

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

**Propuesta didáctica centrada en el eje de lectura:
Aproximación al pensamiento alegórico en
Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí
(Lewis Carroll, 1872)**

**Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en Educación
y al Título de Profesor de Castellano y Comunicación**

Profesor Guía:
Damaris Landeros Tiznado

Alumno:
Natalie Chantal Contador Pergelier

Viña del Mar, Noviembre - 2014

“En aquel tiempo, el mundo de los espejos y el mundo de los hombres no estaban, como ahora, incomunicados. Eran además muy diversos; no coincidían ni los seres, ni los colores ni las formas. Ambos reinos, el especular y el humano, vivían en paz; se entraba y se salía por los espejos.”

Jorge Luis Borges, “Animales de los espejos”

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| - Índice | 3 |
| - Problema Pedagógico | 4 |
| - El Pensamiento Alegórico, una herramienta para la lectura literaria | 9 |
| - Noción de literatura en el Marco Curricular nacional | 15 |
| - Noción de literatura en esta Propuesta Pedagógica | 19 |
| - Didáctica y Metodología de la secuencia de clases | 24 |
| - Sobre el nivel de enseñanza y el contexto de aplicación | 29 |
| - Esquema de sesiones | 31 |
| - Grilla propuesta didáctica | 33 |
| - Detalle de sesiones | 42 |
| - Anexos de sesiones | 80 |
| - Referencias bibliográficas | 151 |

1. PROBLEMA PEDAGÓGICO

En el contexto actual en el que se sitúan las prácticas educativas en Chile, parece impensable admitir la enseñanza de la literatura con un fin en sí misma. Más bien, parece ser que esta se encuentra relegada a cumplir funciones menores que apoyarían el aprendizaje de otros conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas en un modelo de educación donde predomina el enfoque comunicativo. Esta realidad puede sostenerse en una variedad de argumentos que la fundamentan, por ejemplo, un enfoque de enseñanza que colabora con la noción de ciudadano requerido por el Estado, en concordancia con un modelo económico imperante a nivel mundial, que solicita sujetos prácticos y operativos, en el qué hacer laboral de hoy. También hay en esto, un cuestionamiento respecto al valor y la trascendencia de las obras canónicas universales y/o un posible distanciamiento entre el lenguaje cotidiano del estudiante (producto de su formación en el enfoque comunicativo) y el desafío que le propone la literatura a través del lenguaje de la abstracción. En este último punto, cabe destacar que si bien es posible encontrar metáforas, en el lenguaje cotidiano, éstas son producidas de manera espontánea y remiten más a relaciones de parecido. En ningún caso remiten a una construcción alegórica. Lo concreto y observable es que existe un rechazo por parte de la mayoría de los estudiantes hacia la lectura literaria y el motivo bien puede estar inscrito en una relación causa/efecto de lo señalado inicialmente.

Para esta propuesta, se ha optado por abordar la última hipótesis: el distanciamiento entre el lenguaje cotidiano del estudiante y el lenguaje de la abstracción, proyectado hacia lo que, en adelante se referirá como Pensamiento Alegórico. Sobre el lenguaje de la abstracción, Paul de Man (1998) refiere a Condillac de la siguiente manera:

“[...] “las abstracciones” son definidas desde el principio de un modo que amplía considerablemente el campo semántico abarcado por el término. Aparecen, dice Condillac, “al dejar de pensar [*en cessant de penser*] en las propiedades por las que las cosas se distinguen, para pensar sólo en aquellas en las que se adecúan [o corresponden: La palabra francesa es *conviennent*] unas con otras.” (65)

Este lenguaje exigiría al estudiante, un ejercicio cognitivo, cuyo desarrollo ha de ser progresivo tanto para utilizar como para comprender el lenguaje de la abstracción. El

Pensamiento alegórico se encuentra estrechamente ligado al lenguaje de la abstracción e implicaría el desarrollo de, a lo menos, algunas habilidades cognitivas que permitan establecer relaciones entre los elementos que construyen metáforas en distintos niveles de complejidad y abstracción.

En relación a lo anterior, es necesario precisar que en adelante, el término metáfora y sus derivaciones, serán entendidos como lo definió Aristóteles en su obra *La Poética* (edición 2011):

La metáfora consiste en dar a un objeto un nombre que pertenece a algún otro; la transferencia puede ser del género a la especie, de la especie al género, o de una especie a otra, o puede ser un problema de analogía. Como ejemplo de transferencia del género a la especie digo: (10) "Aquí yace mi barco", pues yacer en el ancla es la permanencia de una clase de cosa. (22)

Se ha tomado esta definición por considerar que es bastante asertiva y no cae en cavilaciones sobre el lenguaje que, para este caso, resultan innecesarias. En efecto, Aristóteles es concreto en su explicación y se detiene en esta forma de la retórica para definirla, además de establecer algunas variaciones que puede presentar en figuras derivadas. Así, por ejemplo, precisa el caso de la metáfora por analogía:

Explico la metáfora por analogía como lo que puede acontecer cuando de cuatro cosas la segunda permanece en la misma relación respecto a la primera como la cuarta a la tercera; entonces se puede hablar de la cuarta en lugar de la segunda, y de la segunda en vez de la cuarta. Y a veces es posible agregar a la metáfora (20) una calificación adecuada al término que ha sido reemplazado. Así, por ejemplo, una copa se halla en relación a Dionisio como un escudo respecto a Ares, y se puede, en consecuencia, llamar a la copa escudo de Dionisio y al escudo copa de Ares. (22)

Esta consideración resulta muy útil en una pretensión de enseñar a los estudiantes nociones como la de símbolo. De hecho, la definición de Aristóteles no solo es parte central de la fundamentación conceptual de esta propuesta, sino que también forma parte de su material didáctico (revisar Sesión N°2). El concepto de *transferencia* que establece Aristóteles será referido y utilizado para remitir a la asignación de una carga simbólica o un significado que pertenece, por convención, a un significante y que para efectos de un determinado contexto, u obra, se desplazará a otro significante que establezca algún vínculo con el primero. Este vínculo puede ser de semejanza, asociación (en el caso de la analogía)

o incluso en base a una relación que remita a un contexto experiencial y/o cultural, donde precisar la definición se vuelve más complejo ya que dicha relación actuaría bajo referentes simbólicos que han de ser decodificados en una lectura metafórica contextual. Para cualquiera de estos casos, el concepto de *transferecia* sirve como punto de partida para remitir al desplazamiento de significado que va desde un referente convencional a otro particular.

A estas consideraciones aristotélicas conviene sumar otras posteriores que se relacionan con el concepto de alegoría. Esta noción permitirá comprender el fundamento que sostiene la presente propuesta pedagógica y el título que la denomina. En efecto, esta forma que parte del símbolo, supera los fines retóricos y abre otras finalidades que tienen relación con la ampliación del pensamiento. De este modo, mediante el procedimiento de transferencia de Aristóteles, la alegoría nos permite pensar en aquello a lo que no podemos acceder por carecer de un referente tangible o visual concreto que lo remita. En este sentido, el filósofo y profesor Walter Benjamin estudió, en su tesis *El origen del Drama Barroco Alemán* (1925), la construcción de la alegoría y las formas en que esta puede operar en la articulación del pensamiento.

Al respecto, Oliván reflexiona, en un artículo de la Revista de filosofía *A Parte Rei*, sobre las afirmaciones de Benjamin y señala que:

Lo que a Benjamin le interesaba de la alegoría no era tanto su capacidad como recurso estético como su capacidad como recurso filosófico. La alegoría podía ser una nueva alternativa de hacer y pensar la filosofía: filosofía del fragmento y de lo concreto que es capaz de conectar con la totalidad, filosofía de la imagen dialéctica, en donde los objetos concretos y mundanos de esta realidad material son el punto de partida para filosofar. W. Benjamin de algún modo intuía en el recurso estético de la alegoría la pista que le llevaría a su original concepción de la filosofía. (2)

Tal como afirma Oliván, Walter Benjamin advirtió en la alegoría una forma de pensar en lo impensable, en términos concretos, por carecer de una imagen que evoque un referente tangible. Se trata de una forma de acceder a una totalidad que puede resultar abstracta, a partir de elementos concretos que, tal vez por su familiaridad, pueden resultar útiles para la comprensión de dicha totalidad abstracta. De este modo, y recordando los lineamientos que dirigen la construcción de esta propuesta pedagógica, es perentorio

señalar que se retomará la noción originaria de símbolo y metáfora como figuras de articulación del pensamiento, por sobre la noción de figuras estéticas, en el sentido embellecedor que se les atribuye a menudo (al menos en el contexto nacional y el currículum que establece el Ministerio de Educación). Estas figuras permiten realizar transferencias de significado y acceder a formulaciones de lenguaje y pensamiento, más complejas, tales como la metáfora por analogía y la alegoría. Este ejercicio cognitivo, en una escala de progresión, permitiría al sujeto una ampliación del pensamiento en una proyección hacia lo abstracto, además de fomentar la capacidad de relacionar elementos. Este ejercicio permite, también, al sujeto establecer mayor número de vínculos entre los distintos acervos de su capital cultural y hacerlos dialogar con los escenarios en que se sitúa (también con el nuevo capital cultural que adquiere). Por ende, al guiar a los estudiantes en la comprensión y construcción de esta forma de lenguaje, altamente metaforizado, que se distancia del enfoque comunicativo y funcional de la cotidianidad; no solo se aportará con un recurso estético a sus formas de expresión como individuo social, sino que también se le entregará una herramienta cognitiva para abordar diversas situaciones en cualquier ámbito de su vida.

Ahora bien, ¿por qué hablar de habilidades cognitivas y de pensamiento en relación directa con la comprensión de la figura alegórica? En *La psicología de la inteligencia*, Piaget (1947) sienta las bases para estudiar el pensamiento, en diferentes etapas, y señala que en la adolescencia se manifiestan cambios cognitivos que permiten activar procesos y funciones propiciadoras del pensamiento abstracto. Desde entonces, los postulados cognoscitivistas han formulado categorizaciones y nuevas observaciones que se vinculan al pensamiento de la abstracción. Al respecto, la especialista en educación y creatividad, Gilda Waisburd, de la Escuela Municipal de Expresión de Barcelona, publica un reciente artículo, titulado “Pensamiento creativo e innovación” (2009) donde señala que:

El proceso de pensamiento es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta. El pensamiento se podría definir como imágenes, ensoñaciones o esa voz interior que nos acompaña durante el día y en la noche en forma de sueños. La estructura del pensamiento o los patrones cognitivos son la plataforma mental sobre el que conceptualizamos nuestra experiencia o nuestra realidad. (3)

Esta noción de plataforma mental (que ya por sí misma es una alegoría que nos permite imaginar cómo opera la mente) es la que propiciaría la facultad de conceptualizar la información y relacionarla de acuerdo a los patrones cognitivos que operan en ella. Cabe destacar que si bien, la presente propuesta pedagógica toma algún autor que en determinado momento haya cuestionado elementos del paradigma cognoscitivista, este es incluido –en el presente marco – a partir de la noción de literatura que propone, para enriquecer el diálogo con propuestas de otros autores. Sin embargo, es necesario distinguir entre noción de literatura y la perspectiva desde la cual se desarrollará la metodología para formular la didáctica. Si bien, estas deben presentar una coherencia; el énfasis mayor debiese estar puesto en los fundamentos para la aplicación del diseño didáctico. De otro modo, las reflexiones sobre la literaridad y lo enseñable de esta, no pasarían de ser simples consideraciones que escriben y cuestionan sobre el tema.

Ahora bien, en cuanto a lo propuesto, cabe destacar que en un mejor resultado del empleo de esta aplicación didáctica; se obtendría, como consecuencia, la formación de un individuo capaz de liberar mayor número de sesgos (ideológicos, culturales, sociales, etc.), cuyo pensamiento se encontraría más cerca de lo crítico y lo autónomo que de la reproducción de discursos instaurados como conocimientos irrefutables y prácticas sociales. Por el contrario, la didáctica no tiene un resultado taxativo del tipo: logrado / no logrado, sino que de una forma u otra debiese activar conexiones de los distintos tipos de pensamientos y, por ende, algún desarrollo del pensamiento global. La variación se puede encontrar en un resultado a mayor o menor escala y con predominancia de resultados efectivos en actividades que respondan a determinadas habilidades cognitivas por sobre otras. Sería interesante, en una proyección de esta propuesta didáctica, estudiar cuáles son las variaciones y sus posibles causas. Tal vez surja, a partir de esto, alguna nueva consideración que permita abordar mejor la o las problemática/s en las prácticas de lectura literaria.

2. EL PENSAMIENTO ALEGÓRICO, UNA HERRAMIENTA PARA LA LECTURA LITERARIA

El título que introduce este apartado anuncia lo que hoy viene a constituir el problema y, a la vez, la solución en el escenario educativo nacional. Para precisar en la definición de esta, no menor, problemática; conviene recordar la reacción más frecuente, en los estudiantes, al enfrentarse a unidades de enseñanza/aprendizaje que abordan el género lírico o, en caso similar, la respuesta al leer narrativa que exija un involucramiento por parte del lector para lograr acceder a una de las muchas posibles interpretaciones. La obra literaria, idealmente, debiese proponer preguntas o al menos inquietar al lector, pero ¿qué pasa si el lector no comprende la construcción estética de la obra y esta se transforma en un óbice para su lectura? ¿Cómo puede acceder al contenido si se queda en el nivel superficial del texto? El problema, en este caso, no es el contenido que no inquiete al lector; el problema es la forma que le resulta extraña, en cuanto esta no permite establecer un diálogo entre el contenido de la obra y su capital cultural. Desde este postulado, se explicaría el rechazo a la lectura de obras consideradas canónicas en la literatura, altamente valorizadas por su forma, y la preferencia, de los estudiantes, por aquellas de forma simple en un contenido más translúcido imbricado en dicha forma. Al respecto, Gilda Waisburd introduce su artículo, ya mencionado, con la siguiente frase de Abraham Maslow, que parece venir a medida para estas consideraciones “Todos los problemas nos parecerán un clavo, si la única herramienta que tenemos es un martillo A. Maslow” (Waisburd, 3)

En efecto, tampoco es plausible responsabilizar al estudiante por la lectura superficial que realiza de un texto literario si es esta práctica de aprehensión textual la única que ha recibido como enseñanza (proveniente de un enfoque comunicativo predominante) durante su formación lectora. Para comenzar a mirar otros aspectos textuales que interactúan entre sí y sugieren nuevas propuestas de lectura, es necesario otorgar herramientas al individuo que visibilicen dichos aspectos que no resultan relevantes para un enfoque comunicativo. De lo contrario, estos elementos pasarán inadvertidos para el lector.

En cuanto a la metáfora como figura literaria, es un error bastante costoso suponer que la enseñanza de esta como recurso estético permitiría la ampliación de pensamiento que se proyecta hacia el pensamiento alegórico y las transferencias que conlleva el mismo. Sin duda, este último requiere de un ejercicio progresivo, mientras que la metáfora vista como figura estética no pasa de ser un contenido declarativo.

Para que un estudiante, y pensemos también en toda persona lectora, disfrute de una obra literaria; debe acceder a ella en un nivel profundo para comprender lo que esta le propone. Al respecto, el filósofo ensayista y semiótico, Roland Barthes, en su libro *El placer del texto y lección inaugural (1978)*, sugiere:

El lenguaje que hablo *en mí mismo* no es de mi tiempo; por naturaleza está fijado en la sospecha ideológica; es preciso entonces que luche con él. Escribo porque no quiero las palabras que encuentro: por sustracción. Y al mismo tiempo, este *penúltimo lenguaje* es el de mi placer: leo a lo largo de las noches a Zola, a Proust, a Verne, *Montecristo*, las *Memorias de un turista*, e incluso a veces a Julien Green. Este es mi placer pero no mi goce. Mi goce sólo puede llegar con lo *nuevo* absoluto pues sólo lo nuevo trastorna (enferma) la conciencia (¿ocurre esto fácilmente?, no lo creo; nueve veces sobre diez lo nuevo no es más que el estereotipo de la novedad). (66)

Según Barthes, más allá de la distinción entre placer y goce que establece, es evidente que para una práctica de lectura, al menos, grata se debe acceder a un ejercicio donde el lenguaje dialogue con la conciencia del lector; lo que no resulta tan distante de lo señalado por Waisburd sobre la plataforma mental que conceptualiza la realidad. Ambas perspectivas refieren a una interacción entre lo interno (llámese cognitivo, conciencia lectora u otro) y lo externo (el texto, las figuras inscritas en la lectura, etc.). De ahí que este ejercicio puede trastornar la conciencia, al nivel del goce que propone Barthes, o tal vez alcanzar respuestas en menor escala como el placer o incluso el desagrado (que no deja de ser una reacción que proviene de haber accedido a un nivel de conciencia del texto); lo que resulta indiscutible, de estas consideraciones, es la imposibilidad de llamar lectura a una práctica que no accede a un nivel de conciencia de la obra. Entonces, la ecuación que se desprende es simple:

- Las obras literarias poseen una construcción basada en abundante lenguaje metafórico que, a su vez, construye categorías de conceptualización más complejas como la alegoría.

- Las obras literarias, en una mayor medida que otros textos, deben acceder al nivel de conciencia en una práctica de lectura para generar alguna respuesta en el lector.
- Estudiantes o individuos que no comprenden el lenguaje metafórico difícilmente accederán al nivel de pensamiento alegórico, en la conciencia de la obra literaria (de Barthes); más bien accederán a un nivel superficial. Por ende, no responderán de ningún modo a la obra en la práctica de lectura.

Como resultado de esto:

Rechazo. Estudiantes desmotivados con la lectura, especialmente literaria, a causa de no comprender lo que leen, principalmente por el lenguaje metafórico. Obtienen una lectura superficial de la obra (en algunos casos bastante precaria) sin reparar en las segundas capas de lectura (pensamiento alegórico) que sugieren otros diálogos e interpretaciones de la misma.

En este punto, la idea que se pretende poner en relieve es que las prácticas de lectura deben apuntar a un desarrollo del pensamiento, en la comprensión de un mayor nivel de transferencia, que integra en una construcción conceptual, como la alegoría. Por tanto, el énfasis debiese estar en los procesos de análisis y la progresividad debiese apuntar a la conexión de elementos, de mayor complejidad, en lugar de un aumento de contenidos conceptuales vinculados al texto. El mayor riesgo de situar la progresividad en un aumento de incorporación de conceptos es caer en el obstáculo epistemológico que podría terminar por bloquear las conexiones que el estudiante podría establecer de manera autónoma, a partir de un exceso de información que terminaría por aplicar de manera mecanizada. A este respecto, Gerbaudo(2013) refiere a Camilloni, en su artículo *Algunas consideraciones sobre el aula de la literatura* y señala lo siguiente:

Si el obstáculo epistemológico, bajo la forma de saber cristalizado, genera inercias que dificultan la reflexión sobre el objeto, es necesario detectar cuáles son los que afectan al campo de la enseñanza de la literatura para tratar de descolocarlos teniendo presente que jugará en contra de este procedimiento la tendencia a confirmar lo que se cree más que la alerta respecto de lo que contradice dichas creencias. Cuando en el marco de una comunidad no aparecen interrogantes sino sólo respuestas, o cuando una se fija (a modo de ritual o receta), “el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona” (Camilloni 13). (3)

Entonces, se debiese evitar cuidadosamente el suministrar contenidos conceptuales al estudiante (tipos de narrador, focalización, anacronías, tipos de personaje, corrientes literarias, etc. Entre otros) en el resguardo de que estos bloqueen su acceso a otros niveles de lectura. La modificación podría estar en un análisis de dichos elementos sin la noción institucionalizada de la teoría; es decir, que el alumno reconozca y conecte por sí solo, lo que la teoría propone, como una focalización por ejemplo. Algo similar sugiere Sergio Mansilla(2003) en *Educación y literatura en el contexto de la Reforma Educacional chilena*, donde cuestiona la reproducción de contenidos que responden a una índole teórica por sobre las prácticas pedagógicas que promueven otros tipos de lectura:

[...] la enseñanza de la literatura constituye en sí una práctica de reproducción de la institucionalidad literaria, por un lado, y de significados y convenciones textuales asumidos como constitutivos de lo que nuestra cultura considera que es literatura, por otro. Desde este punto de vista, la enseñanza de la literatura pasa por algo que consideramos crucial: la conformación, por parte del maestro, de una cierta conceptualización (de orden epistemológico-ideológico) de lo literario que se vuelve determinante en la forma concreta que asumirá la práctica de la enseñanza, de manera que, más allá de métodos pedagógicos específicos, enseñar literatura equivale a (re)producir literatura para obtener a la vez un cierto conocimiento de los textos y del mundo con el que los textos negocian. Desde este punto de vista, la enseñanza de la literatura es más un problema de teoría y crítica literarias y de los efectos epistemológicos y políticos de la teoría y la crítica, y de las obras mismas por cierto, y menos un problema que tenga que ser resuelto sólo a nivel de herramientas pedagógicas eficaces. (7-8)

En lo anterior, se entiende que entregar contenidos literarios al estudiante es reproducir una literatura institucionalizada y esto, a su vez, conlleva una práctica de lectura forzada que incluso, en el peor de los casos, puede conducir a una interpretación cerrada. En este escenario resulta impensable el desarrollo del pensamiento y un nivel de lectura vinculado al lenguaje de la abstracción. Un mejor acercamiento se puede lograr en otorgar al estudiante el espacio, destinado actualmente en su totalidad a la teoría, para que establezca vínculos con sus propias experiencias y lo que estas le sugieren en un primer acercamiento con el texto. Luego, desde ahí se podría comenzar a enlazar algunas nociones de conocimiento teórico, pero con el fin de modelar o referir a postulados que se han constituido como vertientes universales (en ningún caso con el fin de forzar la lectura y,

menos, entorpecer el desarrollo del pensamiento). Esta medida encuentra un fundamento en lo propuesto por Carolina Cuesta (2006), en su artículo *La lectura en la Escuela*:

El cambio del término “aprendizaje” por el de “apropiación” propone instalar en las aulas una política del conocimiento basada en el desafío de que nuestros alumnos nos digan, nos hagan partícipes, de las maneras en que están conociendo a la literatura en sus modos de leer. A eso llamo pensar la epistemología de la literatura que está en los modos de leer en el aula en el marco de la cultura escolar. Invito a que nos preguntemos, ahora, al final de este libro, si las concepciones de la comprensión lectora y los conocimientos lingüísticos junto con el placer de la lectura que hemos revisado en tanto desligados de la especificidad de la lectura literaria no han avasallado esa posibilidad de que seamos hacedores de las condiciones de apropiación del conocimiento literario y de la cultura escrita en general en nuestras clases (5).

En lo citado, Cuesta habla de pensar y conocer la epistemología de la literatura, los modos de leerla en el aula y, también, el modo en que los alumnos leen el texto literario. En esta última idea sugiere que de las prácticas de lectura, propias de los estudiantes, se puede extraer algún elemento que permita mediarlas si el docente tiene acceso a conocerlas. Lo interesante es que cuando Cuesta habla de conocer cómo leen los alumnos, no se distancia mucho de las posturas cognoscitivistas que buscan conocer cómo opera la mente o el pensamiento, en este caso, frente a un estímulo que active su potencial de acción. Pensar en la epistemología de la literatura remonta a otras disciplinas e intereses, más amplios, pero pensar en *cómo leen* los alumnos es una pregunta cuya respuesta también se funda en materia cognitiva (además de otras disciplinas socioculturales y prácticas de lectura). Por otra parte, la noción de apropiación del conocimiento que sugiere, se condice de mejor manera con la progresión de una lectura basada en el desarrollo del pensamiento alegórico. Sobre esta base, y las anteriormente expuestas, se debiese trabajar la metáfora como posibles construcciones estéticas en la articulación de pensamiento que dialoga con el capital experiencial y cultural que se posee, y que a la vez permitiría observar ese diálogo a través de relaciones que los estudiantes establecen en las actividades. Sin embargo, en la enseñanza institucionalizada de la literatura, particularmente en el contexto educativo tomado para esta propuesta, se opta por priorizar lo conceptual como el contenido declarativo (en el caso de la literatura este se remite a términos teóricos, ya que se sabe que

la literatura en sí no es, ni será de ningún modo, un contenido declarativo). Tal vez esto responde a la necesidad de establecer un criterio de evaluación que sea unívoco y es por eso que se ignora el otro aspecto de lo literario, el más importante y característico, la apertura de interpretaciones que ofrece una lectura.

Por todo lo anterior es que esta propuesta toma la idea de “aprehensión del conocimiento” de Cuesta(2006) y sostiene que las prácticas de lectura literaria debiesen desplazar el traspaso de conocimiento declarativo, proveniente de una tradición institucionalizada, para dar lugar a los ejercicios de desarrollo de habilidades cognitivas que sirven a la lectura literaria. La interpretación de una obra, evidentemente, no surgirá ni de un acervo menor ni de uno mayor de conceptos teóricos; pero sí podría emerger de una pregunta que active algún patrón cognitivo en el sujeto, a partir de canales como lo experiencial, lo sinestésico o lo cultural, entre otros. Entonces gran parte de los contenidos declarativos, de la teoría literaria, bien podrían esperar para ser enseñados a aquel estudiante que realmente desee conocerlos.

3. NOCIÓN DE LITERATURA EN EL MARCO CURRICULAR NACIONAL

Lo primero que cabe establecer, en un análisis de las prácticas de lecturas promovidas por las bases curriculares es el enfoque que se plantea en las primeras páginas, refiriendo al subsector, en el curso de 1er año medio, respecto a una noción establecida sobre el concepto de lenguaje:

[...] Lo anterior se traduce en un enfoque comunicacional o comunicativo funcional que considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción. Esto implica estimular a los estudiantes para que utilicen el lenguaje para pensar, crear, procesar variadas informaciones, recrearse, desarrollar la autoestima y la identidad, en una dimensión personal y social. Por este motivo el desarrollo de la competencia comunicativa se asume como objetivo general del sector, lo que implica definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación (lingüísticas, discursivas y pragmáticas). (31)

Ya desde esta perspectiva, anunciada en las primeras páginas, se debe comprender toda actividad asociada a los tres ejes (lectura, escritura y oralidad) con la finalidad de competencia comunicacional que se busca desarrollar. Sin embargo, en lo referido a lectura, se describen prácticas que atañen a la preocupación de elementos estéticos y otros rasgos que son relegados en un enfoque comunicacional. Así lo ilustra el siguiente fragmento sobre lectura:

Por otra parte, el progreso en la lectura se plantea a través de textos literarios y no literarios constituidos por elementos progresivamente más complejos desde un punto de vista lingüístico, conceptual y estructural. Desde un punto de vista lingüístico, la complejidad de los textos se da por el aumento en la extensión de las oraciones, el incremento de las subordinaciones y el uso de un léxico más variado y menos frecuente. La complejidad conceptual progresa al abordar temas cada vez más abstractos y matizado y con una cantidad progresiva de relaciones que se producen dentro del texto, entre un texto y otro, y entre el texto y su contexto, necesarias para su comprensión. La complejidad de los textos progresa en la medida que las estructuras textuales se hacen menos frecuentes y menos familiares, en la medida en que muestran una disposición de sus elementos de manera más variada y peculiar. (33)

En el extracto citado se describe una progresión en cuanto a complejidad de estructuras textuales “menos frecuentes y menos familiares” que incluirían al lenguaje

metafórico. No obstante, esto no se manifiesta con relevancia (ni en poca relevancia siquiera) en las actividades propuestas en las unidades establecidas.

Además, se dedica un apartado a “la lectura de las obras literarias”, donde se señala el cómo deben ser abordadas, mediante qué parámetros de mediación y con qué resguardos para no cometer errores. Al respecto, se destaca –entre muchos otros que ameritan comentar – la valiosa idea de no relegar la obra al ejemplo de una teoría ni literaria, ni discursiva ni comunicativa:

No se trata de enfocarla como mera entretenimiento, dado que comprenderlas así implica negarle al lector la posibilidad de enriquecer su mundo a través de un universo amplio, diverso y profundo de obras que la Humanidad, en sus diversas manifestaciones culturales, ha atesorado como testimonio de la experiencia humana. En este mismo sentido cabe señalar que resulta inconveniente abordar las obras solo como medios para ejemplificar teorías literarias, discursivas y comunicativas. Son estas teorías las que deben estar al servicio de la mejor comprensión de lo leído, permitiendo así un disfrute más profundo, y no al revés. (34)

Sin embargo, esta práctica no pasa de quedar en una sugerencia a la que se incita en el fragmento citado. No se advierte, en ninguna parte de la propuesta ministerial, una estrategia didáctica concreta que ayude al docente a promover este disfrute. Se recomiendan actividades como “ir a la biblioteca”, “comentar libros”, pero sin duda, ninguna de ellas operaría como una estrategia que promueva el disfrute y el valor mismo de una obra literaria.

Sobre los distintos modos de leer la literatura, los párrafos siguientes al extracto citado, de las bases curriculares, plantean la apertura hacia distintas lecturas según el estudiante. Lo complejo es realizar esto y cómo llegar a ese nivel que nos devuelve de nuevo al problema de la metáfora. Se trata de una propuesta loable que queda en el esbozo al contemplar las actividades y unidades sugeridas en las páginas siguientes. Por ejemplo, si se observa esta actividad inscrita en la unidad de narrativa:

Análisis del desarrollo de una novela

Los estudiantes, con ayuda del docente, analizan la evolución de las temáticas, personajes y ambiente cada tres capítulos, para tener una visión de conjunto. Pueden complementar esta actividad, elaborando esquemas sobre los comportamientos de los personajes que irán completando a medida que avanza la lectura de la novela. También

pueden realizar descripciones parciales de los personajes, de acuerdo con sus actitudes en los tres capítulos analizados. (52)

En dicha práctica se advierte una predominancia de otros aspectos mayormente descriptivos o vinculados a una lectura enfocada en los elementos estructurales de un análisis literario (trama, personajes, espacios). El lenguaje metafórico quedaría del todo excluido en tal actividad. La única instancia donde se identifica un atisbo de interpretación de dicho lenguaje, es la siguiente:

Análisis del primer capítulo de una novela

El docente lee a los estudiantes el primer capítulo de la novela en estudio. Analizan en conjunto los párrafos que más llaman la atención de los alumnos y aquellos que el profesor ha seleccionado previamente. Por cada párrafo, responden preguntas como ¿por qué es importante ese párrafo para el relato?, ¿qué palabras nos llaman la atención?, ¿hay algún **símbolo** que podamos identificar?, ¿qué nos dice el párrafo sobre el lugar, la acción, los personajes?, ¿cuál es el problema que se está presentando? Los aportes de los estudiantes se registran en el pizarrón y en los cuadernos. (52)

Se observa que una de las preguntas remite al símbolo y la idea de lectura mediada está presente en la actividad. No obstante, las otras preguntas abordan aspectos superficiales y estructurales como la relación de un párrafo y su aporte en la construcción textual. La idea de reconocimiento de símbolos no es profundizada ni relacionada con figuras más complejas de articulación del pensamiento. Tampoco se establece una progresión en las preguntas ni un hilo conductor que deje ver una reflexión guiada.

Ya en un apartado más acotado, también en los programas de 1er año medio, se señala como propósito en el eje de lectura que:

Se pretende que los estudiantes conozcan y disfruten variados textos narrativos y que logren un análisis profundo y sustentado en los textos leídos, realizando inferencias, sacando conclusiones relevantes y comprendiendo cómo los elementos del cuento o de la novela influyen unos sobre otros. Se espera que los estudiantes realicen un análisis sobre los tipos humanos presentes, los problemas que se abordan y su universalidad, y que estudien el contexto de producción de la obra literaria. (46)

El adjetivo *profundo* inscrito en el análisis sugerido y las *inferencias*, además de las *conclusiones relevantes* (aunque para estas últimas se torna un poco complejo determinar el parámetro que mide lo relevante o no de una conclusión en literatura), debiesen ser

abordadas sobre una propuesta concreta y en un análisis progresivo que vaya de lo más superficial (las prácticas habituales) a lo más “profundo”, articulado en base al pensamiento. Un camino al que se puede llegar bien a través de la metodología que, en adelante, se propone para trabajar un desarrollo de la comprensión lectora a partir de las alegorías y el lenguaje de la abstracción, en consideración de lo señalado por Waisburg (2009) en torno al pensamiento creativo y los seis tipos de pensamiento que se interrelacionan en este.

4. NOCIÓN DE LITERATURA EN ESTA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Ante todo es necesario señalar que ninguno de los capítulos, de este trabajo, lleva en su título la palabra enseñanza o el sintagma “enseñanza de la literatura” por considerar que esta no es enseñable en sí, ni como práctica lectora ni como producción literaria (es probable que exista más de una perspectiva que discrepe con este supuesto). Es enseñable el contenido teórico de la literatura, la parte de ella que refiere a lo histórico, a la visión de mundo y el por qué determinadas obras se han considerado canónicas. Estos ejemplos son enseñables y explicables, pues poseen un fundamento que los sostiene. Sin embargo, la práctica de la lectura literaria debe ser “mediada” en lugar de enseñada y para esto es necesario apelar al desarrollo de habilidades como herramientas que promuevan dicha lectura en todos los niveles que lo permita la obra.

Como ya se ha revisado en los apartados anteriores, existe una noción restringida de literatura, en el sistema escolar actual, más bien ligada a la enseñanza de ella y (según la perspectiva defendida) por tanto, remitiendo netamente al contenido conceptual que se extrae de ella. Por otra parte, en un escenario que trasciende a lo nacional, existe una amplia discusión en torno a la enseñanza de la literatura. No obstante, pese a que los autores citados no se refieren necesariamente al contexto nacional desde donde emerge esta propuesta (Chile), gran parte de la bibliografía revisada sobre ellos, y otros autores que no se optó por integrar, convergen en reflexiones críticas que apuntan hacia el problema en sí por sobre las posibles formas de abordarlo. Esto no quiere decir que no se sugiera, por parte de los autores, alguna estrategia que procure contribuir a la mejora de las prácticas de lectura literaria. El asunto que se cuestiona es que el problema, en un determinado momento, parece cobrar mayor relevancia que una posible solución. Entonces, frente a esa necesidad; en este trabajo se ha querido definir el problema identificado, de una manera más concreta, es decir, el lenguaje metafórico como vía para desarrollar el pensamiento alegórico en directa relación con la percepción de las múltiples lecturas que posee una obra. A partir de ahí, esta propuesta pondrá su foco en el desarrollo de este Pensamiento Alegórico mediante una metodología basada en fundamentos cognitivos, como es de esperar, si se trabaja con actividades que observan y promueven el pensamiento.

Por tanto, se sostiene que: a mayor desarrollo de habilidades cognitivas, mayor activación del pensamiento creativo, lo que se traduce en mayores herramientas para realizar una lectura literaria que incurra en capas más profundas de la obra. En este sentido, es necesario considerar que al hablar de interpretación de la obra, cabe preguntar cómo es que un individuo llega a interpretar. La respuesta indica que necesariamente debe pasar por un análisis (que comúnmente lleva el epíteto “literario”) y para llegar a este, primero es necesario identificar, caracterizar, comparar y/o relacionar elementos de la obra. Esto, por nombrar un procedimiento reducido en pasos. Lo cierto es que estas habilidades responden a un origen cognitivo y, por tanto, la interpretación literaria también surgiría el desarrollo de estas habilidades y las prácticas que las promuevan en un desafío progresivo.

En los apartados anteriores, se ha definido la noción de pensamiento, alegoría (y la relación entre esta figura y el pensamiento), además de la metáfora como una transferencia de significado, en términos aristotélicos. El responsable de realizar dicha transferencia es el sujeto que interactúa con la figura retórica, esto es, tanto el que la construye como el que la interpreta. Dicha interacción es realizada a través de sus habilidades cognitivas y, para acceder a una transferencia más compleja como la alegoría, se requiere activar algunos tipos de pensamiento inscritos en lo que una mirada cognitivista referiría como **Pensamiento Creativo**.

