



TRABAJO DE TITULACIÓN

**Propuesta Didáctica para Segundo Medio Formación General, Unidad de
Narrativa, Eje de Lectura:**

**“Claves de lectura para la interpretación de textos literarios denominados
como ‘clásicos’ y best-seller’ ”**

Profesor Guía : Eda Hurtado Pedreros
Nombre : Gabriela Aguilar Espinoza
Fecha : 09 de Septiembre de 2015

RESUMEN DEL PROYECTO

En este trabajo se propone un Proyecto pedagógico denominado “Claves de lectura para la interpretación de textos literarios denominados como ‘clásicos y ‘best-seller’”. Su objetivo principal consiste en enseñar la valoración de textos literarios narrativos de diversos temas y épocas en cuanto obras que se pueden leer como literatura canónica y masiva. Este objetivo está orientado al desarrollo de las habilidades de análisis, interpretación y evaluación de textos literarios. El Proyecto está destinado a formar parte de la Unidad de Narrativa de Segundo Año Medio y propone los conceptos de literatura canónica y masiva, no incluidos en los Programas de Estudio del Ministerio de Educación. La relevancia de la distinción entre textos literarios canónicos y masivos recae en la capacidad de los estudiantes para evaluar los textos leídos a través de sus contextos de producción y recepción. De esta manera, la formación del estudiante como lector crítico –que es el propósito formativo del sector de Lenguaje y Comunicación- debería considerar la naturaleza de la institución literaria y el mercado editorial como instancias que legitiman -y deslegitiman- los textos literarios. De este modo, el estudiante comprendería mejor los contextos de producción y recepción de las obras, posibilitando sentidos más amplios que el análisis de elementos narratológicos propios de los textos.

ÍNDICE

PARTE I

1.1 Enfoque por competencias en la enseñanza de la lengua y la literatura en el marco curricular nacional.....	4
1.2 La enseñanza de la literatura como problema didáctico.....	10

PARTE II

2.1 El problema pedagógico.....	18
2.2 Estado del Arte.....	23
2.3 Contextualización de la Planificación.....	33
2.4 Marco Teórico.....	36
2.5 Esquema de la secuencia.....	46
2.6 Desarrollo de la secuencia y Materiales anexos.....	47
2.7 Corpus de trabajo.....	125

PARTE III

Bibliografía.....	126
-------------------	-----

PARTE I

1.1. Enfoque por competencias en la enseñanza de la lengua y la literatura en el marco curricular nacional.

Desde la vuelta a la democracia en Chile en 1990, el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC) desarrolló una reorganización de la Educación Básica y Media a través de un cambio curricular significativo. Esta reorganización sistematizó el conocimiento a través de planes y programas de estudio para cada nivel de Enseñanza, alcanzando un referente de importancia en la Actualización de 2009, donde se definen Objetivos Fundamentales (en adelante, OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (en adelante, CMO) para cada asignatura. Independiente de los proyectos educativos que mantienen algunos colegios, los planes y programas establecen una educación nacional que especifica logros tanto en el ámbito escolar como en la formación de sujetos capaces de desenvolverse adecuadamente en la sociedad.

Los OF (MINEDUC, 2009) son aprendizajes que los estudiantes deben lograr al término de los niveles de Educación Básica y Media. Se componen de conocimientos, habilidades y actitudes, los cuales son definidos por el MINEDUC de la siguiente forma:

Los conocimientos incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos, procesos y operaciones (...). Las habilidades se refieren a capacidades de ejecución de un acto cognitivo y/o motriz complejo con precisión y adaptabilidad a condiciones cambiantes [y son] promovidas por el currículum (...) aquellas que exigen elaboración de los sujetos y que constituyen la base de desarrollo de competencias y de la transferencia del conocimiento aprendido en el ámbito escolar a otros contextos (...). Las actitudes son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones (9).

Los conocimientos, por tanto, son aprendizajes provenientes de la transposición didáctica¹ que realiza el docente y que debe guiar los saberes procedurales de los mismos – habilidades-. Cabe destacar que las actitudes son fundamentales para el logro de los

¹ Este concepto se entiende como la transformación de un objeto de saber en un objeto de enseñanza; como plantea Gómez (2005), la transposición didáctica establece los límites de los saberes especializados en la escuela. Estos límites son: la desincretización del saber, entendida como la delimitación del conocimiento en saberes parciales, los cuales son presentados de manera autónoma; la despersonalización del saber, entendida como la presentación de un conocimiento sin indicar los autores implicados en su producción; y la programabilidad del saber, donde el conocimiento es presentado secuencialmente.

aprendizajes anteriormente mencionados, pues implican la disposición de los estudiantes frente al contexto educativo desde su realidad personal y desarrollo social.

Asimismo, los OF se subdividen en Verticales –aprendizajes relacionados directamente con la disciplina – y Transversales –aprendizajes de carácter comprensivo general que incluyen más de un sector-. Por su parte, los CMO explicitan los aprendizajes implicados en los OF “desde la perspectiva de lo que cada docente debe obligatoriamente enseñar, cultivar y promover en el aula” (MINEDUC, 2009: 9-10), mientras que los OF están formulados desde la perspectiva de aprendizaje del alumno.

Tanto los OF como los CMO están orientados al desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, a fin de que puedan desenvolverse no solo en el ámbito educativo, sino que también en el social y laboral. Es decir, los aprendizajes están destinados a su formación como estudiantes y como ciudadanos. El MINEDUC (2009) define las competencias como las capacidades de “responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una tarea” (10). Las competencias, por tanto, guían la evaluación del aprendizaje en el contexto mismo de la escuela y en otras situaciones sociales y culturales.

Respecto a los Objetivos Fundamentales Transversales (en adelante, OFT), el Marco Curricular los organiza en cinco categorías: Crecimiento y Autoafirmación Personal; Desarrollo del Pensamiento; Formación Ética; La Persona y su Entorno; y Tecnologías de Información y Comunicación. Los OFT deben estar mencionados de forma explícita en los proyectos educativos de cada establecimiento educacional, pues se centran en la formación moral de los estudiantes y determinan las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los docentes.

