de las acciones principales de la narración: el protagonista intenta tocar al monstruo.

64 Nos detendremos un instante para recapitular lo ocurrido: el protagonista recupera, de repente, todos sus recuerdos. También, marcaremos como importante la palabra "vampiros", dado que pertenece a un elemento común del cuento de terror.

65 La utilización de pronombres de primera y de tercera persona le permite al narrador diferenciarse a sí mismo del monstruo al que acaba de tocar.

Pero en el cosmos existe el bálsamo además de la amargura, y ese bálsamo es el olvido. En el supremo horror de ese instante olvidé lo que me había espantado y el estallido del recuerdo se desvaneció en un caos de reiteradas imágenes. Como entre sueños, salí de aquel edificio fantasmal y execrado y eché a correr rauda y silenciosamente a la luz de la luna. Cuando retorné al mausoleo de mármol⁶⁶ y descendí los peldaños, encontré que no podía mover la trampa de piedra; pero no lo lamenté, ya que había llegado a odiar el viejo castillo y sus árboles.

Ahora cabalgo⁶⁷ junto a los fantasmas, burlones y cordiales, al viento de la noche, y durante el día juego entre las catacumbas de Nefre-Ka⁶⁸, en el recóndito y desconocido valle de Hadoth, a orillas del Nilo. Sé que la luz no es para mí, salvo la luz de la luna sobre las tumbas de roca de Neb, como tampoco es para mí la alegría, salvo las innominadas fiestas de Nitokris bajo la Gran Pirámide; y, sin embargo, en mi nueva y salvaje libertad agradezco casi la amargura de la alienación.

Pues aunque el olvido me ha dado la calma, no por eso ignoro que soy un extranjero; un extraño para este siglo y para todos los que aún son hombres. Esto es lo que supe desde que extendí mis dedos hacia esa cosa abominable surgida en aquel gran marco dorado⁶⁹; desde que extendí mis dedos y toqué la fría e inexorable superficie del pulido espejo.⁷⁰

“The Outsider”, 1921—Publicado por primera vez en la revistanorteamericana *Weird Tales*, 1926.

----oOo----



Post-lectura

1. Releer en silencio el cuento y responder:

- ¿Sobre qué reflexiona el protagonista al inicio del relato?
- ¿Qué datos acerca del personaje principal se revelan en los primeros párrafos?
- ¿Cuál es la motivación o el anhelo de ese personaje? ¿Qué decisión toma al respecto?
- En cierto momento, cuando logra emerger por fin a la superficie, el narrador señala “Nada de lo que había soportado antes podía compararse al terror de lo que ahora estaba viendo, de las extraordinarias maravillas que el espectáculo implicaba”. ¿Qué es lo que ve que le resulta tan sorprendente?
- Luego de un largo recorrido por el bosque, el protagonista llega a un castillo y se asoma por la ventana. ¿Qué es lo que ve?

66 El narrador cuenta cómo regresó al mausoleo donde estaba en un principio.

67 Aquí se utilizan los verbos en tiempo presente dado que el protagonista-narrador refiere a su presente de enunciación. Los hechos contados en el cuento ya ocurrieron y el narrador ahora se remite a su situación actual.

68 Las catacumbas de Nefre-Ka y todas las otras referencias de este párrafo (Neb, Nitokris, etc.) se corresponden con elementos pertenecientes a la mitología que el propio Lovecraft elaboró para sus historias.

69 El “arco” dorado ahora se menciona como el “marco”. Este detalle es fundamental, pues lo que vio el narrador en realidad no era el borde de una puerta sino el marco de un espejo.

70 Esta última frase cierra el relato revelando lo ocurrido. El personaje se vio a sí mismo y se asustó porque no se reconoció. Se espera que ya haya sido marcada la primera referencia al respecto, cuando el protagonista dice que en su castillo no había espejos.

- f) ¿Qué ocurre cuando decide entrar al castillo? ¿Cómo termina la historia?
¿Por qué crees que algunas cosas que ve durante el recorrido y en el castillo le resultan familiares?

Un tópico de gran importancia en el cuento es el tema del recuerdo y el olvido. Indagaremos qué puede ser ese personaje narrador y cómo se lo describe. También analizaremos la manera en la que se produce una torsión del género gótico al presentar una criatura monstruosa que no busca venganza ni matar a nadie, sino un ser atormentado que elige evadirse para no hacer daño.

- g) A partir de los indicios detectados en la lectura, ¿qué es el narrador? (¿Es un ser humano, un vampiro, un zombie...?). [Aquí pueden responder según los indicios que hayan podido marcar. Es un personaje que olvidó su pasado, que estaba recluido en una cripta bajo unas ruinas, todo le resulta familiar. Hacia el final se mencionan unos “vampiros”, por lo que puede que se trate de un ser de esa especie].
- h) ¿Cuáles son sus intenciones? ¿Quiere hacerles daño a las personas que encuentra?
2. Reconstruir la secuencia narrativa del cuento de Lovecraft y reflexionar sobre por qué esas acciones conforman los núcleos de este relato.
3. La siguiente es una frase que Lovecraft que se incluye en un ensayo sobre los cuentos de terror: “la emoción más antigua y más intensa de la humanidad es el miedo, y el más antiguo y más intenso de los miedos es el miedo a lo desconocido”. Teniendo en cuenta esa reflexión:
- a) ¿Cómo podríamos vincular esta idea del miedo a lo desconocido con el cuento que leímos?
- b) La RAE define “alteridad” como la “condición de ser otro”. Desde una mirada cultural y social, se la puede comprender como las diferencias que existen entre una concepción de mundo, intereses e ideologías del otro, en contraposición con un “yo” o un “nosotros”. ¿El protagonista del cuento se considera un “extranjero”, un “otro”, con respecto a quién?
- c) ¿Cómo aparece narrado el desdoblamiento del personaje? Extraer un párrafo que lo muestre.
4. ¿Qué indicios a lo largo del relato permiten anticipar la revelación final (de que el protagonista es un “no-muerto”, vampiro o criatura sobrenatural)?
5. a) Marcar, en el siguiente fragmento del cuento, los adjetivos que aparecen:

[...] con el primer y último sonido que jamás emití -un aullido horrendo que me repugnó casi tanto como su morbosa causa-, contemplé en toda su horrible intensidad el inconcebible, indescriptible, inenarrable monstruo que, por obra de su aparición, había convertido una alegre reunión en una horda de delirantes fugitivos.

No puedo siquiera decir aproximadamente a qué se parecía, pues era un compuesto de todo lo que es impuro, pavoroso, indeseado, anormal y detestable. Era una fantasmagórica sombra de podredumbre, decrepitud y desolación; la pútrida y viscosa imagen de lo dañino; la atroz desnudez de algo que la tierra misericordiosa debería ocultar por siempre jamás. Dios sabe que no era de este mundo -o al menos había dejado de serlo-, y, sin embargo, con enorme horror por mi parte, pude ver en sus rasgos carcomidos, con huesos que se entreveían,

una repulsiva y lejana reminiscencia de formas humanas; y en sus enmohecidas y destrozadas ropas, una indecible cualidad que me estremecía más aún.

- b) Listar los adjetivos anteriores y colocar a un lado el sustantivo al que modifican.
- c) Borrar con corrector o tachar los adjetivos que antes señalaste.
- d) ¿Qué diferencia fundamental se establece entre ambos fragmentos?

Para cerrar el trabajo con el cuento, será interesante poder ver una breve adaptación oral de este relato, narrado por el escritor argentino Alberto Laiseca. La música de fondo, la voz siniestra que imposita Laiseca y los cambios que introduce en el texto evidencian las características del cuento de terror.

El link del video es: <https://www.youtube.com/watch?v=-UbmJEtUQYU&t=1>



Última clase. Actividades de integración entre los cuentos de Poe y Lovecraft

Realización de una consigna de escritura para entregar

Se recuperan oralmente algunas cuestiones referidas a estos cuentos y a las características del cuento de terror en general. Las siguientes consignas servirán como un modo de conectar ambos relatos pensando posibles relaciones entre ellos.

Comparar el cuento “La máscara de la muerte roja” y el cuento “El extraño”, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a) ¿Qué se cuenta en cada relato? Explicar, de manera resumida, la trama de cada uno.
- b) ¿Qué tipo de narrador posee cada cuento? ¿Qué efectos provoca la perspectiva del narrador en cada caso?
- c) Justificar, a partir de la teoría leída, por qué tanto el cuento de Poe como el de Lovecraft se pueden definir como relatos de terror. Tener en cuenta los elementos en común que aparecen. Ejemplificar con fragmentos de cada historia.
- d) ¿Qué tipos de personajes se presentan en cada historia?



Actividad (es) de producción escrita

Como cierre de la unidad, proponemos dos actividades de producción escritas. En ambas, se recuperarán aspectos referidos a los elementos centrales del cuento de terror y se trabajarán en vinculación con la narración y la descripción. Pondremos mucho énfasis en la adjetivación como procedimiento. La primera actividad se realizará en conjunto, en voz alta, a modo de ejemplo. Luego será escrita en pequeños grupos (no más de tres integrantes) y al finalizar, se leerá en la clase. La segunda actividad se puede iniciar en clase y completar en casa.

- A. 1) Imaginar un final alternativo al cuento “La máscara de la muerte roja”, en el que el príncipe Próspero logra sobrevivir y escapar de la peste. Huyendo, llega a un bosque y se pierde; allí se encuentra con un nuevo peligro que lo asusta. Escribir un breve relato de terror (media carilla) en el que se manifieste esa situación. Para realizarlo, seguir las pautas enunciadas a continuación:

Narrador en 3ra persona.

Secuencia narrativa a seguir: Huida del castillo, llegada al bosque, encuentro con algún elemento atemorizante, resolución.

Ambiente: descripción del bosque.

Atmósfera: incluir por lo menos diez adjetivos y conformar campos semánticos referidos al miedo y a la oscuridad.

Leeremos en voz alta esa consigna, e iremos anotando en el pizarrón todas las ideas que surjan. Sugerimos realizar en conjunto, en el pizarrón, una lista de adjetivos que puedan ser usados para este cuento, recuperar algunos que hayan sido vistos en los cuentos de Poe y Lovecraft y pensar otros nuevos. No será necesario que se utilicen todos, se podrá elegir algunos, pero servirá contar con estas listas para la consigna de escritura individual. En el pizarrón se puede anotar algo como esto:

Bosque: extenso, tenebroso, oscuro, embrujado, espantoso, laberíntico, arbolado.

Árboles: retorcidos, antiguos, viejos, altos, imponentes.

Campo semántico de "miedo": temor, inquietud, confusión, ansiedad, escalofríos, desesperación.

¿Con qué elemento terrorífico se puede encontrar Próspero? Puede ser, por ejemplo, un fantasma.

- B.** Escribir un relato breve (no más de una carilla) que contenga el retrato del personaje protagónico del cuento "El extraño", de Lovecraft, descrito desde la perspectiva de alguno de los personajes de adentro del castillo que lo ven llegar. Para realizar esta actividad, tener presentes estas indicaciones:

Voz narradora: 1ra persona, puede ser narrador o narradora. Se trata de alguien presente en la fiesta en el castillo. Especificar algunos datos mínimos desde su interioridad, sus sensaciones y pensamientos: ¿Quién es? ¿Qué hace allí? ¿Está disfrutando la velada, o se está aburriendo?

Construir un marco para la historia: cuándo ocurre, dónde y por qué estaban los personajes reunidos allí.

Ingreso del personaje "vampírico" a través de la ventana. ¿Qué siente el narrador al verlo? ¿Sorpresa, miedo, inseguridad, curiosidad...?

Descripción del personaje sobrenatural: utilizar al menos diez adjetivos calificativos que lo configuren como un ser monstruoso.

¿Hacia dónde huye el narrador? ¿Cómo terminará su relato? Pensar un posible final.

Las siguientes preguntas servirán como disparadoras para reflexionar acerca de cuestiones metalingüísticas y metaliterarias a partir de las producciones propias:

En los relatos producidos en los puntos **A** y **B**:

- A. ¿Qué tiempos verbales utilizaste? ¿Por qué?
- B. ¿Qué partes o fragmentos se pueden considerar catálisis y cuáles son los núcleos de la acción?
- C. ¿Cómo se puede caracterizar al narrador y su focalización?
- D. Señalar los adjetivos calificativos utilizados ¿Qué efecto de sentido producen pensados en conjunto?

Corrección y reescrituras

Para realizar la corrección de la escritura, se retirarán los trabajos tanto los grupales (A) como los individuales (B).

En el encuentro posterior se devolverán los escritos con comentarios e indicaciones y se habilitará una instancia de reescritura a partir de las observaciones y comentarios. En principio, se puede compartir en voz alta cuáles fueron los errores y dificultades generales. Aquellos aspectos de contenido literario y gramatical que no hayan quedado en claro, serán explicados de nuevo con más detenimiento.

Resulta útil la entrega de las dos versiones, tanto la nueva como la primera, para poder comparar los cambios.

El teatro como lectura

1. Una mirada al teatro argentino: *La nona* de Roberto Cossa

Luciana Alfonzo García



La presente unidad didáctica desarrolla el género dramático, particularmente, el teatro argentino de Roberto Cossa. Esta podría insertarse en una planificación que considere el género como parte integrante de la división tripartita de géneros literarios. Esto es: narrativo, lírico y dramático. Los objetivos consisten en la enseñanza de las características propias del género dramático; el reconocimiento de la acción, el conflicto, los personajes, sus motivaciones y sus relaciones; la capacidad de diferenciar entre los parlamentos de los personajes y las acotaciones (función) y el reconocimiento de su estructura externa. También se pretende un acercamiento a la valoración del autor y el contexto de producción y de recepción de la obra para poder identificar cómo funciona la crítica social en el texto literario seleccionado. La unidad didáctica está pensada para estudiantes de quince años que ya poseen la capacidad de reflexionar sobre aspectos sociales presentes en una obra como *La Nona*. Por eso, el curso seleccionado es un cuarto año del Ciclo Orientado.



Corpus

El corpus de trabajo áulico se compone de los siguientes textos literarios y no literarios:

La obra de teatro, *La Nona* de Roberto Cossa (1977) <https://www.coursehero.com/file/38391908/La-Nona-Roberto-Cossa-1pdf/> ;

Una nota periodística y entrevista al autor, “Teatro argentino para el mundo” <http://edant.clarin.com/diario/1997/04/26/c-01001d.htm> ;

Un artículo periodístico, “Una serie de libros al rescate del teatro local” <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/cultura/7-37269-2004-06-27.html> ;

Una entrevista a Roberto Cossa, “El fin del socialismo no fue la derrota de una sociedad solidaria”. www.literatura.org

Un tango, “La Violeta” de Nicolas Olivari. Disponible en <http://www.todotango.com/musica/tema/717/La-violeta/>.

Con esta selección se busca fomentar la relación entre los distintos tipos de textos puestos a circular en el aula. Cada uno de ellos tiene una funcionalidad particular y, de esta manera, se ofrecen herramientas de lectura para los modelos de secuencia dialogal como son el texto dramático y la entrevista. Al mismo tiempo, se exponen los conceptos necesarios para contrastar con la narrativa.



Actividades de exploración de saberes previos, de pre-lectura, de lectura y de poslectura

Para iniciar la clase se recuperará la noción de género con el objetivo de desembocar en el tema de la unidad. El rastreo de saberes previos es importante para construir, en conjunto, el conocimiento a partir de lo aprehendido anteriormente.

Para esta actividad, se anotarán en el pizarrón a modo de esquema los siguientes conceptos:

La noción de género, vigente en la cultura occidental desde la *Poética* de Aristóteles, representa un criterio para la producción y la recepción de los textos. Se considera la partición tripartita de género literario en:

Narrativo: se narran una historia. Utiliza un narrador. Presencia de personajes. Utiliza la ubicación del tiempo. Relata historias a partir de la ficción.

Lírico: de antiquísima data. El poema es la manifestación textual de este género. Considera, por ejemplo, la métrica y la versificación propia del discurso poético de diferentes épocas.

Dramático: tema a estudiar.

Se procederá a la lectura de *La Nona*. El acceso a la obra en formato PDF facilita que todos los alumnos puedan tener el material de trabajo en el aula. Se considera una estructuración de trabajo que responda al esquema: uso – sistematización – uso. Esto significa comenzar con la lectura del texto dramático, para luego poder introducir las fichas de cátedra respectivas que sistematicen a través de actividades los conceptos aprehendidos. Se finaliza, de esta manera, con una producción escrita que se socializará más tarde en el aula.

Antes de leer, se realizarán oralmente las siguientes consignas orientadas a la formulación de hipótesis de lectura:

¿De qué se tratará la obra?

¿Saben lo que significa el vocablo “nona”? [Esta pregunta está orientada a indagar los conocimientos de los alumnos, para comprobar si conocen que ese vocablo italiano se traduce como abuela]

¿Notan alguna diferencia, a primera vista, con los textos literarios que veníamos trabajando? (Esta pregunta se dirige a que los estudiantes reparen en la estructura propia de este género –que más adelante vamos a trabajar–).

Se propone una lectura compartida de la obra dramática, a modo de teatro leído: distintas personas toman los distintos parlamentos. Este procedimiento tiene como objetivo incentivar la lectura en voz alta con la entonación adecuada y anticipar, así el carácter espectacular del género.

Se aclararán y repondrán significados desconocidos, por ejemplo: apenas iniciada la lectura de la obra, nos encontramos con vocablos enunciados por la Nona:

La Nona agita la bolsita de pochoclo vacía.