El pensamiento creativo ha sido abordado por varios autores desde que el término fue acuñado, pero para efectos de esta propuesta se ha optado por la definición que expone Waisburd en el artículo referido (2009). El criterio es que esta definición, como todo lo que atañe a este asunto en su artículo, deviene de su trabajo en materia de educación y por tanto el Pensamiento Creativo es estudiado al servicio de esta. Se entenderá entonces que el “Pensamiento Creativo es aquel que se utiliza en la creación o modificación de algo, introduciendo novedades, es decir, la producción de nuevas ideas para desarrollar o modificar algo existente.” (3) Junto a ello, Waisburd (2009) señala que existen otras clasificaciones de pensamiento que interactúan en el pensamiento creativo. Define estas seis clasificaciones y las caracteriza para distinguirlas entre sí, aun cuando algunas presenten diferencias menores:

- a) Pensamiento Vertical
- b) Pensamiento Lateral
- c) Pensamiento Divergente
- d) Pensamiento Convergente
- e) Pensamiento Metafórico
- f) Pensamiento de los Kichihuas

El Pensamiento Vertical, según la especialista, se movería en una sola dirección, es selectivo y pone su foco en el encadenamiento lógico de las ideas; también es analítico y utiliza el razonamiento. Podríamos pensar, entonces, que este pensamiento es el que se promueve en una lectura donde predomina el enfoque comunicativo. En el Pensamiento Lateral, Waisburd refiere a Eduardo De Bono como inventor del proceso sistemático que lo explica y señala que este tiene relación con la forma en que el cerebro maneja la información. También se le conoce como Pensamiento deliberado y sus características (o las que se han seleccionado para describirlo brevemente en esta propuesta) muestran una apertura del Pensamiento Vertical.

El pensamiento Lateral es asociativo y libre, se mueve para crear una dirección y deambula sin rumbo, puede efectuar saltos. Es creador y en él todas las ideas son válidas si se acercan a la efectividad. De este tipo de pensamiento se rescata, para el análisis efectuado en este marco, la capacidad de desplazarse en varias direcciones, efectuando saltos y asociando elementos. Esta habilidad, vista en una lectura literaria, permitiría atender varios elementos de una obra, de forma simultánea, y establecer relaciones entre ellos sin invalidar tales nexos por la necesidad de buscar un encadenamiento lógico que los vincule. El tercer pensamiento descrito corresponde al pensamiento Divergente, donde remite a los estudios de J. P. Guilford (1951) en la gran importancia que dio a esta clasificación junto con el Pensamiento Convergente. El pensamiento Divergente evalúa desde distintas perspectivas y generaría hipótesis para resolver problemas. Además, se abre a nuevas posibilidades, por lo que resulta casi evidente –para quienes conocen sobre el problema de la enseñanza – la importancia de activar este tipo de pensamiento en ejercicios vinculados a la lectura literaria. En la cuarta definición, Waisburd explica el pensamiento Convergente como aquel que es lineal y se basa en conocimientos del pasado; busca una

solución única e implementación. Además lo cataloga con el adjetivo “crítico”. Este tipo de pensamiento es aquel que debe ser regulado, en su activación, en las actividades vinculadas a lo literario. Es el que clausura la variedad de posibilidades proyectan nuevas hipótesis de lectura, en una obra. No obstante, interesa tomar de él la vinculación que establece con los conocimientos pasados. En la quinta descripción se encuentra el pensamiento Metafórico, donde la experta sostiene que “es el pensamiento que sucede a través de actividades de análisis y comparación de cualidades y diferencias de objetos. Es un proceso que implica reconocimiento de asociaciones entre cosas que aparentemente no tienen conexión.” (6) Tal definición encuentra una considerable similitud con lo que en esta propuesta se ha denominado Pensamiento Alegórico, pero distinguiremos de ambos pensamientos que el primero –definido por Waisburd– se basa en establecer relaciones entre elementos que no parecen tener conexión alguna; mientras que el denominado Pensamiento Alegórico permitiría elevar esas conexiones para extrapolarlas con elementos abstractos a los que no se puede acceder si no es a través de este método de extrapolación que parte de relaciones establecidas en lo concreto. De este modo, la construcción de una alegoría (y también la lectura de esta) conlleva una mirada global, así como un poema de 10 o más versos puede construir una alegoría sobre la vida y para visualizarla es necesario relacionar cada uno de sus versos. Lo mismo ocurre con una imagen alegórica en una obra o en donde sea que se inscriba. Lo verdaderamente relevante es que para comprenderla, es necesario alcanzar la mirada global que abarca todos los aspectos que construyen dicha alegoría. Para ello, es necesario tomar elementos de los tipos de pensamientos señalados anteriormente. Es necesario analizar e interpretar, por supuesto, pero también es necesario activar el pensamiento lateral para desplazarse por el texto, aprehendiendo (en palabras de Cuesta, 2006) de él lo que resulta llamativo o sugerente. Es necesario, también, activar el pensamiento Divergente para generar hipótesis que irrumpen desde otras perspectivas, es necesario el pensamiento Convergente para relacionar lo experiencial y sobre todo el pensamiento Metafórico para establecer relaciones entre elementos (no se desatiende el vertical, esto es solo un ejemplo). *Así, lo que para esta propuesta hemos denominado como Pensamiento Alegórico; se ubicaría en una categoría, compleja, asociada al Pensamiento Creativo, en cuanto se construye con la interacción de múltiples relaciones cognitivas.*

Para finalizar este apartado dedicado a los fundamentos cognitivos, se ha optado por comentar la última de las seis descripciones que hace Waisburd (2006) sobre el pensamiento. Se trata del de los Kichihuas (palabra Náhuatl que significa creación), definido como sigue:

Inspirado en el modelo de Von Oeck, un clásico en la promoción de sistemas para aumentar la creatividad aplicada en todos los campos, propone transitar en los procesos reativos por cuatro distintas formas de pensamiento; la del explorador, el artista, el juez y el guerrero. El objetivo es activar en las personas distintos modelos de pensamiento, para invitarlos a experimentar distintas formas de pensar y así moverse de las “zonas de confort”. Estas “zonas de confort” no siempre son las mejores pero se repiten automáticamente porque son las conocidas y la persona se resiste a experimentar algo nuevo, a romper esquemas de pensamiento habituales, promover la generación de nuevas ideas, permitir el juego de distintas posibilidades, la determinación de la toma de decisiones y la ejecución de la idea. Este modelo ejercita la flexibilidad, la fluidez, la originalidad y la elaboración, facilita el poder ver el problema desde diferentes perspectivas, crea nuevas sinapsis en el cerebro, en un juego creativo al experimentar los distintos roles. (7)

Más allá de la interesante categorización que se establece y sus estilos de aprendizaje respectivos, lo que interesa tomar de ello para la construcción de una metodología; es la noción de “zona de confort”. En la cita se aprecia que para los cuatro estilos, el método de activación es uno: sacar al individuo de la zona de confort. Es evidente que esto resultaría más efectivo si se conocen las características del estilo de aprendizaje de cada estudiante. Pero lo realmente sugerente es que aquí podría hallarse una aproximación más concreta a la respuesta que explique cómo desarrollar las habilidades que promuevan el pensamiento alegórico. En efecto, el siguiente y último capítulo se ha destinado a presentar la metodología propuesta para esta secuencia pedagógica, basada en la idea de “Zona de confort” y el diálogo proveniente de la mayéutica de Sócrates.

5. DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA DE LA SECUENCIA DE CLASES

La estructura de la secuencia se dispone en 12 sesiones que trabajan una obra literaria de manera transversal, mientras que en cada una de ellas se trabajan diversas lecturas, de distintos géneros inscritos en el rótulo de lo literario, tales como cuentos, ensayos, referentes clásicos, que dialogan con la obra trabajada en modo transversal: ¿de qué manera dialogan estas lecturas? Esa es parte de la labor que realizará el estudiante en las sesiones, pues existe más de una forma de hacerlas dialogar y es esa apertura a múltiples respuestas la que esta propuesta sostiene en el acercamiento a una interpretación literaria. Como criterio de selección de dichas lecturas, es posible referir que presentan semejanzas en forma, estética, temáticas universales tratadas, espacios, conceptos compartidos en un ensayo o, en otro caso, una lectura sirve de andamio a otra más compleja para realizar un ejercicio cognitivo; como ocurre en la Sesión N°2 donde el cuento “Caperucita Roja” sirve para identificar ‘transferencias’ que luego serán analizadas en un capítulo de la obra leída de forma transversal. Con esta metodología no solo se activarán otras formas de pensamiento al establecer vínculos entre textos, sino que también se buscará ampliar el capital cultural del estudiante en cuanto sus canales de ‘aprehensión’ de saberes tomarán nociones provenientes de variados y nuevos referentes.

Ahora bien, la obra seleccionada para esta lectura transversal es *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí* de Lewis Carroll (1872). Esta obra, reconocida en la literatura universal, presenta varios niveles de lectura y múltiples interpretaciones de sus pasajes. Lamentablemente, existe una tendencia actual, cada vez más reduccionista, que inscribe esta lectura en una práctica infantil. Sin embargo, existe una amplia producción literaria que analiza la obra de Carroll y muchas otras obras posteriores que dialogan con sus metáforas. Un ejemplo de ello es el cuento de Jorge Luis Borges, quien además de prologar una de las ediciones del libro, escribe “El jardín de los senderos que se bifurcan”; un cuento donde la crítica ha leído acentuadas alusiones a la noción de temporalidad que explica la Reina Blanca de Lewis Carroll. De este mismo modo, existen muchos otros autores que acunan los relatos de Alicia en sus cimientos literarios, posibles de rastrear, en cuanto más tarde emergen en un diálogo intertextual –en algunos más o menos evidente e

intencionado— de sus respectivas producciones literarias con la obra. El asunto es que *Al otro lado del espejo*, y lo que Alicia encontró allí cumple, de sobra, con las condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento alegórico al que aspira en esta propuesta. Para una variación de la misma, convendría elegir otra obra que presente características similares.

Cada sesión ha sido nominada con un título que orienta hacia dónde se debe focalizar el aprendizaje o, en otras palabras, donde debe enfatizar en las reflexiones que se generen, principalmente para no extraviarse (pensando en el/la docente) en la inmensidad de propuestas que un diálogo puede ofrecer. En cuanto a los objetivos y contenidos de cada sesión, se ha intentado buscar un equilibrio de lo requerido por el sistema educativo actual, predominancia de conceptos, y la noción de literatura que se establece en esta propuesta. De este modo, los conceptos teóricos están puestos al servicio de los ejercicios que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas, aunque es necesario precisar aquí que el rol del/la docente es fundamental puesto que es quien se encargará de dar sentido a dichos conceptos en una conversación “real” que los considere como referentes para una discusión ideológico o de otra índole. Dicho de otro modo, no interesa preguntar quién es el narrador; sino que solo referir a él en una actividad compleja, de pensamiento, que exija observarlo para comprender la idea global y sin separarlo de los otros elementos narrativos.

En la mayoría de las sesiones, se trabaja la lectura guiada que si bien tiene un origen fundado en la lingüística; permite construir un ambiente de sincronía, a través de la lectura colectiva del relato, que a su vez propicia la mediación del/la docente. Además, aquellos estudiantes que poseen cualidades lectoras orales, más desarrolladas, son estimulados y colaboran con aquellos que reparan en alzar la voz o leer en público (colaboran por emulación o por andamiaje, entre otras formas). Posterior a esto, se da paso al diálogo reflexivo, breve en 10 a 15 minutos aproximados por sesión, que establece los lineamientos del análisis y sacará de las “Zonas de confort” a los estudiantes para activar los distintos tipos de pensamiento. Aquí es donde esta propuesta cognitivista encuentra puntos de conexión en los fundamentos procedimentales de la mayéutica Socrática.

En la *Historia de la Filosofía* de Zeferino González (1886), en tomos digitalizados, se define mayéutica como:

Método socrático de enseñanza basado en el diálogo entre maestro y discípulo con la intención de llegar al conocimiento de la esencia o rasgos universales de las cosas.

La intención de llegar al conocimiento de la esencia de las cosas o lo universal puede variar en el propósito que subyace a las actividades de esta secuencia, aunque no del todo; puesto que pensar en lo universal es también pensar en lo particular puesto en relación con ello. De todos modos, lo que interesa rescatar en esta propuesta es la práctica del diálogo como una activación del pensamiento en cuanto este diálogo buscará desarmar las estructuras de conocimiento que el estudiante posee. Así ante la incomodidad que suscita el dudar de lo que se consideraba una verdad (o un conocimiento instaurado como tal), el individuo se verá removido de “la Zona de confort” y buscará regresar a ella mediante una reacomodación de su conocimiento o una nueva respuesta que ocupe este lugar.

En el volumen 1 de la revista *Filosofía Griega*, (Echegoyen 1997) se intenta desglosar los pasos de lo que sería una aproximación a un método de la mayéutica, aunque señala que claramente Sócrates nunca pensó en sistematizarla:

En un primer momento se plantea una cuestión que, en el caso del uso que Sócrates hizo de este método, podía expresarse con preguntas del siguiente tipo ¿qué es la virtud?, ¿qué es la ciencia?, ¿en qué consiste la belleza?; en un segundo momento el interlocutor da una respuesta, respuesta inmediatamente discutida o rebatida por el maestro; a continuación se sigue una discusión sobre el tema que sume al interlocutor en confusión; este momento de confusión e incomodidad por no ver claro algo que antes del diálogo se creía saber perfectamente es condición necesaria para el aprendizaje, y Sócrates lo identifica con los dolores que siente la parturienta antes de dar a luz; tras este momento de confusión, la intención del método mayéutico es elevarse progresivamente a definiciones cada vez más generales y precisas de la cuestión que se investiga (la belleza, la ciencia, la virtud); la discusión concluiría cuando el alumno, gracias a la ayuda del maestro, consigue alcanzar el conocimiento preciso, universal y estricto de la realidad que se investiga (aunque en muchos diálogos de Platón no se alcanza este ideal y la discusión queda abierta e inconclusa).

Si bien es verdad que Sócrates no pensó en sistematizar la mayéutica, los puntos de inflexión del método son justamente los señalados. De este modo, la incomodidad que generaba Sócrates al sacar de la zona de confort a su discípulo, promovía en él nuevas cavilaciones que el maestro guiaría hacia un resultado (para Sócrates, alcanzar un conocimiento).

Para esta propuesta pedagógica, el resultado al que se llegue con un método inspirado en la mayéutica no tiene tanta relevancia como el proceso cognitivo que activaría el mismo. Es por eso que todas las actividades de lectura, inscritas en cada sesión; van acompañadas de un periodo de 15 minutos aproximados (en algunos casos más) donde el/la docente buscará irrumpir la zona de comodidad en que se encuentran los estudiantes. Algunas de las preguntas, que dan origen al diálogo, son especificadas en cada sesión; sin embargo es necesario señalar que para una óptima aplicación de esta propuesta pedagógica, el/la docente que la implemente, debe cumplir con ciertas características. En efecto, dado que este método socrático busca construir el conocimiento y, en esta propuesta, buscará activar procesos cognitivos; el/la docente se tornará un mediador (de ahí el título de la propuesta). Así, a través de una actitud inquisitiva, suspicaz y en algunos casos puede incurrir en lo irónico o lo escéptico, si acomoda a su estilo, este/a docente debe estar preparado para generar preguntas que desarticulen el conocimiento previo de los alumnos, quienes constantemente buscarán volver a él, en la lógica convencional. De esta forma, dicho/a docente estará mediando la conexión de los distintos tipos de pensamiento y otorgando herramientas en la expansión de estos. Buscará, así, proyectar las reflexiones hacia una complejidad mayor que partirá de la obra literaria para alcanzar su nivel esperado, en el Pensamiento Alegórico.

Solo quedan dos consideraciones que agregar a todo lo señalado sobre metodología. La primera de ellas es que esta propuesta, orientada al desarrollo de habilidades cognitivas en la lectura literaria, debiese ser trabajada de manera progresiva y constante. La progresión se puede regular a partir de la complejidad de los textos seleccionados para cada sesión y lo mismo en el caso de la lectura transversal. En cuanto a la constancia, esta es indispensable y sería casi utópico pensar que con una aplicación cada cierto periodo de tiempo, bastaría para obtener un resultado favorable. Como es lógico esperar; a mayor frecuencia con que se realicen las sesiones, mayor desarrollo habrá en las habilidades trabajadas.

La segunda consideración que se desea especificar es que esta propuesta, en concordancia con lo postulado en sus fundamentos, manifiesta su desacuerdo en los recursos didácticos que incluyan imágenes ilustrativas de las obras. Si se atiende a los anexos, ya en una mirada superficial se observará que ninguno de los cuentos presenta una

imagen que 'ilustre' un personaje o acontecimiento de la obra, tal vez como máximo admisión se ha incluido una figura que aluda a algo inscrito en el texto. La justificación donde se funda esta medida es considerar que cualquier imagen que conlleve la intención de ilustrar, estaría cerrando una parte de los canales que activan otros tipos de pensamiento y esto impactaría en la clausura de otras posibles interpretaciones. Para acceder a lo alegórico es necesario suprimir lo evidente y lo explícito. De lo contrario, se estaría incurriendo en una gran contradicción al entregar parte de lo que se supone que el estudiante debiese reconstruir en su imaginación. Esto no quiere decir que se deba dejar el texto en un papel blanco, sin mayor preocupación estética. Se propone, en cambio de lo anterior, incluir elementos ornamentales de carácter abstracto, colores, formas etéreas, simulación de envejecimiento del papel u otros adornos que despierten lo sinestésico en el estudiante. De este modo, buscaría un acercamiento a lo literario mediante todas las formas de percepción que activan lo cognitivo en un individuo.

6. SOBRE EL NIVEL DE ENSEÑANZA Y EL CONTEXTO DE APLICACIÓN

En cuanto al nivel de enseñanza; como ya se mencionó, dada la extensión del marco curricular nacional, se ha elegido el programa de 1er año medio, para la aplicación de esta propuesta pedagógica, principalmente porque contempla una mayor cantidad de contenidos que se enmarcan en los estudios literarios.

Ahora bien, para la implementación de esta secuencia es prioridad recordar algunos puntos y establecer las siguientes consideraciones que refieren al contexto educativo actual, así como también a las exigencias que este escenario rige, en diseños didácticos:

1. Retomando lo anterior, esta propuesta entenderá la figura de la metáfora y sus derivadas, no solo como una forma de expresión estética sino también como una transferencia de significado en la articulación del pensamiento. Las variaciones irían en una escala progresiva que alcanzaría la alegoría en el nivel más complejo, debido a su abstracción. Por tanto, se distingue aquí la noción explicada, de la metáfora y sus variaciones, de la noción abordada en los Planes y programas del currículum nacional. Esta, en todas las actividades revisadas y analizadas, es vista como una figura estética asociada al lenguaje poético, donde la función retórica y su intención quedan del todo aisladas en relación a la función ‘embellecedora’. Se hablará de metáfora entonces, en el escenario escolar actual, para denominar a la figura literaria, en concreto, como sería un ejemplo de ello decir “las perlas de tu boca” en lugar de los dientes. Efectivamente, hay ahí una transferencia de significado (aristotélica) pero no es solo ese recurso estético el que interesa para efectos de esta propuesta y lo abordado en la siguiente secuencia.
2. Se debe inscribir el desarrollo del pensamiento alegórico en una práctica de lectura continua, progresiva que se sitúa en un nivel superior, al que se llega a través de los procesos de lectura que van desde la decodificación funcional, pasando por la comprensión de lo elemental en el texto, hasta llegar a la expansión del mismo en una apertura de interpretaciones y significados. En este sentido, aunque puede parecer evidente en una lectura a priori, se ha tomado el resguardo de señalar que la

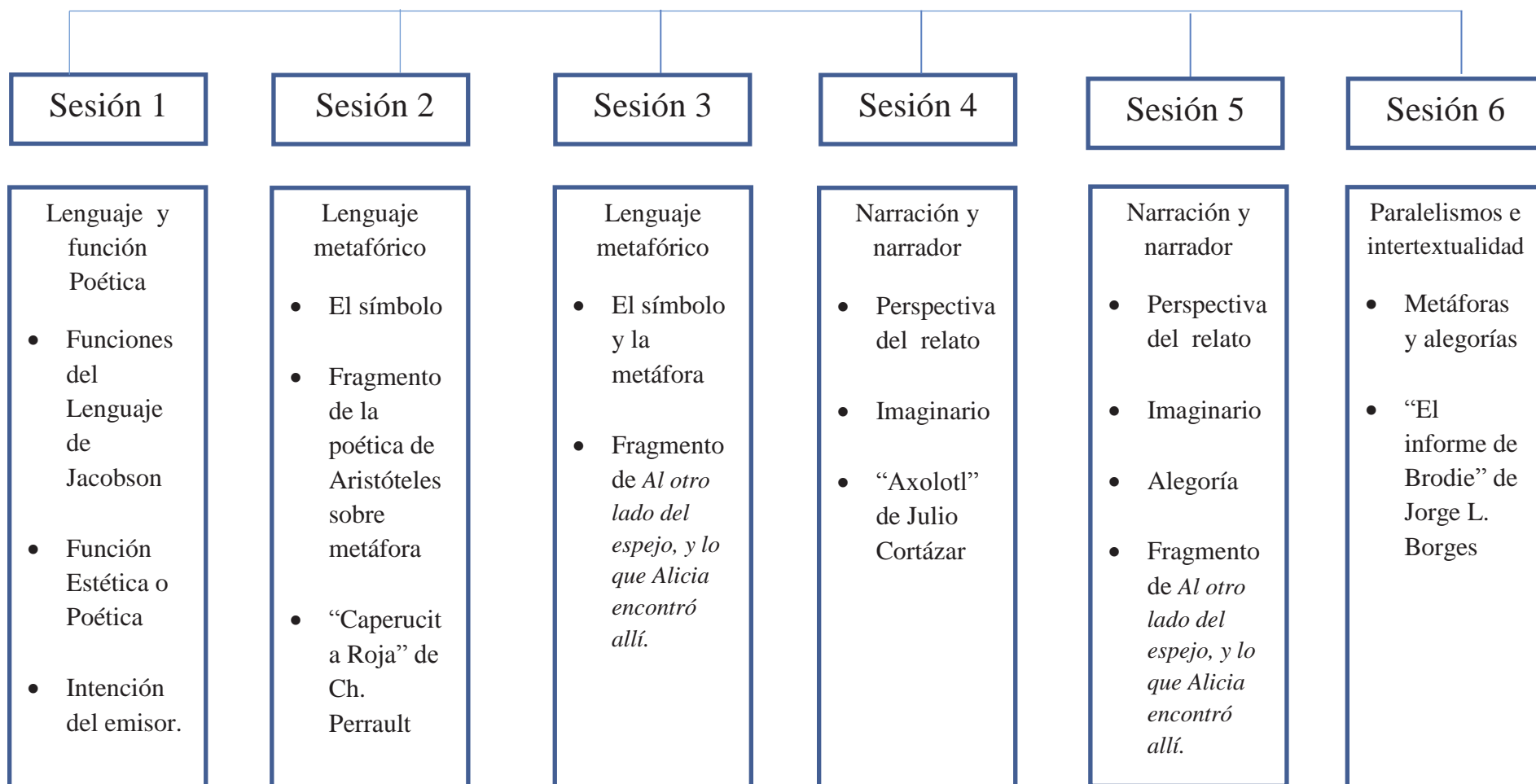
implementación de esta propuesta requiere un conjunto de habilidades básicas, desarrolladas, en la competencia lectora funcional. De otro modo, resulta imposible acceder a formas más complejas de lectura si no se cuenta con una base que propicie el resultado favorable de las actividades que se requiere aplicar en la metodología propuesta.

3. Por último, ¿Por qué 12 sesiones? La secuencia se ha diseñado atendiendo el escenario educativo actual. A pesar de que la asignatura de lenguaje y comunicación hoy cuenta con un número considerable de horas pedagógicas, en clases, a la semana; estas se hallan repartidas en talleres que realizan prácticas de SIMCE y PSU, y las horas dedicadas a la enseñanza de los contenidos. Junto a lo anterior, la tendencia predominante en la mayoría de los establecimientos es la asignación de una lectura literaria mensual. Por tanto, si se dividen las 12 sesiones, calculando 3 de ellas por semana (para destinar al menos un par de horas pedagógicas a los mencionados talleres), la secuencia será aplicada en un mes o un poco más de esto, en un caso eventual. De este modo, la extensión en tiempo coincide con la duración aproximada de una unidad y la lectura asignada de manera mensual. Como observación se agrega que si se desea extender la secuencia, se debiese considerar que calce con una ampliación de contenidos conceptuales y procedimentales y nuevas lecturas. En otras palabras, se debe cuidar no sobreexplotar y agotar el recurso para no caer en el vicio y hacer de él un mal uso.

ESQUEMA DE SESIONES

Contenido transversal: Lenguaje Metafórico / abstracción / Pensamiento Alegórico

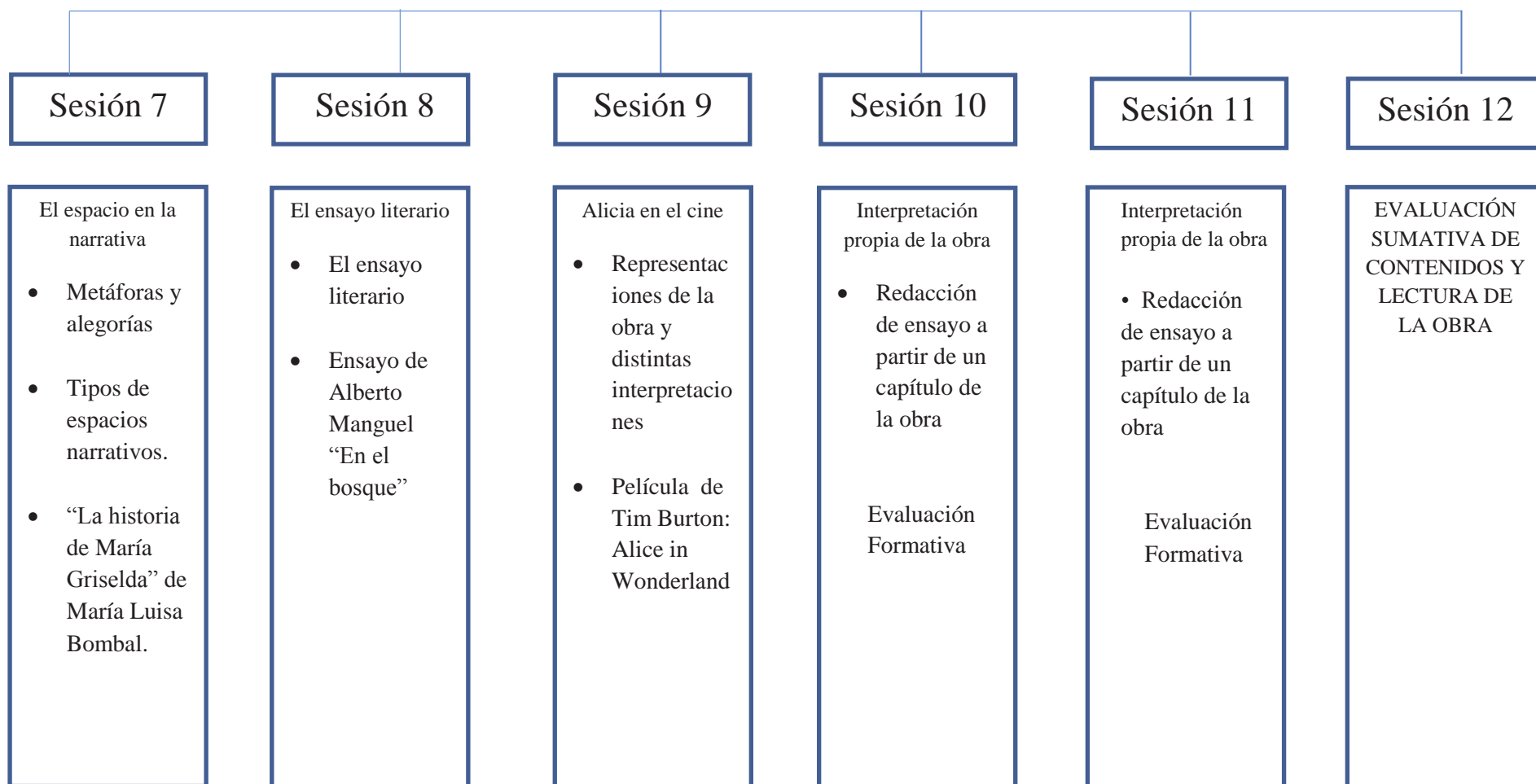
Obra: Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí – Lewis Carroll



ESQUEMA DE SESIONES

Contenido transversal: Lenguaje Metafórico / abstracción / Pensamiento Alegórico

Obra: Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí – Lewis Carroll



PROPUESTA DIDÁCTICA CENTRADA EN EL EJE DE LECTURA:

APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO ALEGÓRICO EN

Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí (Lewis Carroll, 1872)

12 sesiones

Pregunta orientadora transversal: ¿Cómo opera el lenguaje en la construcción de un texto literario?

Se sugiere, como complemento a las actividades de esta secuencia, la construcción de un Blog literario, intervenido por docente y estudiantes, donde se publique la mayor parte de las reflexiones y análisis extraídos en cada sesión. Este puede adquirir un valor evaluativo, según estime el/la docente, pero su finalidad mayor debiese ser el intercambio de capital cultural producido por los estudiantes en cada clase.

| Sesión | Objetivos de aprendizaje | Contenidos | Actividades | Materiales |
|--|---|--|---|---|
| Sesión n° 1: Función Poética en el acercamiento a los textos literarios | Analizar la función estética/poética del lenguaje y sus elementos característicos en textos literarios y no literarios. | <u>Conceptuales:</u> Funciones del Lenguaje Función Estética <u>Procedimentales:</u> Inferencias en un lenguaje connotativo. | En parejas: Construir mensajes para dar a conocer el mismo asunto con y sin función estética. Resaltar la diferencia por contraste con la función referencial. ¿Dónde está puesto el énfasis | Pizarra, plumón. Ejemplos de situaciones comunicativas para que los alumnos construyan los mensajes. |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | <p>Reconocimiento de elementos estéticos en un mensaje.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Respetar y valorar las ideas distintas de las propias, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización.</p> | <p>en la intención del emisor cuando se utiliza función estética? ¿En el mensaje o en la forma? ¿Por qué el emisor adornaría un mensaje? ¿Qué motivos pueden existir para que la función estética sea puesta en práctica?</p> <p>Se asigna lectura de Aristóteles como tarea.</p> | |
| <p>Sesión n° 2:</p> <p>Lenguaje metafórico: Aristóteles y el concepto de transferencia</p> | <p>1. Comprender el concepto de símbolo y de metáfora como transferencias de significado inscritas en un lenguaje poético.</p> <p>2. Identificar elementos simbólicos y/o metafóricos en un texto literario.</p> | <p><u>Conceptuales:</u> El cuento El símbolo, la metáfora</p> <p><u>Procedimentales:</u> Construcción de sentidos</p> <p><u>Actitudinales:</u> Reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común.</p> | <p>Leer (releer) fragmento de la poética y Caperucita Roja.</p> <p>A partir de una reflexión conjunta, guiada por el/la docente, sobre el concepto de transferencia de Aristóteles: Identificar elementos que funcionen como símbolos o representen alguna “transferencia” de significado, en la historia de Caperucita roja. Por ejemplo: el color rojo, el lobo, el leñador, el bosque, etc. Justificar dónde habría una transferencia y por qué.</p> | <p>-Poética de Aristóteles</p> <p>-“Caperucita Roja”, versión de Charles Perrault (formato papel)</p> |
| <p>Sesión n° 3:</p> <p>“El jardín de las</p> | <p>Identificar elementos simbólicos y/o metafóricos en la obra <i>Al otro lado del</i></p> | <p><u>Conceptuales:</u> El símbolo, la metáfora</p> | <p>Se realiza lectura guiada.</p> <p>Los alumnos se reúnen en</p> | <p>-Capítulo II del libro <i>Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí</i> (formato</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| <p>flores vivas” de Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí (Capítulo II)</p> | <p><i>espejo, y lo que Alicia encontró allí.</i></p> | <p><u>Procedimentales:</u> Construcción de Sentidos</p> <p><u>Actitudinales:</u> Valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser.</p> | <p>duplas o tríos y analizan un fragmento de la obra, seleccionado por la docente. Deben identificar las transferencias, tanto por símbolo, metáfora o analogía y justificarlas.</p> <p>Todo el curso analiza el mismo fragmento.</p> | <p>papel)</p> |
| <p>Sesión n° 4:</p> <p>Narración, Narrador y perspectiva del Relato en “Axolotl”</p> | <p>Analizar la incidencia del narrador en la construcción del texto narrativo.</p> | <p><u>Conceptuales:</u> Tipos de Focalización Ambientes y personajes</p> <p><u>Procedimentales:</u> Análisis de elementos estructurales y su incidencia en el relato.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Valorar la opinión del otro en el intercambio de puntos de vista.</p> | <p>Los alumnos identifican los elementos estructurales del cuento. En parejas deben reescribir el cuento de Cortázar, cambiando la focalización del narrador. Posteriormente, se leen algunos relatos y se reflexiona en torno a cómo el narrador y la perspectiva construyen el ambiente y los personajes.</p> | <p>Cuento “Axolotl” de Julio Cortázar (formato papel)</p> <p>PPT Axolotl</p> <p>Proyector</p> |
| <p>Sesión n° 5:</p> <p>El narrador en “Insectos del espejo” de Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí (Capítulo</p> | <p>Analizar la incidencia de la perspectiva del relato y las intervenciones del narrador en la construcción de la obra <i>Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí.</i></p> | <p><u>Conceptuales:</u> Tipos de Focalización Ambientes y personajes Alegoría</p> <p><u>Procedimentales:</u> Análisis de elementos estructurales y su incidencia en el relato.</p> | <p>Los alumnos analizan un capítulo de la obra <i>Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí</i> y reflexionan acerca de las intervenciones del narrador. Buscan ejemplos de pasajes puntuales y cambian la focalización de ese pasaje. A partir de esto, observan cómo</p> | <p>-Capítulo III del libro <i>Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí</i> (formato papel)</p> |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| III) | | <u>Actitudinales:</u> Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona. | se ve afectada la historia y la imagen que se construye del personaje que aparece en dicho fragmento. | |
| Sesión n° 6: Paralelismos e intertextualidad a través de la alegoría | <u>Objetivo general:</u> Identificar diversas construcciones estéticas para referir a un mismo elemento a partir de textos literarios. <u>Objetivos específicos:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar construcciones alegóricas en los textos literarios 2. Relacionar posibles elementos intertextuales que presentan dichos textos. | <u>Conceptuales:</u> Símbolo Metáfora Analogía Alegoría Intertextualidad <u>Procedimentales:</u> Reconocimiento de construcciones estéticas distintas que apunten a una misma idea, en un texto literario. Interpretación de alegorías Relacionamiento de elementos semejantes entre dos o más textos literarios. <u>Actitudinales:</u> Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable. | Los estudiantes deben traer leído el cuento “El informe de Brodie”. Se dialoga en torno a algunas ideas del cuento. El/la docente se detiene en la noción del tiempo de los “Yahoo” y su memoria invertida (en el sentido temporal) y se prepara para la lectura guiada del capítulo V (<i>Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí</i>). Al término de la lectura guiada, se dialoga, en conjunto, sobre la noción de tiempo que describe la reina blanca. Docente guía la reflexión con preguntas orientadoras acerca de la imposibilidad de cuestionar el tiempo si no es a través de un mecanismo alegórico. Los estudiantes relacionan la noción de tiempo de los Yahoo y la reina blanca y construyen una interpretación, de manera individual, que será entregada al término de la clase a la docente. | -“El informe de Brodie” de J.L. Borges, formato papel. -Capítulo V del libro <i>Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí</i> (formato papel) |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | Se asigna la tarea de preparar la lectura del cuento de María Griselda (Bombal) para la clase siguiente. | |
| <p>Sesión n° 7:</p> <p>El espacio en la narrativa: lo físico y lo psicológico en la alegoría</p> | Caracterizar los espacios de un texto narrativo (literario) en relación con una posible alegoría | <p><u>Conceptuales:</u> Símbolo Metáfora Analogía Alegoría</p> <p>Tipos de espacios narrativos: físico Psicológico social</p> <p><u>Procedimentales:</u> Reconocimiento de espacios en la narrativa</p> <p>Relacionamiento entre espacio físico y psicológico en una obra</p> <p>Interpretación del espacio en función de una alegoría</p> <p><u>Actitudinales:</u> Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal.</p> | <p>Se realiza lectura guiada de los fragmentos seleccionados del cuento (los estudiantes deben haber preparado la lectura completa en casa). Se dialoga en torno a los espacios físicos y como estos se conectan con los psicológicos. Se caracteriza el personaje de María Griselda y se enfatiza en su relación con los espacios naturales (pregunta orientadora: ¿Cómo ayuda este espacio a construir el personaje? Y cuándo cambia el escenario, en la casa por ejemplo, ¿Qué ocurre con el personaje?).</p> <p>Actividad: Los estudiantes se reúnen en grupos de 4 integrantes. A cada grupo se le asigna, por azar, un <u>concepto universal</u> sobre el cuál deben imaginar que escribirán un cuento. Deben elegir el espacio físico donde construirían el relato y fundamentar cómo lo</p> | Cuento “La historia de María Griselda” de María Luisa Bombal, en formato papel. |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>relacionan con dicho concepto (debiesen considerar el espacio psicológico para conectar). Ejemplos de conceptos: memoria, dios, vida, lenguaje, tiempo, etc.</p> <p>Se cierra la sesión con un plenario donde se comparten las propuestas de cada grupo y se retroalimenta cada fundamentación (pares y docente).</p> | |
| <p>Sesión n° 8:</p> <p>El ensayo literario y la alegoría del Bosque sin nombre</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las características del ensayo literario como género. 2. Distinguir la estructura del ensayo literario de la del ensayo argumentativo lingüístico. | <p><u>Conceptuales:</u> El ensayo argumentativo El ensayo literario</p> <p><u>Procedimentales:</u> Lectura crítica y reflexiva</p> <p>Conectar conocimientos en un texto</p> <p><u>Actitudinales:</u> Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios.</p> | <p>Los alumnos, guiados por la docente, analizan determinados fragmentos del ensayo y focalizan la observación en la estructura. Posteriormente, los alumnos deben analizar el corpus y encontrar las interpretaciones que Manguel realiza a partir de algunos elementos de la obra. Explican dichas interpretaciones y las contrastan con sus apreciaciones.</p> | <p>-Ensayo de Alberto Manguel “En el bosque”</p> |
| <p>Sesión n° 9:</p> | <p>Analizar otras interpretaciones de la obra</p> | <p><u>Conceptuales:</u> Se retoman todos los</p> | <p>Los alumnos observan algunos episodios de la</p> | <p>-Fragmentos de la película de Tim Burton: “Alice in</p> |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| <p>Interpretaciones múltiples y reescritura de una obra literaria en el cine</p> | <p>leída y sus representaciones audiovisuales.</p> | <p>contenidos abordados en las sesiones anteriores.</p> <p><u>Procedimentales:</u> Identificar posibles interpretaciones realizadas a partir de una obra.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Utilizar aplicaciones que resuelvan las necesidades de información y comunicación dentro del entorno social inmediato.</p> | <p>película y posteriormente reflexionan en torno a algunos elementos señalados por la docente. Identifican las variaciones que presenta el relato, en la película, y las connotaciones que se le otorgan a los personajes. Buscan simbolismos y alegorías.</p> | <p>Wonderland” (2010)</p> <p>-Proyector</p> |
| <p>Sesión n° 10:</p> <p>Evaluación sumativa de conocimiento procedimental:</p> <p>Construcción de alegorías en la reflexión poética (parte 1)</p> | <p>1. Reflexionar sobre un capítulo de la obra literaria <i>Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí</i>, en busca de sentidos alegóricos en ella.</p> <p>2. Elaborar un ensayo que dé cuenta de una reflexión en torno a la obra de Lewis Carroll <i>Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí</i>.</p> <p>Objetivo específico del O2:</p> <p>2.1 Organizar la información</p> | <p><u>Conceptuales:</u> Se retoman todos los contenidos abordados en las sesiones anteriores.</p> <p><u>Procedimentales:</u> Reflexión elaborada con un objetivo definido.</p> <p>Fundamentación de la reflexión</p> <p>Elaboración de un texto fluido (ensayo) para exponer una reflexión.</p> <p>Interpretación literaria.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Respetar y valorar las ideas y</p> | <p>Los alumnos deben construir un ensayo de 2 planas de extensión mínimo y 3 planas, máximo, expresando una interpretación propia sobre algún capítulo de la obra leída.</p> <p>En esta sesión comienzan por organizar las ideas en un borrador1 donde señalan la idea principal que desarrollarán y las ideas secundarias que apoyarán o se vincularán a la principal. Luego de ello, inician la redacción del ensayo. Al final de la sesión, entregan el borrador 1 y el borrador 2 (que es el estado de avance</p> | <p>-Obra <i>Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí</i> (L. Carroll)</p> <p>-Ensayo “En el bosque” (A. Manguel)</p> <p>-Otros textos que los alumnos deseen utilizar</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | (ideas, fundamentos y conocimientos sobre la obra) para estructurar el ensayo. | creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, familia y pares | del ensayo). | |
| <p>Sesión n° 11:</p> <p>Evaluación sumativa de conocimiento procedimental:</p> <p>Construcción de alegorías en la reflexión poética (parte2)</p> | <p>1. Reflexionar sobre un capítulo de la obra literaria <i>Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí</i>, en busca de sentidos alegóricos en ella.</p> <p>2. Elaborar un ensayo que dé cuenta de la reflexión en torno a la obra de Lewis Carroll <i>Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí</i>.</p> <p>Objetivo específico del O2:</p> <p>2.2 Evaluar la propia redacción del ensayo, agregando aspectos cohesivos y estéticos.</p> | <p><u>Conceptuales:</u> Se retoman todos los contenidos abordados en las sesiones anteriores.</p> <p><u>Procedimentales:</u> Reflexión elaborada con un objetivo definido.</p> <p>Elaboración de un texto fluido (ensayo) para exponer una reflexión.</p> <p>Interpretación literaria.</p> <p>Evaluación de la propia escritura</p> <p><u>Actitudinales:</u> Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, familia y pares.</p> | <p>La docente entrega los borradores 1 y 2 revisados y con la retroalimentación necesaria para el ensayo.</p> <p>Los alumnos continúan la elaboración de sus textos, ahora atendiendo las sugerencias de la docente. Al final de la sesión entregan sus ensayos y aquellos que lo deseen pueden hacerlo llegar por correo durante el día.</p> <p>La actividad se evaluará con un porcentaje de la nota correspondiente a la evaluación sumativa del libro.</p> | <p>-Obra <i>Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí</i> (L. Carroll)</p> <p>-Ensayo “En el bosque” (A. Manguel)</p> <p>-Otros textos que los alumnos deseen utilizar</p> |
| <p>Sesión n° 12:</p> <p>Evaluación sumativa de</p> | <p>En <i>Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí</i>:</p> | <p>Se evalúan todos los contenidos conceptuales (tipos de narrador,</p> | <p>EVALUACIÓN SUMATIVA</p> | <p>-Instrumento de evaluación impreso</p> |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| <p>conocimientos conceptuales</p> <p>Instrumento evaluador de la comprensión de contenidos aplicados a la lectura literaria.</p> | <p>Identificar los elementos de la narración, estudiados en clases.</p> <p>Conocer los principales acontecimientos que dan curso al relato, en la obra.</p> <p>Inferir y relacionar distintos pasajes de la obra.</p> <p>Comprender el lenguaje metafórico en la construcción de alegorías y establecer su función en la construcción del relato.</p> | <p>focalización, caracterización de los personajes, espacios narrativos), además del conocimiento sobre la obra literaria <i>Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí</i>.</p> <p>En lo procedimental, se evalúan las habilidades de identificar, relacionar e interpretar elementos en (o vinculados a) la obra señalada.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.</p> | <p>Duración: 2 horas pedagógicas</p> <p>Aplicación y resolución individual</p> | |
|---|---|---|--|--|