La Actualización 2009 del Marco Curricular plantea que el desarrollo de los CMO y OF en el sector de Lenguaje y Comunicación se basan en competencias comunicativas de las cuales se derivan tres ejes que se mantienen en todos los ciclos de aprendizaje²: Comunicación Oral, Lectura y Escritura. La propuesta formativa del sector indica que el

² Los ciclos de aprendizaje incluyen: Nivel Básico o Primario, que se compone de EGB Ciclo 1 (Primero a Cuarto Año Básico) y EGB Ciclo 2 (Quinto a Octavo). Luego viene la Enseñanza Media que se divide en Enseñanza Media Científico-Humanista y Técnico Profesional; ambas tienen cuatro años de duración. La diferencia es que si bien comparten los dos primeros años (mismo Programa de estudio), el Tercer y Cuarto Año presentan programas diferenciados según la elección del estudiante.

lenguaje es “la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática” (MINEDUC, 2009:31), además de especificar que los estudiantes deben formarse como sujetos críticos y reflexivos en un espacio educativo que les permita la creatividad y el diálogo.

La literatura es considerada como un “instrumento de formación y crecimiento personal, de participación social y conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior” (31), al igual que el lenguaje y la comunicación en general. La enseñanza de la literatura, por tanto, se sugiere como un aprendizaje significativo que integra lo personal y lo social del estudiante. El enfoque para este aprendizaje, como ya se ha mencionado, es el comunicacional o comunicativo funcional, donde se tiene por propósito general –no solo en literatura- que los alumnos comprendan y produzcan discursos y textos en diferentes situaciones comunicativas.

Según el Marco Curricular (MINEDUC, 2009), la literatura se entiende como un “constructo verbal y por consiguiente, cultural, cargado de sentido” (34). Por ello, la literatura se comprende, disfruta y valora en su contexto de producción y recepción. El estudiante se desarrolla como un lector activo y crítico, proponiendo significados y formándose una opinión sobre lo leído. El MINEDUC, asimismo, promueve la lectura de obras que tienen relación con la experiencia personal del lector; en este punto, es esencial el conocimiento del docente sobre la realidad e intereses de sus estudiantes.

De esta manera, se puede plantear que la enseñanza de la literatura en el contexto escolar pretende, por un lado, el disfrute de su lectura, lo que no se debe confundir con mera entretenimiento, sino como una experiencia que sea asimilada significativamente. Por otro lado, se pretende la valoración estética que caracteriza a la obra de arte y que no responde a la ejemplificación de teorías literarias y lingüísticas; estas últimas “deben estar al servicio de la mejor comprensión de lo leído” (MINEDUC, 2009: 34). Así, la literatura se entiende como la complementación del goce estético con las valoraciones personales y culturales que haga el lector al momento de su interpretación.

A continuación, se indican los elementos principales a desarrollar en los tres ejes de Lenguaje y Comunicación y cómo está sugerida la enseñanza de la literatura en cada uno.

Particularmente, sobre la enseñanza y aprendizaje en literatura, el Programa de Estudio de Segundo Año Medio (2011a) trabaja sobre la base de los tres géneros literarios: narrativo, dramático y lírico.³

El eje de Comunicación Oral (MINEDUC, 2009) implica situaciones comunicativas donde el estudiante se configura como hablante y auditor; por tanto, es central la noción de interacción en el aula. Se requiere la estimulación de la escucha comprensiva y crítica de textos literarios y no literarios. La oralidad, de este modo, se presenta como una habilidad necesaria para la práctica cultural de los conocimientos implicados en la lectura y la escritura. A través de ella se fomenta la familiarización y uso de las opiniones orales apoyándose en los saberes conceptuales y procedurales de análisis e interpretación literaria que pueden extraerse de los textos y la enseñanza del docente.

El género literario narrativo se orienta didácticamente a través de los siguientes Aprendizajes Esperados⁴ (en adelante, AE): “planificar exposiciones orales para comunicar (...) interpretaciones de lo leído” y “expresar opiniones [de los textos leídos], fundamentándolas con argumentos” (30). En el caso del género dramático, los AE se dividen en “realizar una representación o una lectura dramática” y “dialogar para interpretar los textos leídos en clases y las obras observadas” (30). Por su parte, los AE para el género lírico son: “exponer ideas, juicios y sentimientos expresados en sus propios poemas” y “dialogar para compartir, profundizar, desarrollar y discutir ideas sobre los textos poéticos leídos en clases” (32).

De esta manera, los AE relacionados con literatura en el eje de Comunicación oral apuntan al diálogo en aula sobre los textos leídos y a compartir las interpretaciones de los estudiantes sobre sus lecturas. Estas modalidades se pueden desarrollar, según el Programa de Estudio de Segundo Año Medio, en situaciones menos estructuradas –diálogo en clases- y más estructuradas -exposiciones orales planificadas-. Si bien los tres géneros posibilitan la creación de textos propios por parte de los estudiantes, el MINEDUC sugiere que el

³ Esta clasificación por géneros literarios proviene de la tradición aristotélica de la ley de los estilos.

⁴ Los Aprendizajes Esperados (MINEDUC 2009) están presentes en cada Programa de estudio de los sectores educativos y se definen como objetivos de aprendizaje acotados en el tiempo por semestre o unidad. Los AE permiten tanto el logro de los OF del Marco Curricular como la sugerencia de actividades de enseñanza, orientaciones metodológicas y de evaluación.

género lírico se desarrolle en la comunicación oral como posibilidad de expresión propia que pueda ser compartida en el aula.

El eje de Lectura se enfoca en la comprensión de textos literarios y no literarios de complejidad progresiva de acuerdo a distintos niveles de lectura. Los elementos complejos señalados por el MINEDUC se refieren a:

(...) temporalidad (orden lineal orden no lineal), historia (textos con una historia, textos con más de una historia), espacio (modos de representación: psicológico, físico, histórico, ideológico), caracterización (externa e interna, de carácter social, ambiental, psicológico o físico), punto de vista (narrar o mostrar desde una o más perspectivas), elementos complementarios (recuadros, esquemas, notas al pie, citas, gráficos, ilustraciones, glosarios, entre otros) (33).