NONA. –Má pochoclo.

En estos casos, se indicará que la expresión “Má pochoclo” significa “más pochoclo” y se aclarará que la nona habla en la jerga ítalo-criolla que se caracteriza por modificar las voces castellanas de acuerdo con la fonética italiana. Similar tratamiento se realizará con las palabras del lunfardo y de uso “vulgar” según el autor.

Después de la lectura, en conjunto, se confeccionará el árbol genealógico de los personajes de la familia:

- La Nona: la abuela.
- Anyula: hija de la nona, tía de Carmelo y Chicho.
- Carmelo: nieto de La Nona, esposo de María, padre de Marta, hermano de Chicho, sobrino de Anyula.
- María: esposa de Carmelo, madre de Marta.
- Marta: hija de Carmelo y María, bisnieta de La Nona.
- Chicho: nieto de la Nona, hermano de Carmelo, sobrino de Anyula.
- Don Francisco: vendedor del quiosco, italiano, fue pretendiente de Anyula y lo casan con la Nona.

Luego, se elaborará la secuencia de núcleos narrativos, a partir de preguntas tales como ¿Qué pasa primero? ¿Con qué situación nos encontramos? ¿Quiénes son los personajes que dialogan en primer lugar? ¿Qué sucede en la próxima escena? ¿Qué estrategias usa Chicho para no trabajar? ¿Qué sucede en consecuencia?, entre otras:

Acto primero:

- La familia se encuentra en una situación económica preocupante.
- Carmelo trata de convencer a Chicho para que trabaje.
- Chicho propone deshacerse de la nona.
- Como no puede, propone la idea de casar a la nona.
- La nona se casa con Francisco.

Acto segundo:

- Francisco está hemipléjico, lo mandan a la calle a pedir y desaparece.
- Intentan matar a la nona.
- Marta está internada a causa de su trabajo.
- Anyula muere por beber el brebaje que era para la nona.
- No tienen plata entonces empiezan a vender las cosas de la casa.
- Carmelo muere junto con Marta.
- María se muda a Mendoza con las hermanas y planea pagar la hipoteca con el seguro de la muerte de Carmelo.
- La Nona se queda sola ya que Chicho se suicida.

A partir de ese momento, se entregará la ficha de cátedra N°1. Luego de leerla en voz alta, se realizarán las explicaciones necesarias.

Ficha de cátedra El género dramático

Orígenes

Drama: del griego *drama*, acción. Esta palabra procede de *dran*, que corresponde a la palabra actuar. El drama es el género literario compuesto para el teatro, aunque el texto no sea representado.

Presente en todas las culturas, su origen parece engarzarse con contextos míticos y religiosos, por su carácter ritual y su capacidad de representar. A diferencia de otros géneros, exhibe una factura compleja, debido a la combinación de una dimensión lingüístico-textual y una espectacular. A su vez, presenta un entramado de códigos múltiples y de situaciones de enunciación variadas. Esta versatilidad le ha permitido consolidar a lo largo del tiempo unas formas consideradas clásicas, como la tragedia -Aristóteles la considera la más alta y compleja de las artes-. Mueve a compasión y temor, lo que genera en el espectador la purificación propia de estos estados emotivos- o la comedia -del latín *comedia*,

es una obra que presenta una mayoría de escenas y situaciones humorísticas o festivas-. Unas buscan entretener al público; otras exploran nuevas formas de representación, en un juego en el que el autor, los actores y el público son copartícipes de esas búsquedas expresivas en diferentes contextos culturales.

Características

El género dramático se compone de diálogos que pueden ser de dos tipos: apertura y cierre del texto, por un lado, y transaccionales, que constituyen el cuerpo del texto, por otro lado. Este tipo de texto se caracteriza por el intercambio comunicativo entre dos o más **interlocutores**, de tal forma que estos participantes se turnan en los papeles de emisor y receptor. De esta manera, la acción avanza, no por medio de una narración sino a través sus personajes.

Este género se distingue de otras prácticas artísticas y literarias por la doble articulación de su enunciación. Esto es, como forma teórica constituida por el plano textual –replicas y didascalias- y el escénico –ubicación de los personajes, decorados, entre otros- y al texto espectacular, la puesta en escena:

Texto literario	Representación
Autor	Director
Lector	Espectador/ público
Personaje	Actor

El género dramático se caracteriza por su estilo directo. Citar a otro en forma directa supone cederle la palabra íntegramente, lo que implica reproducir el contexto de su enunciación. Está marcado por los dos puntos, las comillas y/o los guiones. De esta manera, el estilo directo produce un efecto de fidelidad al original, de “reproducir” el discurso del otro. Los verbos aparecen en un presente que se corresponde con el momento de la enunciación.

Por ejemplo:

MARÍA. – ¿No vas a comer nada, entonces?

MARTA. – Como algo cerca de la farmacia.

MARÍA. – ¡Nena...! Te vas a enfermar.

El estilo directo se contrapone al estilo indirecto. En él, el enunciado pierde su autonomía. Esto quiere decir que se subordina sintácticamente al citante. Se construye con verbos que forman parte del “decir”: dijo, gritó, explicó, relató, describió, reveló, etc. Así, el /**que**/ introductor de palabras citadas incluye subordinadas sustantivas y el cambio en los tiempos verbales (Pretéritos perfectos e imperfectos) y de personas caracterizan este discurso.

Ejemplo: CHICHO.— Escúchame... ¿Por qué no la hacemos ver por un médico?
CARMELO.— Desde que tengo uso de razón, jamás vio un médico.

CHICHO.— Qué querés que te diga... Yo no la veo nada bien.

El estilo indirecto se ejemplifica con el fragmento siguiente: “Chicho pensativo le *dijo* a Carmelo **por qué** no hacían ver a la nona por un médico. Carmelo, ya enojado y con un tono de voz grave, *respondió que* desde que tenía uso de razón, la nona jamás había visto a un médico. Luego del comentario de su hermano, Chicho *reveló que* él no la veía nada bien”.

De esta manera, se narrativiza el discurso. El relato, se define como una construcción verbal, mediada por un **narrador**, en un mundo de acción e interacción humanas que evoluciona en el tiempo, y cuyo referente puede ser real o ficcional. El narrador, entonces, es la voz que construye el mundo de acción humana: es el mediador entre ese mundo y el lector. Las formas de narración pueden estar dadas en 1ra persona (“Yo caí en la cuenta que estaba pasando”) o 3ra persona (“El comerciante caminó unas cuadras hasta encontrar el lugar”). Pueden reconocerse diferentes grados de participación del narrador en el mundo narrado. Esto es protagonista o testigo. Además, tienden a elegir el pasado como tiempo narrativo privilegiado (pretérito perfecto simple, imperfecto, pluscuamperfecto).

Estructura de la obra	Externa	<p>Actos: división externa de la obra en partes más o menos iguales en función del tiempo y del desarrollo de la acción.</p> <p>Escenas: corresponde a distintos periodos de la acción dramática que están marcados por la entrada o salida de uno o más personajes.</p> <p>Cuadros: ambientación física o escenografía. Los cambios escenográficos, señalan los distintos cuadros.</p>
	Interna	<p>Acción: serie de hechos y actos que constituyen el argumento de una obra dramática.</p> <p>Personajes principales y secundarios: se conciben como un elemento estructural que organiza las etapas del relato, construye la fábula y guía la materia narrativa.</p>

Diálogo / parlamento: del griego diálogos, discurso entre dos personas. Es la conversación entre dos o más personajes. Se opone al Monólogo en el que uno de los personajes dialoga consigo mismo.

Didascalias/ Acotaciones: del griego didascalía, enseñanza. Son las instrucciones dadas por el autor a sus intérpretes. Por ejemplo:

“CARMELO. —Estás de turno otra vez. Pobre nena. Lo que es el farmacéutico ese debe ganar bien. Dos por tres cambia de auto. Hoy se vino con un Falcon. **(Tiende el paquete a María.)** Toma. Todo lo que quedó. María abre el paquete y saca unas verduras”.

Aparte: corresponde a aquellos momentos en los cuales el personaje habla en voz alta, pero no se dirige al resto de los personajes, sino que su receptor es el público.

Se prestará particular atención a la explicación del estilo directo y, en contraposición, el estilo indirecto. Se realizará la explicación de las oraciones subordinadas sustantivas y sus respectivas funciones, con ejemplos y preguntas que orienten hacia una correcta comprensión.

Ficha de cátedra Oraciones subordinadas

Se prestará particular atención a la explicación del estilo directo y, en contraposición, el estilo indirecto. Se realizará la explicación de las oraciones subordinadas sustantivas y sus respectivas funciones, con ejemplos y preguntas que orienten hacia una correcta comprensión.

Oraciones simples en español: orden canónico
S+V+OBJETO+CIRCUNTANCIAL/COMPLEMENTO

Unimembres: un solo miembro

Bimembres: consta de Sujeto (expreso o tácito)

Predicado (verbal simple o verbal compuesto)

Oraciones subordinadas: La oración subordinada está inserta en una oración más amplia, llamada oración principal.

Las oraciones subordinadas sustantivas son las que desempeñan las funciones características de los sustantivos o de grupos nominales (S, OD, etc.).

[“Los trabajadores deseaban que les subieran el salario”] Se pueden sustituir por pronombres neutros [“Los trabajadores deseaban esto”]

Desde el punto de vista de la función que desempeñan pueden ejercer la función de:

Sujeto: [“Conviene que aproveches el tiempo”]

Objeto Directo: [“Esperemos que se reponga pronto”]

Objeto Indirecto: [“Darle importancia a que se logre”]

Tienen como característica sintáctica notable que están introducidas por la conjunción "que". Además, conllevan cambios en los deícticos si el narrador y el hablante no comparten el mismo tiempo y espacio. Por ejemplo: [“Lleva esa caja”] por [“Me dijo que lleve esta caja”].

Luego de esta intervención, se realizará un ejemplo del cambio de estilo directo al indirecto, en conjunto, para registrar en las carpetas o cuadernos.

Estilo directo:

“CARMELO. —¿Dónde está Chicho?

MARÍA. —Salió. ¿No fue a la feria?”

Estilo indirecto:

Carmelo **preguntó** dónde estaba Chicho. María **respondió** que había salido y **preguntó** si no había ido a la feria.

Suprimimos los signos de puntuación ¿?, guiones, etc. Se inserta un narrador (vamos a la ficha de cátedra dónde se explica).

Utilizamos los verbos del decir: preguntó, respondió.

Cambio en los tiempos verbales: “está” por “estaba”: presente de la enunciación del estilo directo por el pretérito imperfecto.

Se plantean las actividades, para responder con la ficha de cátedra nº 1.

- a) ¿Cuáles son los elementos paratextuales que presenta la obra? ¿Qué es lo primero que observamos al abordarla?
- b) Teniendo en cuenta lo analizado en la ficha de cátedra nº1, definir qué son los actos y las escenas. Ejemplificar con fragmentos de *La Nona*.
- c) ¿Cuántos personajes intervienen en la obra? ¿Cómo se marca la intervención de cada uno de ellos?
- d) Definir qué son los parlamentos y las didascalias. Explicar y ejemplificar con fragmentos extraídos de la obra trabajada.
- e) Según lo trabajado en la ficha de cátedra N°1, el género dramático se caracteriza por su estilo directo. En contraposición, en la elaboración del discurso indirecto se requiere de un narrador (la voz que construye el mundo de acción humana, mediador entre ese mundo y el lector), que puede aparecer en 1ra o 3ra persona. A partir de esta información y el ejemplo que copiaron en sus carpetas, convertir el siguiente diálogo del estilo directo al indirecto:
MARÍA. — ¿Qué pasa?
CARMELO. — ¿Qué va a pasar? Que no llegamos a fin de mes. ¡Eso pasa! ¿Vos anotaste todos los gastos?
MARÍA. —Falta lo de hoy.
- f) Luego justificar: ¿Cuáles fueron las operaciones que realizó para llevar la actividad a cabo? ¿qué debió tener en cuenta? ¿qué sucedió con los verbos? ¿y con los signos de puntuación y guiones.

Una vez culminadas las actividades, se realizará una puesta en común. Se utilizará el pizarrón para anotar aspectos relevantes o si existiese alguna duda con respecto a las actividades anteriores.

Posteriormente, se entregará la ficha de cátedra nº 2 que contiene información contextual y estético-cultural sobre la obra trabajada. Se leerá en voz alta, por turnos y se realizarán las intervenciones necesarias.

Ficha de cátedra El teatro argentino

El teatro argentino y el uruguayo forman, con sus variantes, el sistema teatral rioplatense. Se pueden reconocer diferentes etapas que se han desarrollado en el tiempo, a saber:

- Período de constitución (1700- 1884): en esta etapa, el fenómeno teatral no tiene configuración sistemática; la producción de textos dramáticos y espectaculares, así como la conformación del público y la crítica son inestables.
- Período de emancipación cultural (1884- 1930): se produce la sistematización y la emergencia de un campo intelectual específico. Por ejemplo: gauchesca teatral, grotesco criollo, entre otros.
- Sistema teatral moderno (1930- 1998): tiene una doble variante, por un lado, el teatro independiente y, por otro, el teatro culto y comercial (con actores que cobran por sus presentaciones).
- Sistema teatral a partir de la década de 1960:
 - De ruptura y polémica respecto de los procedimientos (1960-1976): realismo y un concepto novedoso de puesta en escena.
 - Canónica (1976- 1985): este movimiento se articula sobre la base de una profunda crítica al contexto social y la asunción de un realismo, poético y crítico. En este período se inscribe la obra *La Nona* de Roberto Cossa.

La Nona: contextualización histórica, estética y cultural

Contexto de producción y recepción de la obra

Roberto Cossa nació en Buenos Aires en 1934. Es uno de los dramaturgos más importantes del teatro argentino, con obras de gran relevancia como *Yepeto*, *El viejo criado*, *Gris de ausencia*, *Los Compadritos*, *Nuestro Fin de Semana* y *Tute Cabrero*. Se desempeñó como corresponsal de Prensa Latina y para la Agencia Cubana de Noticias durante muchos años, desde la clandestinidad. Fue periodista de los diarios *Clarín*, *La Opinión* y *El Cronista Comercial*. Participó en Teatro Abierto, un movimiento político antifascista que comenzó como un movimiento masivo de teatro contra la dictadura. Fue presidente de la Fundación Carlos Somigliana, asociación para apoyar al autor teatral.

Una de sus obras más famosas es *La Nona*, cuyo estreno en el Teatro Lasalle de Buenos Aires el 12 de agosto de 1977 en Argentina causó polémica. Durante ese año, el país pasaba la etapa más crítica de la dictadura y sus autoridades trataron de prohibir la *premiere*.

Contexto histórico en la Argentina

Un año antes, más precisamente el 24 de marzo de 1976, las Fuerzas Armadas al mando del Gral. Jorge Videla, Alte. Emilio Masera y el Brig. Ramón Agosti interrumpieron una vez más un proceso constitucional, desplazando a la presidenta

María Estela Martínez de Perón e inaugurando el proceso autoritario más sangriento que registra la historia de nuestro país.

Primero, los militares observaron complacidos cómo el gobierno de la señora de Perón se deterioraba día a día, provocando un relativo consenso en algunos sectores de la población. Se encargaron de difundir que el orden solo podía provenir de la institución que se había preservado del “contagio de una sociedad enferma”.

La metodología implementada consistió en la desaparición de personas, quienes en realidad eran llevadas a centros clandestinos de detención, operados por las Fuerzas Armadas, donde se las sometía a interrogatorios basados en tormentos físicos y psicológicos. Los militares utilizaron todos los instrumentos del Estado para sembrar el terror en la población y provocar su desmovilización a partir de una verdadera “cultura del miedo”.

Los objetivos de la Junta Militar que depuso a Isabel Perón apuntaron –en el área económica- a combatir los “vicios” del estado benefactor. El crecimiento del sector obrero, las demandas de la organización sindical, la radicalización de los conflictos por la distribución del ingreso, las expectativas que la población colocada en el Estado, caracterizaban la dinámica de una sociedad “masificada”.

El Ministro de Economía intentó combatir la inflación con medidas drásticas, como el control de salarios, afectando directamente la capacidad de compra y el consumo de la población trabajadora. Las pequeñas y medianas empresas fueron sacrificadas en el altar de la eficiencia, iniciándose un proceso de acelerada desindustrialización, ante la imposibilidad de competir con productos del exterior. De esta forma, el gobierno del llamado Proceso de Reorganización Nacional (PRN), logró heterogeneizar a los sectores populares. Además, se aumentó el volumen del endeudamiento externo y, por lo tanto, su dependencia con el exterior.

En 1982, el gobierno informó que los militares habían recuperado las Islas Malvinas, cuya soberanía constituía una reivindicación histórica del pueblo en su conjunto. La Junta Militar procedió a reclutar jóvenes argentinos, sin instrucción militar, la mayoría provenía de las provincias pobres del interior del país. La derrota catastrófica de Malvinas y el conocimiento de la muerte de centenares de jóvenes argentinos deterioraron la reputación del Ejército, al cual se consideraba como el mayor responsable del desastre.

La dictadura de 1976 completó y profundizó el esquema de persecución y exterminio que comenzara con la Triple A. Entre las distintas metodologías represivas, la tortura sistemática de prisioneros es la que aparece como la más irracional y aberrante de todas, además de una represión cultural que consistió en libros prohibidos, censura de los medios, entre otros.