SESIÓN N° 1:

Función Poética en el acercamiento a los textos literarios

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Analizar e interpretar textos poéticos de diferentes épocas y estilos, considerando:

- figuras literarias (personificación, comparación, hipérbole, anáfora, aliteración, onomatopeya, metáfora, ironía, antítesis, oxímoron y sinestesia)
- recursos sonoros
- temas
- relación entre forma y contenido.

Objetivos de la clase:

Analizar la función estética/poética del lenguaje y sus elementos característicos en textos literarios y no literarios

Contenidos:

Conceptuales:

Funciones del Lenguaje
Función Estética

Procedimentales:

Inferencias en un lenguaje connotativo
Reconocimiento de elementos estéticos en un mensaje.

Actitudinales:

Respetar y valorar las ideas distintas de las propias, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización.

Materiales:

Pizarra y plumón
Anexos con los ejemplos de situaciones comunicativas¹.

Agrupación:

Individual y trabajo en parejas

¹ Ver Anexo N°1.

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo a los estudiantes. Presentar objetivos de la clase y analizarlos en conjunto con los estudiantes, estableciendo las principales preconcepciones en torno a la temática del lenguaje poético.

Contextualizar brevemente sobre el problema del lenguaje en los textos literarios. Informar que este será el tema central de esta unidad desarrollando de forma intensiva una lectura profunda del texto literario *Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí*, de Lewis Carroll.

Se inicia la sesión con la activación de conocimiento previo y, de este modo, se recuerdan las seis funciones del lenguaje.(el/la profesora intentará llenar la menor cantidad de vacíos, promoviendo el aprendizaje por descubrimiento). Los estudiantes construyen un esquema que la/el docente registra en la pizarra. Se focaliza el recordatorio en una de las funciones: la poética o estética y sus características.

Desarrollo

El/la docente muestra ejemplos de mensajes elaborados con predominancia de la función estética y luego muestra cómo hubiese resultado el mismo mensaje al ser construido sin ella (predominando la función referencial). Los estudiantes, guiados por el/la docente, identifican los recursos estéticos en el mensaje y construyen inferencias sobre la intención del autor al incorporar la función poética. Junto con esto, ellos establecen de qué forma utilizan constantemente esta función –la poética- en su vida diaria, sin necesariamente utilizar este tipo de lenguaje con la finalidad de “embellecerlo”.

Actividad: Los estudiantes trabajan en duplas para construir un mensaje elaborado con la función estética predominante y luego formulan dicho mensaje con predominancia de la función referencial.

Cierre

Los estudiantes exponen al resto de la clase sus mensajes y sus compañeros identifican tanto los recursos estéticos como también la intención del emisor en cada mensaje específico. Se reflexiona en conjunto sobre la intención del emisor al incorporar esta función del lenguaje y los efectos que conlleva a nivel de impacto en el receptor. Finalmente, se realiza una síntesis de los elementos trabajados durante esta sesión, escribiendo en el cuaderno los resultados de esta puesta en común.

Evaluación:

La evaluación es de carácter formativo y se encuentra en dos instancias específicas. La primera, es en la observación de los mensajes construidos por las duplas de estudiantes. Se debe evidenciar una intención al incorporar la función poética y los recursos estéticos incorporados deben ir en coherencia con ella. La segunda instancia es la reflexión conjunta. En este punto, se debe verificar que el objetivo se haya cumplido.

Tareas:

- Leer capítulos I, II y XXI de *La poética* de Aristóteles, enviada a los correos de los alumnos. Poner especial énfasis en el capítulo XXI para trabajar en la siguiente sesión. Iniciar lectura del libro, *Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí*, anunciada al comienzo de la clase.

SESIÓN N° 2:

Lenguaje metafórico: Aristóteles y el concepto de transferencia

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases:

- analizando los elementos centrales (personajes, tema, ambiente)
- haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita.

Analizar e interpretar textos poéticos de diferentes épocas y estilos, considerando:

- figuras literarias (personificación, comparación, hipérbole, anáfora, aliteración, onomatopeya, metáfora, ironía, antítesis, oxímoron y sinestesia)
- recursos sonoros
- temas
- relación entre forma y contenido.

Objetivos de la clase:

Comprender el concepto de símbolo y de metáfora como transferencias de significado inscritos en un lenguaje poético.

Identificar elementos simbólicos y/o metafóricos en un texto literario.

Contenidos:

Conceptuales:

El cuento

El símbolo, la metáfora

Procedimentales:

Construcción de sentidos

Actitudinales:

Reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común.

Materiales²:

Texto con fragmento de la *Poética de Aristóteles*, capítulos I y XXI³.

Texto con el cuento *Caperucita Roja*, versión de Charles Perrault (1697)³.

Agrupación:

Individual y trabajo en parejas

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo del docente a sus estudiantes.

Se presentan los objetivos de la clase y se explican a los estudiantes, promoviendo la proyección de las actividades a realizar la sesión de hoy.

1era Activación de conocimiento previo a través de dos preguntas:

Según lo trabajado en la sesión anterior: ¿Cómo se construye un mensaje donde predomine la función poética? ¿Qué recursos estéticos podría utilizar?, ¿Cuál es el sentido de utilizar esta función en textos no literarios? Luego, los estudiantes construyen un esquema que el/la docente registra en la pizarra y orienta la reflexión hacia el tema de la clase: los símbolos y la metáfora, otra forma de decir algo.

2da Activación de conocimiento previo:

¿Conocen la historia de la Caperucita roja? ¿Qué saben de ella? El/la docente recopila la información e introduce la lectura del cuento. Explica que tiene su origen en la cultura popular, oral; que Charles Perrault recogió las versiones de esta (“Le petit chaperon rouge”) y otras historias por encargo de la corte de Luis XIV para su hija, Charlotte D’Orleans. Así en 1697 se publica el libro, *Les histoires et contes du temps passé avec des moralités, ou contes de ma Mère* con la primera versión de «Caperucita ». Más tarde, en 1812, los hermanos Grimm reescriben el

² Si no se dispone de recursos para imprimir textos a cada alumno, el/la docente puede proyectar las lecturas utilizando el data.

³ Ver anexo N° 2.

cuento, suavizando algunos elementos e interviniendo el final. Esta última es la versión más difundida, pero lo cierto es que ninguna de ellas es la definitiva; pues la historia proviene de la voz popular y por ello presenta variaciones con algunos elementos que Perrault decidió omitir, incluso, en el primer registro.

Finalmente, el docente anuncia: “en breve trabajaremos con la versión original del cuento (la de Perrault), pero antes necesitamos conocer algunas herramientas para comprender por qué suprimieron partes o cambiaron elementos.”⁴

Desarrollo

El/la docente presenta el texto con los capítulos seleccionados de *La Poética* de Aristóteles. Los estudiantes construyen un esquema con los conceptos que identificaron. Al igual que en los casos anteriores, docente registra el esquema en la pizarra y se detiene a explicar la noción de Poética (capítulo I). En cuanto al capítulo XXI, el/la docente lo lee en conjunto con los estudiantes y se detiene en los pasajes que refieren a la metáfora como una transferencia de significado.⁵ Estudiantes y docente analizan los ejemplos propuestos por Aristóteles. Docente aclara dichos ejemplos y propone otros, más actuales, que evidencien lo mismo y por tanto, comprueben la vigencia del mecanismo propuesto por Aristóteles. Se detiene en la metáfora por analogía y el ejemplo de Dionisio⁶ para explicar el símbolo y cómo opera este en la construcción de la metáfora.

Actividad:

Lectura conjunta, del cuento *Caperucita roja*, de Charles Perrault. Al término de la lectura el/la docente pide la palabra a los estudiantes para deconstruir el cuento poniendo atención en los elementos estructurales retomando conocimientos previos (personajes, características físicas y psicológicas y ambientes). El/la docente registra en la pizarra y orienta las notas en función del análisis que debe promover. Una vez que ha registrado los rasgos descriptores de los personajes y espacios, destaca las palabras: rojo, capucha, lobo, animal, niña, bosque, cama; entre otros que

⁴ Con este anuncio, se busca crear expectativa y captar interés en “la herramienta” presentada a continuación.

⁵ El objetivo de esta práctica es promover una segunda lectura en los estudiantes, pues debían haber leído el capítulo con anterioridad. Además, en esta segunda lectura; el/la docente fija la atención de los estudiantes en los puntos específicos, del texto, que quiere destacar. Esto es, los conceptos mencionados.

⁶ Así, por ejemplo, una copa se halla en relación a Dionisio como un escudo respecto a Ares, y se puede, en consecuencia, llamar a la copa escudo de Dionisio y al escudo copa de Ares.

le parezcan pertinentes.⁷ Comienza el ejercicio, en conjunto, de identificar elementos que puedan presentar transferencias, bajo el concepto de Aristóteles, con estos símbolos. Justifica cada ejemplo y enfatiza que la interpretación de una metáfora es aceptada solo si presenta una justificación fundamentada.

Cierre

Docente explica que el ejercicio de transferencia puede realizarse en aspectos más amplios, que van más allá del símbolo, tal es el caso de la metáfora conceptual, la analogía –ya vista–, hasta llegar a la alegoría. Pide a los estudiantes que, como tarea, releen el cuento e identifiquen una frase que opere como construcción metafórica, por ejemplo: compadre lobo, brazos grandes o incluso, si lo prefieren, oraciones. Se abrirá la sesión siguiente con los ejemplos.

Evaluación:

La evaluación se realiza en el momento de deconstruir el cuento, en conjunto con los estudiantes, e identificar los elementos que funcionen como símbolos. Debiesen pensar en elementos que permitan realizar transferencias de significado o, dicho de otro modo, establecer un vínculo que lo relacione con el símbolo en cuestión. Del mismo modo, debiesen fundamentar dicha aproximación.

Tareas:

- Releer el cuento, buscar una construcción metafórica y un posible significado (transferencia) para ella.
- Continuar lectura del libro, *Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí*, y traer leído el capítulo II para la siguiente sesión.

⁷ Se permite cualquier variación en sinonimia o incluso reemplazar estos elementos por otros. Se ha optado por estos porque resultan más evidentes para introducir el ejercicio.

SESIÓN N° 3:

“El jardín de las flores vivas” de *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí* (Capítulo II).

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases:

- analizando los elementos centrales (personajes, tema, ambiente)
- haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita.

Objetivos de la clase:

Identificar elementos simbólicos y/o metafóricos en la obra *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí*.

Contenidos:

Conceptuales:

El símbolo, la metáfora

Elementos de la narración: espacio físico y psicológico

Procedimentales:

Construcción de sentidos

Fundamentación de las metáforas identificadas

Actitudinales:

Valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser.

Materiales:

Pizarra y plumón

Capítulo 2 de *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí*: “*El jardín de las flores vivas*”⁸.

Agrupación:

Idealmente circular (para la lectura) y trabajo en duplas para la actividad

⁸ Ver anexo N° 3.

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo del docente a sus estudiantes

Presentar objetivos de la clase y analizarlos.

Activación de conocimiento previo: Se recuerda lo aprendido en las dos sesiones anteriores. El/la docente enfoca el recordatorio en el lenguaje como construcción estética y define esta característica como propia de los textos literarios.

El/la docente solicita a algunos alumnos que expresen las construcciones metafóricas que identificaron en *Caperucita roja* y que fundamenten la transferencia de significado que vieron en ellas. El resto de la clase reflexiona y manifiesta su punto de vista en base a los fundamentos. El/la docente guía la reflexión y destaca que la interpretación no es unívoca, sino que varía de lector en lector. Señala la importancia de la fundamentación para validar la interpretación.

Desarrollo

Lectura guiada: Disposición de sillas y mesas en forma circular, abriendo un espacio central para focalizar la voz de quien lee. Docente y estudiantes, en conjunto, leen el capítulo 2 de *Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí*: “El jardín de las flores vivas”. La lectura en voz alta pasa de una persona a otra, en orden consecutivo; pero todos los estudiantes leen en sus respectivos textos.

Actividad: Al término de la lectura del capítulo, el/la docente sugiere algunos elementos simbólicos o metafóricos y los anota en la pizarra (flores que hablan, rosa, ajedrez, reina roja, correr sobre el mundo, espejo, entre otros) Los estudiantes se reúnen en duplas e identifican un elemento del capítulo donde puedan realizar transferencia de significado. Escriben una breve explicación (una plana) donde señalan la interpretación y justifican con fundamentos. Además intentan construir un sentido global en la escena, a partir de dicha interpretación. Es decir: ¿Qué aporta esta interpretación de la metáfora a la escena que muestra el capítulo?

Cierre

Las duplas dan a conocer, al resto de la clase, sus interpretaciones y sus compañeros comentan, brevemente, los fundamentos. Finalmente, cada dupla entrega el texto elaborado por el/la docente y este/a lo devolverá retroalimentado en escritura y sugerencias conceptuales, la siguiente sesión.

Evaluación:

La evaluación es de carácter formativo y se realiza a partir de la revisión de los textos y del plenario de lecturas. Los estudiantes debiesen identificar elementos interpretables y justificar los significados que atribuyen a dichos elementos, en coherencia con el capítulo.

Tareas:

- Leer el cuento *Axolotl*, de Julio Cortázar, para la siguiente sesión.

SESIÓN N° 4:

Narración, Narrador y perspectiva del Relato en “Axolotl”

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases:

- analizando los elementos centrales (personajes, tema, ambiente)
- haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita.

Objetivos de la clase:

Analizar la incidencia del narrador en la construcción del texto narrativo.

Contenidos:

Conceptuales:

Tipos de Focalización en la narración
Ambientes y personajes

Procedimentales:

Análisis de elementos estructurales y su incidencia en el relato.

Actitudinales:

Valorar la opinión del otro en el intercambio de puntos de vista.

Materiales:

Pizarra y plumón

Cuento *Axolotl* de Julio Cortázar⁹.

Idealmente, Proyector para presentación con imágenes de un Axolotl.

Agrupación:

Idealmente circular (para la lectura) y trabajo en duplas para la actividad

⁹ Ver anexo N°4.

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo a los estudiantes.

Presentar y analizan los objetivos de la clase

Activación de conocimiento previo: Los estudiantes recuerdan los tipos de narradores y la focalización de estos, en relación al relato (interna, externa o cero). Junto con esto, se establecen los posibles efectos de este elemento en el texto narrativo.

Docente proyecta una presentación con imágenes de un Axolotl y se les pregunta si alguien conoce o sabe algo sobre esa criatura.¹⁰ Utiliza las respuestas de los estudiantes para presentar el cuento de Julio Cortázar. Junto con esto, se les consulta a los estudiantes si conocen a este autor.

Desarrollo

Lectura guiada: Disposición de sillas y mesas en forma circular, abriendo un espacio central para focalizar la voz de quien lee. Antes de iniciar, el/la docente solicita a los estudiantes fijar su atención en la voz narrativa. Docente y estudiantes, en conjunto, leen el cuento “Axolotl” de Julio Cortázar. La lectura en voz alta pasa de una persona a otra, en orden consecutivo; pero todos los estudiantes leen en sus respectivos textos.

Actividad 1: Al término de la lectura el/la docente guía a los estudiantes en un plenario reflexivo sobre la perspectiva del relato y la voz del narrador que construye el cuento “Axolotl”. Se discute en torno al cambio de focalización de un personaje a otro y se orienta la reflexión hacia las variaciones que presenta el conocer la historia desde el personaje de Cortázar y, luego, del Axolotl. El/la docente recuerda que narrar desde los personajes imprime el sesgo subjetivo en el relato.

Actividad 2: Los estudiantes trabajan en duplas para reescribir el cuento (en menor extensión), cambiando la focalización del narrador y/o la voz del mismo. Para ello, deben tener en cuenta las características de los espacios y los personajes al procurar no alterar el relato.

¹⁰ Si no se dispone de proyector, se puede realizar la introducción, mostrando una lámina.

Cierre

Se leen algunas de las adaptaciones, escritas por los alumnos (idealmente todas), y se reflexiona en torno a cómo el narrador y la focalización construyen la percepción de la historia. Se destacan elementos más importantes de la reflexión. Las duplas de estudiantes entregan sus textos al/la docente y este/a los regresará con la retroalimentación pertinente, la siguiente sesión.

Evaluación:

La evaluación es de carácter formativo y se encuentra en dos instancias específicas. La primera, es en la observación de los elementos que conforman la voz narrativa y la reflexión que se realiza en el plenario para comentar el cuento. Los estudiantes debiesen reconocer las alteraciones en la voz narrativa y/o las manifestaciones de estas en la lectura. La segunda instancia es la revisión de la reescritura del cuento. Los estudiantes, en este punto, debiesen cambiar la focalización o la voz del narrador, dotando de una perspectiva distinta a la historia. De este modo, se evidencia que el narrador ayuda a construir las metáforas o las interrogantes que el autor inscribe en la obra.

Tareas:

Leer capítulo III de *Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí*: “Insectos del espejo”.

SESIÓN N° 5:

El narrador en “Insectos del espejo” de *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí* (Capítulo III).

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases:

- analizando los elementos centrales (personajes, tema, ambiente)
- haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita.

Objetivos de la clase:

Analizar la incidencia de la perspectiva del relato y las intervenciones del narrador en la construcción de la obra *Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí*.

Contenidos:

Conceptuales:

Tipos de Focalización
Ambientes y personajes
Alegoría

Procedimentales:

Análisis de elementos estructurales y su incidencia en el relato.

Actitudinales:

Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona.

Materiales:

- Pizarra y plumón
- Capítulo III de *Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí*: “Insectos del espejo”¹¹.

Agrupación:

Idealmente circular (para la lectura) y trabajo en duplas para la actividad

¹¹ Ver anexo N° 5.

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo

Presentar objetivos de la clase

Activación de conocimiento previo: Se recuerda lo aprendido en las sesiones anteriores. El/la docente enfoca el recordatorio en el lenguaje como construcción estética y en el concepto de transferencia, explicando que esta puede alcanzar un nivel mayor, incluso para representar algo abstracto a partir de algo concreto. Refiere entonces al sentido alegórico de un relato o una imagen.

El/la docente retoma la lectura que los estudiantes debían traer preparada y se dispone el mobiliario para la lectura guiada.

Desarrollo

Lectura guiada: Disposición de sillas y mesas en forma circular, abriendo un espacio central para focalizar la voz de quien lee. Docente y estudiantes, en conjunto, leen el capítulo 2 de *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí*: “Insectos del jardín”. La lectura en voz alta pasa de una persona a otra, en orden consecutivo; pero todos los estudiantes leen en sus respectivos textos.

Actividad: Al término de la lectura del capítulo, el/la docente pide a los estudiantes que, en duplas, busquen elementos propios del narrador en el capítulo; que los registren en su cuaderno y que construyan un sentido que explique el aporte de esa forma narrativa dentro del relato.

Cierre

Las duplas dan a conocer al resto de la clase los elementos identificados y la fundamentación que atribuyen a estos. El/la docente guía el plenario, orientando la reflexión para destacar los siguientes puntos:

- Se trata de un narrador que focaliza, piensa y construye la historia desde la lógica del mundo de Alicia, es decir, del lado del espejo en que ella vive.
- Es un narrador que dialoga con el lector y, en algunos casos, se sitúa en igualdad de condiciones que él.
- Narrador que emite juicios y realiza comentarios entre paréntesis.
- Destaca palabras mediante un recurso gráfico, en cursiva (detener la reflexión, con énfasis, en este punto).
- Aclara o toma el resguardo de aclarar posibles dudas al lector. Explica lo absurdo o lo cuestiona.

Evaluación:

La evaluación es de carácter formativo y se realiza a partir de la revisión de los elementos que identifican los alumnos en la voz narrativa. Se debiese evidenciar un análisis profundo, más allá de la focalización, en los comentarios de los alumnos al justificar los recursos estéticos en las intervenciones del narrador como aporte al relato.

Tareas:

- Realizar lectura domiciliaria del cuento “El informe de Brodie” de J. L. Borges
- Para la siguiente sesión, se debe llevar el capítulo V de *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí*.

SESIÓN N° 6:

Paralelismos e intertextualidad a través de la alegoría en:

“El informe de Brodie” de Jorge Luis Borges y “Lana y agua” de *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí* (Capítulo V), Lewis Carroll.

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Relacionar el texto leído con otros textos o expresiones artísticas que entran en diálogo con él, por cuanto:

- abordan el mismo tema
- son una reescritura de lo mismo
- toman prestado un personaje.

Objetivos de la clase:

Objetivo general:

Identificar diversas construcciones estéticas para referir a un mismo elemento a partir de textos literarios.

Objetivos específicos:

1. Interpretar construcciones alegóricas en los textos literarios
2. Relacionar posibles elementos intertextuales que presentan dichos textos.

**Dar a conocer solo el objetivo general a los alumnos para no confundir.

Contenidos:

Conceptuales:

Símbolo

Metáfora

Analogía

Alegoría

Intertextualidad

Procedimentales:

Reconocimiento de construcciones estéticas distintas que apunten a una misma idea, en un texto literario.

Interpretación de alegorías

Relacionamiento de elementos semejantes entre dos o más textos literarios.

Actitudinales:

Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable.

Materiales:

- Pizarra y plumón
- Cuento “El informe de Brodie” de J.L. Borges, formato papel¹².
- Capítulo V del libro *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí* (formato papel)¹³.

Agrupación:

Idealmente circular (para la lectura) y la actividad se realiza en disposición individual

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo

Presentar objetivo de la clase

Activación de conocimiento previo: Se recuerda lo aprendido en el año anterior, sobre intertextualidad¹⁴ y se refuerza la idea de que dos obras, coetáneas o de épocas distintas, pueden dialogar en un tema. El/la docente explica que este diálogo puede ser construido a través de alegorías (no es necesario referir al término paralelismo, si no se desea, basta con explicar en qué consiste).

¹² Ver anexo N°6.

¹³ Ver anexo N°6.

¹⁴ Si hasta entonces no se ha abordado este contenido, se puede introducir a él refiriéndolo como “diálogo entre textos”.

El/la docente retoma la lectura que se asignó como tarea la clase anterior, “El informe de Brodie” de J. L. Borges, y pide a los estudiantes que reconstruyan el cuento, refiriendo los elementos que les parecieron más significativos. Se registra lo señalado, por los estudiantes, en un esquema en la pizarra. Se destinan 10 minutos para reflexionar sobre los *Yahoo* y el/la docente realiza preguntas que apunten a cuestionar el estado de barbarie en esta tribu, inventada por Borges. Los estudiantes debiesen llegar por sí solos a una conclusión, en base a sus propias nociones de “lo bárbaro”. Luego se detiene la reflexión en la memoria de los *Yahoo* y la noción de tiempo inscrita en ello, a partir de su capacidad de conocer lo que sucederá en los 10 minutos próximos al presente que viven. Se deja abierta la discusión para dar paso a la lectura guiada.

Desarrollo

Lectura guiada: Disposición de sillas y mesas en forma circular, abriendo un espacio central para focalizar la voz de quien lee. Docente y estudiantes, en conjunto, leen el capítulo 5 de *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí*: “Lana y agua”. La lectura en voz alta pasa de una persona a otra, en orden consecutivo; pero todos los estudiantes leen en sus respectivos textos.

Actividad: Al término de la lectura del capítulo, los estudiantes comentan sobre la noción de tiempo que describe la Reina Blanca. Se establecen comparaciones con la noción de tiempo de los *Yahoo* de Borges. El/la docente realiza preguntas para cuestionar la idea convencional de un tiempo lineal y único. Finalmente destaca que para poder pensar en ello, debido a la abstracción que conlleva, es necesario valerse de una alegoría que lo conceptualice de manera más clara.

Cierre

Los estudiantes escriben sus reflexiones en una hoja que será entregada al/la docente. En 10 a 15 líneas aproximadas deben exponer las relaciones que identifican en la noción de temporalidad que se inscribe en ambas obras y dar a conocer su opinión al respecto. Se prioriza el ejercicio de pensamiento por sobre la forma de exposición del mismo. Por tanto, el formato de la reflexión es irrelevante para este caso. En la siguiente sesión, el/la docente devolverá el borrador al estudiante con sus apreciaciones.

Evaluación:

La evaluación es de carácter formativo y se realiza, como en las otras sesiones, en las instancias de reflexión, donde se busca monitorear que los alumnos salgan de la “Zona de confort” para buscar respuestas. Se debiese evidenciar un análisis y conexión de elementos que dialoguen o puedan justificarse en un diálogo. La segunda instancia evaluativa es el borrador que los estudiantes entregan al/la docente. Este tiene como objetivo promover la retroalimentación y mostrar al alumno que toda respuesta es plausible si se justifica.

Tareas:

- Realizar lectura domiciliaria del cuento “La historia de María Griselda” de María Luisa Bombal.

SESIÓN N° 7:

El espacio en la narrativa: lo físico y lo psicológico en la alegoría

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases:

- analizando los elementos centrales (personajes, tema, ambiente)
- haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita.

Objetivos de la clase:

Caracterizar los espacios de un texto narrativo (literario) en relación a una posible alegoría

Contenidos:

Conceptuales:

Símbolo
Metáfora
Analogía
Alegoría

Tipos de espacios narrativos:

Físico
Psicológico
Social

Procedimentales:

Reconocimiento de espacios en la narrativa

Relacionamiento entre espacio físico y psicológico en una obra

Interpretación del espacio en función de una alegoría

Actitudinales:

Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal.

Materiales:

- Pizarra y plumón

- Cuento “La historia de María Griselda” de María Luisa Bombal, formato papel¹⁵.

Agrupación:

Idealmente circular (para la lectura) y grupos de 4 integrantes para la actividad.

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo

Presentar objetivo de la clase

Activación de conocimiento previo: Se recuerda lo aprendido en años anteriores sobre los espacios en la narrativa. El/la docente explica que las categorizaciones de espacio físico, psicológico y social no se encuentran desvinculadas en el relato. En el caso de lo físico y lo psicológico se reflexiona sobre cómo ambos espacios se construyen de manera conjunta e interactúan con los personajes para formular representaciones más complejas dentro de las obras.

El/la docente retoma la lectura que los estudiantes debían traer preparada y se dispone el mobiliario para la lectura guiada.

Desarrollo

Lectura guiada: Disposición de sillas y mesas en forma circular, abriendo un espacio central para focalizar la voz de quien lee. Docente y estudiantes, en conjunto, leen los fragmentos seleccionados del cuento de Bombal, “La historia de María Griselda”¹⁶. La lectura en voz alta pasa de una persona a otra, en orden consecutivo; pero todos los estudiantes leen en sus respectivos textos.

Actividad 1: Al término de la lectura, el/la docente pide a los estudiantes que caractericen a María Griselda y una vez que la identifican como personaje, se pide que la relacionen con los espacios donde se desplaza. En esta acción se debiese observar como los espacios construyen al

¹⁵ Ver anexo N° 7.

¹⁶ La selección queda a criterio del/la docente, pero se sugiere optar por pasajes donde se observe contraste entre los espacios naturales y los interiores.

personaje, especialmente los naturales, y también a los personajes que interactúan con ella. Algunas preguntas orientadoras de la reflexión podrían inquirir: ¿Qué imagen muestra el personaje en este espacio? Y cuándo cambia el escenario, en la casa por ejemplo, ¿Qué ocurre con la imagen del personaje? ¿Por qué la perfección de Griselda causa un efecto negativo en quienes la rodean? ¿Entonces no es perfección?).

Actividad 2: Los estudiantes se reúnen en grupos de 4 integrantes y a cada grupo se le asigna, por azar, un concepto que remite a un tema universal y abstracto. Sobre este concepto, imaginarán que escriben un cuento. Deben elegir el espacio físico donde construirían el relato y fundamentar cómo lo relacionan con dicho concepto (debiesen conectar el espacio físico y psicológico). Algunos ejemplos de conceptos pueden ser: memoria, amor, vida, tiempo, dolor, etc.

Cierre

Se cierra la sesión con un plenario donde se comparten las propuestas de cada grupo y se retroalimenta la fundamentación entre pares y docente.

Evaluación:

La evaluación es de carácter formativo y se realiza a partir de la discusión generada en las instancias reflexivas y el plenario de cierre. Se debiese evidenciar un análisis, una progresividad en la complejidad del mismo y una constante activación del pensamiento en los ejercicios cognitivos.

Tareas:

- Para la siguiente sesión, se debe llevar el ensayo de Alberto Manguel: “En el bosque”.

SESIÓN N° 8:

El ensayo literario y la alegoría del Bosque sin nombre

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Expresar opiniones sobre un tema, fundamentándolas con argumentos que:

- estén claramente relacionados con el tema
- estén sustentados en información obtenida del texto literario que está en discusión, en ejemplos, citas o conocimientos adquiridos en clases
- son extraídos de fuentes que el estudiante es capaz de mencionar o citar.

Objetivos de la clase:

1. Conocer las características del ensayo literario como género.
2. Distinguir la estructura del ensayo literario de la del ensayo argumentativo lingüístico.

Contenidos:

Conceptuales:

El ensayo argumentativo

El ensayo literario

Procedimentales:

Lectura crítica y reflexiva

Conectar conocimientos en un texto

Actitudinales:

Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios.

Materiales:

- Plumón y pizarra
- Ensayo de Alberto Manguel “En el bosque”, formato papel¹⁷.

¹⁷ Ver anexo N° 8.

Agrupación:

Idealmente circular (para la lectura) y se puede conservar esta disposición para el diálogo posterior.

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo

Presentar objetivo de la clase

Activación de conocimiento previo: Se recuerda lo aprendido en las sesiones anteriores y se enfatiza en cómo la alegoría permite pensar asuntos a los que no accedemos en la vida cotidiana.