De acuerdo a la cita anterior, varios de estos elementos están constantemente presentes en el análisis e interpretación de textos literarios. Esto permite que la reconstrucción del significado incluya una lectura comprensiva y crítica del mundo presentado en las obras, que podría dirigirse hacia un mundo externo de las mismas. Asimismo, el desarrollo de competencias en los estudiantes permite la valoración de la lectura como actividad que contribuye a una mejora en la expresión de sus intereses y preocupaciones, además de estimular la creatividad.

En relación a los AE de Segundo Año Medio, el MINEDUC (2011a) especifica lo siguiente sobre el género dramático: “Analizar e interpretar textos narrativos dramáticos, considerando: ambientación, personajes, diálogos y monólogos, acotaciones, conflicto, tema, contexto sociocultural de producción y recepción. Evaluar lo leído, contrastando las posturas presentes en los textos con su postura personal” (29). Es decir, el análisis e interpretación se basa tanto en la semiótica teatral –saberes específicos del género- como en sus contextos de producción y recepción: la confluencia de esos elementos posibilita, entonces, la evaluación de la lectura por parte del estudiante. Lo mismo ocurre con el género narrativo y el lírico, respecto a los recursos propios de sus textos y los elementos extraliterarios que amplían la visión de mundo presentada en las obras.

El eje de Escritura, por su parte, desarrolla un modo de comunicación que se diferencia de la oralidad, a través de la producción de textos literarios y no literarios donde se aprecien rasgos semánticos y léxicos esperados por el nivel de escolaridad y ajustados a normas gramaticales de ortografía literal, acentual y puntual. Al igual que la producción de textos

orales, los textos escritos deben adecuarse a una situación retórica; se pretende, por lo tanto, que el estudiante utilice distintos registros de habla según el contenido, propósito y audiencia.

Específicamente sobre la literatura en el eje de Escritura, el Programa de Segundo Medio (2011a) propone como AE la producción de textos que expresen la interpretación del estudiante sobre un texto literario narrativo y sobre uno dramático a modo de comentario de las obras. Estos comentarios deben estar fundamentados en los temas principales tratados en los textos. Asimismo, el género dramático y el lírico se abordan desde la escritura de invención⁵, es decir, el estudiante escribe un acto dramático propio y un texto poético propio. La creación de textos de intención literaria está enmarcada en una temática – problemática actual o conflicto existencial– y requerimientos formales –vocabulario apropiado y lenguaje dramático o poético, en cada caso–. Se propone, asimismo, un proceso de reescritura donde se puedan realizar los cambios pertinentes al marco del aprendizaje.

A modo de resumen de los CMO sobre literatura, el Currículum Nacional propone el análisis de los elementos constitutivos de los géneros que permitan valorar las obras estéticamente: por ejemplo, las acotaciones en el drama; el ritmo y la repetición en poesía; y el tratamiento del tiempo en la narrativa. Se pretende que los alumnos desarrollen capacidad crítica para lograr un análisis integral de la obra, atendiendo tanto los elementos constitutivos de su estética como las visiones de mundo presentadas; la función del lector, entonces, es la de reactualizar la obra al darle sentido en su tiempo histórico y actual.

El progreso en la lectura tiene como sustento acceder a textos con estructuras cada vez menos familiares, exigiendo un mayor esfuerzo cognitivo al haber más variedad de construcciones textuales. La literatura, por tanto, se posiciona como una posibilidad de aprendizaje que abarca varios niveles de complejidad. Es fundamental, entonces, la noción de extrañeza en la obra literaria: por ejemplo, el uso de monólogo interior en narrativa, metáfora en poesía y giros de trama en el texto dramático son elementos constitutivos que el docente presentará como lectura guiada para que los alumnos se familiaricen con esas

⁵ La escritura de invención será conceptualizada en el apartado 1.2.

nuevas formas de entender la configuración del texto literario y la influencia de estas formas en la representación de la realidad.

1.2. La enseñanza de la literatura como problema didáctico.

A pesar de la sistematización sobre la enseñanza de literatura en el currículum nacional que se ha desarrollado desde 1990 y que incluye el conocimiento desde la práctica cultural del alumno, es necesario puntualizar la complejidad presente en los tres ejes del sector Lenguaje y Comunicación –Oralidad, Lectura, y Escritura– para el desarrollo de competencias por parte del alumno que le permitan desenvolverse en situaciones distintas a las que están mediadas didácticamente por el profesor. En el ámbito de la enseñanza de la literatura, pareciera que el eje de la lectura es central (MINEDUC, 2011b), al incluir habilidades como inferir, comparar, sintetizar, analizar, interpretar y evaluar. Estas habilidades serían las más apropiadas para la comprensión del texto literario, pues presentan una sistematización de la lectura que organiza su comprensión y posterior expresión. De esta manera, el estudiante podrá manifestar mejor su trabajo con un texto si primero ha hecho uso de las habilidades que el docente espera.

No obstante, los ejes de Escritura y Oralidad son relevantes al momento de dimensionar la lectura ya no tanto como una actividad silenciosa y aislada, en que solo interviene el docente como ente que juzga el cumplimiento de objetivos de aprendizaje, sino como una práctica cultural que manifiesta valoraciones colectivas sobre el acto y el propósito de leer. Como plantea Liliana Zimmermann⁶ (2006), “construir el significado luego de una actividad de lectura implica siempre mirar desde la perspectiva cultural, acordar o negociar una interpretación; de ninguna manera este suceso tiene que tender necesariamente a una mirada unificadora y hegemónica (...) debe permitirse la diversidad y polisemia” (72). Zimmerman apunta a un tratamiento dialógico de la lectura: no solo la literatura presenta polisemia, sino que variados textos y hechos de realidad posibilita una interpretación y valoración.

De esta manera, el eje de Oralidad en la propuesta y ajuste curricular del MINEDUC (2011b) funciona como un espacio de diálogo para la interpretación de los textos literarios. En el caso del género dramático, la oralidad se hace más presente por su composición

⁶ Docente en Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

misma: es frecuente que en todos los niveles donde se estudie el texto dramático, se proponga como AE “realizar una representación o una lectura dramática” a la vez que “dialogar para interpretar los textos y obras observadas” (MINEDUC, 2011a: 30). Esto no ocurre de la misma manera con la narrativa y la poesía, pues se privilegia el eje de escritura para dar cuenta de la interpretación de cada alumno. Solo cuando esta interpretación esté escrita, se puede generar una exposición oral, que no se especifica como necesariamente dialógica.