De esta manera, la dictadura se caracterizó por el terrorismo de Estado, la constante violación de los derechos humanos, la desaparición y muerte de miles de personas, la apropiación sistemática de recién nacidos y otros crímenes de lesa humanidad. Un largo derrotero judicial y político ha permitido condenar a algunos de los responsables en juicios que aún continúan su curso. *

*Para ampliar la información de este período recurrir a la bibliografía: Garulli, Liliana; Caraballo, Liliana Mónica; Charlier, Noemí. *Documentos de historia Argentina (1977-1983)*. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

La Nona: una aproximación al Grotesco criollo

Desde la década del 1930 hasta la actualidad, el grotesco se mantiene en la dramaturgia nacional. Armando Discépolo fue el que más consolidó este género en obras como *Mateo* (1923) o *Stéfano* (1928) y desde entonces distintas generaciones de actores supieron extraer de él lo esencial de sus cualidades dramáticas para adaptarlas a los tiempos históricos. Inclusive, algunas de las piezas producidas por la vanguardia de los años de 1970 presentan elementos ligados al grotesco. Discépolo decidió ingresar las habitaciones de los conventillos en sus obras y así dejaba atrás las fiestas en el patio, comunes en el sainete.

El motor de la acción en el grotesco criollo es la búsqueda de la comunicación por parte del sujeto que, al no encontrar eco en su núcleo familiar, se deprime y esto hace caer el texto en lo patético. El sujeto intenta pasar pruebas que no puede superar y los núcleos de acción se basan en lo físico y lo físico-verbal.

El grotesco está constituido de un modo similar al de la tragedia griega.

Las *características* del grotesco criollo son:

- **Animalización:** Se expresa en la mezcla de una persona con algún detalle de un animal, puede ser tanto el lugar en el que habita, como una forma de ser.
- **Máscara social:** es decir, se oculta una verdad fabricando otra realidad. Es decir, no se “miente”, se muestra la verdad de otra manera. Por ejemplo, el trabajo de Marta.
- **Antihéroe:** especie de marioneta manejado por el azar.
- **Búsqueda de la comunicación y contención familiar no obtenida.**
- **Profundización psicológica.**

Los *temas básicos* son la ausencia de dinero y como consecuencia, los fracasos, el desamor, la disolución familiar, la corrupción, el delito, la miseria, la humillación.

Los *personajes* son inmigrantes, en su mayoría italianos, sus nombres titulan las obras y señalan claramente en quién se encarna el conflicto. A veces, apuntan al oficio del protagonista o al instrumento de trabajo vinculando así, estrechamente, personaje – trabajo. La apariencia de los personajes es generalmente grotesca, están caracterizados como fanticos, un poco bestias, un poco muñecos, un poco hombres. La peripecia grotesca es reforzada por el movimiento. La posición erguida y el desplazamiento orientado son reemplazados por andares bamboleantes, movimientos torpes, porrazos. El personaje se completa con el lenguaje, que reproduce con maestría el habla ítalo-criolla (cocoliche), mezclada con términos vulgares y lunfardo. Este lenguaje refuerza las diferencias entre padres e hijos. Los padres sufren la nostalgia de la patria abandonada; los hijos tratan de adaptarse rápidamente para no ser reconocidos como inmigrantes.

El *espacio*. Las historias se ubican en las piezas de conventillo, los suburbios de Buenos Aires y en la noche.

La *escenografía* es realista, denota la situación económica y las actividades de la familia; los cuartos están repletos de objetos y muebles; las paredes cubiertas de manchas u ornamentos viejos y estropeados. El abigarramiento y la profusión de objetos que pueblan las habitaciones evidencian el agobio que padece el personaje; la oscuridad la asemeja a una cueva, correlato escenográfico de la imposibilidad de salida para el protagonista.

El *tiempo*. La mayoría de las obras se desarrolla en uno o dos actos. El tiempo de la ficción puede ser de unos pocos días o un mes y está en estrecha relación con la construcción dramática. El objetivo es la crítica a la sociedad y la pobreza del inmigrante.

Hay en la obra una serie de elementos extraverbales -concretados en las didascalias- que se muestran con un horizonte espacial común - el comedor de una casa de clase media-, un saber común -la Argentina del sesenta y sus contradicciones- y, sobre todo, una valoración común -"estamos en crisis, la cosa no anda"-.

Estos enunciados eran, por supuesto, comunes en el horizonte de expectativa del grupo social al que iba dirigida la obra, la clase media de la época. Se produce una deformación de los roles estéticos y sociales que se evidencia en el discurso de los personajes de *La nona*. Son grupos en franca disolución. Si bien cuando comienza la acción están unidos por determinadas características de familia o clase, el verdadero vínculo es la conveniencia. En suma, se muestra, en estas obras, una sociedad en la década de 1975-1985 que ha perdido su seguridad en el presente.

Se propone la exhibición de un documental de aproximadamente doce minutos en el que se relata el proceso de Dictadura Militar. Las imágenes ayudan a crear, junto con la ficha, una comprensión adecuada de la época.

<https://www.youtube.com/watch?v=POd7c41d9z4> "La última dictadura militar"

Entrevista

Luego, se trabajará con el artículo periodístico: "Una serie de libros al rescate del teatro local".

Se comenzará con una lectura, seguida de las actividades que se mencionan a continuación:

Leer la nota periodística realizada por Pedro Lipcovich en *Página 12*.

- ¿A quién se entrevista? ¿Qué función cumple en el ámbito cultural el entrevistado?
- ¿Cuál es el plan que Pelletieri propone para "rescatar el teatro local"? Explicar.
- ¿Qué apreciaciones se hacen sobre la obra trabajada en clase?

- d) ¿Cuáles fueron las interpretaciones que se le han dado a la figura de la Nona? Teniendo en cuenta lo trabajado hasta ahora, ¿a vos qué te parece?

Luego de reflexionar sobre las preguntas anteriores, se trabajarán las siguientes actividades, a partir de una lectura analítica /crítica de la obra.

- a) ¿Qué conflicto tiene la familia al inicio de la obra? ¿Cómo intentan resolverlo?
- b) ¿Se puede relacionar la decadencia familiar con el contexto de crisis económica que se acentuó con la dictadura militar de 1977? ¿Por qué?
- c) Según la Ficha de cátedra nº2, la animalización es una de las características del grotesco. ¿En qué personaje puede verse esto? ¿Por qué? Caracterizar a través de la información que brinda la obra y ejemplificar.
- d) ¿Qué significación podría tener el uso de este recurso? Explicar.
- e) En el grotesco criollo los personajes son inmigrantes, en su mayoría italianos. Su apariencia es generalmente grotesca, están caracterizados como fantoches, un poco bestias, un poco muñecos, un poco hombres. El personaje se completa con el lenguaje, que reproduce el habla ítalo-criolla (cocoliche), mezclada con términos vulgares y lunfardo. Rastrear en la obra ejemplos de cocoliche, términos vulgares y lunfardo. ¿habías comprendido qué se quería comunicar? Mencionar en cada caso que personaje lo utiliza.
- f) La Nona utiliza una jerga ítalo-española. Esto se explica en el hecho de ser una familia conformada por inmigrantes italianos (la nona a la cabeza) residentes en la Argentina. Según lo analizado en la obra ¿cuáles son las condiciones de vida de los miembros de la familia? Ejemplificar.
- g) ¿En qué periodo migratorio correspondería el ingreso de la familia al país?
- h) La obra de Cossa se caracteriza por un realismo que apunta a la crítica social. A partir de los siguientes fragmentos y lo trabajado en la ficha de cátedra nº2, responder:

Carmelo sigue haciendo cuentas mientras María llena la olla con cantidades impresionantes de verdura. Carmelo termina de hacer las cuentas y se queda pensativo, con la cabeza entre las manos. CARMELO. — ¿Qué lo parió! MARÍA. — ¿Qué pasa? CARMELO. — ¿Qué va a pasar? Que no llegamos a fin de mes. ¡Eso pasa! ¿Vos anotaste todos los gastos? MARÍA. — Falta lo de hoy. CARMELO. —Y Bué... (Le muestra.) Y todavía falta lo de hoy. (Cierra el cuaderno con fastidio y lo guarda en el aparador.) No sé... No pagamos alquiler... no nos damos lujos... Yo, ni ropa me compro. MARÍA. —Yo tampoco (p. 5).

1. ¿Qué sucede en este fragmento de la obra?
2. ¿Cuáles son las causas de lo esbozado por Carmelo? ¿Cuáles son las necesidades básicas de una familia para vivir dignamente?

CHICHO. — ¿Queda algo? ANYULA. —Hay guiso calentito. CHICHO. —Si no hay, no importa. ANYULA. —Come el mío. Te llamé, pero estabas dormido. No te quise despertar. (p. 7).

1. En este fragmento ¿cómo repercute la situación económica en la alimentación de la familia?
2. Puede decirse que la situación de los personajes está en decadencia. Justificar.

CARMELO. — ¿Y jubilarla de qué? Si la Nona nunca laboró. CHICHO. — Qué sé yo... (Piensa rápidamente.) Profesora de italiano. CARMELO. — ¡Pero vos estás loco! CHICHO. — Bueno... eso se piensa. Hablale a tu amigo. CARMELO. — ¡Pero no! Además, la jubilación es una miseria. ¡No, Chicho, ¡no! Y me voy a la cama. Carmelo se encamina hacia la habitación. Chicho, alterado, va detrás de él. (p. 11)

1. Según una definición la jubilación consiste en “el acto por el que un trabajador activo pasa a una situación pasiva o de inactividad laboral, tras haber alcanzado la edad máxima, o por enfermedad crónica grave o incapacidad. Obtiene entonces una prestación monetaria para el resto de su vida.” ¿Cuáles son los argumentos de Carmelo para negar la propuesta de Chicho? ¿Cómo define el sistema jubilatorio en Argentina?
- i) Según lo estudiado en la Ficha de Cátedra n° 2 el sujeto intenta pasar pruebas que no puede superar y los temas básicos son la ausencia de dinero y como consecuencia, los fracasos, el desamor, la disolución familiar, la corrupción, el delito, la miseria, la humillación. ¿Cómo se ve esto en la obra trabajada? Explicar.
- j) Leer atentamente los siguientes fragmentos y responder:

CARMELO. — Nuestra familia fue siempre decente. Pobre, pero decente. CHICHO. — ¡Pará! (Logra soltarse.) No te pongas moralista, Carmelo. Hoy en día nadie vería mal una cosa así. CARMELO. — ¿Pero cómo vamos a hacer yirar a la Nona? CHICHO.— Escúchame... Puede andar un vagón. CARMELO. — ¿Pero quién va a querer...? (Señala hacia la pieza de la Nona.) CHICHO. — ¿Quién va a querer? Está lleno de degenerados, Carmelo. Los tiempos cambiaron. En Suecia andan con los perros ¿Sabías? Carmelo hace un gesto de sorpresa. CARMELO. — ¿Cómo los perros? CHICHO. — ¡Cómo lo oís! ¡Con los perros! Y bueno... Entre un perro y... (Señala hacia la pieza de la Nona.) ¿Por qué no? Y ella se puede divertir. CARMELO. — ¡Pero no, Chicho! ¡Estamos todos locos! ¿Cómo nosotros... de qué manera...? CHICHO. — ¿De qué manera? Como se hacen estas cosas. La parás en el cruce a las tres de la mañana... Escuchame: los que vienen en banda y medio mamados agarran cualquier cosa. CARMELO. — (Luego de analizar la posibilidad.) ¡Pero no, Chicho, terminala! Hoy mismo le hablo al pescadero (p. 15.)

1. ¿A qué refiere cuando propone “hacer yirar a la Nona”?
2. ¿Por qué Chicho arremete contra su hermano diciendo “No te pongas moralista”? Explicar.

MARTA. — Papá... Yo quería decirte que... Me ofrecieron otro trabajo. Más lindo que el de la farmacia y donde puedo ganar mejor... Todos la miran. MARTA. — Bueno ¿cómo te diré?... De artista, Bueno... algo así. Es en una confitería, ¿no? Y yo tengo que ir ahí y charlar con la gente... Es de noche, pero si a ustedes les parece... Se hace una pausa. Carmelo, María y Chicho cruzan miradas significativas. Chicho hace un gesto afirmativo a Carmelo. CARMELO. — Está bien, nena. Si a vos te gusta y te pagan mejor... MARÍA. — Al final, en esa farmacia siempre de turno. Marta besa a la madre y al padre. MARTA. — Esta misma noche voy a arreglar. Son muy buena gente. CARMELO. — Sé amable. Marta besa a Anyula y sale alegremente. MARTA. — Son muy buena gente. Chau. Pausa. CARMELO. — La Martita es de fierro. No quiso estudiar, pero... ANYULA.— Y qué suerte que le paguen por conversar, ¿no? (p.37).

1. En este fragmento, Marta les anuncia a sus padres que consigue otro trabajo para ayudar a la familia. ¿Cómo enuncia su nuevo trabajo? ¿Qué podría ser lo que se oculte detrás?

Chicho saca un frasquito del bolsillo y se lo tiende a Carmelo. Este se niega a agarrarlo y Chicho lo coloca sobre la mesa. Los tres miran el frasquito y se lanzan furtivas miradas. Carmelo bebe grapa y, finalmente, se decide. Sirve agua y vuelca parte del contenido del frasquito en el vaso. CARMELO. — ¿Seguro que no es doloroso? CHICHO. — Seguro. Y rápido. Con eso basta. Carmelo deja el vaso sobre la mesa. Los tres se quedan inmóviles mirando el vaso. Carmelo vuelve a beber grapa. CARMELO. —(A Chicho.) Dale. Llamala. (p.39)

1. Ante el problema que representa la Nona para la familia y la “necesidad” de eliminarla ¿Qué sucede en este fragmento? ¿Qué podría contener el vaso? ¿Por qué esto supone una ayuda para la situación de la familia?
- k) ¿Cuál es el significado simbólico del comer en la Nona? Relacionar con lo trabajado acerca del grotesco criollo.

Leer la siguiente letra perteneciente al tango *La violeta* de Nicolás Olivari.

La violeta - Tango (1930)

Música: Cátulo Castillo Letra: Nicolás Olivari



----o0o----

Con el codo en la mesa mugrienta
y la vista clavada en el suelo,
piensa el tano Domingo Polenta
en el drama de su inmigración.
Y en la sucia cantina que canta
la nostalgia del viejo paese
desafina su ronca garganta
ya curtida de vino carlón.

E La Violeta la va, la va, la va;
la va sul campo che lei si sognaba
ch'era suo yinyín que guardándola estaba...

Él también busca su soñado bien
desde aquel día, tan lejano ya,
que con su carga de ilusión saliera
como La Violeta que la va, la va...

Canzoneta de pago lejano
que idealiza la sucia taberna
y que brilla en los ojos del tano
con la perla de algún lagrimón...

La aprendió cuando vino con otros
encerrado en la panza de un buque,
y es con ella, metiendo batuque,
que consuela su desilusión.

----oOo----

- A) Subrayar con un color los términos que no se comprendan y buscarlos en el diccionario.
- B) La siguiente estrofa:
“E La Violeta la va, la va, la va;
la va sul campo che lei si sognaba
ch’era suo yinyín que guardándola estaba...”
¿Qué particularidad tiene? ¿En qué se diferencia del español?
- C) ¿Cómo se observa la vida del inmigrante en este tango? Ejemplificar con la letra.
- D) Según el tango analizado ¿Podría relacionarse con la figura del inmigrante que analizamos en La Nona? ¿Por qué? ¿En qué aspectos?

Luego de las correcciones de las actividades anteriores, se procederá a la realización de la actividad de producción escrita.



Actividad de producción escrita

1. Elegir uno de los actos y narrarlo teniendo en cuenta las siguientes condiciones:
 - Realizar una conversión del estilo directo al estilo indirecto.
 - Comenzar con la elaboración de una secuencia narrativa.
 - La escritura no debe extenderse más de una carilla.
 - Incluir un narrador, en 1ra o 3ra persona.
2. Actividad de metarreflexión sobre la producción escrita: ¿qué procedimientos tuviste en cuenta para realizar esta producción? Indicar y explicar.
3. Se leerán los borradores en vista a una reescritura.

Para trabajar “Teatro argentino para el mundo”

Esta entrevista resulta significativa porque permite analizar los aspectos que giran en torno a la obra escrita vs la representación que se hace de ella. Además, como se interroga directamente al autor, es posible identificar una poética de autor y así valorar la obra desde esa perspectiva.

Según los elementos paratextuales, completar con la información correspondiente:

- Columnista/autora de la entrevista:
- Fecha de publicación:
- Sección del diario en que apareció:

- a) ¿Cuáles son las marcas textuales/lingüísticas que nos muestran las intervenciones del entrevistado?
- b) ¿Cuál es la opinión de escritor sobre el teatro argentino en el exterior?
- c) Cossa afirma que al momento del estreno “la obra ya está hecha por otros. Para mí ya tiene una cierta ajenidad”. ¿Cómo se podría explicar la cita teniendo en cuenta las categorías de autor/director?
- d) ¿Cómo define Cossa su teatro? ¿Cuál es la visión que tiene sobre sus propias obras?
- e) Cossa menciona que su teatro tiene una mirada pesimista. ¿Cómo se observa esto en la obra trabajada?