Activación de conocimiento previo 2: Se recuerdan las características del ensayo argumentativo. Si no hay nociones de este género (debido al nivel del curso), el/la docente pregunta a los estudiantes acerca de lo que saben sobre esta forma textual. Se introduce la noción de ensayo literario y se explica que se distingue del otro ensayo por presentar una estructura más flexible pero que cuyo rasgo esencial es la expresión de un pensamiento articulado en el papel, gracias a una formulación previa que lo organiza. De este modo, los estudiantes debiesen comprender que el ensayo literario no expone un divagar del pensamiento, sino las conclusiones de este divagar en una reflexión estructurada.

Se dispone el mobiliario para la lectura guiada.

Desarrollo

Lectura guiada: Disposición de sillas y mesas en forma circular, abriendo un espacio central para focalizar la voz de quien lee. Docente y estudiantes, en conjunto, leen el ensayo de Alberto Manguel, “En el bosque”. La lectura en voz alta pasa de una persona a otra, en orden consecutivo; pero todos los estudiantes leen en sus respectivos textos.

Actividad: Al término de la lectura, el/la docente destaca algunos elementos estructurales del ensayo. Luego inicia la reflexión sobre “El bosque de las cosas sin nombre” y lo comentado

por Manguel. Sus preguntas refieren a la acción de nombrar, ejemplo: ¿Para qué nombramos lo que nos rodea? Y si algo no tiene nombre ¿deja de existir para nosotros, en el presente en que no lo estamos mirando? Se solicita a los estudiantes que, en tríos o duplas, discutan sobre la acción de nombrar y construyan una hipótesis (no es necesario referir al término como tal) de lo que esta conlleva en la configuración de una realidad.

Cierre

Para cerrar la sesión, se pide a los estudiantes que expongan sus hipótesis o comentarios sobre la acción de nombrar, comenzando por aquellos voluntarios. Se comentan las propuestas y finalmente se reflexiona en torno a cómo la alegoría del bosque permite pensar en la acción de nombrar. De otro modo, esta acción pasaría inadvertida en nuestras prácticas habituales.

Evaluación:

La evaluación es de carácter formativo y se realiza a partir de la discusión generada en las instancias reflexivas y el plenario de cierre. Se debiese evidenciar un análisis, una progresividad en la complejidad del mismo y una constante activación del pensamiento en los ejercicios cognitivos.

Tareas:

- No se asignan tareas para la siguiente sesión.

SESIÓN N° 9:

Interpretaciones múltiples y reescritura de una obra literaria en el cine

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Relacionar el texto leído con otros textos o expresiones artísticas que entran en diálogo con él, por cuanto:

- abordan el mismo tema
- son una reescritura de lo mismo
- toman prestado un personaje.

Objetivos de la clase:

Analizar otras interpretaciones de la obra leída y sus representaciones audiovisuales.

Contenidos:

Conceptuales:

Se retoman todos los contenidos abordados en las sesiones anteriores.

Procedimentales:

Identificar posibles interpretaciones realizadas a partir de una obra y sus representaciones visuales.

Actitudinales:

Utilizar aplicaciones que resuelvan las necesidades de información y comunicación dentro del entorno social inmediato.

Materiales:

- Plumón y pizarra
- Fragmentos de la película de Tim Burton: *Alice in Wonderland* (2010)¹⁸.
- Proyector
- Parlantes

¹⁸ Ver anexo N° 9.

Agrupación:

Idealmente, circular para la proyección de la película se puede conservar esta disposición para el diálogo posterior.

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo

Presentar objetivo de la clase

Activación de conocimiento previo: Se recuerda lo aprendido en las sesiones anteriores y se enfatiza en cómo una obra literaria puede ser leída en múltiples interpretaciones. El/la docente anuncia que en la presente sesión se revisará cómo ha leído Tim Burton, el director de cine, la obra de Lewis Carroll y de qué manera ha reescrito algunas de sus metáforas en la pantalla grande.

Se dispone el mobiliario para proyectar la película.

Desarrollo

Se proyectan los fragmentos seleccionados de la película¹⁹ de Tim Burton. Se destina un tiempo aproximado de una hora pedagógica (45 minutos) para esta actividad. De vez en cuando, el/la docente interviene para focalizar la atención, de manera sutil, en algún aspecto que más tarde desee comentar.

Cierre

Para cerrar la sesión, se da lugar a un plenario donde se intercambian opiniones sobre las variaciones que presenta la película en relación a la obra original. El/la docente realiza preguntas para que los estudiantes piensen en motivos que expliquen la interpretación que Burton pudo haber hecho de la obra de Carroll. Se concluye recordando que muchas obras universalmente

¹⁹ La selección queda al criterio del/la docente. Se sugiere trabajar con escenas que modifiquen algunos aspectos de la obra para dar lugar a las preguntas.

reconocidas han sido llevadas al cine y que esto no implica una copia de ellas sino la exposición de una lectura y la reescritura de la obra para mostrar dicha lectura.

Evaluación:

La evaluación es de carácter formativo y se realiza a partir de la discusión generada en el plenario de cierre. Se debiese evidenciar en el análisis, una progresividad en la complejidad del mismo y una constante activación del pensamiento en los ejercicios cognitivos. Además, se debiese establecer relaciones entre la película de Burton y la obra original que conecten las escenas que presentan una variación.

Tareas:

- Traer el libro *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí*.

SESIÓN N° 10:

Evaluación sumativa de conocimiento procedimental:

Construcción de alegorías en la reflexión poética (parte 1)

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Aplicar todas las etapas de la escritura recursivamente para lograr un texto coherente y cohesionado con la calidad necesaria para ser publicado:

- planificando según tema, propósito, y audiencia
- recopilando información para ejemplificar y argumentar
- organizando la información
- escribiendo un texto con un registro formal y vocabulario preciso
- releendo el texto para encontrar errores y aspectos que es necesario mejorar
- marcando y cambiando los errores
- reescribiendo el texto hasta lograr un resultado satisfactorio, de acuerdo con los requisitos de la tarea
- utilizando recursos de diagramación, títulos y subtítulos para editar su texto.

Objetivos de la clase:

1. Reflexionar sobre un capítulo de la obra literaria *Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí*, en busca de sentidos alegóricos impresos en ella
2. Elaborar un ensayo que dé cuenta de la reflexión en torno a la obra de Lewis Carroll *Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí*

Objetivo específico del O2²⁰:

2.1 Organizar la información (ideas, fundamentos y conocimientos sobre la obra) para estructurar el ensayo.

Contenidos:

Conceptuales:

Se retoman todos los contenidos abordados en las sesiones anteriores.

Procedimentales:

Reflexión elaborada con un objetivo definido.

²⁰ El objetivo 2 ha sido dividido en dos sesiones: la presente y la que sigue. Cada una de las dos sesiones lleva un objetivo específico, inscrito en el O2, que se esperaría desarrollar .

Fundamentación de la reflexión

Elaboración de un texto fluido (ensayo) para exponer una reflexión

Interpretación literaria

Actitudinales:

Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, familia y pares

Materiales:

- Hoja de cuadernillo cuadriculada
- Obra *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí* (L. Carroll).
- Ensayo “En el bosque”²¹ (A. Manguel)
- Otros textos que los alumnos deseen utilizar

Agrupación:

En esta sesión cada estudiante trabajará de manera individual

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo

Presentar objetivos de la clase

El/la docente explica que se realizará una actividad dividida en dos sesiones: la formulación de un ensayo literario. Además señala que esta actividad tendrá un carácter evaluativo correspondiente al 50% de calificación final de la unidad²². El otro 50% corresponderá a la evaluación de contenidos conceptuales aplicados y el conocimiento de la obra (sesión 12).

²¹ Ver anexo N° 8.

²² El porcentaje de valor asignado en relación a la evaluación sumativa de contenidos conceptuales, corresponde al 50% de la calificación final. No obstante, esta propuesta sostiene que esta actividad es la que presenta real importancia para evaluar el desarrollo de habilidades cognitivas en el Pensamiento Alegórico, a lo largo de las sesiones.

Desarrollo

Los estudiantes trabajan de manera individual y para ello pueden desplazarse (dentro o fuera del aula) según les resulte conveniente. La exigencia es clara al establecer que al término de la sesión, se debe entregar el borrador del ensayo.

En una primera instancia eligen un capítulo de la obra sobre el cual deseen realizar su análisis reflexivo. El/la docente explica que deben identificar una alegoría, cualquiera que les parezca llamativa, e interpretarla con fundamentos que la sostengan. Una vez que los estudiantes han levantado sus hipótesis de lectura, comienzan a estructurar los puntos temáticos de los cuales hablarán en su ensayo literario para exponer la idea central sobre la alegoría que abordan. El/la docente modela en la pizarra un borrador donde anota los puntos principales del tema que abordaría en su ensayo literario.

Los estudiantes comienzan la redacción de sus ensayos, en un borrador que entregarán al/la docente para su retroalimentación. Este borrador debe presentar las ideas principales aunque no las profundice, evidenciando la estructura formal de un ensayo literario.

Cierre

En los últimos 10 minutos, el/la docente anticipa que la próxima clase se dedicará a la revisión y reformulación del ensayo para terminarlo durante ese día. Los estudiantes entregan sus borradores al/la docente para que este/a los retroalimente y los devuelva al inicio de la siguiente sesión.

Evaluación:

La evaluación es de carácter sumativo y formativo. El aspecto formativo se encuentra en la evaluación de los aspectos procedimentales y la corrección del borrador. El aspecto sumativo se encuentra en la calificación que llevará el producto final que se obtenga de esta actividad. Se debiese evidenciar, tanto en el proceso como el producto, una reflexión elaborada sobre un contenido alegórico de la obra.

Tareas:

- Pensar y profundizar en los argumentos del ensayo, para mejorarlo en la sesión siguiente.

SESIÓN N° 11:

Evaluación sumativa de conocimiento procedimental:

Construcción de alegorías en la reflexión poética (parte 2)

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Aplicar todas las etapas de la escritura recursivamente para lograr un texto coherente y cohesionado con la calidad necesaria para ser publicado:

- planificando según tema, propósito, y audiencia
- recopilando información para ejemplificar y argumentar
- organizando la información
- escribiendo un texto con un registro formal y vocabulario preciso
- releendo el texto para encontrar errores y aspectos que es necesario mejorar
- marcando y cambiando los errores
- reescribiendo el texto hasta lograr un resultado satisfactorio, de acuerdo con los requisitos de la tarea
- utilizando recursos de diagramación, títulos y subtítulos para editar su texto.

Objetivos de la clase:

1. Reflexionar sobre un capítulo de la obra literaria *Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí*, en busca de sentidos alegóricos
2. Elaborar un ensayo que dé cuenta de dicha reflexión

Objetivo específico del O2:

2.2 Evaluar la propia redacción del ensayo, agregando aspectos cohesivos y estéticos.

Contenidos:

Conceptuales:

Se retoman todos los contenidos abordados en las sesiones anteriores

Procedimentales:

Reflexión elaborada con un objetivo definido.

Elaboración de un texto fluido (ensayo) para exponer una reflexión.

Interpretación literaria.

Evaluación de la propia escritura

Actitudinales:

Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, familia y pares.

Materiales:

- Borrador de ensayo corregido por el/la docente
- Obra *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí* (L. Carroll)
- Ensayo “En el bosque”²³ (A. Manguel)
- Otros textos que los alumnos deseen utilizar

Agrupación:

En esta sesión cada estudiante trabajará de manera individual

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo

Presentar objetivos de la clase

El/la docente recuerda la actividad que se está realizando (formulación de un ensayo literario) y que esta es la segunda de las dos sesiones programadas para dicha actividad. Además recuerda que esta tendrá un carácter evaluativo correspondiente al 50% de calificación final de la unidad y que el otro 50% corresponderá a la evaluación de contenidos conceptuales aplicados y el conocimiento de la obra misma (sesión 12, es decir, siguiente sesión).

Desarrollo

Los estudiantes trabajan de manera individual y para ello pueden desplazarse (dentro o fuera del aula) según les resulte conveniente. La exigencia es clara al establecer que al término

²³ Ver anexo N° 8.

de la sesión, se debe entregar el ensayo terminado y que, en un caso requerido, el plazo solo es extensible para enviarlo por correo electrónico durante el mismo día.

El/la docente devuelve los borradores, con la retroalimentación pertinente, a cada alumno. Se inicia la corrección y reformulación de los ensayos, atendiendo las sugerencias del/la docente y las propias observaciones de cada estudiante. Se recuerda que los argumentos deben ser profundizados en esta redacción y que se deben agregar elementos estéticos. Se ejemplifica recordando el ensayo de Alberto Manguel.

Cierre

En los últimos 10 minutos, el/la docente recoge los ensayos terminados, anota su correo electrónico en la pizarra y explica que el plazo de entrega durará hasta el término del día²⁴. Se recuerdan algunos contenidos abordados en las sesiones anteriores a modo de repaso para la evaluación sumativa de la siguiente sesión.

Evaluación:

La evaluación es de carácter sumativo y formativo. El aspecto formativo se encuentra en la evaluación de los aspectos procedimentales y la corrección/reformulación del borrador. El aspecto sumativo se encuentra en la calificación que llevará el producto final que se obtenga de esta actividad. Se debiese evidenciar, tanto en el proceso como el producto, una reflexión elaborada sobre un contenido alegórico de la obra.

Tareas:

- No se asignan tareas en esta sesión.

²⁴ En algunos casos es necesario poner límites, especialmente considerando el nivel etario del curso y la exigencia de la actividad que no debiese requerir más tiempo. De lo contrario, el carácter evaluativo de los procesos cognitivos se tornaría dudoso en la forma de monitorear los mismos.

SESIÓN N° 12:

Evaluación sumativa de conocimientos conceptuales:

Instrumento evaluador de la comprensión de contenidos aplicados a la lectura literaria

Aprendizajes esperados (MINEDUC):

Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases:

- analizando los elementos centrales (personajes, tema, ambiente)
- haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita.

Relacionar el texto leído con otros textos o expresiones artísticas que entran en diálogo con él, por cuanto:

- abordan el mismo tema
- son una reescritura de lo mismo
- toman prestado un personaje.

Objetivos de la clase:

En *Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí*:

- Identificar los elementos de la narración, estudiados en clases.
- Conocer los principales acontecimientos que dan curso al relato, en la obra.
- Inferir y relacionar distintos pasajes de la obra.
- Comprender el lenguaje metafórico en la construcción de alegorías y establecer su función en la construcción del relato.

Contenidos:

Se evalúan todos los contenidos conceptuales (tipos de narrador, focalización, caracterización de los personajes, espacios narrativos), además del conocimiento sobre la obra literaria *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí*.

En lo procedimental, se evalúan las habilidades de identificar, relacionar e interpretar elementos en (o vinculados a) la obra señalada.

Actitudinales:

Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.

Materiales:

- Instrumento de evaluación impreso²⁵.

Agrupación:

En esta sesión cada estudiante trabajará de manera individual

Redacción de la sesión:

Inicio o motivación

Saludo

Presentar objetivos de la clase

El/la docente recuerda la actividad que se está evaluando tiene un carácter sumativo, cuyo porcentaje equivale a un 50% de la calificación final. Se recuerda también que el otro 50% corresponde a la calificación del ensayo literario.

El/la docente reparte los instrumentos de evaluación, entrega instrucciones, especifica que en esta instancia no se pueden utilizar los textos trabajados y luego lee las preguntas en voz alta para atender dudas, de forma colectiva, en los estudiantes.

Desarrollo

Se da inicio al desarrollo de la evaluación. La duración estimada es de una 1 hora 20 minutos. El docente circula por la sala, durante la realización del instrumento, y responde dudas.

²⁵ Ver anexo N° 12.

Cierre

En los últimos 10 minutos, el/la docente recoge los instrumentos de evaluación y consulta a los estudiantes sobre su apreciación respecto a las preguntas del instrumento. Consulta, también, por el nivel de dificultad y pide a los estudiantes que evalúen la complejidad de las preguntas. Por último, el/la docente consulta a los estudiantes por su valoración de la obra literaria y se intercambian algunas de las opiniones manifestadas.

Evaluación:

La evaluación es de carácter sumativo y presenta ítems que evalúan aspectos conceptuales, como también procedimentales (en el caso de las preguntas de desarrollo). Los estudiantes debiesen dar cuenta del conocimiento de la obra, obtenido a través de una lectura profunda, y de la aplicación de conceptos teóricos estudiados. Por último, en el desarrollo de las 2 preguntas; se esperaría que los alumnos interpretaran y relacionaran elementos, a partir de una justificación que sostenga dichas propuestas en la lectura.

ANEXO SESIÓN N° 1:

Función Poética en el acercamiento a los textos literarios

Situación comunicativa para analizar

Preguntas orientadoras: ¿Qué cambia en el mensaje al incorporar un recurso estético en su formulación?
¿Qué pretenderá el emisor al emplear este recurso?

Agradecimientos

Señor Director
Diario El Mercurio de Valparaíso

Estimado señor Director:

Por su intermedio quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la Municipalidad de Valparaíso. Gracias, muchísimas gracias. Gracias por la gentileza de preocuparse de nuestro bienestar físico y por contribuir al aumento de las prestaciones profesionales de los médicos traumatólogos de nuestra ciudad. Gracias, por permitirnos hacer ejercicio, fortalecer nuestros músculos y someter a nuestros huesos a un constante entrenamiento. Gracias por poner obstáculos en las calles Las Heras, Carrera y Simón Bolívar. Estoy seguro que los restos de las baldosas y bloques de concreto fueron puestos ahí para que los transeúntes de más de 60 años, hagamos el ejercicio que necesitamos para mantenernos sanos y vigorosos. Se equivocan los que piensan que fue un descuido o una negligencia. La verdad, Señor Director, es que la Municipalidad tiene un Programa de Acondicionamiento Físico en casi todas las calles de la ciudad. Lo único que nos falta es la publicidad suficiente para que todos disfruten los beneficios de nuestra ciudad. Le reitero, gracias, muchísimas gracias.

L.R.S.B. 2.345.678-9

Señor Director

Diario el Mercurio de Valparaíso

Estimado señor Director:

Por su intermedio quiero expresar mi más profunda molestia por el estado en que se encuentran las calles, en especial Las Heras, Carrera y Simón Bolívar. Es inadmisibles ver los restos de las baldosas y bloques de concreto con que los transeúntes de más de 60 años, y todos en general, debemos evitar tropezar. Creo que este problema es parte de una negligencia de la Municipalidad y, por tanto, corresponde que esta se haga cargo cuanto antes. Reitero mi molestia ante la situación y me despido a la espera de una pronta solución por parte de las autoridades.

L.R.S.B. 2.345.678-9

POÉTICA DE ARISTÓTELES

Selección de capítulos

CAPÍTULO I

Como nuestro tema es la poética nos proponemos hablar no sólo de la poética misma sino también de sus especies y sus respectivas características, de la trama requerida para componer un bello poema, del número y la naturaleza de las partes constitutivas de (10) un poema¹ y también de los restantes aspectos que atañen a la misma investigación. Hemos de seguir, pues el orden natural y comenzar con los primeros hechos. La epopeya y la poesía trágica, como asimismo la comedia, el ditirambo² y, en su mayor parte, el arte de tocar la flauta y la cítara, son todos (15) imitaciones si se los considera de manera general. Pero, al mismo tiempo difieren entre sí de tres maneras ya por la diferencia de clase en sus medios, o en los objetos, o en la manera de sus imitaciones.³ Puesto que el color y la forma se usan como medios por quienes (bien por el arte o la práctica constante) imitan y dibujan diversos objetos mediante su ayuda, y la voz (20) es empleada por otros, así también en el grupo de artes mencionado, los medios para ellos son, en general, el lenguaje y la armonía, empleados bien simplemente o en determinadas combinaciones. Una combinación de sólo armonía y ritmo es el medio adecuado en el arte de tocar la flauta y la lira y otras artes que responden a la misma descripción, por ejemplo la siringa (25) imitativa. El ritmo solo, sin la armonía, es el recurso en las imitaciones del bailarín; pues aun éste, mediante el ritmo de sus actitudes puede representar los caracteres de los hombres, así como también lo que ellos hacen y sufren. Hay, además, un arte que imita sólo a través del lenguaje, sin armonía, en prosa o en verso, ya en uno o en pluralidad de metros.

Esta forma de imitación carece un nombre hasta hoy. No tenemos, en efecto nombre común para un mimo de Sofrón o de Jenarco y para un diálogo de Sócrates; y ciertamente tampoco tenemos un término si la imitación en ambos ejemplos fuera en trímetros o elegíacos u otro tipo de verso. Es verdad que la gente agrega la palabra poeta al nombre de un metro y habla de poetas elegíacos y poetas épicos, y piensa que se los llama poetas no en razón de la índole imitativa de su trabajo, sino de manera indiscriminada a causa del metro en que escriben. Aun si una teoría médica o de filosofía física se expresara en forma métrica, sería común designar al autor de este modo. Homero y Empédocles, sin embargo, no tienen entre sí ninguna afinidad, fuera del metro en que se expresan; de modo que si a uno se le llama poeta, al otro se le debería designar físico y no poeta. Estaríamos en la misma posición, por supuesto, si la imitación en estos ejemplos fuera en todos los metros, tal como el Centauro de Queremón (una rapsodia compuesta de versos de toda clase), y habría que reconocer a Queremón como poeta. Suficiente, pues, para estas artes. Existen, en suma, algunas otras artes que combinan todos los medios enumerados, ritmo, melodía y verso, por ejemplo, la poesía ditirámbica y nómica, la tragedia y la comedia, con la diferencia, empero, de que las tres clases de medios son todos empleados juntos en algunos de ellos, y en otros aparecen separados, uno después de otro. Tales son las diferencias que yo establezco entre las artes en cuanto a los medios de realizar la imitación.

CAPÍTULO XXI

Los nombres pueden clasificarse como simples, por lo que significo aquellos constituidos de elementos que individualmente no tienen sentido, como tierra, o como dobles o compuestos. En este último caso la palabra puede estar compuesta bien de una parte significativa o no significativa (distinción que desaparece en el compuesto); o de dos 22 - partes significantes. Puede haber también nombres triples, cuádruples y aun mayores, como sucede entre los masalotas; tal la palabra "hermocaicoxanthus" y otras.

Cualquiera sea su estructura un nombre debe siempre ser: la palabra común para una cosa, una palabra extraña, una metáfora, una palabra de ornato, acunada, alargada, abreviada o alterada en su forma. Por palabra común significo que es de uso general en una región, y por la

palabra extraña, la que se emplea en otro pueblo. De este modo la misma palabra puede obviamente ser a la vez común y extraña, aunque no con referencia al mismo pueblo; por ejemplo, *sígunon* (lanza) es una palabra común en Chipre y extraña para nosotros. La metáfora consiste en dar a un objeto un nombre que pertenece a algún otro; la transferencia puede ser del género a la especie, de la especie al género, o de una especie a otra, o puede ser un problema de analogía. Como ejemplo de transferencia del género a la especie digo: "Aquí yace mi barco", pues yacer en el ancla es la permanencia de una clase de cosa. Transferencia de la especie al género la tenemos en: "Ulises ha realizado ciertamente diez mil nobles hazañas", pues "diez mil", que es un número muy grande, se usa aquí en lugar de la palabra "muchas". La transferencia de una especie a otra se ve en: "Tronchando la vida con el bronce" o "Separando con el inflexible bronce"; aquí se usa "quitar" en el sentido de "separar" y "separar" en lugar de "quitar" y ambas palabras significan "arrebatar" o "eliminar" algo.

Explico la metáfora por analogía como lo que puede acontecer cuando de cuatro cosas la segunda permanece en la misma relación respecto a la primera como la cuarta a la tercera; entonces se puede hablar de la cuarta en lugar de la segunda, y de la segunda en vez de la cuarta. Y a veces es posible agregar a la metáfora una calificación adecuada al término que ha sido reemplazado. Así, por ejemplo, una copa se halla en relación a Dionisio como un escudo respecto a Ares, y se puede, en consecuencia, llamar a la copa escudo de Dionisio y al escudo copa de Ares. O también, la vejez es a la vida como la tarde al día, y así designar a la tarde como la vejez del día, según el equivalente de Empédocles, es decir, la vejez es la "tarde" o "la puesta del sol de la vida". En algunos casos no hay nombre para algunos de los términos de la analogía, pero la metáfora puede usarse de igual modo. Por ejemplo, arrojar la semilla se llama sembrar, pero no hay palabra para el despliegue solar de sus rayos; sin embargo, este acto permanece en la misma relación ante la luz del sol que la siembra frente al cereal, y de aquí la expresión del poeta "sembrando alrededor la llama creada por dios". Existe también otra forma de emplear metáforas. Si se ha dado a la cosa un nombre extraño, se puede mediante una adición negativa negarle uno de los atributos naturalmente asociados con su nuevo nombre. Un ejemplo de esto sería llamar al escudo no la "copa de Ares", como en el caso anterior, sino una "copa *que no contiene vino...*". Una palabra acuñada es un nombre que, desconocido por el pueblo, es

inventada por el poeta mismo. Hay palabras de esta clase, como *érnuges* para cuernos, y *aretér* para sacerdote. Se dice que una palabra se alarga cuando ella tiene una vocal corta que se modifica o se le inserta una sílaba extra; por ejemplo, *póleeos*, por *poléooos* y *Peleniádeoo* por *Peleídou*. Se dice que la palabra se abrevia cuando pierde una parte, como *kri, doo*, y *ops* en *mía ginetai amphotéroon ops* (una mirada es producida por ambos ojos). Una palabra es alterada cuando una parte es dejada tal cual era y otra parte es invención del poeta: *dexiterón* usada por *dexión*, en *dexiterón katá maxón* (sobre el pecho derecho). Los nombres mismos, a cualquier clase que pertenezcan, son masculinos, femeninos o neutros. Todos los que terminan en *ni* (n), *rho* (r), *sigma* (s), o en las dos compuestas de ésta, *psi* y *xi* son masculinos. Todos los que terminan en las vocales invariablemente largas, *eta* y *omega* y en *alfa* son femeninos. Así hay un número igual de terminaciones masculinas y femeninas, porque *psi* y *xi* son equivalentes a *sigma* (s). No hay en cambio ningún nombre en muda o en una cualquiera de las dos vocales breves, *epsilón* (e larga) y *omicrón* (o). Sólo tres (*méli, kómmi, péperi*, miel, goma, pimienta) terminan en *iota* (i), y cinco terminan en *upsilón* (u). Los nombres neutros terminan en las vocales variables o en *ni* (n), *rho* (r) y *sigma* (s).

CAPERUCITA ROJA

Charles Perrault

Había una vez en una aldea una niña que era la más linda del mundo. Su madre estaba loca por ella y su abuela más loca aún. Esta buena mujer le mandó hacer una caperucita roja que le sentaba tan bien que en todas partes la llamaban Caperucita Roja.

Un día su madre cocinó y preparó tortas y le dijo:

-Ve a ver cómo se siente tu abuela, pues me han dicho que está enferma; llévale una torta y este tarrito de manteca.

Caperucita Roja partió en seguida hacia la casa de su abuela, que vivía en otra aldea. Al pasar por un bosque encontró al compadre lobo, quien sintió muchas ganas de comérsela, pero no se atrevió a hacerlo porque en el bosque había unos leñadores. Le preguntó adónde iba, y la pobre niña, que no sabía qué peligroso es detenerse a escuchar a un lobo, le respondió:

-Voy a ver a mi abuela y llevo una torta y un tarrito de manteca que le envía mi madre.

-¿Vive muy lejos? - le dijo el lobo.

-¡Oh, sí! - Dijo Caperucita Roja-, más allá del molino que se ve allá lejos, lejos, en la primera casa de la aldea.

-Bueno – dijo el lobo–, yo también quiero ir a verla; voy por este camino, ve tú por aquel y veremos quién llega primero.

El lobo se echó a correr con todas sus fuerzas por el camino más corto y la niña se fue por más largo, entreteniéndose en juntar avellana: correr detrás de las mariposas y hacer ramos con las florcitas que encontraba.

El lobo no tardó en llegar a la casa de la abuela. Golpea: Toc, toc.

-¿Quién es?

-Soy su nieta, Caperucita Roja - dijo el lobo disimulando la voz-; le traigo una torta y un tarrito de manteca que le envía mi madre.

La buena abuela, que estaba en la cama por que no se sentía muy bien, le gritó:

-¡Saca la clavija y la tranca cederá!

El lobo sacó la clavija y la puerta se abrió. Se arrojó sobre la buena mujer y la devoró en menos que canta un gallo, porque hacía tres días que no comía. Luego cerró la puerta y fue a acostarse en la cama de la abuela para esperar a Caperucita Roja que, poco después, golpeó a la puerta: toc, toc.

- ¿Quién es?

Caperucita Roja, al oír la gruesa voz del lobo, primero sintió miedo, pero creyendo que su abuela estaba resfriada, respondió:

- Soy su nieta, Caperucita Roja; le traigo torta y un tarrito de manteca que le envía mi madre.

El lobo, suavizando un poco la voz, le gritó.

-¡Saca la clavija y la tranca cederá!

Caperucita sacó la clavija y la puerta se abrió. Al verla entrar, el lobo escondiéndose bajo el cobertor, le dijo:

-Deja la torta y el tarrito de manteca sobre el arcón y ven a acostarte conmigo.

Caperucita Roja se desviste y va a meterse en la cama, asombrándose del aspecto de su abuela en camisón. Le dice:

-Abuela, ¡qué brazos grandes tienes!

-Es para abrazarte mejor, niña mía,

-Abuela, ¡qué piernas grandes tienes!

-Es para correr mejor, hija mía.

-Abuela, ¡qué orejas grandes tienes!

-Es para escuchar mejor, niña mía

-Abuela, ¡qué ojos grandes tienes!

-Es para ver mejor, niña mía.

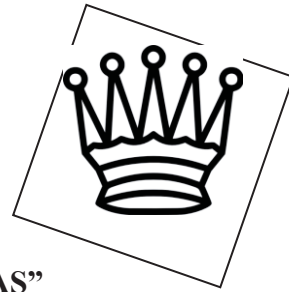
-Abuela, ¡qué dientes grandes tienes!

-Son para comerte.

Y diciendo estas palabras el malvado lobo se echó sobre Caperucita Roja y se la comió.

ANEXO SESIÓN N° 3

Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí
Lewis Carroll



CAPITULO II

“EL JARDÍN DE LAS FLORES VIVAS”

<<Vería el jardín mucho mejor – se dijo Alicia– si pudiera llegar a la cima de esa colina: y aquí hay un caminito que va derecho a ella... aunque derecho... muy derecho no va –dijo después de haber avanzado unas pocas yardas y tomar varias curvas cerradas–, aunque supongo que terminará llevándome allí. ¡Qué forma tan rara de retorcerse! Parece más un sacacorchos que un camino. Bueno, supongo que *esta* curva me lleva a la colina... ¡no, no va hacia allí! ¡Vuelve directamente a la casa! Probaré entonces en la dirección contraria. >>

Y eso fue lo que hizo: caminar de aquí para allá y probar una curva tras otra, pero por más que intentó, siempre volvía hacia la casa. Una vez, incluso, al tomar una revuelta más deprisa de lo normal, terminó chocando contra la fachada antes de que pudiera detenerse.

<<Es inútil insistir –dijo Alicia, mirando la casa y haciendo como que discutía con ella— todavía *no* voy a entrar. Sé que tendré que cruzar otra vez el Espejo, y regresar a la vieja habitación, ¡y eso sería el final de todas mis aventuras!>>

Así que, dando decididamente la espalda a la casa, se adentró una vez más por el sendero, decidida a seguir caminando todo derecho hasta llegar a lo alto de la colina. Resultó bien durante unos minutos, y estaba diciéndose: <<Esta vez voy a conseguirlo>>, cuando el camino se retorció de pronto (así lo describiría más tarde), y un momento después se encontraba franqueando el umbral de la puerta.

<<¡Ay, qué horror! –exclamó– . Nunca he visto una casa que se interponga de esta forma en el camino. ¡Nunca!>>

Sin embargo, como la colina estaba allí mismo, a la vista, no le quedaba más remedio que empezar de nuevo. Esta vez llegó ante un amplio macizo de flores, con un arriate de margaritas y un sauce plantado en el centro.

– ¡Oh, Tigridia²⁶! –exclamó Alicia dirigiéndose a una que se balanceaba graciosamente al viento–. ¡Cómo *me gustaría* que pudieses hablar!

– Nosotras *podemos* hablar –dijo la Tigridia— cuando hay alguien con quien merece la pena.

Alicia se quedó tan atónita que durante un minuto no pudo decir ni palabra: era como si se hubiese quedado sin respiración. Por fin, como lo único que la Tigridia hacía era balancearse, volvió a dirigirse a ella con voz tímida, casi en un susurro: << ¿Y pueden hablar *todas* las flores?>>.

– Tan bien como *tú* –afirmó la Tigridia–. Y con una voz mucho más fuerte.

– Los buenos modales nos impiden ser las primeras en hablar –aseguró la Rosa –, y, la verdad, ya me estaba preguntando cuándo te decidirías. Me decía: <<Su aspecto parece *algo* sensato, ¡aunque no dé la impresión de ser lo que se dice lista!>>. De todos modos, tienes el color adecuado, y eso es muy importante.

– A mí no me importa el color –observó la Tigridia–; si se le rizasen un poco más los pétalos, sería perfecta.

Como no le gustaba nada que la criticasen, Alicia empezó a hacer preguntas: << ¿No os da miedo estar plantadas aquí fuera, sin nadie que se preocupe por vosotras?>>.

– Hay un árbol en el medio –respondió la Rosa–. ¿Para qué crees que sirve?

– ¿Qué podría hacer él en caso de peligro? –preguntó Alicia.

– Podría ahuyentarlos –aseguró Rosa.

– Ladraría así: <<¡Ram-ram-ram²⁷!>> —exclamó una Margarita—. Por eso se llaman ramas sus brazos.

– ¿No sabías eso? —preguntó otra Margarita. Y entonces todas empezaron a gritar, hasta que el aire pareció llenarse de vocecitas chillonas. << ¡Silencio, a callarse todas! –ordenó la Tigridia, balanceándose con furia de un lado para otro y temblando de rabia—. Saben que no puedo cogerlas –añadió jadeante, inclinando su cabeza temblorosa hacia Alicia-. ¡De lo contrario, no se atreverían!>>

²⁶ Flor del género *lilium*; se trata de una especie de azucena, también llamada azucena atigrada por su flor amarilla con manchas oscuras.

²⁷ Según el original, en caso de peligro el árbol podría ladrar. Y la Margarita añade: <<*It says "Bough-Wough": that's why its branches are called boughs*>>. Literalmente: <<Hace: "guau, guau": por eso sus ramas se llaman brazos>>, con juego homofónico entre *boughs* (ramas) y *bough-wough* (guau, guau).

– ¡Qué más da! –exclamó Alicia en tono conciliador, inclinándose luego hacia las margaritas, que empezaban otra vez a gritar, les susurró—: ¡si no cerráis el pico de una vez, os arranco!

Inmediatamente se hizo el silencio y varias margaritas de color rosa se pusieron blancas.

– ¡Muy bien! –gritó la Tigridia—. Las margaritas son las peores de todas. Habla una y todas las demás se ponen a parlotear al mismo tiempo; basta con oírlas para que cualquiera se marchite.

– ¿Cómo es que podéis hablar todas tan bien? –preguntó Alicia, que esperaba poner a la Tigridia de mejor humor con un cumplido—. He estado en muchos jardines, y en ninguno podían hablar las flores.

– Pon la mano en el suelo y toca la tierra –indicó la Tigridia—. Así sabrás por qué.

Alicia lo hizo: <<Está muy dura –dijo—; pero no veo qué tiene que ver>>.

– En la mayoría de los jardines –expuso la Tigridia— los lechos son demasiados blandos, y por eso las flores están siempre dormidas.

Parecía una razón excelente, y Alicia quedó encantada de saberlo. <<<Hasta ahora nunca se me había ocurrido pensarlo –dijo.>>

– *Mi opinión es que nunca piensas en nada* –terció la Rosa en tono bastante severo.

– En mi vida he visto a nadie que parezca tan estúpida –intervino una Violeta²⁸, de forma tan brusca que Alicia dio un auténtico brinco, porque la flor no había abierto la boca hasta entonces.

– ¡Cierra el pico! –gritó la Tigridia—. ¡Como si *tú* hubieras visto a alguien alguna vez! Con la cabeza debajo de las hojas, pasas el día roncando, y te enteras menos de lo que pasa en el mundo que si fueras un capullo.

– ¿Hay, aparte de mí, más personas en el jardín? –preguntó Alicia, sin darse por enterada del último comentario de Rosa.

– En el jardín hay otra flor que puede desplazarse igual que tú –respondió la Rosa—. Me pregunto cómo podéis hacerlo (<<Tú siempre estás preguntándose algo>>), repuso la Tigridia), pero ella es más frondosa que tú.