En este sentido, es necesario destacar la importancia que atribuye Zimmermann (2006) a las emociones y sentimientos implicados en la construcción de significado de la realidad. Dicha emociones, en algunas ocasiones, no estarán expresadas en la interpretación escrita de un texto, pues se apela al registro formal de la lengua. Pero en el diálogo de aula, es decir, en el espacio donde se desarrolla la lectura como práctica cultural, sí es adecuada una expresión más afectiva sobre la lectura, en especial si el docente ha logrado relacionar algunas problemáticas con intereses personales de los estudiantes. Aquellas problemáticas deben ser consideradas por el docente sobre todo por el uso de conocimientos previos que construyen un aprendizaje significativo.

¿Qué dificultades aparecen en las aulas chilenas con la enseñanza de la literatura? Esta problemática sobre el espacio cultural concreto donde se forman los estudiantes es considerada por Vicente Bernaschina ⁷(2010) como la manifestación de una crisis general de la educación, evidenciada en malos resultados y el desinterés de los jóvenes por la lectura. Para entender esta crisis, el autor comienza por definir el texto literario desde los planes y programas del MINEDUC⁸: es un texto de “múltiples sentidos que (...) posee una estructura dialógica en la que el lector no puede hacer otra cosa más que involucrarse activamente” (59). El lector activo, por tanto, analiza relaciones entre los signos del texto y los interpreta gracias a su competencia lectora para resignificar y actualizar la realidad presentada en la obra. Se destaca, entonces, la relación dialógica entre el texto y el lector que implica “su sensibilidad comprensiva lingüística, sus conocimientos, experiencias, sentimientos y emociones, su bagaje cultural” (60).

⁷ Doctor en Literatura en la Universidad de Potsdam, Alemania.

⁸ El autor se basa en el Programa de Estudio de Primer Año Medio, publicado en 2004.

Bernaschina concuerda con el significado que el MINEDUC aporta de los textos literarios. Sin embargo, la problemática en las aulas frente a la posibilidad real de formar lectores activos se enmarca en lo que el autor denomina “mundo tecnocrático y mercantil”, donde el esfuerzo del lector es desplazado por la mera identificación de contenidos –en poesía, por ejemplo, donde se enfatiza el reconocimiento de figuras retóricas-. Sobre las habilidades, el autor indica que no son “ideas o interpretaciones que surgen de los propios estudiantes y sus visiones de mundo” (60), sino habilidades de identificación, deducción e inferencia que no desarrollan un diálogo entre el lector y el texto.

Por ello, lo que plantea Bernaschina sobre el enfoque comunicativo de los programas del MINEDUC es que este no se expresa en la relación del texto leído con habilidades de valoración y evaluación. Lo que ocurre es, más bien, es un análisis más descontextualizado y superficial, orientado a la identificación de elementos y no a la relación de estos con la multiplicidad de sentidos del texto literario y la complejidad del mundo presentado en la obra. De esta manera, el autor defiende una dimensión “creativa en interpretativa” (61) de la lectura porque, precisamente, es la que permite desarrollar un lector activo que integre su competencia lingüística, emociones y bagaje cultural.

Sin embargo, Bernaschina indica que una de las dificultades para desarrollar un lector activo en el aula es la insistencia del MINEDUC y los establecimientos en realizar evaluaciones estandarizadas, como el SIMCE⁹ y los ensayos PSU¹⁰. Estas evaluaciones miden el cultivo privado de las habilidades, es decir, la lectura de un texto literario “aislado de los problemas sociales o políticos (...) [evitando] cualquier conexión con la biografía, las instancias sociales y políticas de producción y las transformaciones que posiblemente exigía a la realidad”. Se privilegia, por tanto, el uso artístico y cuidado del lenguaje, donde la forma y el contenido se analizan sin ser relacionados con la cultura. Una manifestación de lo anteriormente expuesto es una sugerencia de actividad del Programa de Estudio para Segundo Año Medio (2011):

AE: Comparar los poemas leídos con otras formas de expresión artística, considerando sus recursos y el tratamiento que dan a un mismo tema.

⁹ Sistema de Medición de Calidad de la Educación.

¹⁰ Prueba de Selección Universitaria.

Actividad: comparación del poema “La fábrica” de Pablo de Rokha con la película “Tiempos modernos” de Charles Chaplin.

Los estudiantes leen “La fábrica” (...) y ven fragmentos de “Tiempos modernos”, específicamente cuando Charlotte trabaja en la fábrica y el final. Organizados en grupos, responden las siguientes preguntas por escrito: ¿Qué recursos usa el poema para retratar el trabajo de la fábrica? ¿Qué recursos se utilizan en la película? Compare el poema y los fragmentos vistos a partir del tratamiento que dan al tema de trabajo en la fábrica. Compare el final de la película con el poema. ¿Qué similitudes y diferencias observa? Al finalizar, los estudiantes comentan sus respuestas. (82).

De esta actividad, se sugiere que la enseñanza de la literatura posibilita una interpretación de la obra literaria en base a la comparación con otra obra de arte que utiliza otros recursos, pero que presenta una visión de mundo similar. Asimismo, el acto de “comentar” supone un diálogo en el aula que propicie la escucha de opiniones distintas y complementarias a las del estudiante. Sin embargo, no hay un tratamiento sobre el contexto de producción y recepción de los textos comparados: se destacan los recursos del poema y los recursos de la película en torno al tema “trabajo en la fábrica”, apuntando a respuestas de habilidades de comprensión general más que valoración y evaluación de lo leído. Como plantea Bernashina, entonces, “si olvidamos la lectura como práctica de la vida cotidiana, parte de una sociedad y una cultura, olvidamos que tiene la capacidad de modelar no solo la afectividad o el intelecto de los lectores y lectoras, sino también sus decisiones y conductas” (65).