Para trabajar con la entrevista “El fin del socialismo no fue la derrota de una sociedad solidaria” se pondrá énfasis en los aspectos referidos a su forma de concebir el teatro, el arte y su mención a la obra *La Nona*:

- a) Contestar con los elementos paratextuales:
 - Año de publicación:
 - Lugar de publicación:
 - Nombre del entrevistador:
 - Nombre del entrevistado:
- b) ¿Con qué datos se describe al entrevistado?
- c) ¿Qué particularidades menciona Cossa sobre el contexto de producción y recepción de la obra *La Nona*?
- d) ¿Cómo realizó su trabajo de dramaturgo en la dictadura? ¿Cómo se vivía en ese periodo?
- e) ¿Qué relación establece Cossa entre teatro y realidad?
- f) Cossa menciona que “Hoy se está creando una cosa mucho más sintética, mucho más poética, mucho menos narrativa. Por eso, no aparecen tanto los datos de la historia contemporánea. Tiene que aparecer la metáfora”. ¿Podría aplicarse lo expresado a *La Nona*? Si así fuera ¿una metáfora de qué sería?

Para finalizar

Teniendo en cuenta la obra dramática, los artículos periodísticos, las entrevistas, el tango trabajado y las fichas de cátedra, elaborar, en conjunto, una síntesis de la poética de autor. Luego, individualmente, ejemplificar con fragmentos.

2. El tópico del amor y el papel de la mujer en el teatro del Siglo de Oro francés

Claudio Montecino



La propuesta didáctica de esta unidad tiene como objetivo presentar dos ejemplos de obras dramáticas pertenecientes al denominado Siglo de oro Francés (siglo XVII), de dos de los autores más representativos: Molière y Racine. Se propone la lectura del teatro y la conceptualización de las bases del género como: estructura externa (acto, cuadro, escena), estructura interna (momentos de la tensión dramática), personajes, acción, diálogo (incorporación de la voz aparte). También, se propone abordar el tópico del amor en las obras y el lugar que ocupa la mujer en el siglo XVII. Se estudiarán las actitudes de los personajes principales, Don Juan y Fedra, así como la influencia de sus acciones en el desarrollo de las obras para ilustrar cómo aparece el tópico según se trate de una comedia o una tragedia.

La conformación del corpus está pensada para alumnos del cuarto año del Ciclo Orientado, debido a la complejidad que presenta el corpus elegido y su contexto histórico.



Corpus

Poquelin, J. B. (Molière). *Comedias: El avaro, Tartufo, El misántropo, Don Juan*. (1665). Traducción de Juan G. De Luaces. (Tomo I). Obras Maestras. Ed. Iberia. Barcelona. 1966.

Racine, J. *Andrómaca/Fedra*. (1677). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 1969. Traducción de Luis Grey.

La clase inicial consistirá en la presentación de las características formales del género teatral y sus partes constitutivas, según se desarrolla en la ficha teórica.

Ficha de cátedra

Características formales del teatro.

El teatro integra el grupo de las artes escénicas, su desarrollo está vinculado con actores que representan una historia ante un público. Este género combina diversos elementos, como la gestualidad, el discurso, la música, los sonidos y la escenografía. En literatura, corresponde a aquellos textos pensados para su representación escénica.

En la estructura externa del género teatral se distinguen tres elementos:

Actos: división externa de la obra en partes, más o menos iguales, en función del tiempo y del desarrollo de la acción. La distinción entre los actos y el paso de uno a otro en la representación se señala de diversas maneras como la caída del telón o el cambio de luces.

Cuadros: se establecen en función de los cambios de espacio, ambiente o época. A cada cuadro, le corresponderá, por lo general, un cambio de decorado.

Escenas: se corresponden con los períodos en los que intervienen los mismos personajes. El paso de una escena a otra se determina por la entrada o salida de alguno de los personajes.

En la estructura interna, la acción se constituye por una serie de acontecimientos generados por los personajes. Por otra parte, la acción se estructura en torno a cinco momentos:

- Presentación, tanto de personajes como de motivos temáticos.
- Desarrollo de la problemática o conflicto entre los personajes.
- Intensificación del conflicto.
- Clímax o momento culminante del desarrollo dramático.
- Desenlace o solución del conflicto planteado.

Personajes¹: encargados de producir la *mímesis* ya que generan la acción dramática a través del diálogo. Atendiendo a su importancia en el desarrollo de la acción, los personajes pueden ser:

Protagonista: personaje principal de una obra que está en el centro de la acción y de los conflictos.

Antagonista: es el personaje de la obra que está en conflicto u oposición (generalmente con el protagonista).

Personajes secundarios: son los que, con sus acciones, ayudan o se oponen a los personajes principales.

Acción: serie de acontecimientos escénicos producidos a partir del comportamiento de los personajes. La acción es, a la vez, el conjunto de los procesos de transformaciones visibles en la *escena* y, en el plano de los *personajes*, caracteriza sus modificaciones psicológicas o morales. Los textos dramáticos o teatrales, entonces, se caracterizan, como los narrativos, en que presentan una acción. Sin embargo, en ellos, no hay narrador: los personajes desarrollan la acción por medio de diálogos. Las acciones que no se deducen de los diálogos se especifican mediante acotaciones, que suelen indicarse entre paréntesis o con una grafía diferente a la del resto del texto.

Es importante tener en cuenta ciertos elementos que permiten que se establezca la relación entre la obra y el público. Los más utilizados son:

Diálogo: es el elemento esencial de la obra dramática, ya que los personajes no pueden existir más que a través de su palabra. Al igual que el diálogo, son importantes los silencios porque brindan informaciones que ocultan los personajes, pero que son fácilmente reconocibles por el espectador.

Monólogo: es el discurso de un personaje que, al no dirigirse directamente a un oyente, que se encuentre sobre el escenario, no aguarda respuesta.

Coro: es una especie de personaje colectivo que puede desempeñar diferentes funciones: ser la conciencia o los recuerdos del personaje que habla; predice acontecimientos que ocurrirán más tarde; actúa como narrador o refleja reflexiones del autor.

Acotaciones: son los textos destinados a describir el escenario dramático, las acciones, los gestos de los personajes, con el objetivo de facilitar la comprensión o el modo de representación de la obra. No debe ser pronunciado por los actores y en el texto dramático se ubica generalmente entre paréntesis o se usa una letra diferente.

1 "Mímesis" (en la *Poética* de Aristóteles; concepto teórico que funciona por debajo): la tradición ha consagrado la traducción de "mímesis" como "imitación". El objeto de la imitación es la acción humana; como las acciones humanas poseen las cualidades de ser buenas o malas, las imitaciones pueden presentar a los hombres mejores de como son, tales como son o peores de como son. La mímesis consiste en asimilarse a otro mediante el gesto y la voz, esto es, en llevar a cabo una cosa como la que hace el actor (o el rapsoda) cuando representa a un personaje.

Mímica: se utilizan los gestos para representar acciones o expresarse, así como ademanes y movimientos corporales para hacer más real aquello que se quiere representar.

En el teatro clásico se diferenciaron dos subgéneros relevantes: la comedia y la tragedia.

Comedia: es una obra que presenta una **mayoría de escenas y situaciones humorísticas o festivas**. Las comedias buscan entretener al público y generar risas. Sus personajes son de condición inferior y responden a una imitación de hombres de calidad moral inferior, por tanto la comedia no se sustenta con un argumento histórico o mitológico. Se centra en la realidad cotidiana de la gente simple, de ahí su facultad de adaptación a todas las sociedades y la diversidad infinita de sus manifestaciones.

Tragedia²: obra que representa una acción humana funesta que, a menudo, termina con una muerte. Los personajes -de origen noble o divino- se mueven impulsados por fuertes pasiones que no pueden reprimir y son dominados por un fatalismo del que no pueden escapar. Estas acciones fatídicas tienden a generar espanto y compasión en el público. Los personajes de la tragedia se enfrentan de forma inevitable contra los **dioses** o contra distintas situaciones de la vida. El personaje principal de la tragedia suele terminar **muerto** o destruido moralmente.



Trabajo con el corpus

Don Juan, Molière.

Actividades de comprensión lectora.

Las actividades se organizan en tres etapas: pre-lectura, lectura (durante) y pos-lectura. Más allá de su complejidad teórica, las actividades de comprensión lectora -como afirma I. Solé- tienen la característica de que la mayoría se realizan oralmente, a efectos de ingresar a la lectura del texto con cierta motivación predictiva y asegurar así que la capacidad crítica refuerce el vínculo lector-texto.

A. Etapa de pre-lectura.

1. ¿Han escuchado alguna vez la expresión “Ese hombre es un Don Juan”?, ¿qué les dice eso?, ¿qué características creen que tienen los “Donjuanes”?

2 “Tragedia”, en la *Poética* de Aristóteles, es definida como la imitación de una acción elevada y completa, que a través de la conmiseración y el temor, produce la purificación de esos afectos. Las causas de las acciones son por naturaleza dos, el carácter y el pensamiento, y, en todos los casos, el que se acierte o se fracase depende de ellas, es la trama la que constituye la imitación de la acción. “Trama” referiría a la composición de los actos, mientras que “carácter” a lo que nos permite decir que los que actúan poseen determinada cualidad; y “pensamiento” todo aquello mediante lo cual los personajes “al hablar” demuestran alguna cosa. Las seis partes cualitativas de la tragedia son: la composición de las acciones (trama o relato), caracteres (personajes), pensamiento (modo de ser), expresión lingüística (composición de los parlamentos), espectáculo y música.

2. ¿Han leído una obra de teatro? ¿Cuál/es? ¿La/s leyeron en alguna materia o por su cuenta?
3. ¿Han ido a ver alguna obra de teatro? ¿Cuál/es?
4. "Si les digo que es una comedia", ¿de qué creen que trate esta obra?

Una vez realizado el rastreo general de los conocimientos previos, se entrega una reseña del contexto del siglo XVII, en Francia y la biografía de Molière como un primer acercamiento histórico al Siglo de Oro Francés.

Ficha de cátedra

Contexto del siglo XVII

En 1548, el parlamento de París decidió prohibir la representación de los misterios medievales (drama religioso medieval que pone en escena pasajes de las Sagradas Escrituras) el género más característico de la Edad Media. A partir de ese año, Francia asistió al desprestigio y a la lenta desaparición de ese teatro religioso, de tal modo que los impresores de estos textos acudieron al camuflaje y quitaron de la portada de los libros toda mención a moralidad o misterio, para reemplazarla por comedia, tragicomedia o tragedia según si el desenlace de la pieza editada era alegre o desdichada.

El gran desarrollo del teatro clásico francés comenzó en el siglo XVI y llegó a su florecimiento máximo en el siglo siguiente que, en realidad, se reparte entre dos reinados: el de Luis XIV (1643-1715) y el anterior Luis III (1610-1643). En este período, se produjo el auge del teatro apoyado por la contribución de los tres dramaturgos más importantes de la época: Corneille (1606-1684), Molière (1622-1673) y Racine (1639-1699).

Finalmente, la crítica considera que el siglo XVII es el período del *clasicismo francés* ("Siglo de Oro"), una época en que el teatro desarrolla el principio de la *razón*, siguiendo el pensamiento aristotélico (Aristóteles: filósofo griego del siglo IV a. C; que entiende dicha razón como el sentido común y el buen gusto aplicado a las artes). También se toma de Horacio (poeta latino del siglo I a C) su *concepción utilitaria del arte*, según la cual debe instruir y agradar para alcanzar, finalmente, una instrucción moral. Los grandes preceptos clásicos del teatro francés que debían respetarse eran principalmente la atención a la *verosimilitud* (credibilidad o congruencia de un elemento determinado dentro de una obra concreta), el *decoro* (imparcialidad en la forma en la que los personajes se mostraban en la escena) y el respeto a las *unidades* (estructura en cinco actos).

La tragedia se transformó en el género mejor considerado, al ser digno de un público noble³ que vería reflejadas en el género sus preocupaciones morales y políticas.

3 Los nobles se destacaron por representar un grupo social que dominó política/ideológica y económicamente a Europa durante varios siglos. Estos lucharon por mantener su poder y privilegios a partir de sus influencias políticas, que solo se podían conseguir por *derecho de nacimiento*.

Breve reseña biográfica de Molière

Jean-Baptiste Poquelin (1622-1673), dramaturgo y actor francés, nació en una familia acomodada; su padre desempeñaba el cargo de tapicero real. Molière perdió a su madre a la edad de diez años. En 1643, haciéndose ya llamar Molière, fundó L'illustre Théâtre junto con la comedianta Madeleine Béjart. Dirigida por ella, primero, y luego por él mismo, la joven compañía intentó establecerse en París, pero el proyecto fracasó en 1645, por falta de medios. Molière permaneció unos días arrestado por deudas. Recorrió entonces las regiones del sur de Francia, durante trece años, con un grupo del que fue director a partir de 1650. Es probable que la compañía representara, entonces, tragedias de autores contemporáneos como Corneille, por ejemplo.

En 1660, creó el personaje de Sganarelle al cual recuperaría muchas veces en otras obras y al que siempre interpretó él mismo. Molière, que perseguía la fama de Corneille y Racine, no triunfó en el género de la tragedia: Don García de Navarra, obra en la que había invertido mucho esfuerzo, fracasó rotundamente. La escuela de las mujeres (1662) fue su primera obra maestra. En 1663, mientras llevaba las tragedias de Racine al escenario y organizaba festivales en el palacio de Versalles, presentó los tres primeros actos de su Tartufo. Esta comedia fue duramente criticada porque "ofendía a los devotos⁴ y ridiculizaba a lo sagrado". En realidad, las obras de Molière se ubican en el género "Comedias de costumbre" que examinan los comportamientos individuales en la sociedad y las diferencias de clase. Por esta razón, la configuración de los tipos de personaje, en sus obras, era lo que el mismo Molière observaba de su realidad. Se trataba de un retrato de la sociedad francesa de la época; así, el lector podía encontrar o identificar a libertinos, devotos, burgueses, profesionales, charlatanes, avaros, amantes, hipócritas y escaladores sociales. Molière se defendía de las críticas argumentando que no podía hacerse responsable por quienes se sentían identificados con sus personajes, en el caso de Tartufo, los falsos devotos. El sentido irreverente y sacrílego (irrespetuoso, blasfemo, desconfiado y descreído del poder de la palabra divina) que sus enemigos veían en sus obras generó una dura polémica que terminó con la prohibición de la obra (lo mismo que sucedería con "Don Juan" o "El convidado de piedra") tras solo quince representaciones.

La obra "Don Juan" constituyó otra obra provocativa, una verdadera muestra de la posición contestataria que había asumido el autor con respecto a la iglesia católica, cuyo personaje principal encarna a un descreído, sacrílego con los muertos que no se arrepiente ante la muerte y solo se preocupa por la seducción de mujeres que ponen en juego su virginidad. En el contexto del siglo XVII, la virginidad de la mujer era custodiada como el bien más importante, por ello perderla fuera del matrimonio significaba la ruina y la deshonor total. Los problemas con el Tartufo, que proseguían, y las dificultades para mantener la compañía fueron quebrando su salud, mientras disminuía su producción; sin embargo, en estos años, aparecen algunas de sus mejores obras como "El misántropo", "El avaro" o "El enfermo imaginario".

4 La devoción es la entrega total a una experiencia, por lo general de carácter místico. Se interpreta como la irresistible atracción hacia una idea, una persona, un rey, un santo, un dios o una persona amada.



Comentarios sobre la lectura del aporte informativo

¿De qué nacionalidad es el autor? ¿Molière es su nombre o un pseudónimo? ¿De qué época o siglo estamos hablando? ¿Qué perspectiva ideológica creen que predomina en el autor? ¿Creía en la Iglesia? ¿Por qué?

B. Etapa de lectura (durante).

Se realizará la lectura a modo de teatro leído. La voz de cada personaje será asumida por un/a integrante de la clase.

A medida que se avance en las lecturas surgirán inevitablemente interrogantes acerca de vocablos propios de la época, traducciones, elementos contextuales y desarrollos descriptivos y/o narrativos que no se entiendan, que requerirán explicaciones y aclaraciones

Una vez leído el primer acto, se realizará con el aporte del grupo un resumen en el pizarrón.

Los otros actos seguirán el mismo proceso: lectura a modo de teatro leído y realización de un resumen de cada acto.

C. Etapa de pos-lectura.

Se realizará un comentario general sobre la obra a partir de los resúmenes de los cinco actos realizados con anterioridad.

Luego, se propondrá la realización de consignas que vinculan el argumento de la obra leída y los elementos teóricos e informativos.



Actividades

1. Identificar sintéticamente, en la obra "Don Juan", los distintos momentos que constituyen la acción dramática (presentación, desarrollo, intensificación, clímax y desenlace).
2. Explicar qué características hacen de "Don Juan" una comedia. Ejemplificar con alguna escena.
3. ¿Cuáles son las intenciones amorosas que tiene Pierrot con Carlota? A diferencia de este, ¿cuáles son las intenciones amorosas que tiene Don Juan hacia Carlota? Ejemplificar. ¿A cuál de los dos debería elegir Carlota para resguardar su virginidad y su honra frente a la sociedad de esa época? ¿Por qué?
4. ¿Por qué Don Juan rechaza a doña Elvira? ¿Qué excusa utiliza?
5. Leer la siguiente escena, identificar los signos auxiliares de puntuación y subrayar los verbos en cada uno de los parlamentos. ¿Qué diferencias se pueden establecer entre este y un texto narrativo?

Escena II, Acto I (Fragmento)

Don Juan - ¿Qué hombre era el que te hablaba? Paréceme muy semejante al buen Guzmán, el de doña Elvira.

Sganarelle - Ese es, o poco menos.

Don Juan – ¿Cómo? ¡Él!

Sganarelle – Él mismo.

Don Juan – ¿Desde cuándo está en esta población?

Sganarelle – Desde ayer noche.

Don Juan – ¿Y qué lo trae por aquí?