²⁸ Las dos hermanas menores de Alicia se llamaban Rhoda (Rosa) y Violeta. No participaron en el viaje en barca con que arranca *Alicia en el país de las maravillas*.

– ¿Se parece a mí? –inquirió Alicia impaciente, porque acababa de cruzar su cabeza la idea de que había otra niña en alguna parte del jardín.

– Bueno, tiene la misma forma desgarbada que tú –dijo la Rosa—, pero es más roja y creo que sus pétalos son más cortos que los tuyos.

– Los tiene para arriba y tiesos, como una dalia –aclaró la Tigridia—, y no caídos como los tuyos.

–Pero eso no es culpa *tuya* –añadió la Rosa muy amable—. Ya ves que estás empezando a marchitarte, y por eso es imposible evitar que los pétalos se le desordenen a una un poquito.

A Alicia no le hizo ninguna gracia aquella idea: así que, para cambiar de tema de conversación, preguntó: << ¿Viene alguna vez por aquí?>>.

– No tardarás en verla –respondió la Rosa—. Es de esas que tienen nueve espinas.

– ¿Y dónde las lleva? –preguntó Alicia no sin cierta curiosidad.

– Pues alrededor de la cabeza, naturalmente –contestó Rosa—. Estaba preguntándome por qué no las tienes también *tú*. Creía que era la norma.

– ¡Ahí llega! –exclamó la Espuela de Caballero—. Estoy oyendo sus pasos: pam, pam, por el paseo de gravilla.

Alicia miro a su alrededor llena de ansiedad y descubrió que era la Reina Roja: <<¡Cuánto ha crecido!>> –fue su primera observación. Y era cierto: cuando Alicia la conoció entre las cenizas, solo medía unos siete centímetros, y ahora resulta que le sacaba media cabeza a la propia Alicia.

– Es por el aire fresco –razonó la Rosa–, el maravilloso aire fresco que aquí se respira.

– Me parece que voy a salir a su encuentro –dijo Alicia, porque, aunque las flores eran bastante interesantes, le parecía mucho más atractivo mantener una conversación con una Reina de verdad.

– No te será posible –aseguró la Rosa–: *Yo* te aconsejaría que vayas en la dirección contraria.

A Alicia aquello le pareció una tontería: no dijo nada, pero avanzó derecha al encuentro de la Reina Roja. Para su sorpresa, en un instante la había perdido de vista y se encontró a si misma entrando de nuevo por la puerta de la casa.

Algo irritada, dio media vuelta y, después de mirar por todas partes en busca de la Reina (terminó divisándola a lo lejos), decidió probar en la dirección contraria.

El resultado fue estupendo. No llevaba andando ni un minuto cuando topó cara a cara con la Reina Roja y a un paso de la colina que estaba buscando hacía tanto rato.

– ¿De dónde vienes? –preguntó la Reina Roja—. ¿Y adónde vas? Levanta la cabeza, habla con educación y deja de jugar con los dedos todo el tiempo.

Alicia obedeció todas esas indicaciones y explicó lo mejor que pudo que había perdido su camino.

– No sé qué quieres decir con eso de *tu* camino –dijo la Reina—: todos los caminos que hay aquí son *míos*... De cualquier modo, ¿por qué has venido? –añadió en un tono más amable—. Mientras piensas la contestación, hazme la reverencia. Así ganamos tiempo.

Alicia quedó algo sorprendida al oír aquello, pero tenía demasiado miedo a la Reina para sentir desconfianza: <<Lo intentaré cuando vuelva a casa –se dijo—, la próxima vez que llegue un poco tarde a cenar>>.

– Ya es hora de que contestes –observó la Reina mirando su reloj—: abre un *poco* más la boca al hablar y di siempre <<Su Majestad>>.

– Solo quería ver cómo era el Jardín, Su Majestad.

–Muy bien –admitió la Reina dándole unas palmaditas en la cabeza, cosa que a Alicia no le gustó nada de nada—: pero, cuando dices <<jardín>>... Comparado con algunos jardines que *yo he visto*, este sería un desierto.

Alicia no se atrevió a discutir este punto, pero continuó: <<...Y pensaba que podría encontrar el camino para llegar a lo alto de esa colina>>.

– Dices <<colina>> –la interrumpió la Reina—, pero yo podría enseñarte colinas a cuyo lado llamarías a esta valle.

– No, no lo haría –aclaró Alicia, que se sorprendió por llevarle al fin la contraria—: una colina *no puede* ser un valle, ya ves. Sería un disparate...

La Reina Roja negó con la cabeza. <<Puedes llamarlo “disparate” si quieres –dijo—, pero *yo he oído* disparates a cuyo lado esto tendría tanto sentido como un diccionario.>>

Alicia hizo una reverencia, porque por el tono de la Reina temía que estuviera un *poco* ofendida; y siguieron andando en silencio hasta que llegaron a lo alto de la pequeña colina.

Durante unos momentos Alicia permaneció callada, paseando en todas direcciones su mirada por el campo; ¡y qué curioso era aquel campo! Había un gran número de pequeños

arroyuelos que lo recorrían de un extremo al otro, y el terreno que había entre ellos estaba dividido en cuadros por un gran número de pequeños setos verdes, que iban de un arroyo a otro.

– ¡Pero si es igualito que un tablero de ajedrez! terminó diciendo Alicia—. Debería haber figuras desplazándose de acá para allá... ¡y las hay! –añadió llena de alborozo, mientras su corazón se ponía a latir cada vez más deprisa por la excitación, y proseguía—: ¡Es una grandísima partida de ajedrez lo que están jugando!... ¡Pero si abarca todo el mundo... si es que realmente *es* el mundo! ¡Ah, qué divertido! ¡Cómo me *gustaría* ser una pieza! ¡Me daría igual ser un simple Peón, con tal de participar en el juego..., aunque naturalmente me gustaría más ser una Reina!

Y al decir esto, miraba con cierta timidez a la verdadera Reina; su compañera se limitó a sonreírle amablemente y a decir: <<Ese es un deseo fácil de satisfacer. Si quieres, puedes ser el Peón de la Reina Blanca, porque Lily es demasiado joven para jugar; ahora puedes ponerte en la Segunda Casilla, y cuando llegues a la Octava Casilla te convertirás en Reina...>>. Justo en ese momento, sin saber muy bien por qué, echaron a correr las dos.

Cuando más tarde pensó en ello, Alicia nunca consiguió entender muy bien cómo habían empezado: de lo único que se acordaba era de que corrían cogidas de la mano, y de qué la Reina iba tan deprisa que la niña a duras penas podía seguirla; y también recordaba que la Reina seguía gritándole: “¡Más deprisa! ¡Más deprisa!”. Alicia notaba que *no podía* ir más deprisa, aunque no tuviera aliento siquiera para decirlo.

Lo más curioso de todo era que los árboles y demás objetos que había a su alrededor no cambiaban de lugar; por más deprisa que corriesen, daba la impresión de que nunca adelantaban a nada. “Me pregunto si todas las cosas se mueven a la vez que nosotras” – pensó la pobre Alicia desconcertada. La Reina pareció adivinar sus pensamientos, porque gritó: “¡Más deprisa! ¡No intentes hablar!”.

Por la cabeza de Alicia no había pasado la idea de hacerlo. Tenía la impresión de que nunca volvería a ser capaz de pronunciar una palabra, porque estaban sin aliento; la Reina seguía gritando: “¡Más deprisa! ¡Más deprisa!”; mientras continuaba tirando de ella. <<¿Ya estamos cerca? –logró preguntar por fin, sofocada, Alicia.>>

– ¿Cerca? –repitió la Reina—. ¡Pero si hace diez minutos que hemos pasado cerca! ¡Más deprisa! — Y siguieron corriendo durante un rato en silencio; el viento silbaba en los oídos de Alicia, y parecía como si estuviera a punto de arrancarle el pelo de la cabeza.

– ¡Vamos! ¡Vamos! —chillaba la Reina—. ¡Más deprisa! ¡Más deprisa! — Y corrían tan rápido que al final parecían volar por los aires, casi sin pisar el suelo, hasta que de repente justo cuando Alicia se sentía totalmente exhausta, las dos pararon en seco; Alicia se encontró sentada en tierra, sin aliento y mareada.

La Reina la apoyó contra un árbol y le dijo con mucha amabilidad: <<Ahora puedes descansar un poco>>. Alicia miró con gran sorpresa a su alrededor. <<Vaya, me da la impresión de haber permanecido todo el tiempo debajo de este árbol. ¡Todo está igual que antes!>>

– Por supuesto que todo está igual- dijo la Reina— ¿Qué te creías?

– Bueno, en *nuestro* país –repuso Alicia, jadeando todavía un poco—, cuando corres muy deprisa mucho tiempo, como hemos hecho nosotras, por regla general se termina llegando a otro sitio.

– ¡Qué país tan lento! — exclamó la Reina—. Como puedes ver, *aquí* tienes que correr a toda velocidad para quedarte en el mismo sitio. Si quieres llegar a otra parte, tienes que correr por lo menos dos veces más de prisa.

– ¡Prefiero no intentarlo, por favor! —dijo Alicia—. Aquí estoy muy a gusto... aunque *tengo* mucho calor y mucha sed.

– ¡Ya sé lo que *te* gustaría –añadió la Reina en tono afable, sacando del bolsillo una cajita— ¿Quieres una galleta?

Alicia pensó que no sería de buena educación rechazarla, aunque no fuera una galleta precisamente lo que le apetecía. Así pues, cogió la galleta y se esforzó por comérsela; estaba *horriblemente* seca, y pensó qué, en toda su vida, nunca había estado tan cerca de atragantarse.

– Mientras te refrescas —expuso la Reina— aprovecharé para tomar medidas. –Y sacando del bolsillo una cinta métrica empezó a medir el terreno, clavando aquí y allá pequeñas estaquitas.

– Cuando llegue a las dos yardas —siguió la Reina, colocando una estaca para señalar esa distancia—, te daré instrucciones. ¿Quieres otra galleta?

– ¡No, gracias —respondió Alicia—, una es *más* que suficiente!

– Espero que se te haya pasado la sed –dijo la Reina.

Alicia no sabía qué replicar; por suerte, la Reina no esperaba respuesta, porque continuó: “Cuando llegue a las *tres* yardas, las repetiré... no vaya a ser que las olvides. Cuando llegue a las *cuatro*, te diré adiós. ¡Cuando llegue a las *cinco*, me iré!”.

Mientras, había ido clavando todas las estacas y, con mucho interés, Alicia la vio volver al árbol y luego empezar a caminar muy despacio junto a la hilera que había marcado.

Al llegar a la estaca de las dos yardas, se volvió y dijo: <<Un peón avanza dos casillas cuando mueve por primera vez, ya sabes. Así que cruzarás *muy* deprisa la Tercera Casilla (supongo que en tren), y te encontrarás en la Cuarta al momento. Bueno, esa Cuarta Casilla pertenece a Tarará y Tararí; la Quinta casi no tiene más que agua; la Sexta pertenece a Tentetieso... Pero ¿no tienes que hacer algún comentario?>>.

– Yo...yo no sabía que tuviera que hacer ninguno...al menos por ahora —balbuceó Alicia.

– Pues *debías* haberme dicho: <<Es muy amable de su parte contarme todo esto>> — continuó la Reina en tono de severa reprimenda—; pero supondremos que lo has dicho; la Séptima Casilla es todo bosque; sin embargo, uno de los Caballeros te mostrará el camino; y en la Octava Casilla estaremos juntas las Reinas, ¡Y todo será juera y comilona!

Alicia se levantó, hizo una reverencia y volvió a sentarse.

En la estaca siguiente, la Reina se volvió de nuevo y esta vez dijo: <<Habla en francés cuando no puedas recordar el inglés para alguna cosa... si caminas, separa las puntas de los pies... ¡y recuerda quién eres!>>. En esta ocasión, no esperó a que Alicia le hiciese la reverencia y continuó andando muy deprisa hasta la siguiente estaca; entonces se volvió un momento para decir: <<Adiós>>, y acto seguido se dirigió corriendo hasta la última estaca.

Nunca supo Alicia cómo ocurrió, pero en el momento preciso en que llegaba a la última estaca, la Reina desapareció. Si se esfumo en el aire, o si se adentró corriendo en el bosque (“¡y qué deprisa *puede* correr!”, pensó Alicia), le resultó imposible adivinarlo; lo cierto es que había desaparecido, y Alicia empezó a recordar que era un Peón y que no tardaría mucho en tener que desplazarse.

ANEXO SESIÓN N° 4

AXOLOTL (Julio Cortázar)

Hubo un tiempo en que yo pensaba mucho en los axolotl. Iba a verlos al acuario del Jardín des Plantes y me quedaba horas mirándolos, observando su inmovilidad, sus oscuros movimientos. Ahora soy un axolotl.

El azar me llevó hasta ellos una mañana de primavera en que París abría su cola de pavorreal después de la lenta invernada. Bajé por el bulevar de Port-Royal, tomé St. Marcel y L'Hôpital, vi los verdes entre tanto gris y me acordé de los leones. Era un amigo de los leones y las panteras, pero nunca había entrado en el húmedo y oscuro edificio de los acuarios. Dejé mi bicicleta contra las rejas y fui a ver los tulipanes. Los leones estaban feos y tristes y mi pantera dormía. Opté por los acuarios, soslayé peces vulgares hasta dar inesperadamente con los axolotl. Me quedé una hora mirándolos y salí, incapaz de otra cosa.

En la biblioteca Sainte-Geneviève consulté un diccionario y supe que los axolotl son formas larvales, provistas de branquias, de una especie de batracios del género amblastoma. Que eran mexicanos lo sabía ya por ellos mismos, por sus pequeños rostros rosados aztecas y el cartel en lo alto del acuario. Leí que se han encontrado ejemplares en África capaces de vivir en tierra durante los períodos de sequía, y que continúan su vida en el agua al llegar la estación de las lluvias. Encontré su nombre español, ajolote, la mención de que son comestibles y que su aceite se usaba (se diría que no se usa más) como el hígado del bacalao.

No quise consultar obras especializadas, pero volví al día siguiente al Jardín des Plantes. Empecé a ir todas las mañanas, a veces de mañana y de tarde. El guardián de los acuarios sonreía perplejo al recibir el billete. Me apoyaba en la barra de hierro que bordea los acuarios y me ponía a mirarlos. No hay nada de extraño en esto, porque desde un primer momento comprendí que estábamos vinculados, que algo infinitamente perdido y distante seguía sin embargo uniéndonos. Me había bastado detenerme aquella primera mañana ante el cristal donde unas burbujas corrían en el agua. Los axolotl se amontonaban en el mezquino y angosto (solo yo

puedo saber cuán angosto y mezquino) piso de piedra y musgo del acuario. Había nueve ejemplares, y la mayoría apoyaba la cabeza contra el cristal, mirando con sus ojos de oro a los que se acercaban. Turbado casi avergonzado, sentí como una impudicia asomarse a esas figuras silenciosas e inmóviles aglomeradas en el fondo del acuario. Aislé mentalmente una, situada a la derecha y algo separada de las otras, para estudiarla mejor. Vi un cuerpecito rosado y como translúcido (pensé en las estatuillas chinas de cristal lechoso), 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. Por el lomo le corría una aleta transparente que se fusionaba con la cola, pero lo que me obsesionó fueron las patas, de una finura sutilísima, acabadas en menudos dedos, en uñas minuciosamente humanas. Y entonces descubrí sus ojos, su cara. Un rostro inexpresivo, sin otro rasgo que los ojos, dos orificios como cabezas de alfiler, enteramente de un oro transparente, carentes de toda vida pero mirando, dejándose penetrar por mi mirada que parecía pasar a través del punto áureo y perderse en un diáfano misterio interior. Un delgadísimo halo negro rodeaba el ojo y lo inscribía en la carne rosa, en la piedra rosa de la cabeza vagamente triangular pero con lados curvos e irregulares, que le daban una total semejanza con una estatuilla corroída por el tiempo. La boca estaba disimulada por el plano triangular de la cara, solo de perfil se adivinaba su tamaño considerable; de frente una fina hendedura rasgaba apenas la piedra sin vida. A ambos lados de la cabeza, donde hubieran debido estar las orejas, le crecían tres ramitas rojas como coral, una excrecencia vegetal, las branquias, supongo. Y era lo único vivo en él, cada diez o quince segundos las ramitas se enderezaban rígidamente y volvían a bajarse. A veces una pata se movía apenas, yo veía los diminutos dedos posándose con suavidad en el musgo. Es que no nos gusta movernos mucho, y el acuario es tan mezquino; apenas avanzamos un poco nos damos con la cola o la cabeza de otro de nosotros; surgen dificultades, peleas, fatiga. El tiempo se siente menos si nos estamos quietos.

Fue su inquietud lo que me hizo inclinarme fascinado la primera vez que vi los axolotl. Oscuramente me pareció comprender su voluntad secreta, abolir el espacio y el tiempo con una inmovilidad indiferente. Después supe mejor, la contracción de las branquias, el tanteo de las finas patas en las piedras, la repentina natación (algunos de ellos nadan con la simple ondulación del cuerpo) me probó que eran capaces de evadirse de ese sopor mineral en el que pasaban horas enteras. Sus ojos, sobre todo, me obsesionaban. Al lado de ellos, en los restantes

acuarios, diversos peces me mostraban la simple estupidez de sus hermosos ojos semejantes a los nuestros. Los ojos de axolotl me decían de la presencia de una vida diferente, de otra manera de mirar. Pegando mi cara al vidrio (a veces el guardián tosía, inquieto) buscaba ver mejor los diminutos punto áureos, esa entrada al mundo infinitamente lento y remoto de las criaturas rosadas. Era inútil golpear con el dedo en el cristal, delante de sus caras; jamás se advertía la menor reacción. Los ojos de oro seguían ardiendo con su dulce, terrible luz; seguían mirándome desde una profundidad insondable que me daba vértigo.

Y sin embargo estaba cerca. Lo supe antes de esto, antes de ser un axolotl. Lo supe el día en que me acerqué a ellos por primera vez. 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. Solo las manecitas...Pero una lagartija tiene también manos así, y en nada se nos parece. Yo creo que era la cabeza de los axolotl, esa forma triangular rosada con los ojillos de oro. Eso miraba y sabía. Eso reclamaba. No eran animales.

Parecía fácil, casi obvio, caer en la mitología. Empecé viendo en los axolotl una metamorfosis que no conseguía anular una misteriosa humanidad. Los imaginé conscientes, esclavos de su cuerpo, infinitamente condenados a un silencio abisal, a una reflexión desesperada. Su mirada ciega, el diminuto disco de oro inexpresivo y sin embargo terriblemente lúcido, me penetraba como un mensaje: “Sálvanos, sálvanos”. Me sorprendía musitando palabras de consuelo, transmitiendo pueriles esperanzas. Ellos seguían mirándose inmóviles; de pronto las ramillas rosadas de las branquias se enderezaban. En ese instante yo sentía como un dolor sordo; tal vez me veían, captaban mi esfuerzo por penetrar en lo impenetrable de sus vidas. No eran seres humanos, pero en ningún animal había encontrado una relación tan profunda conmigo, los axolotl eran como testigos de algo, y a veces como horribles jueces. Me sentía innoble frente a ellos; había una pureza tan espantosa en esos ojos transparentes. Eran larvas, pero larva quiere decir máscara y también fantasma. Detrás de esas caras aztecas, inexpresivas y sin embargo de una crueldad implacable, ¿Qué imagen esperaba su hora?

Les temía. Creo que de no haber sentido la proximidad de otros visitantes u del guardián, no me hubiese atrevido a quedarme solo con ellos. “usted se los come con los ojos”,

me decía riendo el guardián, que debía suponerme un poco desequilibrado. No se deba cuenta de que eran ellos los me devoraban lentamente por los ojos, en un canibalismo de oro. Lejos del acuario no hacía más que pensar en ellos, era como si me influyeran a distancia. Legué a ir todos los días, y de noche los imaginaba inmóviles en la oscuridad, adelantando lentamente una mano que de pronto encontraba la de otro. Acaso sus ojos veían en plena noche, y el día continuaba para ellos indefinidamente. Los ojos de los axolotl no tienen párpados.

Ahora sé que no hubo nada de extraño, que so tenía que ocurrir. Cada mañana, al inclinarme sobre el acuario, el reconocimiento era mayor. Sufrían, cada fibra de mi cuerpo alcanzaba ese sufrimiento amordazado, esa tortura rígida en el fondo del agua. Espiaban algo, un remoto señorío aniquilado, un tiempo de libertad en que el mundo había sido de los axolotl. No era posible que una expresión tan terrible que alcanzaba a vencer la inexpresividad forzada de sus rostros de piedra, no portaba un mensaje de dolor, la prueba de esa condena eterna, de ese infierno líquido que padecían. Inútilmente quería probarme que mi propia sensibilidad proyectaba en los axolotl una conciencia inexistente. Ellos y yo sabíamos. Por eso no hubo nada de extraño en lo que ocurrió. Mi cara estaba pegada al vidrio del acuario, mis ojos trataban una vez más de penetrar el misterio de esos ojos de oro sin iris y sin pupila. Veía muy de cerca la cara de un axolotl inmóvil junto al vidrio. Sin transición, sin sorpresa, vi mi cara contra el vidrio, en vez del axolotl 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. Darme cuenta de eso fue en el primer momento como el horror del enterrado vivo que despierta a su destino. Afuera, mi cara volvía a acercarse al vidrio, veía mi boca de labios apretados por el esfuerzo de comprender a los axolotl. Yo era una axolotl y sabía ahora instantáneamente que ninguna comprensión era posible. Él estaba fuera del acuario, su pensamiento era un pensamiento fuera del acuario. Conociéndolo, siendo él mismo, yo era un axolotl y estaba en mi mundo. El horror venía –lo supe en el mismo momento –de crearme prisionero en un cuerpo de axolotl, transmigrado a él con mi pensamiento de hombre, enterrado vivo en un axolotl, condenado a moverme lúcidamente entre criaturas insensibles. Pero aquello cesó cuando una para vino a rozarme la cara, cuando moviéndome apenas a un lado vi a un axolotl junto a mí que me miraba, y supe que

también él sabía, sin comunicación posible pero tan claramente. O yo estaba también en él, o todos nosotros pensábamos como un hombre, incapaces de expresión, limitados al resplandor dorado de nuestros ojos que miraban la cara del hombre pegada al acuario.

El volvió muchas veces, pero viene menos ahora. Pasa semanas sin asomarse. Ayer lo vi, me miró largo rato y se fue bruscamente. Me pareció que no se interesaba tanto por nosotros, que obedecía a una costumbre. Como lo único que hago es pensar, pude pensar mucho en él. Se me ocurre que al principio continuamos comunicados, que él se sentía más que nunca unido al misterio que lo obsesionaba. Pero los puentes están cortados entre él y yo porque lo que era su obsesión es ahora un axolotl, ajeno a su vida de hombre. Creo que al principio yo era capaz de volver en cierto modo a él –ah, solo en cierto modo- y mantener alerta su deseo de conocernos mejor. Ahora soy definitivamente un axolotl, y si pienso como un hombre es solo porque todo axolotl piensa como un 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 sociedad 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.

PPT para proyectar al inicio de la clase²⁹

Diapositiva N° 1



Diapositiva N° 2



²⁹ Referente al uso de las TIC, el PPT no contempla mayor cantidad de información como títulos u otros elementos, dado que el interés es apelar al levantamiento de una hipótesis en el estudiante, a partir de una primera imagen. Posteriormente, se busca entregar algunos elementos visuales (Cortázar y Axolotl) que sirvan para estimular un anclaje en los alumnos, especialmente, en el caso de aquellos en cuyo estilo de aprendizaje predomina lo visual.

ANEXO SESIÓN N° 5

Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí
Lewis Carroll

CAPITULO III

“INSECTOS DEL ESPEJO”

DESDE luego, lo primero era hacer un reconocimiento a fondo del campo que tenía que recorrer. <<Se parece mucho a estudiar geografía>>, pensó Alicia poniéndose de puntillas con la esperanza de ver un poco más allá. <<Ríos principales... no *hay* ninguno. Montes principales...estoy sobre el único que existe, pero no creo que tenga nombre. Ciudades principales... anda, ¿qué bichos *son* esos que están haciendo miel allá abajo? Abejas no pueden ser... nadie ha visto nunca abejas a una milla de distancia...>>, y durante un rato se quedó callada observando una de aquellas criaturas que bullía entre las flores metiendo su trompa en ellas <<como haría una abeja común>>, pensó Alicia.

Sin embargo, era cualquier cosa menos una abeja normal: de hecho, era un elefante, como Alicia descubrió enseguida, aunque esa idea la dejó al principio sin aliento. <<¡Y qué enormes deben de ser esas flores! –fue su siguiente idea—. Deben de ser como cabañas a las que les hubieran quitado el tejado y colocado sobre un tallo... ¡Y qué cantidad de miel deben de producir! Creo que voy a bajar... no, *todavía* no voy a ir>>, prosiguió, conteniéndose en el momento preciso en que se disponía a correr colina abajo, y tratando de encontrar alguna excusa a su repentino temor. <<No es lógico bajar sin una vara buena y larga para espantar a esos bichos... ¡Qué divertido cuando me pregunten si he paseado a gusto. Les diré: “¡Oh, sí, un paseo excelente...” (en este punto hizo su movimiento de cabeza favorito), solo que *hacía* mucho polvo, mucho calor, ¡y daban tanta lata los elefantes!>>

<<Creo que voy a bajar por el otro lado –dijo tras una pausa—, y tal vez visite a los elefantes un poco más tarde. Además, ¡*tengo* tantas ganas de entrar en la Tercera Casilla!>>

Así que, con esta excusa, bajó corriendo la colina y de un salto cruzó el primero de los seis arroyuelos.

–Billetes, por favor! –dijo el Revisor asomando la cabeza por la ventanilla. En un momento todos le presentaron los billetes, que eran poco más o menos del mismo tamaño que la gente y que parecían llenar por completo el vagón.

– ¡Vamos! ¡A ver, niña, enséñame tu billete –continuó el Revisor mirando enfadado a Alicia. Y un gran número de voces dijeron al unísono (<<como el coro de una canción>>, pensó Alicia): <<No le hagas esperar, niña. ¡Venga, que su tiempo vale más de mil libras por minuto!>>.

– Mucho me temo que no he sacado billete –dijo Alicia en tono asustado—; no había ventanilla de billetes en el sitio de donde vengo. Y otra vez se oyó el coro de voces: <<En el sitio de donde viene no había sitio para una ventanilla. Allí el terreno cuesta más de mil libras la pulgada>>.

– No me vengas con excusas –gruñó el Revisor—; deberías haber pedido uno al maquinista. Y otra vez las voces se pusieron a cantar: <<Es el hombre que conduce la locomotora. Vamos, si solo el humo vale mil libras cada bocanada>>.

Alicia pensó para sus adentros: <<En estas condiciones es completamente inútil hablar>>. Pero como Alicia no había hablado, las voces no dijeron nada *esta vez*; para gran sorpresa suya, todas se pusieron a *pensar* a coro (espero que entendáis lo que quiere decir *pensar a coro*, aunque confieso que *yo* no lo entiendo): <<Mejor no decir nada de nada. ¡El lenguaje vale a mil libras la palabra!>>.

<<¡Esta noche voy a soñar con mil libras, estoy absolutamente segura>>, pensó Alicia.

Durante todo este tiempo el Revisor no había dejado de observarla, al principio con un telescopio, y luego con unos gemelos de teatro. Por último dijo: <<¡Viajas en la mala dirección!>>, y cerró la ventanilla y se alejó.

– Una niña tan pequeña –terció un señor sentado frente a ella (iba vestido de papel blanco) –debería saber en qué dirección va, ¡incluso aunque no sepa ni su propio nombre!

Un Chivo, sentado al lado del señor vestido de blanco, cerró los ojos y dijo en voz alta: <<Por lo menos debería saber el camino de la ventanilla, incluso aunque no sepa el alfabeto>>.

Había un Escarabajo sentado junto al Chivo (¡qué raros eran los viajeros que llenaban el vagón!), y, como parecía que la norma consistía en hablar uno tras otro por turno, fue *él* quien intervino entonces: << ¡Habrás que devolverla desde aquí como única maleta!>>.

Alicia no podía ver quién estaba sentado al otro lado del Escarabajo, pero una voz ronca añadió a continuación: <<Cambio de máquina...>>, dijo antes de sufrir un ahogo y tener que quedarse callado.

<<Hace el mismo ruido que un caballo>>, pensó Alicia para sus adentros. Y una vocecita pequeñísima cerca de su oído, dijo: <<Podrías hacer un chiste con eso... con “caballo” y “callado”³⁰, ¿no te parece?>>.

Luego, una voz muy suave dijo desde lejos: <<Tendremos que ponerle la etiqueta de “Niña, frágil”, ¿verdad?>>.

Y después se dejaron oír otras voces (<<¡Qué cantidad de gente hay en el vagón!>>, pensó Alicia) diciendo: <<Hay que remitirla por correo, porque tiene cabeza de sello>>. <<Hay que expedirla como si fuera un telegrama>>... <<Que remolque el tren el resto del viaje>>..., etcétera, etcétera.

Pero el caballero vestido de papel blanco se inclinó hacia ella y le susurró al oído: <<No hagas caso de lo que todos estos digan, querida, y saca un billete de ida y vuelta cada vez que pare el tren.

– ¡Por supuesto que no lo haré! –repuso Alicia en tono bastante impaciente—. ¡No tengo nada que ver con este viaje en tren! Estaba en el bosque hace un momento y lo que más querría es volver allí!

– Podrías hacer un juego de palabras con *eso* –dijo la vocecita pegada a su oreja—: algo así como *querrías o podrías*, ¿no te parece?³¹.

– ¡Deja de dar la lata! —exclamó Alicia paseando inútilmente su mirada por todas partes para averiguar de dónde venía la voz—. Si tantas ganas tienes de oír un juego de palabras, ¿por qué no los haces tú mismo?

La vocecita lanzó un profundo suspiro. Evidentemente era *muy* desgraciada, y Alicia habría dicho algo compasivo para consolarla <<si al menos suspirase como todo el mundo>>, pensó. Pero aquel suspiro había sido tan prodigiosamente pequeño que no habría podido oírlo de no ser porque lo lanzó *completamente* pegado a su oído. El resultado fue que le hizo muchísimas cosquillas en la oreja y apartó sus pensamientos de la desgracia de la pobre criaturita.

³⁰ El juego de palabras inglés confunde, por su pronunciación idéntica, *horse* (caballo) con *hoarse* (ronco).

³¹ Juego homofónico en inglés: *wood* (bosque), que Alicia enuncia en la frase anterior, y *I would* (yo querría): <<*Something about “you would if you could”*>>.

Sé que eres amiga –continuó la vocecilla—, una amiga querida y una vieja amiga. Y que no me harás daño, aunque *sea* un insecto.

– ¿Qué clase de insecto? –preguntó Alicia algo inquieta. Porque lo que realmente quería saber era si picaba o no picaba; pero pensó que no sería muy correcto preguntárselo.

– ¿Cómo, tú no...? –empezaba a decir la vocecita, cuando se vio ahogada por un estridente silbido de la locomotora y todos –Alicia la primera— daban un brinco alarmados.

El Caballo, que había asomado la cabeza por la ventana, volvió a meterla tranquilamente, diciendo: <<Bah, solo es un arroyo que vamos a tener que saltar>>. Todos parecieron tranquilizarse con estas palabras, aunque Alicia se puso algo nerviosa ante la idea de que los trenes saltasen: <<De cualquier modo, este nos llevará hasta la Cuarta Casilla, ¡y eso sí que es un consuelo!>>, se dijo para sí. Un instante después sintió que el vagón saltaba directamente por los aires, y muy aterrorizada se agarró al primer objeto que encontró a mano y que resultó ser la barba del Chivo.

Pero la barba pareció volatilizarse cuando la agarraba, y Alicia se encontró tranquilamente sentada debajo de un árbol... mientras el Mosquito (porque eso era el insecto con el que había estado hablando) se balanceaba en una ramita justo encima de su cabeza y la abanicaba con sus alas.

Era, desde luego, un Mosquito *grandísimo*, <<del tamaño de un pollo>>, pensó Alicia. Sin embargo, después de la larguísima conversación que habían mantenido, no tenía motivos para sentir la menor preocupación.

–... ¿o sea que no te gustan *todos* los insectos? –continuó el Mosquito, tan tranquilo como si no hubiera pasado nada.

– Me gustan cuando pueden hablar –dijo Alicia—. Pero en el sitio de donde *yo* vengo no habla ninguno.

– ¿Y qué clase de insectos te gustan del sitio de donde *tú* vienes? –preguntó el Mosquito.

– No me *gustan* para nada los insectos –le explicó Alicia—, porque me dan un poco de miedo... por lo menos los grandes. Pero puedo decirte los nombres de algunos.

– ¿Es que contestan a sus nombres? –observó el Mosquito con indiferencia.

– Nunca he oído decir que lo hagan.

– Entonces, ¿de qué les sirve tener nombres –añadió el Mosquito— si no responden ellos?

– A ellos nos les sirve de nada –repuso Alicia—; pero supongo que sí sirve a la gente que les pone esos nombres. Si no, ¿por qué iban a tener nombres las cosas?

– No puedo saberlo –replicó el Mosquito—. En aquel bosque de allí abajo no lo tienen..., bueno, sigue con tu lista de insectos, que estás perdiendo tiempo.

– De acuerdo, hay uno que es el Tábano³² –empezó a decir Alicia, contando los nombres con los dedos.

–Bueno –dijo el Mosquito—. Si miras atentamente, en medio de ese arbusto de ahí podrás ver un Caballito-balancín. Está hecho de madera y se desplaza balanceándose de rama en rama.

– ¿De qué se alimenta? –preguntó Alicia, llena de curiosidad.

– De savia y serrín –respondió el Mosquito—. Sigue con la lista.

Alicia examinó el Caballito-balancín muy interesada, y quedó convencida de que acababan de repintarlo por su aspecto brillante y pegajoso; luego continuó:

–También está el Caballito del Diablo.

– Mira en la rama que tienes encima de tu cabeza –indicó el Mosquito—, y encontrarás un Boca de Dragón. Tiene el cuerpo hecho de pudín de ciruelas, las alas de hojas de acebo y su cabeza es una pasa flambeada con coñac.

– ¿Y de qué se alimenta? –preguntó Alicia como antes.

–De mazapán y pastel de frutas –respondió el Mosquito—. Y tiene el nido en una caja de turrón.

–Y luego está la Mariposa –continuó Alicia, después de haber examinado bien al insecto de cabeza llameante y pensar para sus adentros: <<Me pregunto si es por esta razón por lo que son tan aficionados los insectos a revolotear entre las velas... porque quieren convertirse en Bocas de Dragón>>.

– Arrastrándose a tus pies –dijo el Mosquito (Alicia retiró al punto los pies algo asustada)—, puedes ver a una Pan con mantequilla voladora. Sus alas son finas rebanadas de pan con mantequilla, su cuerpo es de corteza y su cabeza un terrón de azúcar.

– ¿Y de qué se alimentan?

– De té poco cargado y leche.

³² Los juegos que Carroll hace con los nombres de insectos han sido adaptados, con las inevitables secuelas en la traducción. Los términos ingleses son: horse-fly (Tábano; literalmente, “mosca de caballos”) no sé qué sigue acá.

A Alicia se le ocurrió una dificultad nueva.

- Supongamos que no lo encuentran –sugirió.
- Entonces se morirían.
- Pues debe de ocurrir muy a menudo –observó Alicia muy pensativa.
- Ocurre siempre –dijo el Mosquito.

Tras esto, Alicia permaneció callada un minuto o dos, cavilando. Mientras, el Mosquito se entretenía dando vueltas y zumbando alrededor de su cabeza, para terminar posándose de nuevo y decir: <<Supongo que tú no querrás perder tu nombre, ¿verdad?>>.

–No, claro que no –repuso Alicia algo preocupada.

–De todas formas, no sé— prosiguió el Mosquito sin darle demasiada importancia—; suponte lo cómodo que sería si pudieses volver a casa sin él. Por ejemplo, si tu institutriz tuviera que llamarte para que dieras la lección, te diría <<Ven aquí...>> y luego se quedaría cortada porque no tendría ningún nombre que añadir y, entonces no tendrías que ir a dar lección, ¿no te parece?

–Estoy segura de que las cosas no terminarían así –dijo Alicia—; no por eso me libraría la institutriz de mis lecciones. Si no pudiese recordar mi nombre, me llamaría: <<Señorita>>, como hacen las criadas.

–Bueno, si dice <<señorita>> y no añade nada más –señaló el Mosquito—, podrías ahorrarte la lección. Es un juego de palabras³³. Me habría gustado que lo hubieses hecho *tú*.