Sobre los modos de acercamiento al texto literario en el contexto didáctico, el MINEDUC hace una indicación ambigua dentro de las obras literarias al indicar lo siguiente:

Este Marco Curricular quiere destacar con claridad que las obras literarias son fundamentalmente obras de arte y que, en consecuencia, el acercamiento a ellas debe ser semejante al que se tiene frente a un cuadro o a una obra musical. Por eso, los procesos analíticos que se apliquen a las obras literarias nunca deben dejar de lado su consideración estética. (MINEDUC, 2009: 34).

La similitud que se hace con la pintura y la música es por lo menos, confusa; no hay una conceptualización sobre los modos de acercamiento hacia un cuadro o hacia una obra musical, que son manifestaciones con una dimensión estética distinta y que requiere otros conocimientos, habilidades y actitudes. Si bien un cuadro se puede analizar desde la percepción directa, eso implica un problema en torno a la consideración del estudiante como lector: si, por un lado, se pretende que sea activo y crítico, por otro, se le otorga una posición contemplativa de la obra literaria, lo mismo que haría con una pintura o una pieza

musical. Las “consideraciones estéticas” que se enuncian en el Marco Curricular, entonces, deben ser mejor definidas, pues apuntan también a la literaturidad de los textos, es decir, qué los diferencia de los textos no literarios y de otras manifestaciones artísticas (como la pintura y la música).

La literaturidad o especificidad de lo literario es un término proveniente del formalismo ruso al abordar los textos literarios desde los procedimientos formales de su escritura, es decir, de forma inmanente. Como plantea Régine Robin ¹¹(1993), a principios y hasta mediados del siglo XX, la literatura en Occidente era entendida desde las obras pertenecientes a un canon. Primaba la legitimación institucional, conformada por académicos y críticos literarios y prensa especializada. De esta manera, la literatura se estudiaba y enseñaba desde cierta “esencia de lo literario”, donde no se pueden aplicar sus procedimientos formales a otros textos.

Sin embargo, desde la consolidación de la sociedad de consumo y de las nuevas tecnologías -que, en parte, la sustentan-, se han desarrollado “nuevas formas de participación interpersonales o grupales: el rock en todas sus formas, los video-clips, la publicidad generalizada, la práctica del zapping” (52), entre otros. Robin define estas prácticas como la “cultura de lo efímero” que apunta a un objeto de entretención pasajera más que a un instrumento de formación personal. Esto supone, según la autora, una “alteración del objeto literario (52), donde la cultura de masas accede a la literatura desde una necesidad de ficción distinta a la que se sugiere en los estudios formalistas: ya no hay una pregunta por la especificidad de lo literario, sino que importa más el “plano sociológico de los lectores reales (...) pudiendo modificar totalmente el estatuto del texto, las intenciones de su autor” (54). Por ello, plantea Robin, la institución escolar se ha visto envuelta en una gran problemática, pues en ese contexto, la literatura ya no puede organizarse solo desde las guías del “saber leer y del saber cómo descifrar” (54).

El saber leer y el saber cómo descifrar, sin duda, es una problemática presente en el MINEDUC al momento de desarrollar la comprensión de textos literarios. La mediación didáctica presente en los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación se centra en los procedimientos formales del género narrativo, el lírico y el dramático; es decir, estos

¹¹ Historiadora, novelista, traductora y profesora de sociología, de nacionalidad francesa.

procedimientos son la base del análisis textual y de la interpretación y valoración de las obras literarias. Sin embargo, en el momento de la interpretación y la valoración, las orientaciones didácticas del MINEDUC apuntan más a un desarrollo de habilidades de comprensión guiadas por la causalidad de “leer para descifrar”, antes que una integración de la dimensión cultural del alumno. Como ejemplo de lo anterior, se presenta una sugerencia de evaluación del eje de Escritura en Segundo Medio (MINEDUC, 2011a), sobre la obra *Antígona* de Sófocles:

En parejas, investiguen las prescripciones de la antigua religión griega sobre la forma en que se debía enterrar a los muertos. A partir de la información encontrada responda las siguientes preguntas:

1. En relación al conflicto, ¿cuáles son las fuerzas que se oponen en esta obra? ¿A cuál de ellas encarna Antígona? (3 puntos).
2. ¿Por qué Antígona prefiere rebelarse a los mandatos del rey para dar sepultura a su hermano? (2 puntos).
3. ¿Cree usted que el conflicto que se desarrolla en esta obra tiene paralelos hoy en día? Justifique su respuesta con ejemplos a favor y en contra (4 puntos).
4. Imagínese que usted es Antígona en la actualidad. ¿Qué herramientas usaría para oponerse al mandato de Creonte? (3 puntos).
5. ¿Qué condiciones del contexto actual permiten la existencia de esas herramientas? (3 puntos) (61-62).

Las dos primeras preguntas apuntan a la comprensión del texto y las tres siguientes al contexto de recepción de la obra a partir de un elemento cultural sobre las prácticas de la antigua religión griega, que es la base de Sófocles para escribir *Antígona*. Sin embargo, las preguntas están directamente relacionadas con el conflicto de la obra (“imagínese que usted es Antígona en la actualidad”), es decir, la prohibición de enterrar cadáveres de traidores. El conflicto, entonces, podría estar más dirigido a la posibilidad de que la sociedad –no solo las leyes- tengan cierto grado de humanidad frente a situaciones en Chile que se relacionen con la muerte de seres queridos.

Una sugerencia de cambio para la actividad anterior, siguiendo los planteamientos de Robin y Zimmermann sobre la lectura como diversidad cultural y no solo como “discurso literario” sería la siguiente: relacionar el conflicto central de *Antígona* con la situación actual de los familiares de detenidos desaparecidos durante el Gobierno Militar de 1973, quienes exigen justicia no solo para encontrar y restos mortales, sino una sensibilidad ciudadana frente a la desesperación de no sepultar a un ser querido. De esta manera, el conflicto sobre enterrar el cadáver de un traidor en *Antígona* se actualizaría en la búsqueda

de restos de personas que fueron consideradas “traidoras” en el Gobierno Militar. De esta manera, desde la perspectiva de Robin, la literatura se integraría a otros discursos, como el de los medios masivos de comunicación que han tratado sobre la desaparición de personas en dictadura y la importancia cultural que esto puede presentar para los alumnos. Asimismo, los alumnos pueden proponer otros paralelos con la realidad, pero no solo desde el conflicto central, sino en que otros aspectos de la cultura actual que se tratan desde marcos legales y sociales. Y, finalmente, se puede desarrollar una pregunta sobre la literatura como posibilidad de reflexión a partir de conflictos que hoy pueden parecer poco familiares a los alumnos, pero que pueden manifestarse en otras esferas de la realidad.