Sganarelle – Creo que bien discernís lo que le puede inquietar.

Don Juan – ¿Nuestra partida, sin duda?

Sganarelle – El buen hombre está mortificadísimo por ella y me preguntaba el motivo.

Luego de realizar un análisis del modo de construcción se entregará la Ficha de cátedra sobre estilo directo e indirecto.

Ficha de cátedra

Estilo directo

Consiste en hacer hablar a un personaje o a una persona, como si se reprodujera exactamente lo que dice, por ejemplo:

“Don Juan – ¿Desde cuándo está en esta población?”

Cuando se usa el estilo directo la finalidad no es reproducir textualmente “palabras de otro”, sino darle “voz propia” a los personajes, a sus pensamientos o a sus acciones. Para esto, se utilizan marcas gráficas como el guion de diálogo, comillas o dos puntos.

El uso de los signos de puntuación en una obra de teatro es distinto al que se da en novelas, cuentos u otros géneros narrativos. Estos son:

- Dos puntos: separan los nombres de los personajes de los diálogos.
- Guiones: se emplean para marcar lo que dice cada personaje en los diálogos.
- Signos de interrogación: sirven para indicar que la entonación debe reflejar duda, inseguridad o cuestionamiento.
- Signos de admiración: indican que la entonación debe reflejar sorpresa, asombro o énfasis y exaltación.
- Paréntesis: tienen una función aislante, pues enmarcan información complementaria o aclaratoria, como actitud o posición del personaje o la acción simultánea que se realiza al pronunciar el diálogo.

Estilo indirecto

Consiste en narrar lo que ha dicho un personaje o una persona. Para ello, se utilizan los verbos “de decir” o “de comunicación”, que designan acciones comunicativas o expresan creencia, reflexión o emoción, por ejemplo: *declarar, enunciar, mencionar, pronunciar, proferir, protestar, manifestar*.

Si tomamos el ejemplo anterior, la forma narrativa sería: “Don Juan y Sganarelle se encontraron y el primero preguntó si este hablaba con Guzmán, su criado le respondió que sí. A lo que Don Juan lo volvió a interrogar, para saber cuánto tiempo hacía que estaba en esa población. Sganarelle le respondió que se encontraba desde la noche anterior y le señaló que no se debía preocuparse por ello”.



Extraer un fragmento de la obra y transformarlo de estilo directo (diálogo) a una voz narradora de estilo indirecto.

Se propone a continuación un trabajo práctico evaluativo.

Responder las siguientes consignas en forma escrita e individual.

1. Teniendo en cuenta la clasificación de los personajes expuesta en la ficha de cátedra y, a partir de la lectura de la obra, describir las características de don Juan, Sganarelle y Doña Elvira. Establecer las diferencias entre ellos.
2. En la última escena, la estatua del Comendador arrastra a Don Juan al infierno como castigo divino. ¿Qué hechos desencadenan este final? ¿Por qué Molière no hace que su personaje se arrepienta antes de morir?
3. En el siguiente fragmento de la escena IV, del Acto II se puede decir que lo gracioso, aquello que produce la risa en el espectador, es el engaño descarado de Don Juan hacia las dos campesinas. ¿Cómo logra mentirle a las dos sin ser descubierto?

Maturina (a Don Juan). -¿Qué hacéis con Carlota, señor? ¿Le habláis de amor también?

Don Juan (a Maturina aparte). -Por lo contrario, es ella quien me expresaba deseos de ser mi mujer y yo le respondía que ya me había comprometido con vos.

Carlota (aparte). - ¿Qué os quiere Maturina?

Don Juan (a Carlota). -Está celosa de verme hablaros y desea que yo me case con ella; más le he dicho que es a vos a quien quiero. (...)

Don Juan (bajo, a Maturina). -Os aseguro que os dirá que he prometido casarme con ella.

Carlota. -Yo...

Don Juan (bajo, a Carlota). -Apuesto que afirmará que he prometido tomarla por mujer.

Maturina. -No está bien, Carlota, pisar el camino que otra lleva.

Carlota. -No es honrado, Maturina, tener celos de que el señor me hable.

Maturina. -El señor me ha conocido primero a mí.

Carlota. -Si os ha conocido la primera, a mí me ha conocido segunda y me ha prometido casar sin tardanza conmigo.

Don Juan (bajo, a Maturina). -¿Qué os decía yo?

Maturina. -Os beso las manos, más es conmigo y no con vos con quien ha prometido casarse.

Don Juan (bajo, a Carlota). -¿No lo había adivinado yo?

4. Al igual que la actividad realizada en clase con el fragmento de la escena II del Acto I, transformar la escena VI del Acto V, escena final, a una voz narrativa de estilo indirecto.

Las actividades del Trabajo Práctico serán devueltas revisadas y con las valoraciones pertinentes que serán comentadas.

En particular, se retomará la resolución de la consigna 3 a efectos de compartir las interpretaciones. Se explicará el recurso utilizado para generar el efecto cómico que es el de la “Voz aparte”.

Ficha de cátedra La “voz aparte”

Discurso del personaje que hace como si se le escapara y fuera oído “accidentalmente” por el público. Involucra un diálogo superpuesto en el que se habla por debajo o en complicidad entre uno o más personajes lo cual causa malentendidos. La cualidad esencial del aparte es la de introducir una modalidad diferente con respecto al diálogo en el que reposa el intercambio de puntos de vista constantes. El aparte señala la “verdadera” intención u opinión del personaje ya que manifiesta, ante el público, su treta para manipular a otros personajes.

Por último el *aparte* se acompaña de un juego escénico capaz de hacerlo verdadero (posición marginal del actor, cambio de entonación, fijación de la mirada en la sala). La puesta en escena plantea un poder lúdico, un efecto cómico y una eficacia dramática.

Una vez concluido este trabajo de cierre, se comenzará a trabajar con la obra *Fedra* de J. Racine.



Actividades de comprensión lectora de *Fedra*

- A) Etapa de pre-lectura.
 1. En este caso, abordaremos una tragedia. ¿Recuerdan las características de este subgénero? ¿De qué creen que trate esta obra?
 2. ¿Han leído alguna otra tragedia en años anteriores?

Se entrega una biografía del autor.

Breve reseña biográfica

Jean Racine (1639-1699), dramaturgo francés, huérfano desde muy joven, inició la carrera eclesiástica, tal como deseaba su familia, pero acabó por abandonar los estudios y se marchó a París con la intención de dedicarse a la literatura. Sus primeras obras, *La Tebaida* y *Alejandro*, fueron representadas por la compañía de Molière y, aunque no cosecharon un éxito espectacular, sí le valieron cierto renombre.

En 1667, el Hôtel de Borgoña, que sería desde entonces la compañía habitual de Racine, presentó *Andrómaca*, la primera de sus grandes obras, con la que se convirtió en un serio rival para el famoso y consagrado Corneille. Desde este momento, surgió en torno a ambos una discusión sobre sus talentos y méritos respectivos que dividió profundamente a la opinión pública. En 1670, tras el fracaso del *Tito y Berenice* de Corneille, Racine impuso su *Berenice*, sobre el mismo tema, cuyo éxito lo consagró como trágico real. Siempre respaldado por la aristocracia, alcanzó la cumbre de su gloria literaria entre 1672 y 1675. Su carrera culminó con su admisión, en 1672, en la Academia Francesa. En 1676, publicó una recopilación de sus obras completas que incluía ciertas modificaciones de los textos. Al año siguiente, *Fedra* marcó su reconciliación con los maestros de Port-Royal, después de una profunda crisis interior.

Se leerá la reseña y se comentará la información.

1. ¿De qué nacionalidad es el autor?
2. ¿Se trata de la misma época que Molière?

Se estima que la lectura de la obra, la exposición y la elaboración de la síntesis insumirán unas cuatro clases. También, se prevé, en caso de necesidad, la lectura domiciliaria.

A. Etapa de lectura (durante).

Se propone la forma de teatro leído para la lectura de la obra y luego se dividirá la clase en 5 subgrupos para realizar la síntesis de cada acto y exponer oralmente.

Se explicarán, a medida que surjan, las dudas acerca de vocablos propios de la época, traducciones, elementos contextuales y desarrollos descriptivos y/o narrativos.

Luego de la exposición oral se elaborará un breve resumen de cada acto en el pizarrón.

B) Etapa de pos-lectura.

Se realizarán comentarios generales sobre la obra a través de un intercambio oral y luego, se responderá por escrito, la siguiente guía.

1. A diferencia de Molière, Racine trabaja el género trágico. ¿Cuáles son las características que hacen de *Fedra* una tragedia?
2. ¿Qué importancia tiene el personaje de Hipólito en la obra?
3. ¿Qué sentimiento experimenta Fedra?

4. ¿Qué papel cumple Teseo y la errónea noticia de su muerte en la tragedia?
5. ¿Cuál es el rol del personaje de la nodriza?
6. Elaborar una escena breve en la que se establezca un diálogo entre dos personajes, cuyo tema se centre en un conflicto amoroso.
7. Transformar el diálogo en una narración en primera persona, en la que se utilice el estilo indirecto.

Las actividades se corregirán oralmente y la consigna de escritura se revisará en el pizarrón, a partir de algunos ejemplos.

Se presenta para su lectura una ficha de cátedra sobre la reelaboración del mito y un resumen de “Hipólito” de Eurípides, para su lectura en clase.

Ficha de cátedra Reelaboración del mito

Como ya se mencionó, el teatro francés del siglo XVII retoma elementos del mundo clásico, como los preceptos de Aristóteles y Horacio y también aparecen en escena los mitos, que son reelaborados de modo que el hombre pueda explicarse a través de ellos.

Los mitos fueron tomados para ofrecer respuestas por medio de relatos imaginarios a las preguntas problemáticas que los individuos podían plantear sobre el origen del mundo, sobre su finalidad, los enigmas de la vida y de la muerte; enigmas a los que ninguna teoría lógica puede ofrecer una explicación satisfactoria.

La literatura ha recogido las historias de los personajes míticos para profundizar en su significado permanente y exponer esas historias a la sensibilidad y a las inquietudes de cada época. La actualización y reescritura de los mitos se considera un intertexto (relación de un texto con otros textos) de referencia que será interpretado y reformulado por un escritor en un texto nuevo. Ese texto adquiere un significado especial, precisamente, por la manera de enfocar y de reescribir el esquema narrativo del mito en cuestión. Esta reescritura del mito tiene como característica específica el hecho de ser una adaptación o reformulación individual de un relato arcaico, perteneciente a la mitología colectiva de una cultura o de un pueblo.

Racine, uno de los grandes dramaturgos del teatro clásico francés, reescribió el mito *Hipólito* de Eurípides (poeta trágico griego del siglo V a. C.). Conservó el mismo argumento, pero cambió la centralidad de los personajes y tituló su obra *Fedra*. Otras modificaciones consistieron en la eliminación del coro, mayor riqueza al diálogo, la pasión se “humaniza”. El teatro raciniano se ocupa solo de situaciones, sus personajes son juzgados por sus pensamientos y no por sus acciones, porque se trata de mostrar sus virtudes y sus vicios. Para esto, se elimina, del mito original, la participación externa de los dioses y la acción recae en decisiones humanas.

Resumen de Hipólito de Eurípides

La historia se desarrolla en Trecén o Trizina, un pueblo del Peloponeso situado al norte del Golfo Argólico, al norte de Grecia. La diosa Afrodita está enojada con Hipólito porque este la considera la más insignificante de las diosas, rechaza a las mujeres y no acepta el matrimonio. Hipólito incurre en *hibris* (soberbia) ante una estatua de Afrodita a la que saluda solo de lejos y por requerimiento de un sirviente.

Afrodita traza un plan para matar a Hipólito y a Fedra, hace que ella caiga enamorada de forma pasional y enfermiza por Hipólito, que es hijo de su esposo Teseo y una amazona. A su vez, Fedra cuenta su problema a la nodriza y esta informa a Hipólito de lo sucedido, que lanza a continuación un duro ataque verbal contra las mujeres que, en realidad, es un ataque frontal a Afrodita. Hipólito se escandaliza solo de que alguien le proponga que yaciera con la mujer de su padre y corre a purificarse, habiendo jurado no decir nada de las intenciones de Fedra.

La nodriza comunica a Fedra lo ocurrido con Hipólito. Esta se siente despechada y desesperada; decide suicidarse por ahorcamiento, pero deja una tablilla escrita en la que inculpa a Hipólito por haberla seducido. Teseo regresa de Delfos y se encuentra el cadáver de su esposa y con él, la tablilla con el mensaje. Se desespera ante la situación y llevado por la rabia, invoca a Poseidón para que mate a su hijo. A todo esto Hipólito, acusado por su padre, se defiende alegando su virtud debido a que no tuvo nada que ver con Fedra y no manchó la pureza de su lecho. Pero Teseo destierra a su hijo Hipólito, quien parte fuera de su patria en un carro.

Cerca del mar, aparece una ola gigante y dentro un toro, que asusta a los caballos, se vuelca el carro, Hipólito se enreda entre las bridas y es brutalmente arrastrado y golpeado. Queda en un estado agónico.

Cuando traen el cuerpo moribundo aparece la diosa Artemisa y explica a Teseo que la causa de todas las desgracias proviene de Afrodita, quien hizo que Fedra perdiera la cabeza por su hijo y que, en modo alguno, Hipólito mancilló su lecho. Le comunica que ante su padre Poseidón es un malvado, pues este cumplió con su palabra cuando le concedió la promesa, pero él hizo uso de ella sin averiguar la verdad.

Finalmente, Hipólito perdona a su padre y muere ante él. Artemisa instituye el culto a Hipólito en Trecén.

Una vez leídas las fichas y realizados los comentarios y explicaciones, se presenta la siguiente guía de trabajo.



Guía de actividades

1. Explicar quiénes son los personajes en la historia presente en *Hipólito* y en *Fedra* de Racine. Señalar las diferencias respecto del personaje protagonista.

2. ¿Quién es Hipólito en Eurípides? ¿Quién es Hipólito en Racine?
3. Completar el cuadro comparativo entre las tragedias de Eurípides y la de Racine, en el que contenga las acciones principales de los personajes de Hipólito, Fedra, la nodriza y Teseo.

Eurípides	Racine
Hipólito: Descreído de Afrodita, tiene rasgos de misoginia y se refugia en la diosa Artemisa. Es acusado por intento de seducción a su madrastra. Finalmente es desterrado por su padre (tablilla que escribe Fedra antes de suicidarse) y muere en un ataque de Poseidón frente a Teseo. Perdona a su padre en el lecho de muerte.	Hipólito:
Fedra:	Fedra: Contiene una pasión amorosa por Hipólito a partir de sus impulsos como mujer. Se suicida ingiriendo veneno, producto de su vergüenza por tener amor hacia su hijastro.
La nodriza: es confidente de Fedra, le cuenta a Hipólito el amor de su ama, quien la rechaza.	La nodriza:
Teseo: A la vuelta de Delfos encuentra el cadáver de su esposa y culpa (por la inscripción de Fedra) a su hijo y lo destierra. Luego invoca a Poseidón para que lo mate, pero al final se entera de la inocencia de Hipólito y es perdonado.	Teseo:

4. ¿Qué papel juegan los dioses en la obra de Eurípides? ¿Por qué no aparecen en la obra de Racine?
5. Teseo manda a matar a Hipólito en ambas tragedias. ¿De quién recibe la acusación en cada una?
6. ¿Quién encarna el personaje vil o antagonista en Eurípides y en Racine?

Se retirarán las actividades y se devolverán en la clase siguiente con valoraciones y comentarios



Trabajo Práctico evaluativo

Leer la siguiente ficha informativa

Ficha de cátedra El tópico del amor en la tragedia

En el teatro de Racine, los personajes son juzgados por sus pensamientos más que por sus acciones, porque interesa mostrar sus virtudes y sus vicios. En "Fedra", la historia se centra en el amor prohibido y como posibilidad de redención (trágica). Fedra se ve invadida por la pasión, por una violencia espiritual, una sensibilidad carnal que la lleva a tener sentimientos incestuosos por Hipólito. Pero, a su vez, carcomida por el remordimiento, la vergüenza y la conciencia de culpabilidad, ella se encuentra en una caída lúcida hacia la muerte sin esperanza. Sin embargo, en su amor prohibido, reside la grandeza heroica (el carácter trágico) porque Fedra se transforma en un ser virtuoso que no solo se horroriza de su pasión por Hipólito, sino que se muestra contraria a la vileza que su nodriza ha urdido para salvar su reputación y decide confesar a Teseo la verdad al mismo tiempo que por honor se envenena. El sufrimiento de Fedra por la soledad y el amor prohibido concibe a la muerte como único final posible; también la conciencia de su error, la culpa y la vergüenza la empuja a ello. La traición a su esposo y a su hijastro la llenan de dolor, el mal se refleja en su aspecto y no le deja otra opción que aquella muerte pautada desde siempre por su destino. Fedra se presenta como víctima y verdugo; el amor se asocia a la imposibilidad, al abandono, a la soledad y, finalmente, a la desesperación. (*Losada Goya 1993*).

1. A partir de lo leído, ¿en qué se diferencian los sentimientos amorosos de Don Juan con los de Fedra?
2. ¿En las obras Fedra y Don Juan, en algún momento, los amores son correspondidos?
3. Los personajes de Fedra y Don Juan mueren al final ¿Cómo enfrenta la muerte cada uno de ellos? ¿Qué efecto produce en el espectador⁵?
4. ¿Cómo enfrenta Fedra sus sentimientos en la obra de Eurípides y cómo los enfrenta en la obra de Racine?