–¿Por qué te habría gustado que lo hubiera hecho *yo*? –preguntó Alicia—. Es muy malo.

Pero el Mosquito se limitó a lanzar un profundo suspiro mientras dos gruesas lágrimas rodaban por sus mejillas.

–No deberías hacer juegos de palabras –le dijo Alicia—, porque te entristece demasiado...

Entonces se oyó otro de sus suspiros melancólicos, y esta vez dio la impresión de que el pobre Mosquito se había desvanecido en el aire con su suspiro, porque cuando Alicia alzó los ojos hacia la rama no había nada que pudiera ser visto; como empezaba a quedarse fría de estar tanto tiempo sentada sin moverse, se levantó y echó a andar de nuevo.

³³ Consiste en el término inglés *miss*: “señorita”; pero también, verbo *to miss*, “faltar” (a clase); de ahí el “ahorrarte las lecciones”.

No tardó en llegar a un campo abierto, que tenía un bosque al fondo: parecía mucho más oscuro que el anterior, y Alicia sintió *cierto* miedo ante la idea de entrar en él. Sin embargo, después de pensárselo, decidió seguir avanzando <<porque desde luego no voy a volver atrás>>, pensó para sus adentros; era además el único camino para llegar a la Octava Casilla.

<<Este debe ser el bosque –se dijo en sus cavilaciones— donde las cosas no tienen nombres. Me pregunto qué le pasará a *mi* nombre cuando entre en él. No me gustaría nada de nada perderlo, porque entonces tendrían que ponerme otro, y casi seguro que sería feo. Sin embargo, ¡que divertido encontrarme con la persona que llevase mi nombre antiguo! Sería lo mismo que los anuncios cuando la gente pierde sus perros: “*Responde al nombre de Flecha, lleva un collar de latón*”... Imagínate qué divertido estar llamando a todos los animales que te encuentres “Alicia”, hasta que uno te conteste. Además, a poco listos que fueran, no contestarían.>>

Iba divagando de este modo cuando llegó a orillas del bosque: parecía muy frío y sombrío. <<Bueno, de cualquier modo es un gran alivio –se dijo mientras avanzaba bajo los árboles—, después de pasar tanto calor entrar ahora en el... en el... en *qué?* —continuó, muy sorprendida de no ser capaz de encontrar la palabra—. Quiero decir entrar bajo el... bajo el... bajo *esto*, ¿verdad? –dijo, poniendo la mano en el tronco del árbol—. Me pregunto cómo se llama. Creo que no tiene nombre... ¡claro que no lo tiene!>>

Se quedó callada un minuto, pensando; y de pronto continuó: <<Después de todo, ha terminado ocurriendo. Y ahora ¿quién soy yo? *Quiero* recordarlo, si es que puedo. ¡Estoy decidida a hacerlo!>>. Pero estar decidida no le sirvió de gran cosa, y lo único que pudo decir, después de haberse estrujado los sesos, fue: <<L, *sé* que empieza por L!>>.

En este preciso momento se acercó por allí un Cervatillo que miró a Alicia con sus grandes ojos tiernos, pero que pareció asustarse para nada.

– ¡Ven! ¡Ven aquí! –gritó Alicia, tendiendo la mano y tratando de acariciarlo; el Cervatillo se limitó a retroceder para luego quedarse mirándola.

–¿Cómo te llamas? –terminó diciendo el Cervatillo. ¡Qué voz tan dulce y blanda tenía!

–Es lo que a mí me gustaría saber! –pensó la pobre Alicia, que contestó, bastante triste—: Por ahora, nada.

–Piensa otra vez –añadió el Cervatillo—; eso es imposible.

Alicia pensó, pero no consiguió nada. << ¿Podrías decirme, por favor, cómo te llamas *tú?* –inquirió con timidez—. Tal vez me ayude un poco saberlo.>>

–Te lo diré si me acompañas un ratito –respondió el Cervatillo—. *Aquí* no puedo acordarme.

Así pues, se pusieron a caminar juntos por el bosque, Alicia rodeando cariñosamente con los brazos el blando cuello del Cervatillo, hasta que llegaron a otro descampado, y allí el Cervatillo dio de pronto un brinco en el aire, librándose del brazo de Alicia. <<¡Soy un Cervatillo! –chilló con voz complacida—. ¡Y tú, por desgracia, eres una niña humana!>> Una súbita expresión de miedo cruzó sus hermosos ojos marrones, y al momento siguiente empezó a huir a toda velocidad.

Alicia se quedó mirándolo, dispuesta casi a llorar de despecho por haber perdido a su querido y pequeño compañero de viaje de forma tan repentina. <<Por lo menos, ahora sé mi nombre –dijo—, y eso es *un* alivio. Alicia... Alicia... que no se me vuelva a olvidar. Ahora, me pregunto cuál de estos postes indicadores debo seguir.>>

No era cosa muy difícil de responder, porque solo había un camino que se adentraba en el bosque y porque los dos postes indicadores apuntaban en la misma dirección. <<Lo decidiré –se dijo Alicia— cuando el camino se divida y los postes señalen caminos diferentes.>>

Pero no parecía que eso fuera a ocurrir. Siguió andando un buen rato, pero cada vez que el camino se bifurcaba, siempre había dos postes indicadores señalando la misma dirección: uno decía

A LA CASA DE TARARÁ

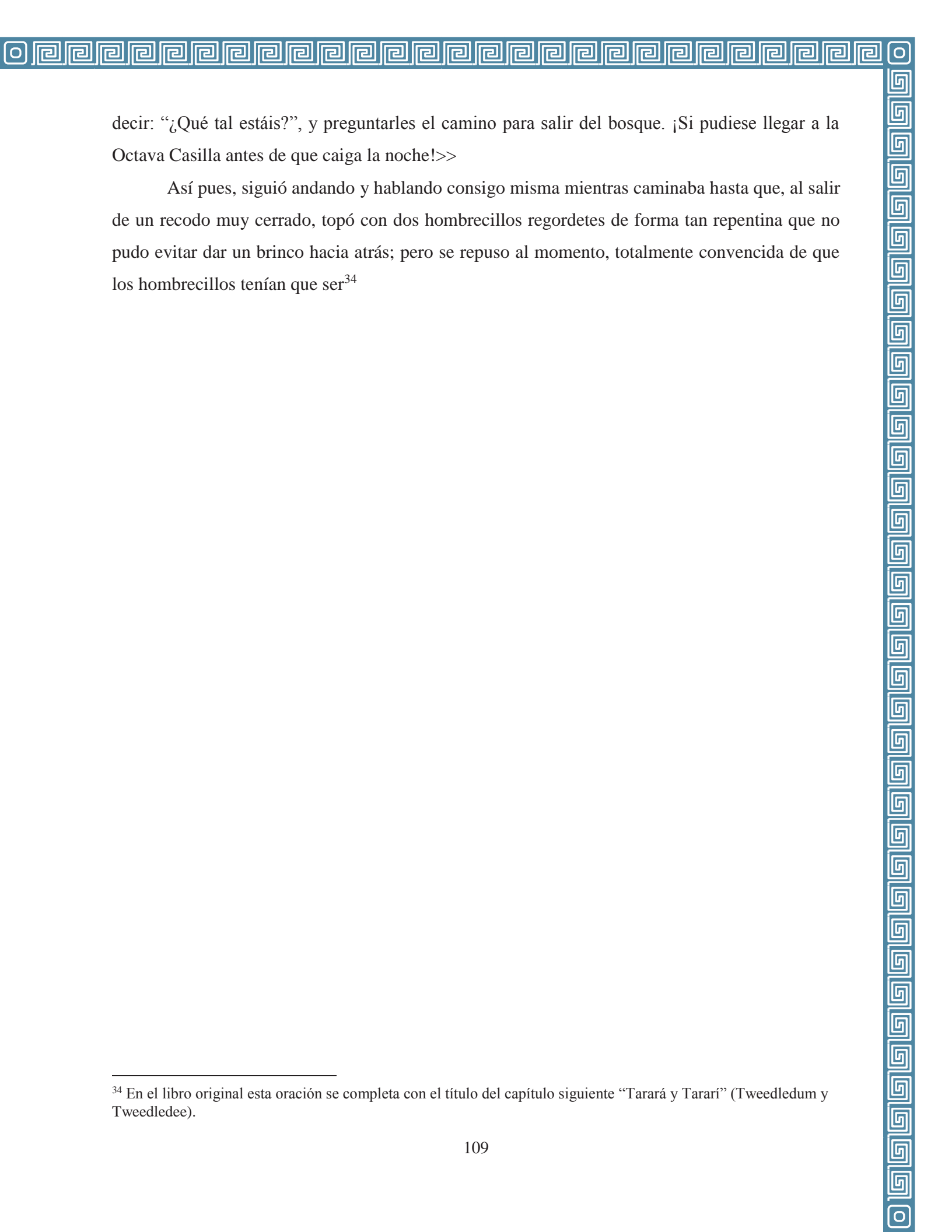


y el otro

A LA CASA DE TARARÍ



<<Creo que los dos viven en la misma casa –terminó por decirse Alicia—. ¡Cómo no se me ha ocurrido antes!... Pero no podré entretenerme mucho tiempo. Solo el tiempo de llamar y



decir: “¿Qué tal estáis?”, y preguntarles el camino para salir del bosque. ¡Si pudiese llegar a la Octava Casilla antes de que caiga la noche!>>

Así pues, siguió andando y hablando consigo misma mientras caminaba hasta que, al salir de un recodo muy cerrado, topó con dos hombrecillos regordetes de forma tan repentina que no pudo evitar dar un brinco hacia atrás; pero se repuso al momento, totalmente convencida de que los hombrecillos tenían que ser³⁴

³⁴ En el libro original esta oración se completa con el título del capítulo siguiente “Tarará y Tararí” (Tweedledum y Tweedledee).

El informe de Brodie

Jorge Luis Borges

En un ejemplar del primer volumen de las *Mil y una noches* (Londres, 1840) de Lane, que me consiguió mi querido amigo Paulino Keins, descubrimos el manuscrito que ahora traduciré al castellano. La esmerada caligrafía -arte que las máquinas de escribir nos están enseñando a perder- sugiere que fue redactado por esa misma fecha. Lane prodigó, según se sabe, las extensas notas explicativas; los márgenes abundan en adiciones, en signos de interrogación y alguna vez en correcciones, cuya letra es la misma del manuscrito. Diríase que a su lector le interesaron menos los prodigiosos cuentos de Shahrazad que los hábitos del Islam. De David Brodie, cuya firma exornada de una nóbica figura al pie, nada he podido averiguar, salvo que fue un misionero escocés, oriundo de Aberdeen, que predicó la fe cristiana en el centro de África y luego en ciertas regiones selváticas del Brasil, tierra a la cual lo llevaría su conocimiento del portugués. Ignoro la fecha y el lugar de su muerte. El manuscrito, que yo sepa, no fue dado nunca a la imprenta.

Traduciré fielmente el informe, compuesto en un inglés incoloro, sin permitirme otras omisiones que las de algún versículo de la Biblia y la de un curioso pasaje sobre las prácticas sexuales de los Yahoos que el buen presbiteriano confió pudorosamente al latín. Falta la primera página.

"...de la región que infestan los hombres monos (*Apemen*) tienen su morada los *Mlch*¹, que llamaré Yahoos, para que mis lectores no olviden su naturaleza bestial y porque una precisa transliteración es casi imposible, dada la ausencia de vocales en su áspero lenguaje. Los individuos de la tribu no pasan, creo, de setecientos, incluyendo los *Nr*, que habitan más al sur, entre los matorrales. La cifra que he propuesto es conjetural, ya que, con excepción del rey, de la reina y de los hechiceros, los Yahoos duermen donde los encuentra la noche, sin lugar fijo. La fiebre palúdica y las incursiones continuas de los hombres-monos disminuyen su número. Sólo unos pocos tienen nombre. Para llamarse, lo hacen arrojándose fango. He visto asimismo a Yahoos que, para llamar a un amigo, se tiraban por el suelo y se revolcaban. Físicamente no difieren de los *Kroo*, salvo por la frente más baja y por cierto tinte cobrizo que amengua su negrura. Se alimentan de frutos, de raíces y de reptiles; beben leche de gato y de murciélago y pescan con la mano. Se ocultan para comer o cierran los ojos; lo demás lo hacen a la vista de todos, como los filósofos cínicos. Devoran los cadáveres crudos de los hechiceros y de los reyes, para asimilar su virtud. Les eché en cara esa costumbre; se tocaron la boca y la barriga, tal vez para indicar que los muertos también son alimento o -pero esto acaso es demasiado sutil- para

que yo entendiera que todo lo que comemos es, a la larga, carne humana.

En sus guerras usan las piedras, de las que hacen acopio, y las imprecaciones mágicas. Andan desnudos; las artes del vestido y del tatuaje les son desconocidas.

Es digno de atención el hecho de que, disponiendo de una meseta dilatada y herbosa, en la que hay manantiales de agua clara y árboles que dispensan la sombra, hayan optado por amontonarse en las ciénagas que rodean la base, como deleitándose en los rigores del sol ecuatorial y de la impureza. Las laderas son ásperas y formarían una especie de muro contra los hombres-monos. En las Tierras Altas de Escocia los clanes erigían sus castillos en la cumbre de un cerro, he alegado este uso a los hechiceros, proponiéndolo como ejemplo, pero todo fue inútil. Me permitieron, sin embargo, armar una cabaña en la meseta, donde el aire de la noche es más fresco.

La tribu está regida por un rey, cuyo poder es absoluto, pero sospecho que los que verdaderamente gobiernan son los cuatro hechiceros que lo asisten y que lo han elegido. Cada niño que nace está sujeto a un detenido examen; si presenta ciertos estigmas, que no me han sido revelados, es elevado a rey de los Yahoos. Acto continuo lo mutilan (*he is gelded*), le queman los ojos y le cortan las manos y los pies, para que el mundo no lo distraiga de la sabiduría. Vive confinado en una caverna, cuyo nombre es Alcázar (*Qzr*), en la que sólo pueden entrar los cuatro hechiceros y el par de esclavas que lo atienden y lo untan de estiércol. Si hay una guerra, los hechiceros lo sacan de la caverna; lo exhiben a la tribu para estimular su coraje y lo llevan, cargado sobre los hombros, a lo más recio del combate, a guisa de bandera o de talismán. En tales casos lo común es que muera inmediatamente bajo las piedras que le arrojan los hombres-monos.

En otro Alcázar vive la reina, a la que no le está permitido ver a su rey. Ésta se dignó recibirme; era sonriente; joven y agraciada, hasta donde lo permite su raza. Pulseras de metal y de marfil y collares de dientes adornan su desnudez. Me miró, me husmeó y me tocó y concluyó por ofrecérseme, a la vista de todas las azafatas. Mi hábito (*my cloth*) y mis hábitos me hicieron declinar ese honor, que suele conceder a los hechiceros y a los cazadores de esclavos, por lo general musulmanes, cuyas cáfilas (caravanas) cruzan el reino. Me hundió dos o tres veces un alfiler de oro en la carne; tales pinchazos son las marcas del favor real y no son pocos los Yahoos que se los infieren, para simular que fue la reina la que los hizo. Los ornamentos que he enumerado vienen de otras regiones; los Yahoos los creen naturales, porque son incapaces de fabricar el objeto más simple. Para la tribu mi cabaña era un árbol, aunque muchos me vieron edificarla y me dieron su ayuda. Entre otras cosas, yo tenía un reloj, un casco de corcho, una brújula y una Biblia; los Yahoos las miraban y sopesaban y querían saber dónde las había recogido. Solían agarrar por la hoja mi cuchillo de monte; sin duda lo veían de otra manera. No sé hasta dónde hubieran podido ver una silla. Una casa de varias habitaciones constituiría un laberinto para ellos, pero tal vez no se perdieran, como tampoco un gato se pierde, aunque no

puede imaginársela. A todos les maravillaba mi barba, que era bermeja entonces; la acariciaban largamente.

Son insensibles al dolor y al placer, salvo al agrado que les dan la carne cruda y rancia y las cosas fétidas. La falta de imaginación los mueve a ser crueles.

He hablado de la reina y del rey; paso ahora a los hechiceros. He escrito que son cuatro: este número es el mayor que abarca su aritmética. Cuentan con los dedos uno, dos, tres, cuatro, muchos; el infinito empieza en el pulgar. Lo mismo, me aseguran, ocurre con las tribus que merodean en las inmediaciones de Buenos-Ayres. Pese a que el cuatro es la última cifra de que disponen, los árabes que trafican con ellos no los estafan, porque en el canje todo se divide por lotes de uno, de dos, de tres y de cuatro, que cada cual pone a su lado. Las operaciones son lentas, pero no admiten el error o el engaño. De la nación de los Yahoos, los hechiceros son realmente los únicos que han suscitado mi interés. El vulgo les atribuye el poder de cambiar en hormigas o en tortugas a quienes así lo desean; un individuo que advirtió mi incredulidad me mostró un hormiguero, como si éste fuera una prueba. La memoria les falta a los Yahoos o casi no la tienen; hablan de los estragos causados por una invasión de leopardos, pero no saben si ellos la vieron o sus padres o si cuentan un sueño. Los hechiceros la poseen, aunque en grado mínimo; pueden recordar a la tarde hechos que ocurrieron en la mañana o aun la tarde anterior. Gozan también de la facultad de la previsión; declaran con tranquila certidumbre lo que sucederá dentro de diez o quince minutos. Indican, por ejemplo: *Una mosca me rozará la nuca o No tardaremos en oír el grito de un pájaro*. Centenares de veces he atestiguado este curioso don. Mucho he vacilado sobre él. Sabemos que el pasado, el presente y el porvenir ya están, minucia por minucia, en la profética memoria de Dios, en Su eternidad; lo extraño es que los hombres puedan mirar, indefinidamente, hacia atrás pero no hacia adelante. Si recuerdo con toda nitidez aquel velero de alto bordo que vino de Noruega cuando yo contaba apenas cuatro años ¿a qué sorprenderme del hecho de que alguien sea capaz de prever lo que está a punto de ocurrir? Filosóficamente, la memoria no es menos prodigiosa que la adivinación del futuro; el día de mañana está más cerca de nosotros que la travesía del Mar Rojo por los hebreos, que, sin embargo, recordamos. A la tribu le está vedado fijar los ojos en las estrellas, privilegio reservado a los hechiceros. Cada hechicero tiene un discípulo, a quien instruye desde niño en las disciplinas secretas y que lo sucede a su muerte. Así siempre son cuatro, número de carácter mágico, ya que es el último a que alcanza la mente de los hombres. Profesan, a su modo, la doctrina del infierno y del cielo. Ambos son subterráneos. En el infierno, que es claro y seco, morarán los enfermos, los ancianos, los maltratados, los hombres-monos, los árabes y los leopardos; en el cielo, que se figuran pantanoso y oscuro, el rey, la reina, los hechiceros, los que en la tierra han sido felices, duros y sanguinarios. Veneran asimismo a un dios, cuyo nombre es Estiércol, y que posiblemente han ideado a imagen y semejanza del rey; es un ser mutilado, ciego, raquíptico y de ilimitado poder. Suele asumir la forma de una hormiga o de una culebra.

A nadie le asombrará, después de lo dicho, que durante el espacio de mi estadía no lograra la

conversión de un solo Yahoo. La frase Padre nuestro los perturbaba, ya que carecen del concepto de la paternidad. No comprenden que un acto ejecutado hace nueve meses pueda guardar alguna relación con el nacimiento de un niño; no admiten una causa tan lejana y tan inverosímil. Por lo demás, todas las mujeres conocen el comercio carnal y no todas son madres.

El idioma es complejo. No se asemeja a ningún otro de los que yo tenga noticia. No podemos hablar de partes de la oración, ya que no hay oraciones. Cada palabra monosílaba corresponde a una idea general, que se define por el contexto o por los visajes. La palabra *nrz*, por ejemplo, sugiere la dispersión o las manchas; puede significar el cielo estrellado, un leopardo, una bandada de aves, la viruela, lo salpicado, el acto de desparramar o la fuga que sigue a la derrota. *Hrl*, en cambio, indica lo apretado o lo denso; puede significar la tribu, un tronco, una piedra, un montón de piedras, el hecho de apilarlas, el congreso de los cuatro hechiceros, la unión carnal y un bosque. Pronunciada de otra manera o con otros visajes, cada palabra puede tener un sentido contrario. No nos maravillemos con exceso; en nuestra lengua, el verbo *to cleave* vale por hendir y adherir. Por supuesto, no hay oraciones, ni siquiera frases truncas.

La virtud intelectual de abstraer que semejante idioma postula, me sugiere que los Yahoos, pese a su barbarie, no son una nación primitiva sino degenerada. Confirman esta conjetura las inscripciones que he descubierto en la cumbre de la meseta y cuyos caracteres, que se asemejan a las runas que nuestros mayores grababan, ya no se dejan descifrar por la tribu. Es como si ésta hubiera olvidado el lenguaje escrito y sólo le quedara el oral.

Las diversiones de la gente son las riñas de gatos adiestrados y las ejecuciones. Alguien es acusado de atentar contra el pudor de la reina o de haber comido a la vista de otro; no hay declaración de testigos ni confesión y el rey dicta su fallo condenatorio. El sentenciado sufre tormentos que trato de no recordar y después lo lapidan. La reina tiene el derecho de arrojar la primera piedra y la última, que suele ser inútil. El gentío pondera su destreza y la hermosura de sus partes y la aclama con frenesí, arrojándole rosas y cosas fétidas. La reina, sin una palabra, sonrío. Otra costumbre de la tribu son los poetas. A un hombre se le ocurre ordenar seis o siete palabras, por lo general enigmáticas. No puede contenerse y las dice a gritos, de pie, en el centro de un círculo que forman, tendidos en la tierra, los hechiceros y la plebe. Si el poema no excita, no pasa nada; si las palabras del poeta los sobrecogen, todos se apartan de él, en silencio, bajo el mandato de un horror sagrado (*under a holy dread*). Sienten que lo ha tocado el espíritu; nadie hablará con él ni lo mirará, ni siquiera su madre. Ya no es un hombre sino un dios y cualquiera puede matarlo. El poeta, si puede, busca refugio en los arenales del Norte.

He referido ya cómo arribé a la tierra de los Yahoos. El lector recordará que me cercaron, que tiré al aire un tiro de fusil y que tomaron la descarga por una suerte de trueno mágico. Para alimentar ese error, procuré andar siempre sin armas. Una mañana de primavera, al rayar el día, nos invadieron bruscamente los hombres-monos; bajé corriendo de la cumbre arma en mano, y maté a dos de esos animales. Los demás huyeron, atónitos. Las balas, ya se sabe, son invisibles.

Por primera vez en mi vida, oí que me aclamaban. Fue entonces, creo, que la reina me recibió. La memoria de los Yahoos es precaria; esa misma tarde me fui. Mis aventuras en la selva no importan. Di al fin con una población de hombres negros, que sabían arar, sembrar y rezar y con los que me entendí en portugués. Un misionero romanista, el Padre Fernandes, me hospedó en su cabaña y me cuidó hasta que pude reanudar mi penoso viaje. Al principio me causaba algún asco verlo abrir la boca sin disimulo y echar adentro piezas de comida. Yo me tapaba con la mano o desviaba los ojos; a los pocos días me acostumbré. Recuerdo con agrado nuestros debates en materia teológica. No logré que volviera a la genuina fe de Jesús.

Escribo ahora en Glasgow. He referido mi estadía entre los Yahoos, pero no su horror esencial, que nunca me deja del todo y que me visita en los sueños. En la calle creo que me cercan aún. Los Yahoos, bien lo sé, son un pueblo bárbaro, quizás el más bárbaro del orbe, pero sería una injusticia olvidar ciertos rasgos que los redimen. Tienen instituciones, gozan de un rey, manejan un lenguaje basado en conceptos genéricos, creen, como los hebreos y los griegos, en la raíz divina de la poesía y adivinan que el alma sobrevive a la muerte del cuerpo. Afirman la verdad de los castigos y de las recompensas. Representan, en suma, la cultura, como la representamos nosotros, pese a nuestros muchos pecados. No me arrepiento de haber combatido en sus filas, contra los hombres-monos. Tenemos el deber de salvarlos: Espero que el Gobierno de Su Majestad no desoiga lo que se atreve a sugerir este informe."

FIN

Al otro lado del espejo, y lo que Alicia encontró allí
Lewis Carroll

CAPITULO V

“LANA Y AGUA”

Alicia cogió el mantón mientras hablaba y buscó con los ojos a su propietaria: un instante después llegaba la Reina Blanca corriendo como una loca por el bosque, con los dos brazos completamente abiertos, como si estuviera volando, y Alicia, con mucha cortesía, salió a su encuentro con el mantón.

—Me alegro mucho de haber estado aquí en el momento oportuno —dijo Alicia, ayudándole a ponerse de nuevo el mantón.

La Reina Blanca se limitó a mirarla con aire desamparado y temeroso, mientras repetía para sus adentros, en una especie de susurro, algo parecido a: «Pan y mantequilla, pan y mantequilla», y Alicia comprendió que, si quería mantener algún tipo de conversación, tendría que arreglárselas por sí sola. Por eso empezó, en tono bastante tímido: «¿Tengo el insigne honor de dirigirme a la Reina Blanca?».

—Bueno, sí, si tú llamas a esto insignia —contestó la Reina—. Aunque no es esa la idea que *yo* tengo³⁵.

Alicia pensó que no era muy apropiado empezar con una disputa, así que sonrió y dijo: «Si Vuestra Majestad quisiera decirme cómo debo empezar a dirigirme a ella, haré lo que pueda para contentarla».

—Pero si yo no quiero nada de nada —gimió la pobre Reina—. Me he pasado las dos últimas horas poniéndome insignias con imperdibles.

Alicia pensó que habría sido mucho mejor tener una persona para ponérselas y vestirla, porque iba hecha un adefesio. «Lo lleva todo manga por hombro —pensó Alicia para sus adentros—, ¡y encima va cosida de alfileres!... ¿Me permite ponerle bien el mantón? —añadió en voz alta.»

—¡No se qué le pasa a este mantón! —dijo la Reina en tono melancólico—. Creo que está de mal humor. Le he puesto un imperdible aquí, le he puesto otro imperdible allá, pero no hay medio de que esté contento.

³⁵ En inglés el juego de palabras —trasladado a otros términos en la traducción— se basa en la homofonía entre *addressing* (de *to address*, dirigirse) y de *a-dressing* (de *to a-dress*, vestir). La traducción literal sería: «Bueno, si tú llamas a esto vestirme».

—Mire, no puede quedar bien si prende los dos imperdibles en el mismo lado —dijo Alicia mientras lo ponía bien con mucha amabilidad—. ¡Vaya forma de llevar el pelo!

—¡Es que el cepillo se me ha enredado dentro! —exclamó la Reina lanzando un suspiro-. Y ayer perdí el peine.

Alicia le desenredó con mucho cuidado el cepillo, e hizo cuanto pudo para poner un poco de orden en la melena. «¡Bueno, ahora ya tiene mejor aspecto! —dijo después de cambiar de sitio la mayoría de los imperdibles—. Pero la verdad es que necesita usted una doncella.»

—Te cogería a mi servicio encantada —expuso la Reina—: dos peniques a la semana y mermelada los demás días.

Alicia no pudo contener la risa mientras contestaba: «No deseo que me contrate, y además no me gusta la mermelada».

—Pues era una mermelada buenísima —dijo la Reina.

—Bueno en cualquier caso, hoy no la quiero de ninguna manera.

—De todos modos, hoy no la tendrías, aunque la quisieras —contestó la Reina— La regla dice: mermelada mañana y mermelada ayer, pero nunca mermelada *hoy*.

—De vez en cuando habrá «mermelada hoy» —le objetó Alicia.

—No, eso no puede ser —dijo la Reina—. La mermelada *otro* día, ¿comprendes?

—No, no lo comprendo —contestó Alicia—. ¡Es horriblemente confuso!

—Es lo que pasa cuando se vive para atrás —aseguró la Reina con voz algo amable—: al principio siempre marea un poco.

—¡Vivir para atrás! —repitió Alicia muy asombrada—: ¡Nunca había oído nada semejante!

—...pues presenta una gran ventaja, porque la memoria trabaja en las dos direcciones.

—Estoy segura de que la mía solo trabaja en una —observó Alicia—. No puedo recordar cosas antes de que hayan ocurrido.

—¡Que memoria tan mala si solo trabaja hacia atrás! —observó la Reina.

—¿Qué clase de cosas recuerda *usted* mejor? —se aventuró a preguntar Alicia.

—Pues las cosas que sucedieron dentro de quince días —replicó la Reina en tono despreocupado—. Por ejemplo, en este momento —continuó mientras se ponía un ancho

emplasto de gasa en un dedo mientras hablaba—, en el caso del Mensajero del Rey³⁶. Ahora está en la cárcel, porque lo han condenado; sin embargo, el juicio no debe empezar hasta el próximo miércoles; como es lógico, su crimen será lo último que ocurra.

—¿Y si resulta que nunca cometió el crimen? —dijo Alicia.

—Entonces todo sería mejor, ¿no le parece? —replicó la Reina, mientras sujetaba el emplasto alrededor de su dedo con el extremo de una cinta.

Alicia comprendió que nadie podía negar *aquello*: «Claro, eso sería lo mejor —dijo—, pero entonces no sería lo mejor haberlo castigado».

—Ahí te equivocas punto por punto —repuso la Reina—. ¿Te han castigado a ti alguna vez?

—Solo por pequeñas faltas —observó Alicia.

—¿Y a que te sentó muy bien? —dijo la Reina con tono triunfal.

—Sí, pero había *cometido* realmente las faltas por las que me castigaban —replicó Alicia—: y eso es muy distinto.

—Pero si realmente no las hubieras cometido —añadió la Reina— habría sido mucho mejor: ¡mejor, y mejor que mejor! —Cada vez que decía «mejor», su tono subía para terminar convirtiéndose en un chillido al final.

Alicia estaba a punto de empezar a decir. «En alguna parte hay un error...», cuando la Reina empezó a chillar de forma tan estridente que tuvo que dejar la frase sin concluir. «¡Ay, ay, ay! —gritaba la Reina, sacudiendo la mano como si quisiera echarla del brazo—. ¡Mi dedo está sangrando! ¡Ay, ay, ay!»

Sus chillidos se parecían tanto al silbido de una locomotora que Alicia tuvo que ponerse las dos manos en las orejas.

—¿Qué pasa? —gritó la niña, tan pronto como pensó que tenía una posibilidad de hacerse oír—. ¿Se ha pinchado el dedo?

—Todavía no me lo he pinchado —contestó la Reina—, pero no tardaré en pinchármelo, ¡ay, ay, ay!

—¿Cuándo espera hacerlo? —preguntó Alicia, que apenas podía contener la risa.

—Cuando vuelva a sujetarme el mantón —gimió la pobre Reina—: el broche se abrirá solo. ¡Ay, ay!

³⁶ La ilustración de Tenniel demuestra que el mensajero del rey es el Sombrero que aparecía en la primera parte de *Alicia*.

—Mientras decía estas palabras, se abrió por sí solo el broche, y la Reina lo cogió con gesto furioso y trató de volver a cerrarlo.

—¡Cuidado! —gritó Alicia—. Lo está cogiendo al revés! —Y ella misma trató de hacerse con el broche; pero era demasiado tarde; la aguja del broche se le había escapado y la Reina se había pinchado el dedo.

—¿Comprendes ahora cómo pasan aquí las cosas?

—Pero ¿Por qué no grita ahora? —preguntó Alicia levantando las manos y dispuesta a ponérselas otra vez en las orejas.

—Pues porque ya he gritado todo que tenía que gritar —respondió la Reina—. ¿De qué serviría empezar otra vez?

En ese momento volvía a clarear. «Creo que el cuervo ha levantado el vuelo —observó Alicia—. Me alegra mucho que se haya ido. Por un momento creí que estaba anocheciendo.»

—También a mí me gustaría estar contenta —dijo la Reina—. Pero nunca puedo acordarme de aplicar la regla. Debes de ser muy feliz viviendo en este bosque y alegrándote a capricho.

—¡Pero si aquí estoy muy sola! —exclamó Alicia con voz melancólica; y ante la idea de su soledad dos gruesos lagrimones rodaron por sus mejillas.

—Bueno, deja de llorar, por favor —gritó la pobre Reina retorciéndose las manos desesperada—. Piensa que ya eres una niña mayor. Piensa en el largo camino que has recorrido hoy. Piensa en la hora que es. Piensa en cualquier cosa, ¡pero no llores!

Alicia no pudo dejar de echarse a reír, incluso mientras lloraba. «¿Es usted capaz de dejar de llorar pensando en otras cosas?» —preguntó.

—Así es como se hace —respondió muy decidida la Reina—, ya sabes que nadie puede hacer dos cosas al mismo tiempo. Veamos tu edad para empezar: ¿cuántos años tienes?

—Siete y medio exactamente.

—No es necesario que digas «exactamente»³⁷ —señaló la Reina—. Puedo creerlo sin que lo digas. Ahora voy a proponerte algo para que lo creas. Yo acabo de cumplir ciento un años, cinco meses y un día.

—¡Eso no me lo puedo creer! —dijo Alicia.

—¿Qué no puedes? —replicó la Reina en tono lastimero—. Inténtalo otra vez; aspira profundamente y cierra los ojos.

³⁷ El castellano corresponde al juego de palabras en inglés: *exactly* y *exactlyly*.

Alicia se echó a reír: «Es inútil intentarlo —dijo—: las cosas imposibles no se pueden creer».

—Me parece a mí que no tienes mucha práctica —observó la Reina—. Cuando yo tenía tu edad, todos los días le dedicaba media hora. Y mira, en alguna ocasión, antes del desayuno, ya me había creído hasta seis cosas imposibles. ¡Otra vez se me escapa el mantón!

El broche se había soltado mientras hablaba, y una repentina ráfaga de viento había arrastrado el mantón de la Reina al otro lado de un riachuelo. La Reina volvió a extender los brazos, y echó a volar en su persecución; esta vez consiguió atraparlo por ella misma. «¡Ya lo tengo! —gritó en tono triunfal—. Ahora me lo voy a sujetar yo sola, vas a verlo.»

—Espero, en tal caso, que su dedo salga mejor parado —dijo Alicia muy cortés, mientras cruzaba el pequeño arroyo siguiendo a la Reina.

* * * * *

* * * *

* * * * *

—¡Oh, mucho mejor! —exclamó la Reina, cuya voz iba elevándose de tono a medida que hablaba hasta convertirse en grito—. ¡Mucho meeeejor! ¡Meeeeejor! ¡Meeeeejor! ¡Meee! —La última palabra derivó en un largo balido, tan parecido al de una oveja que Alicia dio un respingo.

Miró a la Reina, que de pronto le pareció totalmente cubierta de lana. Alicia se restregó los ojos y volvió a mirar. No lograba explicarse lo que había sucedido. ¿Estaba en una tienda? ¿Y era realmente... era realmente una oveja lo que estaba sentado detrás del mostrador? Por más que se restregase y volviera a frotarse los ojos, no conseguía ver más: se encontraba en una tiendecita oscura, de codos sobre el mostrador, y frente a ella había una vieja Oveja que, sentada en un sillón hacía punto, y de vez en cuando lo interrumpía para mirarla a través de un enorme par de antiparras.

—¿Qué quieres comprar? —terminó por decir la Oveja, levantando los ojos un momento de su labor.

—Todavía no estoy *muy* decidida —dijo Alicia en tono amable—. Antes me gustaría echar un vistazo alrededor, si puedo.

—Puedes mirar si lo deseas delante de ti y a ambos lados —dijo la Oveja—, pero no a *todo* tu alrededor, a menos que tengas ojos en la nuca.

Resultaba que Alicia no los tenía: por eso se contentó con dar vueltas y mirar los anaqueles a medida que se acercaba a ellos.

La tienda parecía estar atestada de toda suerte de objetos curiosos... pero lo más extraño era que, cada vez que se detenía en un estante para ver con detalle el contenido, ese estante en concreto estaba completamente vacío, mientras los de su alrededor se hallaban abarrotados hasta arriba.

—Aquí los objetos vuelan —terminó diciendo en tono lastimero, después de haber perdido un minuto, por lo menos, persiguiendo un enorme y brillante objeto que unas veces tenía apariencia de muñeca y otras de costurero, y que siempre se encontraba en el anaquel contiguo, encima del anaquel que estaba mirando—. Y este es el más exasperante de todos... pero ahora verás... —añadió mientras se le ocurría una idea repentina—. Voy a seguirlo hasta el último estante. ¡Vaya sorpresa que va a llevarse cuando tenga que atravesar el techo!