Como la sugerencia de evaluación citada anteriormente, se desprende también que el Marco Curricular destaca el eje de escritura como expresión por parte de los alumnos sobre los textos literarios. Sin embargo, es necesario puntualizar que las prácticas de escritura necesitan una mayor presencia en la didáctica de la literatura, tal como plantea Sergio Frugoni ¹²(2006). Este autor propone la escritura de invención como la posibilidad de fomentar en los alumnos su desarrollo como productores culturales y no receptores de un saber incuestionable como “formas correctas y/o cuidadas de escribir poesía”. Este planteamiento se basa, por tanto, en una escritura creativa consciente del acto mismo de escribir y cómo aporta a una comprensión de la lectura y la literatura desde una manera no prescriptiva y más cultural. Por ejemplo: los alumnos escriben un texto de invención a partir de una situación ficticia presentada en un texto literario y el conjunto de las ideas presentadas en dichos textos de invención sirven para desarrollar nuevos aprendizajes sobre la literatura y su importancia en el ámbito social y cultural de los alumnos.

El concepto de invención, entonces “intenta apartarse de la idea escolar de ‘creación’ o ‘escritura creativa’, fuertemente vinculada a la concepción romántica (...) como fruto de la inspiración y que por eso mismo no puede ser reglada ni objeto de reflexión teórica, a riesgo de desvirtuar la naturaleza de la creación” (84). Sobre los textos de intención literaria como una aparente escritura de invención, en Segundo Año Medio se propone la siguiente actividad para el género lírico:

¹² Profesor de Letras de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

4. Escribir un texto poético para expresar ideas, sentimientos y postura en torno a una problemática actual o en torno a un conflicto existencial, utilizando un vocabulario apropiado y lenguaje poético.

5. Revisar, reescribir y editar sus textos: marcando los elementos que sea necesario corregir según su intención y los requerimientos propios de la tarea; reescribiendo sus textos hasta quedar satisfechos con el resultado; utilizando flexiblemente recursos de presentación y diseño (diagramación, imágenes, tipografía) que realcen la capacidad expresiva de las palabras) (MINEDUC, 2011a: 3).

La sugerencia de actividad implica el eje de Escritura como posibilidad de creación y expresión por parte del alumno. Sin embargo, el marco que se le da es prescriptivo (“vocabulario apropiado y lenguaje poético”) con alguna intención de entrar en una práctica cultural (“problemática actual” y “conflicto existencial”). La reescritura, en este sentido, se desarrolla como una corrección causada por el marco ambiguo en que se da la tarea, pues no hay una especificación sobre lo que se entiende por “lenguaje poético” y “vocabulario adecuado”. ¿Qué ocurre, por ejemplo, con los poemas de escritores chilenos como Nicanor Parra y Claudio Bertoni que contienen improperios, expresiones vulgares y peyorativas? ¿Responden a un vocabulario adecuado? ¿Por qué siguen siendo poemas? La escritura de invención, entonces, se presenta en el eje de Escritura como un marco más cultural de la literatura, donde los alumnos dialogan con textos “prestigiosos de la cultura” (Frugoni, 2006: 90) en una realidad inmediata.

PARTE II

2.1. El problema pedagógico

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, los propósitos formativos del sector de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2011a) apuntan al desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes en cuatro dimensiones: leer, escribir, escuchar y hablar. Estas dimensiones constituyen “la primera herramienta que da una verdadera igualdad de oportunidades a todas las personas (...) el desarrollo del lenguaje es la primera tarea de la escuela” (19). Para un desarrollo sistemático de competencias comunicativas en los estudiantes, El MINEDUC organiza los CMO en AE para los ejes de Lectura, Escritura y Comunicación Oral. Esta distinción de ejes es metodológica, pues permite establecer la especificidad de cada dimensión del lenguaje; no obstante, su consolidación implica el trabajo de los aprendizajes de manera integrada.

De acuerdo a este contexto, el problema pedagógico se enfoca en el eje de Lectura del Programa de Estudio de Segundo Año Medio vigente, publicado por el Ministerio de Educación en 2011. En este documento se especifica la lectura como una actividad que debe ser variada y abundante, pues de esta manera el alumno puede conocer realidades diferentes a las originadas por su interacción cotidiana. Uno de los objetivos primordiales del sector es, por tanto, la formación de estudiantes como “lectores activos y críticos, capaces de informarse a través de la lectura, formarse una opinión, comprender y proponer interpretaciones, y apreciar el significación de los textos” (20). El estudiante como lector activo y crítico, asimismo, es el que enriquece su conocimiento de mundo gracias al conocimiento de distintas culturas y experiencias presentadas en las lecturas.

La complejidad lingüística, conceptual y estructural de los textos, por tanto, debe tener una progresión en cada nivel educativo que permita habilidades de comprensión lectora tanto en la educación escolar como en la futura vida laboral de los estudiantes. Asimismo, el eje de lectura “provee de oportunidades para trabajar los ejes de comunicación oral y escritura” (20). Por ello, el conocimiento sobre el lenguaje se evidencia cuando el estudiante, formado

como lector crítico, tiene la capacidad de expresarse de manera coherente tanto en el medio escrito como en el oral. De ahí la importancia que el docente debe enfocar en el desarrollo integrado de los tres ejes.

Respecto a la relación entre las competencias comunicativas y la lectura de textos literarios, el Programa de Segundo Año Medio especifica que los estudiantes sean capaces de: “conocer las mejores obras de la literatura chilena y universal como una oportunidad de comprenderse a sí mismo y a los demás, reflexionar sobre los temas que han preocupado a la humanidad y adquirir un conocimiento más amplio de mundo” (21). Esta evaluación del MINEDUC sobre ciertas obras literarias al calificarlas de “mejores”, establece un criterio de selección que sería acorde a la complejidad del nivel educativo para literatura. Dicho criterio de selección, entonces, debería estar expresado tanto en las Lecturas Fundamentales sugeridas para literatura como en los Aprendizajes Esperados de Segundo Año Medio.