Se retirarán los trabajos que luego serán devueltos para un último intercambio respecto de la experiencia de lectura.

5 "Katharsis" (en la *Poética* de Aristóteles; concepto teórico que funciona por debajo): definida como purificación emocional, corporal, mental y espiritual. Mediante la experiencia de la conmiseración y temor los espectadores de la tragedia experimentan la purificación del alma de esas pasiones.

3. El género dramático y el problema de la identidad

Mariana Casado



Esta unidad didáctica se piensa para ser trabajada con estudiantes de 6° año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. En ella, se partirá de la lectura de obras dramáticas para estudiar, además de las particularidades de cada obra, elementos discursivos, gramaticales y socio-culturales. Se analizarán las obras desde una visión que equilibre la mirada interna del texto con una mirada hacia afuera, que relacione la obra con problemáticas socio-culturales. El eje socio-cultural que liga el corpus es la temática de la identidad, en diferentes momentos históricos, lugares, géneros, clases sociales, entre otros aspectos. Así, se pretende comprender, en profundidad, el mundo representado en las obras y se relacionará con su contexto socio-cultural. Se hará hincapié tanto en la comprensión global como en la atención a los detalles que crean la literariedad de estos textos. Asimismo, se plantea la enseñanza de las particularidades del género teatral, diferente de otros géneros literarios. Se trabajará sobre el diálogo como el procedimiento de elaboración de los parlamentos que conforman el género teatral y marcan, en gran parte, su singularidad. Se reflexionará sobre la forma del diálogo y la transformación operada en el discurso indirecto para la inclusión de la voz de los personajes.



Corpus

El corpus de trabajo áulico se compone de dos obras del género dramático pertenecientes al Teatro por la Identidad, ciclos de teatro relacionados a la Organización de Abuelas de Plaza de Mayo y que abogan por el Derecho a la Identidad. Las obras son:

Espíndola, Amancay y Araceli Arreche. *Crónica de las Indias*. Teatro X la Identidad, 2002, <http://teatroxlaidentidad.net/material/bibliotecavirtual/2002/cronicadelasindias.pdf>.

Gambaro, Griselda. *El nombre*. Teatro X la Identidad, 2001, <http://teatroxlaidentidad.net/material/bibliotecavirtual/2001/elnombre.pdf>



Clase 1 (80 minutos)

Los objetivos específicos de esta clase serán generar un primer acercamiento al concepto problemático de “Identidad” y su textualización y, luego, leer la obra *Crónica de las indias* (tras las actividades de pre-lectura).

Se trabajará con un acotado corpus de *twitts* extraídos de los ganadores del concurso Twitterrelatos por la identidad organizado por Abuelas de Plaza de Mayo. Se abogará por un debate oral reflexivo sobre la identidad, su importancia, elementos y lazos que la forjan, censuras, etc.

Se leerán los tres *twitts* seleccionados:

---o0o---

Al revés que Gregorio Samsa: desperté convertido en ser humano y tengo ahora un nombre que resuena como un redoblante en carnaval.

Ansiedad. “Tome asiento, lo llamaremos por su nombre” -dijo la burocrática empleada. El último nieto recuperado permaneció de pie.

“Me gusta todo menos la remolacha” y vi a mi verdadera tía romper en llanto. Hay cosas que se llevan en la sangre.

---o0o---

Se indagará acerca de la idea que los liga, qué es lo que problematizan; de allí se focalizará en la comprensión de cada uno de ellos. Finalmente, se realizarán unas preguntas escritas para que quede registro escrito del debate oral áulico y para que cada estudiante vuelva a reflexionar por sí mismo sobre el tema.

A lo largo de la clase se irá guiando el debate y la comprensión de los *twitts*. Se atenderá especialmente a factores que luego serán retomados por las obras de teatro que se leerán en las siguientes clases (nacionalidad, etnia, nombre,



@jpanno Ansiedad. “Tome asiento, lo llamaremos por su nombre”, dijo la burocrática empleada. El último nieto recuperado permaneció de pie.

Teatro Juan José Paso. Realización: Víctor Tello.

familia, entre otros). Asimismo, de ser necesario se repondrán ciertos contextos socio históricos (Dictadura de los años de 1970, en Argentina, por ejemplo) para lograr la comprensión de los *twitts*.



@VeraScheiner Al revisar que Gregorio Samsa despertó convertido en ser humano y tengo un nombre ahora que resuena como un redoblar en carnaval.

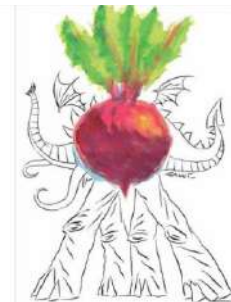
Hecho: Vera Scheiner, Buenos Aires, Argentina

¿Cuál es el tema que tratan? ¿Es algo problemático o algo sencillo? ¿Qué genera el problema de la identidad? ¿Por qué será necesario conocerla? ¿Qué elementos conforman la identidad de alguien? ¿Todos son libres de ser quién desean ser? ¿Por qué?

¿Qué nos dice la imagen? ¿De qué serán esas gorras? (Se repondrá el contexto aludido de ser necesario) ¿Son esqueletos? ¿Qué significan, qué representan? ¿A quién se llama “nieto recuperado”? ¿Qué es una “burocrática”? ¿Por qué sentirá ansiedad? ¿A quién representa la burocrática? ¿Cuál es la importancia y la función del nombre? ¿Por qué el nieto permanece de pie?

¿Qué nos transmite la imagen? ¿Quién es Gregorio Samsa? (Si no han leído a Kafka se repondrá la información básica necesaria para comprender la intertextualidad) ¿Por qué ahora es un ser humano? ¿Antes qué era? ¿Qué nos hace sentirnos seres humanos y no animales o cosas? ¿Qué cosas nos harían sentir como animales o cosas? ¿Qué le hace sentir su nuevo nombre? ¿Por qué trae la idea de un carnaval? ¿Antes qué sería si no era carnaval?

¿Qué vemos en la imagen? ¿Qué hace llorar a la tía? ¿Qué implica que no le guste la remolacha? ¿Por qué dirá “verdadera tía”? ¿Qué serían tías falsas, llorarían ellas por la remolacha? ¿Qué significa que hay cosas que llevamos en la sangre? ¿Qué otro tipo de cosas, además de los gustos, decimos que se llevan en la sangre?



@patriciamasullo "Me gusta todo menos la remolacha" dice y si a mi verdadera tía le lloran en los ojos. Hay cosas que llevamos en la sangre.

Hecho: Patricia Masullo, Buenos Aires, Argentina

Actividades individuales escritas

1. ¿Qué elementos forman nuestra identidad?
2. ¿Qué importancia tiene la familia en la identidad? ¿Y la nacionalidad? ¿Y el nombre?
3. ¿Qué elementos nos distinguen o qué objetos que usamos o costumbres definirían nuestra identidad?
4. Elegí uno de los *twitts* y explícalo a partir de lo hablado en clase (cuál es el problema de identidad, cómo se resuelve, qué elementos son relevantes, etc.)

Se llevarán los trabajos al finalizar la clase para revisarlos y entregarlos la siguiente clase.

A continuación, se trabajará con la obra *Crónica de Indias*. Primero se propondrán las actividades de pre-lectura, que serán realizadas oralmente. Se partirá del título y se pensará: ¿Qué es una crónica? ¿Quiénes escribían las crónicas? ¿A qué se llama o llamaba Indias? ¿En qué época transcurrirá la acción? ¿Qué problemas de identidad

podía haber en esa época y lugar? Se anotarán en el pizarrón los conceptos clave que surjan en las respuestas de los/as alumnos/as a las preguntas guía y en sus comentarios o reflexiones. Estos podrían ser: texto – hombres – Colón – colonización – indios – indígenas – genocidio – Conquista del Desierto – matanza – españoles.

Luego, se leerá la obra de modo oral y colectivo, distintos estudiantes leerán los parlamentos de los personajes y las acotaciones. Se detendrá la lectura las veces que sea necesario para ir asegurando la comprensión de elementos o situaciones centrales, y así se mostrará cómo funcionan las estrategias de comprensión, para lograr que los/as estudiantes se apropien paulatinamente de ellas.

Tras la lectura, se debatirá oralmente el contenido semántico del texto. Se analizarán los personajes, ambientes, construcciones de las identidades, sus similitudes y diferencias. Si los comentarios no surgen directamente, se harán preguntas guía para que funcionen como disparadoras de la reflexión. Se anotarán, en el pizarrón, los conceptos fundamentales. Deben quedar claras las relaciones entre las identidades, los espacios y las acciones/pensamientos. Se abogará por el reconocimiento y comprensión de la separación adentro / afuera, las tres identidades representadas por las mujeres y sus elementos constitutivos, el rol de Hernán Mexía, siempre en relación con el contexto en el que se desarrollan los hechos.



Clase 2 (80 minutos)

La clase comenzará con la entrega de las actividades realizadas la clase anterior sobre los *twitts*. De haber algún punto que requiera ser nuevamente trabajado o explicado, eso se hará. Si no, se continuará con un repaso oral de la obra leída la clase anterior. Se recuperará la historia y algunas ideas importantes que hayan surgido en el debate, en especial, las referidas a la identidad, y se anotarán en el pizarrón. Luego, se dará paso a las actividades de comprensión que tendrán una modalidad individual y escrita.



Actividades de comprensión lectora

1. Releé la primera acotación que se halla entre paréntesis en la primera página y respondé:
 - a. ¿Por qué la obra presenta a las tres mujeres como “presas del espacio”? Buscar ejemplos de la obra que lo justifiquen.
 - b. A Leonor se la describe como “sumisa como su madre pero vestida a la española”. Explicá cómo funciona esta heterogeneidad a lo largo de la obra.
 - c. Explicá por qué se describe a María a partir de sus silencios. Justificar con un ejemplo de la obra.
 - d. Relacioná el título de la obra con el contenido de la acotación y la historia de las tres mujeres.
 - e. ¿Cuál es el verdadero problema?
 - f. ¿Qué significa que Isabel sea “la portadora de la ley”? ¿Qué mandato es el que intenta hacer cumplir?
 - g. Explicá por qué María teme ser descubierta y cuál sería la supuesta falla.
 - h. Relacioná la “falla” de María con el mandato que protege Isabel.

2. Tras la relectura de la obra completa, respondé:

- a. ¿Cuál es la relación entre las tres mujeres? ¿Quién es el hombre que las vincula?
- b. Rastrea los momentos en que María describe su relación con Hernán Mexía. ¿Cómo cambia su situación tras conocerlo?
- c. ¿A qué aluden los gritos y súplicas que escuchan? Relacionalos con el marco espacio-temporal de la obra (año 1586 – América).
- d. Describe la actitud de cada una frente a los gritos y súplicas. ¿Cómo se vincula la actitud con el hecho de ser mujeres?
- e. Analiza el proceso de blanqueamiento de Leonor. ¿Qué busca ocultar? ¿Qué significa que algunas partes se resistan?
- f. Explica la diferencia entre la frase de María “el cuerpo no se ata para que el alma no se sienta presa” y la de Isabel “al árbol se lo ata para que crezca recto”. ¿Cómo se relacionan las frases con las identidades de cada una?
- g. ¿Qué transmite la automatización de la respuesta de Leonor “sí, quiero”?
- h. ¿Qué importancia tiene la canción de María? Relacionala con su identidad.
- i. ¿Qué se pone en juego en los nombres Leonor/Iutito?
- j. Rastrea elementos que definan la identidad de cada una de las mujeres y elabora un cuadro comparativo.



Se retirarán los trabajos para revisarlos y entregarlos a la clase siguiente.

Clase 3 (40 minutos)

En primer lugar, se devolverán las actividades de comprensión corregidas. Si hubiese algún aspecto de la obra que no fue comprendido, se lo retomará para asegurarse que el umbral de comprensión esperado se obtenga.

Se realizará un rastreo de saberes previos respecto del género:

- ¿Reconocen qué tipo de texto es esta obra? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Qué más recuerdan sobre el teatro? ¿Qué otras obras leyeron?

Se anotarán en el pizarrón las ideas y conceptos que surjan de estos conocimientos previos.

A continuación, se entregará la ficha de cátedra sobre género dramático. Se la leerá en voz alta. Se irá deteniendo la lectura y se explicarán las ideas o conceptos que así lo requieran y se destacará lo central de cada apartado. Se irán conectando los contenidos nuevos con las ideas previas sobre el teatro. Asimismo, se tomará como ejemplo la obra leída la clase anterior para ilustrar conceptos.

Ficha de Cátedra

Género dramático

El teatro toma su nombre de la palabra griega “theatron” que significa “lugar para ver”, es decir, mirador. Esto nos invita ya a percibir cuál es una de sus particularidades más significativas: es un género vinculado a la representación de la acción. Así, el teatro es un género literario, pero también un hecho escénico que implica mediadores (actores, escenografía, vestuario, etc.). Por ello, en su forma textual, como lectores necesitamos indicaciones para suplir la falta de representación. El teatro, entonces, tiene dos formas: su texto dramático, el literario, el que leemos, y el texto espectacular, el representado, el que vemos. Volveremos más adelante sobre esta característica tan fundamental. Pero primero conozcamos un poco los orígenes de este género.

Orígenes del teatro

En su origen, el teatro se asoció a danzas por las que se conjuraba la naturaleza, le permitía al hombre controlar su peligroso entorno. Más adelante, este carácter mágico se perdió y se adquirió el de conmemoración mítica. Se cree que el primer griego que compuso una tragedia fue Tespis en 534 a.C. En esta Grecia Antigua, el teatro era un modo de celebrar a los dioses, especialmente a Dionisio, dios del vino y la fertilidad y patrón del teatro. Las representaciones se realizaban al aire libre, en una colina con gradas en semicírculo. Las obras se escribían en verso y uno de los elementos centrales era el coro, que comentaba y evaluaba la acción. En el teatro moderno, el coro se ha perdido. Otros elementos eran una sencilla escenografía que representaba la fachada de un palacio, los ropajes, las máscaras, unos zapatos altos llamados coturnos y algunos artificios mecánicos. Recordemos que en esta época solo los hombres podían actuar, por lo cual la vestimenta y las máscaras eran de suma importancia. En un principio, solo hubo un protagonista; pero con el tiempo las obras fueron incorporando un mayor número. Durante las fiestas en que se representaban, las obras participaban de concursos. Desde el 534 a.C., hubo concursos de tragedias y desde el 486 a.C., de comedias. Al final de las jornadas, cinco jueces elegían al mejor poeta, protagonista y corega (ciudadanos ricos que solventaban a un poeta). Los autores más reconocidos de Grecia fueron: Esquilo, Sófocles y Eurípides para las tragedias, y Aristófanes y Menandro para las comedias.

La tragedia y la comedia eran las realizaciones máximas del teatro. Y de ellas proviene, en gran parte, nuestro teatro moderno. La tragedia se vincula con asuntos altos y serios, es decir, con leyendas heroicas, reyes, personajes nobles. Una de sus funciones más importantes, plantea Aristóteles, es la de producir la *catarsis* en el espectador. La *catarsis* es un proceso de purificación y liberación que se genera en el espectador a partir de sentimientos como el temor o la compasión ante lo representado. Por otro lado, la comedia, puede presentar temas cómicos, con personajes satirizados, y no tan imitables como los de la tragedia.

Si bien pretende divertir, trata temas sociales a los que se les da una solución “feliz”, positiva o utópica.

Elementos fundamentales del texto dramático

Ya previamente mencionamos algunos elementos centrales en la representación de una obra dramática: los actores y su vestimenta, la escenografía, los artilugios mecánicos. Sin embargo, una vez que la representación se separa del texto escrito, y que podemos leer las obras y no verlas, el texto debe proveernos de esos datos que no obtenemos por medio de la mirada. En la representación, los actores nos guían a través de la historia y observamos sus gestos y movimientos, oímos sus distintos tonos de voz; la escenografía nos indica los lugares; las luces, la música, todos los elementos conforman la acción y el ambiente. El texto dramático posee otros medios de presentarnos los personajes, la acción y el ambiente.

En primer lugar, un elemento central son los personajes. Ellos se mencionan en la *dramatis personae*, que es una lista al comienzo de la obra con los nombres de los personajes y, generalmente, algún rasgo característico de cada uno. Luego, encontramos dos grandes recursos: los parlamentos o diálogos y las acotaciones o didascalías. La historia avanza a partir de los diálogos entre los personajes o sus monólogos. Recordemos que diálogo implica una conversación entre al menos dos personajes y monólogo es una charla de un personaje consigo mismo. El monólogo presenta la interioridad del personaje, puede exponer, por ejemplo, el pasado del personaje o hechos extra-escénicos. Mientras que los diálogos nos informan de lo que los personajes dicen y expresan, las acotaciones nos transmiten toda la información extra: lugares, momentos, gestos, tonos, movimientos, etc.

Los diálogos son la representación textual de lo que los personajes dicen. A través de ellos, no solo avanza la acción –pues manifiestan las situaciones de conflicto–, sino que se presentan las particularidades de la identidad de los personajes: por su lenguaje conocemos sobre su psicología, edad, cultura, nacionalidad, etc. Los diálogos se escriben a continuación del nombre del personaje que lo profiere, de este modo: PERSONAJE: Diálogo.