Pero también esta tentativa fracasó: el «objeto» atravesó el techo de la forma más natural del mundo, como si estuviera acostumbrado a hacerlo.

—¿Eres una niña o una peonza? —le dijo la Oveja mientras cogía otro par de agujas—. Terminarás mareándome con tantas vueltas como das. —Ahora trabajaba con catorce pares de agujas a la vez, y Alicia no pudo dejar de mirarla estupefacta.

—¿Cómo puede hacer punto con tantas agujas? —pensó para sus adentros la niña muy intrigada—. A cada minuto que pasa tiene más, como un puercoespín.

—¿Sabes remar? —preguntó la Oveja, pasándole un par de agujas mientras hablaba.

—Sí, un poco... pero en tierra firme... y tampoco con agujas —empezaba a decir Alicia cuando, de pronto, las agujas se convirtieron en remos en sus manos, y se dio cuenta de que ambas estaban en una barquita, deslizándose entre dos orillas: de modo que no podía hacer otra cosa que remar lo mejor posible.

-¡Levanta! ¡Levanta!³⁸ —gritó la Oveja mientras cogía otro par de agujas.

No parecía que esta observación requiriese respuesta, por lo que Alicia se mantuvo callada, aunque siguió remando. Tenía, sin embargo, la impresión de que algo raro pasaba en el agua, porque de vez en cuando los remos se quedaban como enganchados en ella y le costaba mucho sacarlos.

—¡Levanta! ¡Levanta! —gritó otra vez la Oveja, cogiendo más agujas—. Sigue, si no pronto cogerás un cangrejo³⁹.

³⁸ El texto en inglés dice: *Feather!*; entre marineros indica poner los remos en forma horizontal y al hilo de agua para que la resistencia al aire sea mínima, como «una pluma».

—¡Un cangrejito delicioso! —pensó Alicia—. ¡Cómo me gustaría!

—¿No me has oído decir «¡levanta!»? —chilló la Oveja furiosa, mientras cogía un manojo de agujas.

—Claro que lo he oído —dijo Alicia—, los ha dicho varias veces... y en voz muy alta. Dígame, por favor, ¿dónde están los cangrejos?

—En el agua, ¿dónde habían de estar? —gritó la Oveja, prendiéndole en el pelo unas agujas que ya no le cabían en las manos—. ¡Levanta, te digo!

—¿Por qué me dices «levanta» tantas veces? —terminó por preguntar Alicia, bastante contrariada—. ¡No soy un pájaro!

—¡Claro que lo eres! —Gritó la Oveja—: eres una gansa.

Estas palabras ofendieron algo a Alicia, y durante uno o dos minutos la conversación quedó interrumpida mientras la barca seguía deslizándose despacio, unas veces entre bancos de hierbas acuáticas (por eso los remos quedaban trabados más que nunca bajo el agua), y otras bajo árboles, pero siempre con las mismas escarpadas riberas del río amenazando sobre sus cabezas.

—¡Oh, por favor! ¡Pero si hay juncos muy olorosos! —exclamó Alicia en un repentino arrebató de júbilo—. Son de verdad... ¡y que bonitos!

—No necesitas decirme «por favor» para referirte a los juncos —dijo la Oveja, sin apartar los ojos de su labor—. Ni fui yo quien los puso ahí, y no seré yo quien los quite.

—No, lo que yo quería decir es: por favor, ¿podemos pararnos y recoger unos pocos? —rogó Alicia—. ¿Te importaría parar la barca un ratito?

—¿Cómo quieres que yo la pare? —dijo la Oveja—. Si dejas de remar, se pasará sola.

Así que Alicia dejó que la barca siguiera río abajo, llevada por la corriente, hasta que terminó por deslizarse muy despacio entre los juncos mecidos por el viento. Se arremangó entonces con cuidado, y los bracitos de la niña se sumergieron en el agua hasta el codo para agarrar los juncos lo más abajo posible antes de arrancarlos... Por un momento Alicia se olvidó completamente de la Oveja y su labor de punto, mientras se inclinaba por la borda, con las puntas de su enmarañado pelo metidas en el agua, y con los ojos brillantes de codicia cogía manojo tras manojo de adorables juncos olorosos.

—¡Lo único que espero es que la barca no se vaya a pique! —pensó para sus adentros—. ¡Oh, qué bonito aquel de allí! ¡Lástima, no he podido alcanzarlo.

³⁹ La expresión inglesa *to catch a crab* (coger un cangrejo) significa meter los remos profundamente en el agua, hasta el punto de desequilibrar el bote y de que la empuñadura de los remos golpee la barbilla del remero. Le ocurrirá párrafos más adelante a Alicia.

—Y desde luego era irritante («ni que me lo hicieran adrede», pensó) que, aunque conseguía arrancar muchos juncos hermosísimos al paso de la barca, siempre había uno, el más bonito, que estaba fuera de su alcance.

—¡Los más bonitos siempre están demasiado lejos! —terminó diciendo con un suspiro, al ver que los juncos se empeñaban en crecer tan lejos. Luego, con las mejillas encendidas y las manos y el pelo chorreando agua, volvió gateando a su banqueta y se puso a ordenar los tesoros que había encontrado.

¿Qué le importaba entonces que los juncos hubieran empezado a marchitarse, y a perder su fragancia y belleza, desde el mismo momento en que los había arrancado? Ya sabéis que los auténticos juncos olorosos no duran más que un momento... y estos, que eran juncos soñados, se derretían casi como nieve amontonados a sus pies; pero Alicia no se daba cuenta, porque tenía muchas otras cosas curiosas en qué pensar.

No había avanzado mucho cuando uno de los remos se enredó en el agua y *no quiso* volver a salir (así lo explicaría Alicia más tarde); por eso la empuñadura del remo la golpeó por debajo de la barbilla y, a pesar de una serie de grititos como «¡Oh, oh, oh!» que la pobre Alicia lanzó, se vio barrida del asiento y lanzada entre los manojos de juncos.

Pero, como no se hizo el menor daño, no tardó en levantarse. Mientras tanto, la Oveja seguía con su labor, como si nada hubiera ocurrido. «¡Qué cangrejo tan bonito has escogido! —le dijo mientras Alicia volvía a su sitio, contenta de encontrarse todavía en el bote.»

—¿De veras? No lo he visto —dijo Alicia mirando con muchas precauciones por encima de la borda las oscuras aguas del río—. ¡Qué pena haberlo dejado escapar!... ¡Me gustaría tanto llevar a casa un cangrejo! —Pero la Oveja se limitó a reír con aire desdeñoso y siguió con su labor.

—¿Hay muchos cangrejos por aquí? —preguntó Alicia.

—Cangrejos y toda clase de cosas —respondió la Oveja—, hay para todos los gustos, pero tienes que elegir. A ver, ¿qué es lo que quieres comprar?

—¡Comprar! —repitió Alicia en un tono a medias atónito y a medias temeroso, porque los remos, la barca y el río se habían desvanecido en un instante, y de nuevo se encontraban en la tiendecita oscura.

—Me gustaría comprar un huevo, por favor —dijo muy tímida—. ¿Cuánto cuestan?

—Uno, cinco peniques y cuarto... y dos, dos peniques —contestó la Oveja.

—Entonces ¿dos cuestan menos que uno? —exclamó Alicia sorprendida, sacando del bolso su monederito.

—Sí, pero si compras dos, *tienes* que comerte los dos —aseguró la Oveja.

—Entonces llevaré *uno*, por favor —dijo Alicia, al tiempo que depositaba el dinero en el mostrador. Porque pensó para sus adentros: «Vete a saber si están buenos».

La Oveja recogió el dinero y lo metió en una caja; luego dijo: «Nunca pongo los artículos en manos de la gente... no sería correcto... Tendrás que cogerlo tú misma»

—Y tras decir esto, se fue al otro extremo de la tienda y puso el huevo derecho sobre un estante.

—Me pregunto *por qué* no tiene que ser correcto —pensó Alicia abriéndose camino a tiendas entre las mesas y las sillas, porque el fondo de la tienda estaba muy oscuro—. A medida que avanzo diría que el huevo se aleja cada vez más. Pero ¿qué es esto, una silla? ¡Anda, si tiene ramas, palabra! ¡Qué raro encontrar árboles aquí! ¡Pero si resulta que aquí hay un arroyo! Bueno, es la tienda más rara que he visto en mi vida.

Así pues, siguió avanzando de sorpresa en sorpresa, porque todas las cosas se transformaban en árboles en el instante mismo en que ella se acercaba; estaba totalmente segura de que con el huevo le ocurriría lo mismo.

LA HISTORIA DE MARÍA GRISELDA

(*MARÍA LUISA BOMBAL*)

Nadie saltó a recibirla. Ella misma hubo de abrir la tranquera, mientras el cochero, reteniendo los caballos, le insinuaba a modo de consuelo:

—Puede que del pueblo no hayan telefoneado que usted llegaba, tal como lo dejó recomendado.

Por toda respuesta ella había suspirado muy hondo, pensando en todo lo que había debido sobrellevar para hacer el viaje hasta este fundo perdido en la selva.

El tren. El alba, en una triste estación. Y otro tren. Y otra estación. Y el pueblo, al fin. Pero, en seguida, toda la mañana y la mitad de la tarde en aquel horrible coche alquilado... Y ahora, después de tanto tiempo, recuerda claramente aquella tarde gris y aún se ve delante de la casa, golpeando a una puerta atrancada por dentro como si fuera medianoche.

Un relámpago habla desgarrado el cielo y tiritado lívidamente durante el espacio de un segundo, Luego fue un golpe sordo. Un trueno. Y otra, vez el silencio, espesándose. Entonces ella había mirado a su alrededor y advertido, de pronto, que era casi invierno. En el último peldaño de la escalinata un sapo levantaba hacía ella su cabecita trémula.

—Está enamorado de María Griselda. Todas las tardes sube a esperarla para poder verla cuando ella vuelve de su paseo a caballo —le explicó Fred, apartándolo delicadamente con el pie.

— ¿Y Alberto? —habla preguntado ella una vez dentro de la casa, mientras comprobaba con la mirada el desorden y el abandono de las salas.

—Está en el pueblo. Ha de volver esta misma tarde, creo.

—Es lástima que ahí, que lo saben todo y que todo lo repiten en medio segundo, no lo informasen de mi llegada. Pude haberme venido con él.

—Fue mejor que no se viniera con él, mamá.

Una serie de veladas alusiones temblaba en la voz de Fred. Desde que salió a abrirle la puerta, Fred esquivaba obstinadamente los ojos de su madre.

—Enciende la chimenea, Fred. Tengo frío. ¿Cómo? ¿No hay leña a mano? ¿Qué hace la mujer de Alberto? ¿Le parece que ser una buena dueña de casa puede perjudicar su belleza?

—Oh no, este desorden no es culpa de María Griselda. Es que somos tantos y... ¡mamá! —gimió de pronto, de la misma manera que cuando de niño corría hacia ella porque se había hecho daño o porque tenía miedo. Pero esta vez no se le colgó del cuello como lo hacía entonces. ¡Por el contrario! Reprimiendo bruscamente su impulso, huyó al otro extremo del hall para dejarse caer como avergonzado en un sillón. Y ella se le había acercado, y, poniéndole ambas manos sobre los hombros:

— ¿Qué hay, Fred? —le había preguntado dulcemente—. ¿Qué les pasa a todos ustedes? ¿Por qué se quedan en esta casa que no es la de ustedes?

— ¡Oh mamá, es Silvia la que quiere quedarse! Yo quiero irme. Acuérdate, mamá, acuérdate que fue también Silvia la que se obstinó en venir...

Sí: ella recordaba el absurdo matrimonio de Fred, a quien, sin ni siquiera haberse recibido de abogado, se le ocurrió casarse con la niña más tonta y más linda del año. Y recordaba animismo el proyecto que le confió la muchacha unos días antes del matrimonio:

—Le he dicho a Fred que quiero que pasemos nuestra luna de miel en el fundo del Sur.

— ¡Silvia!

— ¡Por Dios, señora! No se enoje. Ya sé que usted y toda la familia no han querido ver ni aceptar a la mujer de Alberto..., pero yo me muero de ganas de conocerla. ¡María Griselda! Dicen que es la mujer más linda que se haya visto jamás. Yo quiero que Fred la vea y diga: Mienten, mienten, Silvia es la más linda.

Sí, ella recordaba todo esto, en tanto que Fred seguía hablando acaloradamente: — ¡Oh mamá, es una suerte que usted haya venido! Tal vez logre usted convencer a Silvia de que es necesario que nos vayamos. Figúrese que se le ha ocurrido que estoy enamorado de María Griselda, que María Griselda me parece más linda que ella... Y se empecina en quedarse para que yo reflexione, para que la compare con ella, para que elija... ¡Qué sé yo! Está completamente loca, Y yo quiero irme. Necesito irme. Mis estudios...

¡Su voz, su temblor de animal acechado que quiere huir, presintiendo un peligro inminente!

Sí, ella, como mujer, comprendía a Silvia. Comprendía su deseo de medirse con María Griselda y de arriesgarse a perderlo todo con tal de ser la primera y la única en todo ante los ojos de su marido.

—Fred, Silvia no se iría jamás si se lo pides de esa manera, como si tuvieras miedo.

— ¡Miedo! ¡Sí, mamá, eso es! Tengo miedo. Pero, ¡si usted la viera! ¡Si la hubiera visto esta mañana! ¡Estaba vestida de blanco y llevaba una dalia amarilla en el escote!

— ¿Quién?

Fred había echado bruscamente los brazos alrededor de la cintura de su madre; apoyó la frente contra la frágil cadera y cerró los ojos. —María Griselda —suspiró al fin—. Oh mamá, ¿la ve? ¿La ve con su tez pálida y sus cabellos negros, con su cabecita de cisne y su porte majestuoso y melancólico, la ve vestida de blanco y con una dalia amarilla en el escote? Y he ahí que, cómplice ya de su hijo, ella veía claramente vivir y moverse en su mente la delicada y altiva criatura del retrato que le mandó Alberto.

—Oh mamá, todos los días una imagen nueva, todos los días una nueva admiración por ella que combatir... No, no puedo quedarme ni un día más, porque no puedo dejar de admirar a María Griselda cada día más..., de admirarla más que a Silvia... ¡Más que a Silvia!, sí. ¡Más que a Silvia, que es la mujer que quiero! ¡Oh mamá, yo tengo que irme de aquí..., tenemos que irnos... y Silvia no quiere! Háblele usted, mamá, por favor.

El tic tac de un reloj repercutía por doquier como el corazón mismo de la casa. Y ella aguzaba el oído tratando de ubicar el sitio exacto en donde estarla colocado ese reloj. "¿Es

nuevo? ¿De dónde lo habrán sacado?", se preguntaba, involuntariamente distraída por aquella timidez, mientras erraba por corredores y escaleras solitarias.

Ella no se explicó nunca cómo ni por qué había, encaminado sus pasos hacia el cuarto de Rodolfo y empujado la puerta... Ahora sabe que en momentos como aquéllos es nuestro destino el que nos arrastra implacablemente, y contra toda lógica, hacia la tristeza que nos tiene deparada.

Sola, echada sobre el lecho de Rodolfo con la frente hundida en su almohada, así había encontrado a su hija Anita. Había tardado unos segundos en llamarla.

¡Oh, esa timidez que la embargaba siempre delante de Anita!

Porque Fred se defendía, pero terminaba siempre por entregársele. Y, saliendo de su mutismo, el taciturno Alberto solía tener con ella arranques de confianza y de brusca ternura. Pero Anita, la soberbia Anita, no permitió jamás que ella penetrara en su intimidad. Desde que era muy niña solía llamarla "Ana María", gozándose en que ella le respondiera sin reparar en la falta de respeto que significaba de parte de una hija adolescente el llamar a su madre por el nombre. Y más tarde, ¡con qué piadosa altanería la miró siempre desde lo alto de sus estudios!

"¡Tiene un cerebro privilegiado esta muchacha!" Era la frase con que todos habían acunado a Anita desde que ésta tuvo uso de razón. Y ella se había sentido orgullosa de aquella hija extraordinaria delante de la cual vivió, sin embargo, eternamente intimidada. Esa vez, aún titubeaba en llamarla. Pero cuando al fin la llamó, su hija levantó hacia ella una cara entre asombrada y gozosa. E iniciaba ya un gesto de cariñosa bienvenida, cuando ella, animada por esta inesperada recepción, le había declarado rápida y estúpidamente:

—Anita, vengo a buscarte. Nos vamos mañana mismo.

Y Anita, entonces, había reprimido su impulso y había vuelto a ser Anita.

—Usted olvida que ya no estoy en la edad en que a uno la traen y la llevan como si fuera una cosa.

Desconcertada por la primera respuesta, y presintiendo una lucha demasiado dura para su sensibilidad, ella había empezado a suplicar, a tratar de persuadir.

—Anita, rebajarte y afligirte por ese muchacho tan insignificante... ¡Tú, que tienes toda la vida por delante, tú, que puedes elegir el marido que se te antoje, tú, tan orgullosa, tan, inteligente!

—No quiero ser inteligente, no quiero ser orgullosa y no quiero más marido que Rodolfo y lo quiero así como es, insignificante y todo.

— ¡Pero si él ya no te quiere!

—Y a mí, ¿qué me importa? Lo quiero y eso me basta.

— ¡Anita, Anita! ¿Crees que sólo cuenta tu voluntad en este caso? No, Anita, créeme. Una mujer nunca consigue nada de un hombre que ha dejado de quererla. Vente conmigo, Anita. No te expongas a cosas peores.

— ¿A qué cosas?

—Ya que tú no le devuelves su palabra, Rodolfo es capaz de pedírtela cualquier día de éstos.

—No, ya no puede.

— ¿Por qué? —había preguntado ella con ingenuidad.

—Porque ya no puede, si es un hombre decente.

— ¡Anita! —Ella había mirado a su hija mientras una oleada de sangre le abrasaba la cara—. ¿Qué pretendes decirme?

— ¡Eso! Eso mismo que acaba de pensar.

— ¡No! —había gritado, y la burguesa que había en ella, tratándose de sus hijos, se había rebelado con la misma cólera con que se rebelan en la misma ocasión todas las burguesas del mundo—. ¡Ah, el infame, el infame! ¡Atreverse a eso! Tu padre, sí, tu padre va a matarlo..., yo..., yo..., yo... ¡Ah, el cobarde!

-Cálmese, mamá. Rodolfo no tiene la culpa. El no quería. Fui yo la que quise. El no quería, no quería..., la voz se le había quebrado en un sollozo. Hundiendo nuevamente la cara en la almohada de Rodolfo, la orgullosa Anita se habla echado a llorar como una niña.

—... ¡No quería! Yo lo busqué y lo busqué hasta que... Era la única manera de que no me dejara, la única manera de obligarlo a casarse. Porque ahora, ahora usted tiene que ayudarme. Tiene que decirle que lo sabe todo, obligarlo a casarse mañana mismo... Porque él pretende esperar... y yo tengo miedo, no quiero esperar. Porque lo adoro, lo adoro... Anita lloraba. Y ella se habla tapado la cara con las manos, pero no lograba llorar.

¿Cuanto rato estuvo así, muda, yerta, anonadada? No lo recuerda. Sólo recuerda que, por último, como se escurriera del cuarto sin mirar a Anita, aquel reloj invisible empezó a sonar de nuevo su estruendoso tic tac, como si emergiera de golpe junto con ella de las aguas heladas de un doloroso periodo de estupor.

Bajando al primer piso, había abierto impulsivamente la, puerta del antiguo cuarto de Alberto.

Cuando entró, luego de haber golpeado varias veces sin obtener respuesta, Silvia estaba sentada frente al espejo, envuelta en un fantástico peinador de gasa.

— ¿Cómo estás, Silvia? Pero la muchacha, a quien no pareció sorprenderle su intempestiva llegada, apenas la saludó, tan abstraída se encontraba en la contemplación de su propia imagen.

— ¡Qué linda estas, Silvia! —le había dicho ella, tanto por costumbre como para romper aquella desconcertante situación: Silvia mirándose al espejo atentamente, obstinadamente, como si no se hubiera visto nunca, y ella de pie, contemplando a Silvia.

— ¡Linda! Creía ser linda hasta que conocí a María Griselda. ¡María Griselda si que es linda!

Su voz se trizó de improviso, y, como una enferma que recae extenuada sobre las almohadas de su lecho, Silvia volvió a sumirse en el agua de su espejo.

Los cristales de la ventana apegados a la tarde gris doblaban las múltiples lámparas encendidas sobre el peinador. En el árbol más cercano un chuncho desgarraba, incesante, su pequeño grito misterioso y suave.

—Silvia, Fred acaba de decirme lo mucho que te quiere..., —empezó ella. Pero la muchacha dejó escapar una risa amarga.

—Sin embargo, ¿qué cree usted que él me contesta cuando le pregunto quién es más linda, si María Griselda o yo?

—Te dirá que tú eres la más linda, naturalmente.

—No. Me contesta: ¡Son tan distintas!

—Quiere decir que tú le pareces más linda.

—No. Quiere decir que María Griselda le parece más linda y que no se atreve a decírmelo.

—Y aunque así fuera ¿qué puede importarte? ¿Acaso no eres tú la mujer que él quiere?

—Sí, sí... Pero no sé lo que me pasa... Oh, señora, ayúdeme. No sé qué hacer. ¡Me siento tan desgraciada!

Y la muchacha había empezado a explicarle su mísero tormento: "¿Por qué esa sensación de inferioridad en que la sumía la presencia de María Griselda? Era raro. Ambas tenían la misma edad y, sin embargo, María Griselda la intimidaba. Y no era que fuese orgullosa. Por el contrario, era dulce y atenta y muy a menudo venía a golpear a la puerta de su cuarto para conversar con ella. ¿Por qué la intimidaba? Por sus gestos, tal vez. Por sus gestos tan armoniosos y seguros. Ninguno caía desordenado como los de ella, ninguno quedaba en suspenso... No, no le tenía envidia. ¿Acaso Fred no le decía a ella: eres más rubia que los trigos; tienes la piel dorada y suave como la de un durazno maduro; eres chiquita y graciosa como una ardilla, y tantas otras cosas?... Sin embargo, ella hubiera deseado comprender por qué, cuando veía a María Griselda, cuando se topaba con sus ojos estrechos de un verde turbio no le gustaban ya sus propios ojos, azules, límpidos y abiertos como estrellas. ¿Y por qué le parecía inútil haberse arreglado durante horas frente al espejo, y ahora encontraba ridícula la sonrisa tan alabada con que se complacía en mostrar esa doble hilera de dientes pequeñitos y blancos?"

Ahora recuerda cómo, al dejar a Silvia, sintió de pronto esa ansia irresistible de salir al aire libre y caminar que se apodera de nuestro cuerpo en los momentos en que el alma se ahoga. Al llegar a la tranquera, encontró a Rodolfo inclinado lánguidamente sobre uno de sus postes, fumando y en actitud de espera.

¡Rodolfo! Ella lo había visto nacer, crecer; frívolo, buen muchacho y a ratos más afectuoso con ella que sus propios hijos. Y he aquí que ahora aceptaba el beso con que él se apresuraba a saludarla, sorprendida de no sentir al verlo nada de lo que creía que iba a sentir. Ni cólera, ni despecho. Sólo la misma avergonzada congoja que la había embargado delante de Anita.

—¿Esperabas a Alberto? —preguntó al fin, por decir algo.

—No, a María Griselda. Hace más de una hora que debió de haber vuelto. No me explico por qué esta tarde habrá alargado tanto su paseo. Venga, vamos a buscarla —la invitó, tomándola imperiosamente de la mano. Y como dos cazadores de una huidiza gacela habían empezado a seguir por el bosque las huellas de María Griselda.

Un ejército de árboles bajaba denso, ordenado, implacable por la pendiente de helechos hasta hundir sus primeras filas en la neblina encajonada entre los murallones del cañón. Y del fondo de aquella siniestra rendija subía un olor fuerte y mojado, un olor a bestia forestal: el olor del río Malleco que rodaba incansable su lomo tumultuoso.

Habían echado a andar cuesta abajo, Ramas pesadas de avellanas y de helados copihues les golpearon la frente al pasar..., y Rodolfo le contaba que María Griselda, con la fusta que llevaba siempre en la mano, se entretenía a menudo en atormentar el tronco de ciertos árboles para descubrir los bichos agazapados bajo la corteza: grillos que huían cargando una gota de rocío, tímidas falenas color de tierra, dos ranitas acopladas. Y ellos bajaban la empinada cuesta en serpentina por donde trepaba, acrecentándose, el rumor del río. Un paso aún, y se habían hallado en el fondo del cañón y en frente mismo del monstruo.

La vegetación se detenía al borde de una estrecha playa de guijarros opacos y duros como el carbón de piedra. Mal resignado en su lecho, el río corría a borbotones estrellando enfurecido un agua agujereada de remolinos y de burbujas negras, ¡El Malleco!

Rodolfo le explicó que María Griselda no le tenía miedo, y le mostró, erguido en la corriente, el peñón sobre el que ella acostumbraba a tenderse largo a largo, soltando a las aguas sus trenzas y la cola de su traje de amazona. Y le contó cómo, al incorporarse, María Griselda se echaba a reír y hurgaba en su cabellera chorreante para extraer a menudo, como una horquilla olvidada, algún pececito plateado..., regalo vivo que le había ofrendado el Malleco.

Porque el Malleco estaba enamorado de María Griselda.

— ¡María Griselda! —la habían llamado, hasta que la penumbra del crepúsculo empezó a rellenar el fondo del cañón. Y, desesperanzados, se decidieron a trepar de vuelta la cuesta por donde el silencio de la selva les salía nuevamente al encuentro a medida que iban dejando atrás el fragor incansable del Malleco.

Y mientras volvían por otro camino, siguiendo siempre la huella de María Griselda, ella había logrado vencer, al fin, la timidez y el cansancio que la embargaban.

—Rodolfo, he venido a saber lo que pasa entre Anita y tú. ¿Es cierto que ya no la quieres?

Habla interrogado con cautela, aprontándose a una negativa o a una evasiva. Pero, ¡con qué impudor, con qué vehemencia él se había acusado! Sí; era cierto que ya no quería a Anita.

Y era cierto lo que decían que estaba enamorado de María Griselda. Pero no se avergonzaba de ello, no. Porque él no tenía la culpa, ni María Griselda, ni nadie tenía la culpa. Sólo de Dios, por haber creado a un ser tan prodigiosamente bello, era la culpa. Y tan era así que él no tenía la culpa, que al principio Alberto, que no ignoraba su amor, en vez de condenarlo lo compadecía. Y le permitía seguir trabajando en el fundo porque comprendía, porque sabía que, una vez que se había conocido a María Griselda, era necesario verla todos los días para seguir viviendo. ¡Verla, verla! Y, sin embargo, él evitaba siempre mirarla de repente, temeroso de que el corazón pudiera detenerse bruscamente. Como quien va entrando con prudencia en un agua glacial, así él iba enfrentando poco a poco la mirada de sus ojos verdes, el espectáculo de su luminosa palidez. Y nunca se cansaría de verla, nunca su deseo por ella se agotaría, porque nunca la belleza de aquella mujer podría llegar a serle familiar. Porque María Griselda cambiaba imperceptiblemente según la hora, la luz y el humor; y se renovaba como el follaje de los árboles, como la faz del cielo, como todo lo vivo y natural. También Anita era linda, y él la quería de verdad, pero..."

El nombre de su hija, mezclado a semejante confesión, hirió a la madre de manera inesperada. Su espíritu, oscilando entre la pena y la cólera, pareció robarle momentáneamente toda capacidad de actuar con discernimiento y con justicia, temerosa de traicionarse y de perder la causa de su hija.

—No hablemos ahora de Anita —interrumpió secamente.

Y Rodolfo había respetado su silencio, mientras la guiaba en la oscuridad del bosque, ayudándole a sortear las enormes raíces convulsivas que se encrespaban casi a un metro del suelo. Más adelante, cuando un revuelo de palomas vino a azotarles la frente, él no pudo menos de explicarle:

—Son las palomas de María Griselda. ¡María Griselda! ¡María Griselda!

Ella recuerda que, en medio de la escalinata, su pie había tropezado con algo blando, con ese sapo que también esperaba a María Griselda. Su hijo Alberto llegaba ebrio y hablaba solo.

Ella recuerda cómo, aguzando el oído, había sostenido un instante en el pensamiento aquellos pasos rotos a lo largo del corredor. Después debió de haber dormitado nuevamente hasta que el estampido de aquel balazo en el Jardín, junto con un inmenso revuelo de alas asustadas, la impulsó a saltar de la cama y a correr fuera del cuarto. La puerta del hall estaba ahora abierta de par en par hacia una noche de relámpagos y tardías luciérnagas. Y en el jardín un hombre perseguía, revólver en mano, a las palomas de María Griselda.

Ella lo había visto derribar una, y otra, precipitarse sobre sus cuerpos mullidos, no consiguiendo aprisionar entre sus palmas ávidas sino flácidos cuerpos a los cuales se apegaban unas pocas plumas mojadas de sangre. Ella había gritado:

— ¡Alberto!

Entonces aquél hombre cayó en sus brazos.

— ¡Alberto, Alberto, hijo mío!— Ella trataba de hacerlo callar, recordándole que era su madre.

Pero él seguía hablando y paseándose desordenadamente, sin atender a sus quejas ni a la creencia de Fred, que alarmado por los tiros, había acudido al hall.

“¿Celos? Tal vez. ¡Extraños celos! Celos de ese ALGO de María Griselda que se le escapaba siempre en cada abrazo. ¡Ah, esa angustia incomprensible que lo torturaba! ¿Cómo expresar y agotar cada uno de los movimientos de esa mujer? ¡Si hubiera podido envolverla en una red de paciencia y de memoria, tal vez hubiera logrado comprender y aprisionar la razón de la Belleza y de su propia angustia! Pero no podía. Porque no bien su furia amorosa empezaba a enternecerse en la contemplación de las redondas rodillas, ingenuamente aparejadas la una detrás de la otra, cuando los brazos empezaban a desperezarse armoniosos, y aún no había él asido las mil ondulaciones que este ademán imprimió a la esbelta cintura, cuando... ¡No, no! De qué le servía poseerla si...”

No pudo seguir hablando. Silvia bajaba la escalera, despeinada, pálida y descalza, enredándose a cada escalón en su largo peinado de gasa.

— ¿Silvia? ¿Qué te pasa? — había alcanzado a balbucear Fred, cuando una voz horriblemente aguda empezó a brotar de aquel cuerpo frágil.

— ¡Todos, todos lo mismo! —Gritaba la extraña voz—. ¡Todos enamorados de María Griselda! Alberto, Rodolfo, y Fred también... ¡Si, tú, también, tú también, Fred! ¡Hasta le escribes versos! Alberto, ya lo sabes. Tu hermano tan querido escribe versos de amor para tu mujer. Los escribe a escondidas de mí. Cree que yo no sé dónde los guarda. Señora, yo se los puedo mostrar, si no me cree... Ella no había contestado, miedosa de aquel ser desordenado y febril que una palabra torpe podía precipitar en la locura.

—No, Silvia, no estoy enamorado de María Griselda —oyó de pronto decir a Fred con tranquila gravedad—. Pero es cierto que algo cambió en mí cuando la vi... Fue como si algo se hubiera encendido en mí, una especie de presencia inefable que me acompaña desde entonces, dulcemente... Sí, Alberto, es cierto que he escrito versos para María Griselda. Pues por ella me encontré al fin con mi verdadera vocación, en ella me encontré con la poesía ...

Silvia retrocedía cada vez más pálida. ¡Dios mío! ¿Quién hubiera podido prever aquel gesto en aquella niña mimada, tan bonita y tan tonta? Apoderándose rápidamente del revólver que Alberto, momentos antes, había arrojado descuidadamente sobre la mesa, se colocó el caño contra la sien y sin ni siquiera cerrar los ojos, valientemente, como hacen los hombres, apretó el gatillo.

— ¡Mamá, venga, María Griselda se ha desmayado y no puedo hacerla volver en sí!

Ella había acudido. Y una vez dentro del cuarto se había acercado con odio y con sigilo hasta el borde del gran lecho conyugal, indiferente a las frases de estúpido apremio con que la hostigaba Alberto.

¡María Griselda! Estaba desmayada. Sin embargo, boca arriba y a flor de las almohadas, su cara emergía, serena.

¡Nunca, nunca había ella visto cejas tan perfectamente arqueadas! Era como si una golondrina afilada y sombría hubiera abierto las alas sobre los ojos de su nuera y allí permaneciera detenida, en medio de su frente blanca. ¡¡Las pestañas! Las pestañas oscuras, densas y brillantes. ¿En qué sangre generosa y pura debían hundir sus raíces para crecer con tanta violencia? ¡Y la nariz! La pequeña nariz orgullosa de aletas delicadamente abiertas. ¡Y el arco apretado de la boca encantadora! ¡Y el cuello grácil! ¡Y los hombros henchidos como frutos maduros!

Alberto se había apoderado del candelabro, cuyos velones goteaban, suspendiéndolo sobre la frente de su mujer.

— ¡Abre los ojos! ¡Abre los ojos! — ordeñaba, gritaba, suplicaba.

Y María Griselda, como por encanto, había obedecido. ¡Sus ojos! ¿De cuántos colores estaba hecho el color uniforme de sus ojos? ¿De cuántos verdes distintos su verde sombrío? No había nada más minucioso ni más complicado que una pupila, que la pupila de María Griselda.

Un círculo de oro, otro verde claro, otro de un verde turbio, otro muy negro, y de nuevo un círculo de oro, y otro verde claro, y... total: los ojos de María Griselda. ¡Esos ojos de un verde igual al musgo que se adhiere a los troncos de los árboles mojados por el invierno, esos ojos en el fondo de los cuales titilaba y se multiplicaba la llama de los velones!

¡Toda esa agua refulgente contenida allí, como por milagro! ¡Con la punta de un alfiler, pinchar esas pupilas! Hubiera sido algo así como rajar una estrella... Ella estaba segura de que una especie de mercurio dorado habría brotado al instante, escurridizo, para quemar los dedos del criminal que se hubiera atrevido.

—María Griselda, ésta es mi madre — había explicado Alberto a su mujer, ayudándola a incorporarse en las almohadas.

La verde mirada se había prendido a ella y había palpitado, aclarándose por segundos... Y, de golpe, ella había sentido un peso sobre el corazón. Era María Griselda que había reclinado la cabeza en su pecho.

Atónita, ella había permanecido inmóvil. Inmóvil y conmovida por una desconcertante emoción.

—Perdón —dijo una voz grave. "Perdón" había sido la primera palabra de María Griselda. Y un grito se le había encapado instantáneamente a ella del fondo mismo de su más honda ternura.

—Perdón, ¿de qué? ¿Tienes tú acaso la culpa de ser tan bonita?

— ¡Ah, señora, si usted supiera!


No se acuerda bien en qué términos María Griselda había empezado a quejarse de su belleza, como de una enfermedad, como de una tara. "Siempre, siempre había sido así —le decía—. Desde muy niña hubo de sufrir por culpa de su belleza. Su hermana no la quería y sus padres, como para compensarle a su hermana toda la belleza que le habían entregado a ella, dedicaron siempre a ésta su cariño y su fervor. En cuanto a ella, nadie la mimó jamás. Y nadie podía ser feliz a su lado.

"Ahí estaba Alberto, amándola con ese triste amor sin afecto que parecía buscar y perseguir algo a través de ella, dejándola a ella misma desesperadamente sola. Anita, sufriendo por causa de ella. Y Rodolfo también. Y Fred, y Silvia... ¡Ah la pobre Silvia!" Así hablaba María Griselda, y ella recuerda cómo su rencor se había ido esfumando a medida que la escuchaba hablar.

Recuerda que ella comparaba en pensamiento la belleza de la presumida Silvia y la de su esplendorosa hija Anita con la belleza de María Griselda. Ambas eran lindas; pero sus bellezas eran como un medio casi consciente de expresión que tal vez hubieran podido reemplazar por otro. En cambio, la belleza pura y velada de María Griselda, esa belleza que parecía ignorarse a sí misma, esa belleza no era un arma; sino un fluir natural, algo congénito y estrechamente ligado a su ser.

Y no se concebía que María Griselda pudiera existir sino con esos ojos y ese porte; no se concebía que su voz pudiera tener otro timbre que aquel timbre suyo, grave y como premunido de una sordina de terciopelo.

Aquel tic-tac hendiendo implacable el mar del tiempo, hacia adelante, siempre hacia adelante. Y las aguas del pasado cerrándose inmediatamente detrás. Los gestos recién hechos ya no son, son el océano que se deja atrás, inmutable, compacto y solitario.