El desarrollo del alumno como lector activo y crítico, entonces, constituye el problema pedagógico de la propuesta didáctica para Segundo Año Medio en literatura, específicamente, sobre el género literario narrativo. La elección de este género se debe, principalmente, a una distinción que hace el MINEDUC (2011a) sobre los textos narrativos en general: “la narración permite trabajar con mayor facilidad las inferencias, ya que en general el lector tiene más conocimientos previos sobre lo que lee, lo que le permite activar eficientemente el proceso inferencial”¹³(19). De esta manera, la comprensión de inferencias en un texto narrativo es más frecuente, a diferencia de los textos expositivos, que desarrollan más la habilidad de resumir; o los textos publicitarios, que permiten mejorar la habilidad de análisis visual.

Los textos literarios narrativos, entonces, implican el desarrollo de habilidades de inferencia, debido a su densidad semántica. Cuando esta habilidad permita al alumno un andamiaje con sus conocimientos previos, se logra ampliar el conocimiento de mundo y producir un aprendizaje significativo. No obstante, el estudiante también debe ser capaz de realizar una valoración y evaluación de los textos: las habilidades de inferencia no pueden ser un fin en sí mismas, sino un elemento que propicie la formación del estudiante como

¹³ Este planteamiento es parte de una traducción del artículo “Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension” de Graesser, A., Singer, M. y Trabasso, T. (1994), publicado en la Revista *Psychological Review*.

lector activo y crítico. Esta formación se logra gracias a un trabajo integrado con contextos de producción-recepción de los textos leídos. Como plantea Bernaschina (2010), el lector crítico dialoga con los signos del texto y los interpreta para resignificar la realidad presentada en la obra. En correspondencia con la Unidad de Narrativa de Segundo Año Medio, el problema pedagógico se especifica, por tanto, como la relación entre la formación del estudiante como lector crítico y su lectura de obras literarias narrativas.

La literatura en este nivel educativo se enmarca en dos secciones del Programa de Estudio vigente. La primera corresponde a la mediación didáctica presente en los modos de aproximación al texto literario narrativo y que se traduce en los Aprendizajes Esperados (AE) de la Unidad de Narrativa. Esta Unidad incluye tanto el análisis de elementos narratológicos (tema, narrador, personajes, acciones, espacio, tiempo de la narración) y la evaluación del texto leído a través de las problemáticas, la intertextualidad y contextos de producción y recepción de la obra. La pregunta que se desprende de esta sección (AE) es: ¿qué lecturas son adecuadas para establecer la densidad semántica de un texto literario? Pensando en lectores iniciales, la densidad se establece a medida que los alumnos pasan de una identificación de elementos narratológicos a la significación que estos tienen en su interpretación y evaluación de los textos.

La segunda sección, por su parte, corresponde a las Lecturas Fundamentales (LF) en la Unidad de Narrativa; es decir, se presentan los textos que pueden contener la densidad semántica establecida en los AE. En esta lista predominan textos provenientes de ámbitos disímiles: por una parte, se presentan textos canónicos y, por otra, textos masivos. Los textos canónicos se entienden, según el MINEDUC (2004), como las obras pertenecientes a “la tradición literaria de Occidente”, escritas por “autores de prestigio”. Los textos masivos, en cambio, no son presentados con una definición desde el Ministerio, pero se entienden como obras con ventas significativas a nivel local y/o mundial, que responden a fórmulas más o menos probadas de éxito y que son cuestionadas a menudo por su baja calidad literaria. En este sentido, el MINEDUC sugiere que el docente incluya obras que atiendan a los intereses del alumnado y a su realidad social; es decir, allí se podrían incluir las obras masivas, pues se apela a una generalidad de gusto, no de autoridad. La pregunta que se

desprende de esta sección (LF) es: ¿puede una obra literaria de éxito comercial masivo contener una densidad semántica similar a la de una obra canónica?

En la revisión del listado de textos literarios sugerido en el Programa de Estudio, se advierte una justificación deficiente para la elección de textos, la cual está expresada, simplemente, como “una selección por su calidad literaria y estética” (43) y en donde el docente debe incluir “al menos una novela y cinco textos breves de la lista que se presenta a continuación” (38). No se especifica, más allá de la calidad literaria y estética, por qué se han sugerido tales novelas y textos breves. Gracias al Programa de Estudio de 2004 citado anteriormente, se especifica que los textos pertenecen, en parte, a autores de prestigio de la tradición occidental. Aquella justificación de 2004 evidencia una validación institucional de las obras a través de un canon literario que incluye académicos literarios, críticos literarios y prensa especializada. Sin embargo, en el Programa vigente, así como en el de 2004, no hay justificación sobre las obras que han alcanzado un éxito masivo, a pesar de estar sugeridas en las LF de ambos documentos. De esta manera, la problemática que aún los AE y las LF es: ¿por qué sería relevante para el MINEDUC que los estudiantes comprendan la distinción entre una validación académica y una validación editorial-económica de las obras leídas?

La relevancia de la distinción entre textos literarios canónicos y masivos, desde los mismos planteamientos del MINEDUC, recae en la capacidad de los estudiantes para evaluar los textos leídos a través de sus contextos de producción y recepción. De esta manera, la formación del estudiante como lector crítico –que es el propósito formativo del sector– debería considerar la naturaleza de la institución literaria y el mercado editorial como instancias que legitiman -y deslegitiman- los textos literarios. De este modo, el estudiante comprendería mejor los contextos de producción y recepción de las obras, posibilitando sentidos más amplios que el análisis de elementos narratológicos propios de los textos. En este sentido, cabe recordar lo que el MINEDUC (2009) y Bernaschina (2010) plantean respecto al trabajo con las obras literarias: que los estudiantes deben desarrollar sus habilidades tanto en función del uso artístico del lenguaje como con las instancias sociales de producción y recepción. Es la confluencia de estos elementos lo que permite comprender, valorar y evaluar la densidad semántica de un texto literario.