Las acotaciones o didascalías se clasifican según el tipo de información que nos brindan, que siempre es paraverbal; es decir, no lo que efectivamente se expresa, sino el cómo, dónde, si se usa algún instrumento, si se hacen gestos, cambios de tonos de voz, etc. Así, las hay llamadas generales (lista de personajes, coordenadas de tiempo y espacio), espaciales (aspectos de la escenografía, movimientos), temporales (cambios de tiempo, pausas), personales (en relación con los personajes y sus acciones o apariencias), sonoras (música, ruidos) aparecen entre paréntesis y, a veces, con una tipografía diferente a la de los diálogos.

Otro recurso del género dramático que cabe destacar es el aparte, este no siempre aparece, y si lo hace, tiene alguna función especial. Es decir, por algún motivo se hace partícipe al espectador (o lector) del pensamiento del personaje, pero, lo interesante es que solo se comparte con el espectador/lector. En estos

fragmentos, uno de los personajes aparece pensando en voz alta, pero solo lo pueden escuchar los espectadores; si hay presentes algunos de los demás personajes, estos no se enteran de lo que se haya dicho. En el espectáculo, este recurso suele suceder con un cambio de luces; en cambio, en el texto dramático puede estar indicado explícitamente que se trata de un aparte o puede no tener marcas. En ese caso, sabemos que se trata de este recurso porque los demás personajes no conocen lo que se ha manifestado.

Frente a la importancia del lenguaje, los silencios también cobran relevancia. Pensemos que ellos subrayan lo no-dicho, aquello que los personajes no pueden o no quieren decir. En estos casos, el espectador/lector deberá llenar estos vacíos con su interpretación.

Con respecto a su estructura, una obra dramática se divide en actos, que se subdividen en escenas. Los actos corresponden a las partes temáticas de la obra, pueden corresponder a: introducción, clímax y desenlace, es decir, la estructura interna, de organización de la historia. Las escenas se marcan por la entrada o salida de algún personaje.

Cabe destacar la doble importancia del lenguaje en el género dramático. Siempre el lenguaje y los recursos utilizados son un aspecto esencial en la literatura, pues en él se genera un plus de sentido y un plus estético que hace a la literatura un discurso particular. Pero en el caso del teatro prácticamente todo lo que tenemos es lenguaje: lo que los personajes dicen. Las acotaciones acompañan y nos marcan un modo de leer los diálogos, pero el habla de los personajes y sus estilos cobran un gran espesor, tanto para hacer avanzar la acción como para acercarnos a sus identidades.

Tras la lectura de la Ficha, grupal y oralmente se analizarán los parlamentos y acotaciones de *Crónica de las indias*. Así, por ejemplo, se leerá la larga acotación que inicia la obra y se buscará qué información presenta. Con los parlamentos, se analizará cómo se construyen, qué información presenta, cómo se va presentando la historia a partir del avance de la conversación. Se identificarán y analizarán los “aparte” de María. Se anotarán en el pizarrón los conceptos más importantes.



Clase 4 (80 minutos)

La clase comenzará con un breve repaso oral de la ficha teórica sobre el teatro. Luego, se trabajará la otra obra de teatro del corpus: *El nombre*. Se empezará con las actividades de pre-lectura. Se seguirá la misma modalidad de las actividades de pre-lectura realizadas sobre la obra anterior: se reflexionará oralmente y se anotarán en el pizarrón los conceptos o ideas relevantes. Los/as estudiantes ya habrán trabajado con el tema identidad y la relevancia del nombre, por lo cual, es probable que el título *El nombre*, los guíe a hipotetizar en esa dirección.

La lectura se realizará de modo grupal y oral. Se irá deteniendo la lectura en los momentos que crea oportuno para asegurar la comprensión semántica y léxica de la obra.

Tras la lectura de la obra, se reflexionará de modo oral y grupal sobre su contenido. Se focalizará en la pérdida de la identidad y cómo el rol de la mirada de los otros y sus relaciones de poder a partir de diferencias sociales conducen a esta pérdida. Se retomará la idea del nombre como algo fundamental para la identidad, pero también para establecer relaciones sociales. Se profundizará en quién es María, la relación de la identidad con el nombre, oficio/profesión, estatus social, etc. Luego, se presentarán las actividades de comprensión lectora, que se resolverán individualmente.



Actividades de post-lectura

1. ¿Quién es María? ¿A qué se dedica? ¿Cómo influye en su identidad y en su libertad?
2. ¿Por qué lo primero que le preguntan es su nombre?
3. Explicar el problema de su nombre en el primer trabajo.
4. Rastreá de qué es dueña ella. ¿Qué nos dicen esos elementos sobre María?
5. ¿Por qué pierde el nombre en el segundo trabajo? ¿Qué gana con el nuevo nombre?
6. Explicar porqué dice que le pagan por la ausencia de un remordimiento.
7. ¿Es libre la vieja? Justificar con fragmentos de la obra.
8. ¿Cómo recupera su nombre? ¿Se reconoce en él? ¿Por qué?
9. Finalmente, ¿qué nombre tiene?
10. Hipotetizar sobre en qué lugar puede estar pronunciando este monólogo y en qué momento de su vida.

Los trabajos serán retirados para corregir y serán devueltos en la clase siguiente.



Clase 5 (80 minutos)

En primer lugar, se devolverán los trabajos corregidos. Y, de ser necesario, se retomarán consignas que hayan generado dificultades o que hayan quedado sin resolver.

El objetivo de esta clase será el trabajo y la reflexión sobre el género dramático como construcción y la integración de las dos obras dramáticas trabajadas. Se hará un repaso de lo explicado basándose en la ficha de cátedra y se anotarán en el pizarrón los recursos clave del teatro. Luego, los/as estudiantes realizarán unas actividades sobre la construcción de las obras leídas.



Actividades sobre género dramático

1. ¿Cuáles son los recursos elementales para el teatro? ¿Cuál es la función de cada uno de ellos? ¿Cuáles son los más relevantes en las obras leídas?
2. ¿Qué tipo de información nos presenta la primera acotación de *Crónica de las Indias*? ¿Qué otro tipo de información aportan las otras acotaciones? Menciona dos ejemplos y explicá su funcionalidad.

3. ¿Qué función cumplen las siguientes didascalias: “Se oscurece la escena. Cenital sobre María” y “En off. Los gritos afuera se acentúan”?
4. ¿Qué función tienen los aparte de María en *Crónica de las Indias*?
5. Anotá los núcleos de la conversación entre las tres mujeres de *Crónica de las Indias*.
6. ¿Qué tipo de información brindan las acotaciones de *El Nombre*?
7. ¿Qué tipo de parlamento aparece? ¿Cómo lo reconocés? ¿Por qué está obra se presenta con ese recurso? ¿Qué efecto produce?

Oralmente, se debatirá por qué las dos obras pueden ser leídas juntas, qué mirada plantean sobre la identidad y cómo se problematiza. Luego, sobre esta base, los/as estudiantes realizarán actividades escritas de integración. En este caso, se propondrá un trabajo en parejas, ya que debatir con otro estas preguntas y sus respuestas puede permitir acceder a otra perspectiva y otra lectura de las obras.



Actividades de integración

Consignas grupales

1. ¿Por qué estas dos obras pueden ser leídas en conjunto?
2. ¿Qué elementos se destacan en la formación de la identidad?
3. ¿Por qué podemos decir que estas obras representan a la identidad como conflictiva? ¿Cómo se ve esto en Leonor de *Crónica de las Indias* y María de *El nombre*?
4. ¿Cómo aparece la relación entre mujeres y libertad? ¿En qué sentido su identidad influye en eso?
5. ¿Qué tipo de parlamento figura en *El Nombre*? ¿Cómo lo reconocés? Explicá el efecto que produce.

Antes de abordar la actividad individual, se armará junto con los/as estudiantes un *twitt* que sirva de ejemplificación para la tarea a realizar.

Actividad individual

Escribí un *twitt* como si fuera de alguna de las protagonistas de las obras. Si pudieran, ¿Qué *twittearían*? Solo elegí una de ellas y elaborá un *twitt* en su nombre.

La corrección de las preguntas se hará de modo oral y grupal. De todos modos, los trabajos serán retirados para corregir.



Clase 6 (40 minutos)

El objetivo de esta clase es mostrar la construcción de los diálogos y su caracterización como discurso directo, textual de las palabras de los personajes. Se explicará que el parlamento de los personajes son las palabras efectivamente pronunciadas, por lo cual se denomina discurso directo. En cambio, cuando narramos lo que alguno de los personajes dice, eso es discurso indirecto. Se pondrán ejemplos muy sencillos en el pizarrón, solo para un primer acercamiento al tema. Estos ejemplos serán los propios *twitts* que habían escrito. En este momento de la clase, se trabajará

con su conocimiento previo. Se partirá del *twitt*, se transformará en discurso directo a modo de diálogo teatral, luego a discurso directo a modo de cita y, finalmente, como discurso indirecto.

Twitt: Alguien que me rescate de mi propia boda???

Diálogo: LEONOR: ¿Alguien me rescata de mi propia boda?

Discurso directo: Leonor preguntó: “¿Alguien me rescata de mi propia boda?”

Discurso indirecto: Leonor preguntó si alguien la rescataría de su propia boda.

A continuación, se entregará la ficha de cátedra para sistematizar y profundizar este conocimiento implícito.

Ficha de cátedra

Modos de escribir el teatro

Discurso directo

Recordemos que los diálogos son un recurso central en la construcción de obras dramáticas. La acción y los conflictos se presentan a través de las voces de los personajes. Es decir, lo que ellos dicen. Cuando leemos los diálogos accedemos directamente a las palabras expresadas, por lo cual este tipo de discurso se llama “directo”.

La construcción de este tipo de discursos es: NOMBRE PERSONAJE: Discurso

Por ejemplo: LEONOR: Ya sé.

Existe otro modo también de discurso directo: el que usamos para citar. Estas oraciones estarán compuestas por un discurso citante que es el que brinda paso a la voz del otro, el discurso citado, el otro componente. Al ser directo, las palabras del discurso citado deben ser las textuales proferidas. Será necesario para ligar ambas partes el uso de un verbo del decir o verbo del habla. Estos son, por ejemplo, decir, preguntar, responder, manifestar. La importancia de estos verbos reside en que muchos de ellos no solo dan paso a la voz del otro, sino que brindan información sobre cómo se dijo ese discurso citado, es decir que lo modalizan. Entonces, existen algunos que son neutros y solo introducen el discurso citado: decir, manifestar. En cambio, otros brindan un plus de información: responder, gritar, susurrar, rechazar. Otro modo de explicitar la manera en que se expresó el discurso citado es el uso de modalizadores. Estos son términos que indican los aspectos extra-verbales. Como clase de palabra, son generalmente adverbios de modo. Pensemos en los terminados en -mente, los que derivan de adjetivos calificativos. Podrán referirse, por ejemplo, a cómo se percibía la persona (tímidamente) a la rapidez o lentitud de la emisión de la frase (rápidamente, lentamente). Entonces, veamos un ejemplo de transformación desde el diálogo:

LEONOR: (obediente) Sí, a-cep-to.

Leonor dijo obedientemente: “Sí, acepto”.

En este caso de discurso directo, la introducción de la voz del otro se marca textualmente con el uso de comillas al principio y al final del discurso citado.

Además, deben colocarse dos puntos antes de la cita o una coma tras la cita y aclarar quién lo dijo:

Leonor dijo: “Ya sé”.

“Ya sé”, dijo Leonor.

Discurso indirecto

Cuando narramos lo que otra persona expresó sin explicitar las palabras textuales, se llama discurso indirecto. En este, lo que se manifiesta es una propia versión de lo dicho por otro; por lo cual, puede estar solo una parte del discurso, pueden usarse otras palabras, pueden hacerse generalizaciones. Siempre se debe aclarar que es un discurso referido, ajeno. A diferencia del discurso directo, este no utiliza signos de puntuación específicos sino que utiliza “que” o “si” o los pronombres interrogativos que puedan tener las preguntas. Siempre será necesario realizar cambios en ese discurso citado, por ejemplo, en los verbos o en los pronombres.

Leonor dijo que ya sabía.

En el discurso indirecto, los verbos se suelen colocar en un tiempo anterior (excepto el pretérito imperfecto que mantiene su forma). Por ejemplo:

Modo directo		Modo indirecto
Presente	—————>	Pretérito imperfecto
Futuro imperfecto	—————>	Condicional simple
Pretérito imperfecto	—————>	Pretérito imperfecto
Pretérito perfecto	—————>	Pretérito pluscuamperfecto
Imperativo	—————>	Presente del subjuntivo

La construcción del discurso indirecto

Hemos visto que el discurso indirecto plantea en una misma oración el discurso citante y el citado. Para lograr esto, debe utilizarse una **oración subordinada sustantiva**.

Primero recordemos las categorías básicas de análisis de la oración simple:

Sujeto: quien realiza la acción

Predicado: sección de la oración que comprende al verbo y sus objetos (modificadores del verbo) y circunstanciales. Generalmente se ubica después del sujeto.

- a. LEONOR: ¿Es tarde, madre? (contestar – preguntar)
- b. MARÍA: Está cerrada. (afirmar-reprochar)
- c. ISABEL: ¡No le digas eso! (gritar – susurrar)
- d. LEONOR: Sí, a-cep-to. (balbucear- repetir)
- e. LEONOR: (Riéndose) No te enojés.



Clase 7 (80 minutos)

A continuación, se retomará lo estudiado la clase anterior y se hará un repaso: se reflexionará por la funcionalidad de la introducción de las voces a través del discurso referido en el género dramático como tipo textual.

¿Por qué en discurso directo? ¿Qué efecto causa? ¿Sería lo mismo si todas las citas fuesen en discurso indirecto? ¿Usa, María, otros verbos del decir? ¿Por qué? Y, ¿en *Crónica*? ¿Qué efecto produce que sea un diálogo entre las tres mujeres? ¿Qué perspectivas permite representar?

En grupo, se tomará un fragmento dialógico de *El nombre* y se transformará a una breve narración en la que se incluya la voz de María y de la vieja a través de discurso directo e indirecto. Durante la construcción, se reflexionará sobre el correcto modo de elaboración de las subordinadas, los verbos del habla y los modalizadores.



Actividad de transformación

Transformaremos el siguiente diálogo en una breve narración. Incluiremos las voces de María y de la vieja a través del discurso directo e indirecto.

“No, señora”, le dije.

“¿Qué señora! Trago lo que me da una sirvienta. ¡Qué señora!” Y estaba furiosa. Pero la furia se pasó enseguida. Se puso triste.

“No llegues a vieja”, me dijo.

“¿Por qué no, señora?”

“No llegues a vieja. No es lindo”

“¿Qué no va a ser lindo!”. Y le encendí la velita de la torta.

“Piense un deseo”, le dije.

“¿y se cumple?”

“Sí”.

Luego, se observará una representación de la obra *El nombre* -<https://www.youtube.com/watch?v=wwQhQD6HRfc> - para poder comparar y reflexionar sobre la diferencia entre texto espectacular y texto dramático. Se destacará la importancia y funcionalidad de las acotaciones y los parlamentos: se podrá observar cómo se “transforman” en la actuación, especialmente en el monólogo. Será particularmente útil el detenerse en estos aspectos ya que allanará el camino para la actividad de escritura final (escritura de monólogo).

Una vez vista la representación la obra, se conversará sobre las diferencias entre el texto dramático y el espectacular. Se anotarán en el pizarrón las características más relevantes.

Finalmente, como actividad de elaboración de un escrito propio, los/as estudiantes escogerán una de las protagonistas de *Crónica de las Indias* y escribirán un monólogo del estilo del de María de *El Nombre*.

Actividad de escritura

Elegí a una de las protagonistas de *Crónica de las Indias* y elaborá un breve monólogo en el que se exprese el diálogo con las otras dos protagonistas.



Clase 8 (80 minutos)

La clase comenzará con la entrega de los trabajos de escritura corregidos. Gran parte de esta clase se destinará a la reescritura de esos trabajos (que serán nuevamente corregidos). Una vez finalizada la escritura, se leerán algunos en voz alta y se reflexionará sobre los cambios de efecto y de perspectiva que provoca el uso del monólogo en vez del diálogo.