The background of the page features a decorative, abstract design of flowing, wavy green lines. These lines originate from the top left and curve downwards and to the right, creating a sense of movement and depth. The colors range from a vibrant lime green to a softer, more muted green, with some areas appearing slightly blurred or out of focus, giving the design a dynamic and organic feel.

Y tú, Anita. ¡Orgullosa! Aquí estás y ahí lo tienes a ese hombre que no te quería y a quien tú forzaste y conquistaste. A ese hombre a quien se le escapará más tarde en alguna confidencia a otra mujer: "Yo me casé por compromiso".

Lo odias, lo desprecias, lo adoras y cada abrazo suyo te deja cada vez más desanimada y más enamorada. Y, disimulando, sonriendo, luchar día tras día por la conquista de un pedacito de alma... Esa será tu vida. ¡Rodolfo! Helo aquí a mi lado y a tu lado ayudándote a salvaguardar los cirios y las flores, estrechándote la mano como tú lo deseas. Llevar a cabo una infinidad de actos ajenos a su deseo, empeñando en ellos un falso entusiasmo, mientras una sed que él sabe insaciable lo devora por dentro... Esa será su vida. Ah, mi pobre Anita, tal vez sea ésa la vida de todos nosotros. ¡Ese eludir o perder nuestra verdadera vida encubriéndola con una infinidad de pequeñeces con aspecto de cosas vitales!

ANEXO SESIÓN N° 8

UN LECTOR EN EL BOSQUE DEL ESPEJO – A. Manguel.

-¿Quisieras decirme, por favor, qué camino debo tomar para salir de aquí?

-Eso depende mucho de adónde quieras llegar

-dijo el Gato.

Alicia en el país de las maravillas, CAPÍTULO VI

¡Áh, la innata casuística del hombre!

¡Cambiar las cosas cambiándoles el nombre!

Karl Marx, citado por Friedrich Engels en *Los orígenes de la familia*.

Cuando yo tenía ocho o nueve años, en una casa que ya no existe, alguien me regaló un ejemplar de *Alicia en el país de las maravillas* y *A través del espejo*. Como tantos otros lectores, siempre he sentido que la edición en que leí un libro por primera vez es para siempre la edición primordial. La mía, doy gracias a las estrellas, llevaba las ilustraciones de John Tenniel y estaba impresa en un grueso papel color crema que olía misteriosamente a madera quemada.

Hubo muchas cosas que no entendí en mi primera lectura de *Alicia*, pero al parecer no importó. A una edad muy temprana aprendí que, salvo si uno está leyendo con otro fin que el placer (como a todos nos toca de vez en cuando como castigo por nuestros pecados), puede pasar sin riesgo por encima de peligrosos cenagales, abrirse camino por entre selvas enmarañadas, saltar las planicies solemnes y aburridas y simplemente dejarse arrastrar por la vigorosa corriente del relato. Alicia, que no entendía la utilidad de un libro “sin dibujos ni conversaciones”, sin duda me daría la razón.

Hasta donde puedo recordar, la primera impresión que tuve de esas aventuras fue de un viaje físico en el cual yo mismo acompañaba a la pobre Alicia. Caer por el agujero del conejo o trasponer el espejo eran meros puntos de partida tan triviales y maravillosos como subir a un tranvía. ¡Pero qué viaje! A los ocho o nueve años mi incredulidad) más que suspenderse, estaba aún por nacer, y a veces la ficción me parecía más real que los hechos cotidianos. No es que pensara que un lugar como el país de las maravillas existía de verdad, pero lo consideraba de la misma materia que mi casa, mi calle y los ladrillos rojos de que estaba hecha mi escuela.

Los libros se vuelven diferentes cada vez que los leemos. La primera *Alicia* de la infancia fue un viaje, como la *Odisea* o *Pinocho*, pero siempre he tenido la sensación de que era mejor Alicia que Ulises o el muñeco de madera. Luego vino la *Alicia* de la adolescencia, y yo sabía exactamente con qué tendría que vérselas la pobre chica cuando la Liebre de Marzo le ofreciera vino sin que hubiera vino en la mesa, o cuando la Oruga le pidiera que dijese exactamente *quién* era y *qué* entendía por eso. La advertencia de Tarará y Tararí acerca de que Alicia no era sino un sueño del Rey Rojo, hostigaba mi sueño, y en las horas de vigilia me torturaban exámenes en los cuales la Reina Roja me hacía preguntas del tipo “¿cómo se dice *anda ya en francés?*”

Después, ya con más de veinte años, encontré el juicio de la jota de corazones recogido en la *Antología del humor negro* de André Bretón, y se me hizo evidente que Alicia era hermana de los surrealistas; tras una conversación con Severo Sarduy en París, me asombró descubrir que Humpty Dumpty le debía mucho a las doctrinas estructuralistas de *Change* y *Tel Quel*. Y más tarde, cuando me establecí en Canadá, ¿cómo habría podido no reconocer que el Rey Blanco (“pero yo pensaba en un plan/ para teñir mis patillas de verde/ y usar un gran abanico/ de modo tal que no pudieran verse”) había encontrado empleo como uno de los numerosos burócratas que corretean por los pasillos de las oficinas públicas de mi país?

Durante todos estos años, la relectura de los libros de *Alicia* me ha provocado interpretaciones diferentes e interesantes de ellos, pero no podría decir que alguna se haya vuelto mía en un sentido profundo. Desde luego que las lecturas ajenas influyen en mi lectura personal, ofrecen nuevos puntos de vista o colorean ciertos pasajes, pero en su mayoría son como los comentarios del Mosquito, que incesante y fastidioso susurra al oído de Alicia: “Con eso podrías hacer un chiste”. Me niego; soy un lector celoso y no concederé a otros un *jus primae noctis* con los libros que leo. La íntima sensación de parentesco que hace muchos años despertó en mí la primera *Alicia* no se ha debilitado; cada vez que vuelvo a ella, los vínculos se fortalecen de manera muy íntima e inesperada. Sé partes enteras de memoria. Mis hijos (mi hija mayor se llama Alicia, claro) me piden que me calle cuando entono los dolientes sonos de “La Morsa y el Carpintero”. Y prácticamente para cada experiencia nueva encuentro en sus páginas un eco premonitorio o nostálgico que una vez más me dice: “Esto es lo que te espera” o “Aquí ya has estado antes”.

Hay entre tantas una aventura que, más que describirme una experiencia particular que haya tenido o quizá tenga algún día, parece señalar algo más vago y más vasto, una experiencia o (si el término no es demasiado pomposo) una filosofía de vida. Ocurre al final del capítulo tres de *A través del espejo*. Después de haber atravesado su propio reflejo y avanzado por el país de ajedrez que se extiende detrás, Alicia llega a un bosque sombrío donde (le han dicho) las cosas no tienen nombre. “Bueno”, se dice valerosamente, “como sea, es muy reconfortante, después de haber pasado tanto calor, ponerse bajo el... bajo el.. bajo el ¿qué?” Atónita ante su incapacidad para pensar la palabra, Alicia trata de recordar. “Quiero decir ponerse bajo... i bajo *esto*, ya sabes¹.”, dice apoyando la mano en el tronco de un árbol. “Me pregunto *cómo* se llama. De veras, creo que no tiene nombre... Caramba, seguro que no lo tiene.” Intentando acordarse de la palabra que se usa para el lugar en donde está, acostumbrada a poner su experiencia de lo real en palabras, de pronto Alicia descubre que en verdad nada tiene nombre; que mientras ella misma no pueda nombrarla, cada cosa permanecerá innominada, presente pero silenciosa, intangible como un fantasma. ¿Debe entonces recordar esos nombres olvidados? ¿O debe inventar otros nuevos? Su dilema tiene raíces muy antiguas.

Luego de crear a Adán “del polvo de la tierra” y colocarlo en un jardín al este del Paraíso (como nos cuenta el segundo capítulo del Libro de Génesis), Dios se dispuso a crear a las criaturas del campo y a las aves del aire, y después de crearlas las trajo ante Adán para ver qué nombre les daría éste, y el nombre que Adán les dio “fue su nombre de allí en adelante”. Durante siglos, académicos han debatido este curioso intercambio. ¿Se hallaba Adán en un lugar (como el bosque

del espejo) en el que las cosas carecían de nombre, y en consecuencia debía inventar nombres para las cosas y las criaturas que veía? ¿O las bestias y las aves creadas por Dios tenían ya nombres, nombres que Adán debía conocer y los cuales debía pronunciar como un niño viendo por primera vez un perro o la luna?

¿Y qué entendemos por “nombre”? La pregunta, o una forma de esta pregunta, se formula en *A través del espejo*. Pocos capítulos después de cruzar el bosque sin nombres, Alicia se topa con la doliente figura del Caballero Blanco, que al autoritario modo de los adultos le dice que le va a cantar una canción para “consolarla”. “El nombre de la canción”, dice el caballero, “se llama *Ojos de abadejo*”.

-Ah, ése es el nombre de la canción, ¿cierto? -dijo Alicia procurando sentir interés.

-No, no entiendes -dijo el Caballero con cierto aire de irritación-. Así es como el nombre de la canción *se llama*. En realidad el nombre es “El señor muy muy viejo”.

-¿Entonces tendría que haber preguntado “Así se llama la canción?” -se corrigió Alicia.

-No: ieso es una cosa muy diferente! La canción se llama *Vías y medios*. ¡Pero así es sólo como se llama, entérate!

-Vaya, ¿entonces cuál es la canción? -dijo Alicia, que a esas alturas estaba completamente perpleja.

-A eso iba -dijo el Caballero-. En realidad la canción es . *Sentado en un umbral*, y la melodía es de mi propia invención.

Resulta ser que la melodía (como señala Alicia) *no es de* la propia invención del Caballero, y tampoco lo son las cuidadosas distinciones entre cómo se llama un nombre, el nombre mismo, cómo se llama la cosa que éste nombra y la cosa misma; estas distinciones son tan antiguas como los primeros comentaristas del Génesis. El mundo en el que Adán fue introducido era inocente respecto a éste; también era inocente de las palabras de Adán. Todo lo que Adán veía, todo lo que sentía, como todo lo que imaginaba o temía, debía hacerse presente (lo mismo, en definitiva, que a todos nosotros) mediante capas de nombres, nombres con los que el lenguaje intenta vestir la desnudez de la experiencia. No es por azar, entonces, que una vez que perdieron la inocencia, Adán y Eva se vieran obligados a llevar pieles “para que”, dice el comentarista talmúdico, “pudieran saber quiénes eran a través de la forma que los envolvía”. Las palabras, nombres de las cosas, dan forma a la experiencia.

La tarea de nombrar pertenece a cada lector. Otros, que no leen, deben dar nombres a sus experiencias lo mejor que pueden, construyendo fuentes verbales, por decirlo así, mediante la imaginación de sus propios libros. En nuestras sociedades “librocén- tricas”, la capacidad de leer señala el ingreso en las costumbres de la tribu, con sus códigos y exigencias particulares, y nos permite compartir la fuente común de las palabras registradas; pero sería erróneo considerar la lectura como una actividad meramente receptiva. Al contrario: Mallarmé propuso que la tarea de cada lector era “purificar el sentido de las palabras de la tribu”. Con este fin los lectores deben hacer suyos los libros.. En librerías infinitas, como ladrones en la noche, los lectores hurtan nombres, vastas creaciones maravillosas tan sencillas como Adán y tan descabelladas como

Rumpelstiltskin. Los escritores nos dirán, como Proust, que los volúmenes de la biblioteca de Bergotte cuidan toda la noche a los artistas muertos, de dos en dos, como ángeles guardianes; pero es el lector de Proust quien, solo por la noche, en la habitación oscura, ve las alas que delatan la presencia de esos ángeles esbozadas en los haces de las luces pasajeras. John Bunyan describe a Christian huyendo de la casa y tapándose las orejas para no oír los ruegos de su mujer y de sus hijos; Homero nos muestra a Ulises, atado al mástil, intentando en vano desoír el llamado de las sirenas; el lector de Bunyan y de Homero nombra con esas palabras la sordera de nuestro contemporáneo, el amable Prufrock de Eliot. María Elena Walsh habla de París con “gabán de pizarra” y “peluca de nieve”, y es el lector quien viste en su imaginación la ciudad invernal con un significado recién adquirido.

Como saben todos los niños, el mundo de la experiencia (como el bosque de Alicia) es innominado, y vagamos por él en un estado de perplejidad, la cabeza llena de balbuceos de intuición y conocimiento. Los libros que leemos nos ayudan a nombrar una piedra o un árbol, un momento de dicha o desesperación, el aliento de un ser amado o el silbo de tetera de un pájaro, arrojando un destello sobre un objeto, una emoción, un reconocimiento, y diciéndonos que recuerde el alma dormida, que somos polvo enamorado. A veces tales iluminaciones ayudan; el orden que adopten la experiencia y el acto de nombrar no importa mucho. Puede que la experiencia ocurra primero y que muchos años después el lector encuentre el nombre para describirla en las páginas de *El rey Lear*. Puede que ocurra al final, y que un parpadeo de la memoria nos devuelva una página de un maltrecho ejemplar de *La isla del tesoro* que creíamos olvidada. Hay nombres inventados por escritores que el lector se niega a usar, porque le parecen desatinados, o manidos, o hasta demasiado enormes para la comprensión corriente, y que por lo tanto se desechan o se olvidan, o se guardan para una epifanía suprema que (el lector espera) algún día vaya a requerirlos. Pero a veces estos nombres ayudan al lector a nombrar lo innombrable. “Quieres que él sepa lo que no puede decirse y que dé la respuesta perfecta en la misma lengua”, dice Tom Stoppard en *La invención del amor*. A veces el lector encuentra en una página esa respuesta perfecta.

El peligro, como bien sabían Alicia y su Caballero Blanco, es que, a veces, confundimos un nombre con nuestra forma de llamarlo, y una cosa con nuestra manera de llamarla. Los graciosos fantasmas de la página, con los cuales etiquetamos el mundo, no son el mundo. Quizá no haya nombres para describir la tortura de otro ser humano, el nacimiento de un hijo. Después de crear los ángeles de Proust o las golondrinas de Bécquer, el escritor puede decirle al lector “en tus manos encomiendo mi espíritu” y abandonar allí. ¿Pero cómo deberán guiar esos espíritus encomendados al lector para que éste encuentre su camino en la inefable realidad del bosque?

La lectura sistemática no sirve de mucho. El procedimiento de seguir una lista oficial (de clásicos, de historia de la literatura, de lecturas censuradas o aconsejadas, de catálogos de bibliotecas) puede proporcionar algún nombre útil, por casualidad, siempre y cuando tengamos en mente los motivos que impulsaron a la confección de la lista. La mejor guía, me parece, son los antojos del lector -confianza en el placer y fe en el azar-, que a veces nos conducen a un provisorio estado de gracia y nos permiten, como en los cuentos de hadas, transformar el lino en

oro.

Transformar el lino en oro: en el verano de 1935 el poeta Osip Mandelstam obtuvo de Stalin, supuestamente como un favor, un documento de identidad válido por tres meses, acompañado de un permiso de residencia. Según su esposa, Nadiezhda Mandelstam, aquel papelito les volvió la vida mucho más fácil. Sucedió que un amigo de ellos, el actor y ensayista Vladimir Yájontov, fue por azar a la ciudad donde ellos vivían. En Moscú, Yájontov y Mandelstam se habían divertido leyendo en voz alta cartillas de racionamiento, en un esfuerzo por nombrar el paraíso perdido. Ahora se pusieron a hacer lo mismo con los documentos de identidad. Nadiezhda describe la escena en *Contra toda, esperanza*:

Hay que decir que el efecto era aún más deprimente. Con la cartilla de racionamiento leían los cupones como solistas o a coro: “Leche, leche, lech... queso, carne...” Al leer el documento de identidad, Yájontov se las ingeniaba para dar a su voz matices lúgubres y amenazadores: “Emitido bajo las condiciones siguientes... Lugar de emisión... Fecha-de emisión. .. Observaciones especiales... Se lo autoriza a residir... Se lo autoriza a residir... Se lo autoriza a residir... \

Como descubre Alicia en el mundo de nombradores locos del otro lado del espejo, todas las lecturas verdaderas son subversivas, van a contrapelo. Un Primer Ministro canadiense levánta las vías férreas y dice que eso es “progreso”; un hombre de negocios suizo trafica con bienes robados y lo llama “comercio”; un presidente argentino cobija asesinos y lo llama “amnistía”. Contra ta-¹ les desatinos un lector puede abrir sus libros. En casos como éstos, la lectura nos ayuda a mantener la coherencia en el caos. Y no para eliminarlo; no para encerrar la experiencia en estructuras verbales, sino para dejarla avanzar a su propia y vertiginosa manera; no para confiar en la reluciente superficie de las palabras, sino para hurgar en la oscuridad.

Parece que a la pobre mitología de nuestro tiempo le diera miedo ir más allá de la superficie. Desconfiamos de la profundidad, nos divierte la reflexión dilatoria. En nuestras pantallas grandes o pequeñas destellan imágenes del horror, pero no queremos que ningún comentario disminuya su velocidad: queremos mirar cómo le arrancan los ojos a Gloucester pero no estarnos sentados viendo todo el resto de *Lear*. Una noche, hace algún tiempo, yo estaba mirando la televisión en una habitación de hotel. Hacía *zapping*. Tal vez por casualidad, en cada imagen que la pantalla mostraba por unos segundos se veía asesinar o golpear a alguien, un rostro crispado por la angustia, el estallido de un coche o un edificio. De pronto noté que una de las imágenes que había hecho pasar no pertenecía a una serie sino a un informe periodístico sobre Bosnia. Entre otras imágenes que por acumulación diluían el horror de la violencia, yo había mirado impávido la muerte de una persona real por una bala verdadera.

George Steiner ha sugerido que el holocausto tradujo los horrores de los infiernos imaginados a una realidad de carne y huesos chamuscados; puede que esta traducción marcara el comienzo de nuestra incapacidad para imaginar el dolor de otra persona.!: En la Edad Media, por ejemplo, los horribles tormentos de los mártires, representados en un sinfín de pinturas, nunca eran vistos como simples imágenes del horror: la teología que los cultivaba y definía (por dogmática y

catequística que fuera) también los iluminaba, y el propósito de la representación era contribuir a que el observador reflexionara sobre el continuado sufrimiento del mundo. No necesariamente todos los observadores veían más allá de la mera morbosidad de la escena, pero la posibilidad de una reflexión más profunda siempre estaba presente. A fin de cuentas, un texto sólo puede *ofrecer* la alternativa de leer con mayor alcance o profundidad; al lector o al observador les cabe rechazarla dado que, en sí mismos, imagen y texto no son sino huellas en un papel, manchas en una madera o una tela.

Las imágenes que yo observé aquella noche eran, creo, pura superficie; como los textos pornográficos (los eslóganes políticos, el *American Psycho* de Bret Easton Ellis, la papilla publicitaria) no ofrecían nada sino aquello que podían aprehender los sentidos todo de una vez, fugazmente, sin espacio ni tiempo para la reflexión.

El bosque del espejo de Alicia no está hecho de imágenes como éstas: es profundo y exige pensar aún si (mientras dura su paso) no ofrece un vocabulario para nombrar sus elementos apropiados. La verdadera experiencia y el arte verdadero (por incómodo que se haya vuelto el adjetivo) tienen esto en común: siempre son mayores que nuestra comprensión, incluso que nuestra capacidad de comprender. Este límite exterior siempre está un poco fuera de nuestro alcance, como describió una vez Alejandra Pizarnik:

Y si el alma pregunta ¿Cuánto más lejos? se le responderá: del otro lado del río, no éste, sino el que está más allá.

Para llegar hasta allí yo he tenido muchos y maravillosos guías. Algunos apabullantes, como Borges; otros más íntimos, como Cortázar o Cynthia Ozick; muchos, vastamente entretenidos, como Chesterton o Stevenson; unos pocos que iluminan más que lo que yo esperaría ver, como el poeta Richard Outram. La escritura de todos ellos no deja de cambiar en la biblioteca de mi memoria, donde todo tipo de circunstancias -la edad y la impaciencia, cielos diferentes y diferentes voces, nuevas y viejas lecturas- siguen moviendo los volúmenes, tachando pasajes, añadiendo notas en los márgenes, permutando solapas, inventando títulos. Me viene a la mente el moralista Joseph Joubert, cuyos hábitos de lectura fueron descritos por Chateaubriand: “Cuando leía, arrancaba de los libros las páginas que no le gustaban, y de este modo iba conformando una biblioteca personal hecha de volúmenes des-
truidos con cubiertas medio sueltas.” La actividad furtiva de esos bibliotecarios anárquicos expande mi limitada biblioteca casi hasta el infinito: ahora puedo releer un libro como si fuera otro que no he leído nunca. En Bush, su casa de Concord, el septuagenario Ralph Waldo Emerson empezó a padecer de lo que probablemente fuera mal de Alzheimer. Según su biógrafo Carlos Baker:

Bush se transformó en un palacio del olvido... (Pero] leer, decía, era todavía un “placer intacto”. El estudio de Bush se hizo cada vez más su lugar de retiro. Aferrado a la cómoda rutina de la soledad, leía en el estudio hasta el mediodía y por la tarde volvía a él hasta que llegaba la hora de su paseo. Paulatinamente perdió el recuerdo de lo que había escrito, y le encantó redescubrir sus

propios ensayos: “Caramba, esto es realmente muy bueno”, le dijo a su hija.

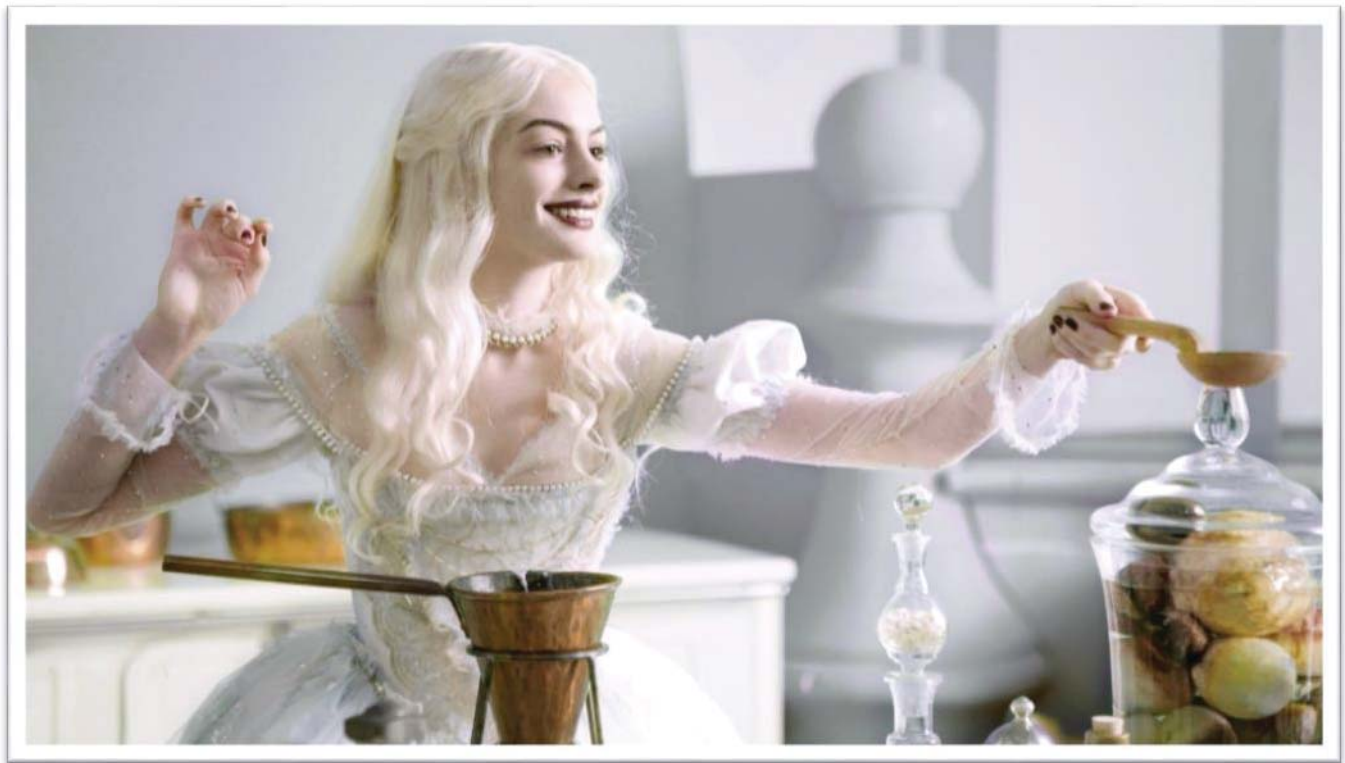
Algo parecido al redescubrimiento de Emerson me pasa ahora cuando tomo *El hombre que fue jueves o Dr. Jekyll y Mr. Hyde* y los saludo como Adán a su primera jirafa.

¿Esto es todo? A veces parece suficiente. En medio de la incertidumbre y de muchas clases de miedo, amenazados por la pérdida, el cambio y el constante dolor, interno y externo, para el que no se puede ofrecer consuelo, los lectores saben que al menos hay, aquí y allá, unos pocos lugares seguros, reales como el papel y vigorizantes como la tinta, que nos conceden albergue durante nuestro paso por el oscuro bosque sin nombre.

ANEXO SESIÓN N° 9

Fragmentos de la película de Tim Burton: “Alice in Wonderland” (2010)





ANEXO SESIÓN N° 10 y 11

Rúbrica para corrección del ensayo.

| Nombre del alumno: | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|
| Criterios e Indicadores | Categorías | | |
| 1- Aspectos formales. | | | |
| 1.1. Redacción | El ensayo posee una redacción clara que permite leer y comprender las ideas sin problemas. (2 Puntos) | La redacción en general es buena, pero presenta algunos errores menores que dificultan la comprensión de ideas. (1 Punto) | La redacción del ensayo es mala, lo que dificulta la lectura y la comprensión de ideas. (0 Puntos) |
| 1.2. Ortografía | El ensayo no presenta errores de ortografía. (2 Puntos) | El ensayo presenta pocos errores de ortografía y de carácter menor. (1 Punto) | El ensayo presenta varios errores de ortografía, algunos de ellos de carácter mayor. (0 Puntos) |
| 1.3. Estructura | El ensayo presenta una estructura clara (Introducción, desarrollo y conclusión) y formas retóricas que lo favorecen. (2 Puntos) | El ensayo presenta desorden en su estructura y/o no hay presencia de recursos retóricos en él (1 Punto) | El ensayo carece de una estructura clara y recursos retóricos en su redacción. (0 Puntos) |
| 2- Contenido | | | |
| 2.1 Identificación de una alegoría. | El alumno escoge un capítulo del libro e identifica en éste una alegoría para escribir su ensayo. (4 Puntos) | El alumno escoge un capítulo del libro e identifica (o se acerca a) una alegoría, pero evidencia confusiones en la formulación de esta. (2 Puntos) | El alumno no utiliza el libro o identifica una alegoría que resulta incoherente al momento de su justificación. (0 Puntos) |
| 2.2 Hipótesis | A partir de la alegoría escogida, el alumno plantea una hipótesis coherente en relación a esta, en la formulación de su ensayo. (4 Puntos) | A partir de la alegoría el alumno plantea una hipótesis para su ensayo pero ésta no queda del todo clara en su relación con la alegoría. (2 Puntos) | El alumno no plantea una hipótesis que fundamente la alegoría, dentro de su ensayo, o la que plantea no es coherente con la alegoría identificada. (0 Puntos) |
| 2.3 Análisis e interpretación. | El alumno realiza un análisis de los elementos que construyen la alegoría. Utiliza para ello una o varias herramientas de pensamiento, empleadas en clases. (6 Puntos) | El alumno realiza un análisis precario de los elementos que construyen la alegoría. Utiliza herramientas de pensamiento, empleadas en clases, pero no son bien aprovechadas en una reflexión profunda. (2 Puntos) | El análisis es superficial, en cuanto no evidencia utilizar herramientas de pensamiento, o no se observa la existencia de un análisis. (0 Puntos) |
| 2.4 Fundamentación | En su ensayo, el alumno fundamenta la hipótesis, presentando varias ideas y/o argumentos que la | En su ensayo, el alumno intenta fundamentar la hipótesis con argumentos y/o ideas, pero no todos la | La fundamentación es superficial y no logra reforzar la hipótesis o no existe fundamentación en el |

| | | | |
|--|--------------------------|--|-----------------------|
| | refuerzan. (6 Puntos) | refuerzan o resultan pertinentes. (2 Puntos) | ensayo. (0 Puntos) |
|--|--------------------------|--|-----------------------|

| | |
|--|-------|
| Total de puntos: | Nota: |
| Condición de logro: Exigencia del 60% | |
| Nota de aprobación: 4,0 al alcanzar 15 puntos | |
| Nota máxima: 7,0 al alcanzar 26 puntos | |

ANEXO SESIÓN N° 12

Evaluación Sumativa

“Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí” – Lewis Carroll

| | |
|--------------------|------------|
| Nombre del alumno: | |
| Curso: | 1ero Medio |
| Fecha: | |

Instrucciones:

- Utiliza **lápiz pasta** para marcar la alternativa que consideres correcta, en cada caso. Escribe con letra clara, en las preguntas de desarrollo. Las respuestas que no se entiendan obtendrán 0 puntos.
- La prueba tiene un total de 32 puntos.
- La exigencia es del 60%, Para obtener la nota 4,0 al alcanzar 19 puntos.
- Tienes 90 minutos para contestar tu prueba.

I. **Ítem de selección múltiple:** Encierra en un círculo la letra de la alternativa correcta, en cada pregunta. Sólo una de las opciones es correcta. (1 punto c/u)

1. En el libro leído, ¿Cuál es el tipo de narrador que predomina?

- a) Narrador personaje
- b) Narrador omnisciente
- c) Narrador testigo
- d) Narrador impersonal

2. De los siguientes acontecimientos, ¿Cuál NO ocurrió en el libro?

- a) Alicia habla con el gatito mientras se puso a devanar el ovillo de lana.
- b) Alicia pide ayuda a Tweedledum y Tweedledee para salir del bosque.
- c) Alicia corre para sostener el frasco de miel antes de que caiga al suelo.
- d) Alicia se encuentra con Humpty Dumpty y se preocupa al verlo sentado sobre el muro.

3. ¿Qué le sucedió a Alicia cuando se encontró con el lirio?

- a) Sintió miedo y lo cortó.
- b) El lirio le habló.
- c) Se tropezó con las rocas del camino.
- d) Sintió sueño y se quedó dormida.

4. ¿Cuál es la focalización que predomina en el libro?
- a) Focalización interna.
 - b) Focalización externa.
 - c) Focalización implícita.
 - d) Focalización cero.
5. De las siguientes características, cuál NO corresponde a una descripción de la Reina Blanca:
- a) Es vanidosa pues se preocupaba de acomodar siempre su manta.
 - b) Parecía infeliz.
 - c) Es vieja y tiene aspecto de cansancio.
 - d) Su carácter es dócil
6. Según el libro, ¿Cómo se podría describir el espacio en el que se encuentra Alicia?
- a) Es un mundo común, similar al nuestro.
 - b) Es un espacio fantástico con habitantes poco comunes.
 - c) Es un mundo con habitantes comunes que realizan acciones nada comunes.
 - d) Es un espacio en el que los elementos reales son más importantes que los fantásticos.
7. Según el relato, se podría describir a Alicia como:
- a) Una niña sin imaginación.
 - b) Una niña muy racional.
 - c) Una niña muy curiosa.
 - d) Una niña que duda de todo lo que ve.
8. La metáfora es uno de los conceptos claves para entender este libro porque...
- a) Permite múltiples narradores en el relato.
 - b) Permite que hayan saltos temporales en las acciones que se relatan.
 - c) Integra el lenguaje poético al libro.
 - d) Permite más de una interpretación para los hechos relatados en el libro.

Ítem de desarrollo

| Nombre del alumno: | | | |
|---------------------------|--|---|---|
| Criterios e Indicadores | Categorías | | |
| 3- Pregunta 1 | | | |
| 1.4. Fundamentación. | El alumno fundamenta su respuesta en forma clara, mostrando dominio de los conceptos. (4 Puntos) | El alumno fundamenta su respuesta pero muestra algunas incongruencias leves. (2 Puntos) | El alumno no fundamenta su respuesta. (0 Puntos) |
| 1.5. Puntos de diálogo. | El alumno identifica con claridad uno o más puntos de conexión entre la obra leída y su experiencia. (4 Puntos) | El alumno identifica uno o más puntos de diálogo entre la obra y su experiencia, pero no evidencia claridad en la manera de conectarlos. (2 Puntos) | El alumno no identifica puntos de diálogo o estos son incoherentes. (0 Puntos) |
| 1.6. Explicación. | El alumno explica en forma clara y consistente la relación que propone y sus fundamentos. (4 Puntos) | El alumno explica la relación que propone y sus fundamentos, pero estos no son expresados de manera clara. (2 Puntos) | El alumno no explica la relación propuesta o lo hace de forma incoherente. (0 Puntos) |
| 4- Pregunta 2 | | | |
| 2.1 Fundamentación. | El alumno fundamenta su respuesta en forma clara, mostrando dominio de los conceptos. (4 Puntos) | El alumno fundamenta su respuesta pero muestra algunas incongruencias leves. (2 Puntos) | El alumno no fundamenta su respuesta. (0 Puntos) |
| 2.2. Concepto de metáfora | El alumno demuestra comprender el concepto de metáfora e interpreta la que se le sugiere, del libro. (4 Puntos) | El alumno demuestra conocer el concepto de metáfora, pero no lo comprende del todo. Presenta dificultad para realizar la interpretación sugerida. (2 Puntos) | En su respuesta el alumno no demuestra conocer y/o comprender el concepto de metáfora y no interpreta lo sugerido sobre el libro. (0 Puntos) |
| 2.3. Explicación. | El alumno explica, en forma clara y detallada, las relaciones que establece en su propuesta de interpretación. (4 Puntos) | El alumno explica las relaciones que establece en su propuesta de interpretación, pero estas presentan inconsistencias y/o no quedan del todo claras. (2 Puntos) | El alumno no explica las relaciones que establece para justificar su interpretación. (0 Puntos) |

| | |
|--|-------|
| Total puntos Ítem I: | Nota: |
| Total puntos Ítem II: | |
| Total puntos en la prueba: | |
| Condición de logro: Exigencia del 60% | |
| Nota de aprobación: 4,0 al alcanzar 19 puntos | |
| Nota máxima: 7,0 al alcanzar 32 puntos | |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E. *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*. INTERAC. Bilbao. 2010.
- Aristóteles. *Poética*. Editorial Gredos. Madrid. 2011.
- Bombal, M. *La historia de María Griselda*. Ed. Universitarias de Valparaíso. Valparaíso. 1977.
- Borges, Jorge Luis. “El informe de Brodie”. *Obras completas, 1923-1972*. Ed. Carlos V. Frías. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974. 1073-78.
- Carroll, L. *Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí*. Editorial EDAF, S. L. U. Santiago de Chile. 2007.
- De Man, P. “La epistemología de la metáfora”. *La ideología estética*. Catedra. 1998.
- Del Cuesta, C. “Modos de leer y enseñanza de la literatura: ¿de qué se trata?”. *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires. 2006. Capítulo 4
- Echegoyen, J. “Mayéutica”. *Filosofía Griega, Historia de la Filosofía, volumen I*. Editorial Edinumen. Disponible en: [<http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Presocraticos/Mayeutica.htm>]
- García, L. “Alegoría y montaje. El trabajo del fragmento en Walter Benjamin”. *Constelaciones, Revista de teoría crítica*. 2010. 158-85.
- Gerbaudo, A. “Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura”. *Álabe*. 2013.
- Gobierno de Chile, Ministerio de educación. *Programa de estudio primer año medio*. Santiago de Chile. 2011.
- González, Z. “La restauración Socrática”. *Historia de la filosofía, Tomo I, segundo período de la filosofía griega*. Torre de Babel Ediciones. Disponible en: [<http://www.e-torredebabel.com/historia-filosofia-gonzalez/socrates-h-filosofia-g.htm>]
- Manguel, A. “Un lector en el bosque del espejo”. *En el bosque del espejo*. Alianza editorial. Madrid. 2001.
- Oliván, L. “La Alegoría en El origen del Drama Barroco Alemán de Walter Benjamin y en Las flores del mal de Baudelaire”. *A parte rei, Revista de filosofía*. 2004.
- Ostria, M. “La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren”. Universidad de Concepción. 2000. 351-55.
- Perrault, C. *Caperucita Roja*. Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo. 1697.
- Waisburd, G. “Pensamiento creativo e innovación”. *Revista Digital Universitaria*. 2009. 2-9.