Bibliografía

- Ábalos, J. W. *Shunko*. (1960). Buenos Aires: Losada.
- Aguiar E Silva, V. M. (1984). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Alazraki, J. (1983). *En busca del unicornio perdido*. Madrid: Gredos.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2007). *La escritura y sus formas discursivas: curso introductorio*, Buenos Aires: Eudeba.
- Álvarez González, A. (2006). *La variación lingüística y el léxico: conceptos fundamentales y problemas metodológicos*. México: Universidad de Sonora.
- Amar Sánchez, A. M. (1992). *El relato de los hechos. Rodolfo Walsh: testimonio y escritura*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Amícola, J. (2003). *La batalla de los géneros. Novela gótica versus novela de educación*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Anderson Imbert, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires: Marymar.
- Añón, A. (1999). "Ella era". En *Pasacalles: cuentos policiales argentinos contemporáneos* (pp.7-9). Buenos Aires: Distal.
- Aristóteles (2011). *Poética*. Buenos Aires: Colihue.
- Arnés, L. (2013). "La voz (im)posible: una aproximación a 'Las 33 mujeres del Emperador Piedra Azul' y a 'Rosa en el viento'". En Bertúa, P y de Leone, L. (Comp.). *Escrito en el viento. Lecturas sobre Sara Gallardo* (pp. 61-75). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Arlt, R. (1995). *El juguete rabioso*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Asimov, I. (2000). *Sobre la ciencia ficción*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Atorresi, A. (1996). *Los estudios semióticos. El caso de la Crónica Periodística*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación /Conicet.
- Ayala Gauna, V. (1955). "La pesquisa de Don Frutos". Recuperado de http://secundariafavaloro.com.ar/pdf/lengua/3ro_AyalaGauna.pdf
- Azulay D. et al. (2018). *Entre el detalle y la desmesura. Juego, Arte, Literatura y Derechos. Relatos de la experiencia*. Buenos Aires: Los libros de La Vereda.
- Bajtín, M. M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Barrenechea, A. M. (1972). "Ensayo de una tipología de la literatura fantástica", *Revista Iberoamericana*. Vol. XXXVIII, Núm. 80, pp. 391-403. Recuperado

de <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2727/2911>

- Barthes, R. (1966). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Barthes, R. (2009). *S/Z*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Battiston, D., Domínguez, C. Forte, N., Elizalde, M. Urtasun, M. (2009). *Travesías literarias. Itinerarios de lectura, teoría y crítica*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Blanco de García, T. (2006). La Vita Nuova leída por Leopoldo Lugones. *Zeugma*. Recuperado http://adilli.blogspot.com/2006/06/la-vita-nuova-leda-por-leo_115025311995985685.html
- Borges, J. L., Bioy Casares, A. y Ocampo, S. (1999). *Antología de la literatura fantástica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Borges, Jorge Luis. (2009) "El cuento policial". En *Obras completas IV* (pp. 229-240). Buenos Aires: Emecé.
- Braceras, E. et al. (1986). *El cuento policial argentino*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Braceras, E. y Leytour, C. "Introducción". En *Cuentos con detectives y comisarios* (pp. 11-23). Buenos Aires: Colihue.
- Bravo, A. y Adrúiz, J. (1999). *Literatura y representación. El discurso dramático*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bukowski, C. (2007). *The Pleasures of the Damned. Poems 1951-1993*, NY: Harpercollins.
- Bustillo, C. (1996). *Barroco y América Latina. Un itinerario inconcluso*. Caracas, Monte Ávila/Equinoccio.
- Butler, J. (1977). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Campra, R. (1991) "Los silencios del texto en la literatura fantástica". En Morillas Ventura E. (Ed). *El relato fantástico en España e Hispanoamérica* (pp. 49-72). Madrid: Siruela y Quinto Centenario.
- Campra, R. (2001). "Lo fantástico: una isotopía de la transgresión", En Rosas, D. (Ed.) *Teorías de lo fantástico* (pp. 153-191). Madrid: Arco/Libros.
- Cassany, D. (2004). "Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, año XXV, 2, pp. 6-23.
- Castellanos, L. A., Castelli, E. et al. (Comp.) (1970). *Ayala Gauna, narrador y poeta*. Santa Fe: Colmegna.
- Castillo, A. (2012). *Cuentos completos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Cazenave, W. (2015). *Once Aguas, relatos y poemas*, Santa Rosa: Editorial Voces CPE.

- Chamizo Domínguez, P. (2004). *La función social y cognitiva del eufemismo y del disfemismo*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ciapuscio, E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- CIPPEC. (s/f) "Los estereotipos de género inciden sobre el acceso, la trayectoria y el liderazgo de las mujeres en el mundo laboral". Recuperado de <https://www.cippec.org/textual/los-estereotipos-de-genero-inciden-sobre-el-acceso-la-trayectoria-y-el-liderazgo-de-las-mujeres-en-el-mundo-laboral/>
- Colomer (2001). "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido" *Lectura y Vida* XXII.1, pp. 2-19.
- Colomer, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9, pp. 21-31.
- Conan Doyle, Arthur. (1891). "La liga de los pelirrojos". Recuperado de <https://ciudadseva.com/texto/la-liga-de-los-pelirrojos/>
- Cortázar, J. (2004). "La señorita Cora". En *Cuentos completos* (239-261). Buenos Aires: Punto de Lectura.
- Cortázar, J. (1967). "El sentimiento de lo fantástico". Conferencia dictada en la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Recuperado de <https://ciudadseva.com/texto/el-sentimiento-de-lo-fantastico/>
- Cortázar, J. (1995). *Historias de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Cortázar, J. (2011). *Final de juego*. Buenos Aires: Punto de Lectura.
- Cortázar, J. "Algunos aspectos del cuento". *Cuadernos Hispanoamericanos*. pp. 403-406.
- Cossa, R. (2004). *La Nona*. Buenos Aires: Corregidor
- Cruz, J. G. (1988). *Lo neofantástico en Julio Cortázar*. Madrid: Pliegos, 1988.
- Cuesta, C. (2000). "Los diversos modos de leer literatura: el género gótico como patrón de lectura del público lector". *Fichas de Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de enseñanza en Letras*, La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- De Toro, F. (1992). *Semiótica del teatro. Del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires: Galerna.
- Di Tullio, Á. (2010). *Manual de Gramática del español*. Buenos Aires: Waldhustter.
- Dubatti, J. (2009). *Concepciones de teatro. Poéticas teatrales y bases epistemológicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Escudé González, J. (s/f). "Historia del cuento de terror clásico". Ciudad Seva. Recuperado de <https://ciudadseva.com/texto/historia-del-cuento-clasico-de-terror/>

- Espíndola, A. y Arreche, A. (2002). *Crónica de las Indias*. Teatro X la Identidad. Recuperado de <http://teatroxlaidentidad.net/material/bibliotecavirtual/2002/cronicadelasindias.pdf>.
- Facio, A. y Fries, L. (2015). "Feminismo, género y patriarcado. Academia". *Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, vol. 6, pp.259-94.
- Fernández, M. (s/f). "Colaboración de las cosas". Recuperado de <https://www.poesias/mf0077.htm>.
- Fonseca, C. (2006). "La mujer dinamitera". *El país*. Recuperado de <http://www.elpais.com/>
- Freidemberg, D. (1999). "Herencias y cortes. Poéticas de Lamborghini y Gelman". En S. Cella (Ed.), *La irrupción de la crítica. Historia crítica de la literatura argentina*. Vol.1. (p.183-211). Buenos Aires, Emecé.
- Freud, S. (1997). "Psicología de los procesos oníricos". *La interpretación de los sueños. Obras completas*. Vol. 5. (p.655-720). Barcelona, Biblioteca Nueva/Losada.
- Gallardo, A. (2004). "Pronombre personal y persona gramatical". *Onomázein*, vol. 2, núm. 10, pp. 93-102.
- Gambaro, G. (2001). *El nombre*. Teatro X la Identidad. Recuperado de <http://teatroxlaidentidad.net/material/bibliotecavirtual/2001/elnombre.pdf>
- García Negroni, M.M. (2004). *El arte de escribir bien en español*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- García Negroni, M.M. (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- García, Márquez G. (1979). *Ojos De Perro Azul*. Madrid: Alfaguara.
- Garulli, L. et al. (2010). *Documentos De Historia Argentina (1977-1983)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gianmatteo, M. y Albano, H. (2009). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Biblos.
- Girbal, T. (1977). *La palabra escrita, apuntes para una teoría de la composición*, Buenos Aires: Huemul.
- Gnutzmann, R. (2002). "El juguete rabioso: del aprendizaje a la escritura". *Revista de Literaturas Modernas* 32, pp.67 - 89.
- Goloboff, M. (2002). "Introducción". En *Julio Cortázar y el relato fantástico* (pp.7-12). La Plata: UNLP. FAHCE.
- Gómez Torrego, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- Gómez Torrego, L. (2003). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM.
- González Pérez, A. (ed.). (1982). *Poéticas. Aristóteles, Horacio, Boileau*. Madrid: Editora Nacional.

- González Vargas, B. A. (2006) *Hacia una definición del género de la Ciencia Ficción*. Barcelona: Café con leche.
- Gorodischer, A. (1988). "Vidas privadas". En *Cómo triunfar en la vida* (pp.13-20). Buenos Aires: Emecé.
- Gregorio de Mac, M. I. y Rebola de Welti, M. C. (1992). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Grimal, Pierre (2008). *Diccionario de mitología griega y romana*. Buenos Aires, Paidós.
- Hauser, A. (1968). *Historia social de la literatura y el arte*, Tomo II. Madrid: Guadarrama/Punto Omega.
- Heker, L. (1982). *Las peras del mal*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.
- Homero (2000). *Odisea*. Madrid, Cátedra.
- Iglesia, C. (2003). *La violencia del azar: ensayos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jackson, R. (1986). *Fantasy: Literatura y subversión*, Buenos Aires: Catálogos.
- James, H. (2005). *Otra vuelta de tuerca*. Buenos Aires: Producciones Mawis.
- James, H. (2010). *Otra vuelta de tuerca*. Buenos Aires: Colihue.
- Klinger, Leslie S. (2017). "El origen de los cuentos de terror", <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/ficcion/item/como-aparecieron-los-cuentos-de-terror.html>
- Kovacci, O. (1992). *El comentario gramatical I y II. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Arco/libros.
- Lafforgue, J. y Rivera J. B. (1996). *Asesinos de papel*. Buenos Aires: Colihue.
- Lagmanovich, D. (1985). "En busca del unicornio: los cuentos de Julio Cortázar; elementos para una poética de lo neofantástico de Jaime Alazraki." *Revista Iberoamericana* Vol. LI, Núm. 130-131, pp. 388-392.
- Link, D. (1994). "El juego silencioso de los cautos". En *La chancha con cadenas* (pp. 71-78). Buenos Aires: Ediciones del eclipse.
- Link, D. (Comp.) (2003) "Prólogo. El juego silencioso de los cautos". *El juego de los cautos*. (pp.9-17). Buenos Aires: La marca editora.
- López Casanova, M. (2010). "Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura". *Glotodidacta*. N° 1, pp. 155-178.
- López Casanova, M. y Fernández, A. (2005). *Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Losada Goya, J. M. (1993). "El sentimiento trágico en el teatro clásico francés: el caso de Phèdre." *Thèleme: Revista complutense de estudios franceses* 4, pp.101-118.
- Lovecraft, Howard Phillips. *El horror sobrenatural en la literatura*, 1927.

- Lozano, J. et al. (1993). *Análisis Del Discurso. Hacia Una Semiótica De La Interacción Textual*. Madrid: Cátedra.
- Ludmer, J. (1984). "Las tretas del débil". En P. González y E. Ortega (Ed.). *La sartén por el mango; encuentro de escritoras latinoamericanas*. (p.47-54). Puerto Rico: El Huracán.
- Marín, M. (2008). *Una gramática para todos*. Buenos Aires: Voz Activa.
- Martí, A. (2007). "Aproximaciones culturales al mito de Don Juan en las obras de Tirso de Molina, Molière y Zorrilla". *Oceánide* 4, (s/p). Recuperado de [URL:http://oceanide.netne.net/articulos/art4-7.php](http://oceanide.netne.net/articulos/art4-7.php)
- Mandrini, R. J. y Ortelli, S. (2006). "Las fronteras del sur". En *Vivir entre dos mundos. Conflicto y convivencia en las fronteras del sur de la Argentina. Siglos XVIII y XIX* (pp. 21-42). Buenos Aires: Taurus, 2006.
- Massota, Oscar. *Sexo y traición en Roberto Arlt*. Buenos Aires: CEAL, 1982. Primera edición 1965.
- Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (2009). *Materiales curriculares. Ciclo Básico. Educación Secundaria*.
- Moreno, M. (2004). "Prólogo". *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires: Terramar.
- Moro, D. y Forte N. (Coord.). (2017). *Umbrales para el diálogo. Lengua y literatura en la escuela secundaria*. Santa Rosa: EdULPam.
- Murena, H. (2016) [1940]. "El gato". *Antología de la literatura fantástica*, (pp.118-119). Bioy Casares, A. Buenos Aires: Debolsillo.
- Niccolini, S. (Comp.) (1977). *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Nogueira, S. (Coord). (2003) *Manual de lectura y escritura universitaria. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- Ñunez, R. y Del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.
- Ocampo, S. (1999). "El sombrero metamórfico". *Cuentos completos II*. Buenos Aires: Emecé. Recuperado de <https://albalearning.com/audiolibros/ocampo/sombrero.html>
- Organización Mundial de la Salud. Temas de salud > género. Recuperado de <https://www.who.int/topics/gender/es/>
- Panno, J. J. (@jjpanno) y Trillo, M. (ilustrador) (2012). *Twitterelatos por la identidad*.
- Pavis, P. (1980). *Diccionario Del Teatro: Dramaturgia, Estética, Semiología*. Buenos Aires: Paidós.

- Pellegrino, D. y Warley, J. (2012). *Elementos de la teoría del análisis literario*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Pellettieri, O. (1990). "Palabra e ideología en el realismo rioplatense (1960-1989)". *Teatro Del Pueblo*. Recuperado de <http://www.teatrodelpueblo.org.ar/dramaturgia/pellettieri002.htm>.
- Perinelli, R. (2011). *Apuntes sobre la historia del teatro occidental*. (Tomo II). Buenos Aires: Inteatro.
- Perlado, J. J. (1996). "La esfera de los cuentos. Entrevista a Julio Cortázar". *Especulo: Revista de Estudios Literarios*, N° 2. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero2/cortazar.htm>
- Piglia, R. (2006). "Sobre el género policial". *Crítica y ficción* (pp.59-62). Buenos Aires: Anagrama.
- Piglia, R. (1986). *Formas Breves*. Madrid: Anagrama, 1986.
- Piglia, R. (1993). "Introducción". En Arlt, R. *El juguete rabioso*, (pp. 3-22). Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Pignatiello, G. (2015). "Los comisarios. Policiales camperos de Velmiro Ayala Gauna y Rodolfo Walsh". *A contracorriente* Vol. 13, No. 1, pp. 195-215.
- Pimentel, L. A. (1995). "Teoría Narrativa". En Cohen, E. (de.). *Aproximaciones. Lecturas del texto* (pp. 257-287). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Poe, A. E. (2010). "Ligeia". En *Cuentos completos. Volumen I* (pp. 264 - 286). Buenos Aires: Colihue.
- Poe, A. E. "Hawthorne". <https://www.narrativas.com.ar/hawthorne-edgar-allan-poe/>
- Poquelin, J. B. (Molière). (1665). *Comedias: El avaro, Tartufo, El misántropo, Don Juan*. Traducción de Juan G. De Luaces. (Tomo I). Barcelona: Iberia.
- Puig, L. (2017) "Polifonía lingüística y polifonía narrativa". *Acta poética* 2, 5 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822004000200014.
- Quiroga, H. (1928). "El hombre muerto". Recuperado de <https://www.literatura.us/quiroga/muerto.html>
- Racine, J. (1969). *Andrómaca/Fedra*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- RAE. (2012). *Nueva Gramática De La Lengua Española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Repetto, D. (2012). "Escrito en el cuerpo" *Cadena kermes*. Recuperado de <https://cadenakermes.blogspot.com/2012/09/escrito-en-el-cuerpo.html>
- Rodríguez, S. (2006). "El tiempo está a favor de los pequeños". En *Tríptico*. Vol. 2. Buenos Aires, Ojalá/Alfiz/Sony Music.
- Rogovsky, C. (@VeraScheiner), Istvansch, (2012). *Twitterelatos por la identidad*.

- Ruiz Ávila, D. (2010). *La descripción, una operación discursiva*. Recuperado de: https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_34/La_descripcion_una_operacion_discursiva.htm
- Sánchez, P. (@palomaescribe), Calvo, F. (ilustrador). (2012). *TwitterRelatos por la identidad*.
- Sarlo, B. (1968). "La poesía en el avance del siglo". En *Capítulo. La historia de la literatura argentina*. N°33 (p.769-792). Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Soláz, L. (2003). "Literatura gótica", *Espéculo N°23, Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/gotica.html>
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soriano, O. (noviembre 1993). "Educación sentimental". *Diario Página 12*, p. 20.
- Stevenson, R. L. (2013). *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Colihue.
- Shumway, N. (2002). *La invención de la Argentina*. Buenos Aires: EMECE.
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. México: Premiá.
- Todorov, T. (1992). "Tipología del relato policial". En Link, D. (Comp.). *El juego de los cautos. La literatura policial: de Poe al caso Gubileo* (pp.46-51). Buenos Aires: La Marca.
- Ufarte, A. (Guion y Dirección) (2016). *Tras la piel* Cortometraje. Recuperado de <http://www.traslapiel.es/>
- Urtasun, M. (2017). "Perplejidades fantásticas. Rupturas y pasajes". En Moro, D. y Forte, N. (Coord.) *Umbrales para un diálogo* (pp. 83 - 163). Santa Rosa: EdUNLPam.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. México: FCE.
- Veiravé, Alfredo (1968). "Feminismo y poesía: Alfonsina Storni". En *Capítulo. La historia de la literatura argentina*. N°34 (p.793-816). Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Warley, J. (2007). *El cuento. Mínima introducción a su definición, descripción y análisis*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Warley, J. (2008). "Narrador y perspectivas de la narración". Documento de Cátedra: Teoría y análisis literario I. Santa Rosa, FCH. Universidad Nacional de La Pampa.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Wright, C. (Ed.). (2001). *Literatura y Lengua 2: Europea y Norteamericana*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

- Zanetti, S. (1998). Estudio preliminar. En Sor Juana Inés de la Cruz, *Primero sueño y otros textos* (p.7-50). Buenos Aires, Losada.
- Zapata, M. (2005). "El relato policial según Angélica Gorodischer", *Anclajes IX*, pp. 175-185. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anclajes/article/view/302/268>
- Zink, M. (2002). "Las sociedades indígenas regionales y su vinculación con Salinas Grandes". En Crochetti, S (Comp.). *Historias de un lugar en La Pampa: Macachín y su gente* (pp. 11-34). Macachín: Municipalidad de Macachín.