La noción de densidad semántica en la literatura implica el conocimiento las dimensiones socioculturales de las prácticas de lectura. Gracias a un trabajo crítico con estas dimensiones, los estudiantes podrían considerar la literatura como un discurso complejo, donde sus validaciones académicas, editoriales e ideológicas influyen en su comprensión semántica y análisis formal. La lectura, como proponen Bernashina (2010), Frugoni (2006) y Zimmermann (2006), se debería entender y desarrollar como una práctica cultural en la escuela. Esta situación permite que los alumnos se acerquen al texto literario como un constructo que siempre genera multiplicidad de sentidos y que permite una actualización de su importancia gracias a las interpretaciones propias de los estudiantes. De esta manera, el acercamiento no es contemplativo como una pintura, sino activo y crítico. Lo que permitiría este acercamiento es, precisamente, un conocimiento más adecuado de los contextos de producción y recepción de las obras leídas.

Desde el MINEDUC (2011a) se puede evidenciar que las Orientaciones Didácticas presentes en el Programa de Estudio de Segundo Año Medio expone la importancia de la literatura en tanto práctica cultural:

“El docente adquiere un rol fundamental al guiar a los estudiantes en sus lecturas, al ayudarlos a comprender la información, a realizar inferencias, a penetrar los significados más complejos y elaborar interpretaciones propias. Así, los estudiantes, través de los textos literarios (...) profundizan su conocimiento del mundo, se exponen a diferentes estructuras textuales, conocen puntos de vista distintos sobre variados tema y se acercan a la idea de que no existe una sola interpretación, sino que hay muchas maneras de aproximarse a un texto que entra en diálogo con toda una herencia cultural que lo enriquece. Para ayudar a los estudiantes a progresar en esta línea, en cada unidad se incluye una lista de lecturas seleccionadas por su calidad literaria y estética, por ser adecuadas a la edad de los alumnos, que permiten enriquecer la discusión en clases y profundizar la comprensión” (24).

Sin duda, la herencia cultural que destacada en la cita anterior se relaciona con el contexto de producción de las obras: que el alumno conozca las circunstancias en que una obra fue creada permite profundizar en la visión de mundo presente en el texto. Desde un punto de vista más textual, se destaca también la necesidad del docente como guía para un acercamiento semántico y formal adecuado al nivel educativo de los estudiantes, lo que también se traduce en la selección de lecturas que haga el profesor. Asimismo, la profundización del conocimiento de mundo que logren los estudiantes responde a un distanciamiento crítico del texto literario. Por ejemplo: el alumno tienen ciertos modos de

entender el tema del amor; la literatura posibilitaría, gracias a su multiplicidad de sentidos, que el alumno conozca y valore otros modos de entender ese tema.

No obstante, la herencia cultural que rodea el texto literario también determina su valoración en la sociedad. Por lo tanto, el estudiante también debe formarse como lector crítico gracias al conocimiento y reflexión sobre los modos en que los textos dialogan con la cultura. De esta manera, es relevante que los estudiantes conozcan y analicen qué validación cultural ha operado en el texto literario y cómo el alumno puede incluir esta validación en su conocimiento de mundo posibilitado por el texto. En ese contexto educativo, la lectura de obras canónicas y masivas podrían ejemplificar de mejor manera los tipos de legitimación que operan en los textos literarios, tanto en su momento de producción como en la actualidad del estudiante.

A modo de resumen, las secciones del Programa de Estudio de Segundo Año Medio (AE y LF) sugieren que los estudiantes establezcan relaciones entre la densidad semántica de un texto literario narrativo y las lecturas que contienen dicha densidad. Como la lista de lecturas del MINEDUC presenta obras provenientes del canon literario occidental y del mercado editorial, los estudiantes podrían analizar la influencia de estas obras para el análisis narratológico y valoración de aspectos contextuales presentados en los Aprendizajes Esperados de la Unidad de Narrativa. Este análisis permitiría tanto el desarrollo de habilidades de inferencia como la formación del estudiante en tanto lector crítico.

2.2 Estado del Arte

La lectura de autores clásicos es fundamental en la escuela para reflexionar sobre la herencia cultural y visiones de mundo que han quedado plasmadas en obras universales. Como ya se mencionó en el apartado anterior, los Programas de Estudio del MINEDUC contienen listados de obras consideradas clásicas por su fuerte presencia en el ámbito académico especializado, dejando a criterio del docente el uso de estas en el desarrollo de las actividades escolares. Se ejemplifican actividades donde los textos clásicos sean utilizados para desarrollar los AE (traducción de los CMO para Enseñanza Media), destacando su importancia como visiones de mundo y tratamiento de temas y motivos relevantes en la historia occidental, además de elementos narratológicos complejos.

Sin embargo, no se menciona el término “canon literario” para diferenciar las obras clásicas de otros posibles tipos de literatura; asimismo, no hay una referencia significativa a la literatura masiva o best-seller. Esta distinción es significativa para una integración más contextualizada de las obras leídas. Respecto al material ministerial que manejan los estudiantes, el *Texto para el estudiante de Lenguaje y Comunicación para Segundo Año Medio* (2009b) presenta actividades relacionadas con la comprensión de textos literarios. Algunas de estas actividades evidencian una falta de integración cultural de los textos, apelando a solo a propiedades textuales.

Como ejemplo de lo anterior, se presentan las siguientes preguntas para analizar un poema de Elicura Chihuailaf, “Sueño azul”: “¿Por qué podemos asegurar que el fragmento anterior corresponde a un texto literario?”; “¿Qué marcas del fragmento anterior reflejan que el autor usa cuidadosamente el lenguaje con el fin de crear un texto literario?” Es decir, hay preguntas sobre la literaturidad del texto, apelando a la calidad del lenguaje utilizado. Sin embargo, considerando el contexto de recepción de los textos denominados masivos, ¿se pueden hacer las mismas preguntas? O, más bien, ¿se pueden obtener respuestas similares si leemos una obra de éxito comercial y una de la tradición literaria?

Como se ha cuestionado la calidad literaria de los textos denominados masivos, su densidad semántica puede cambiar, sobre todo al considerar un contexto de recepción distinto al de las obras canónicas. Un ejemplo de ello es la cantidad considerable de estudios críticos con una distancia reflexiva sobre una obra canónica, a diferencia de una obra masiva, que suscita un “fanatismo acrítico”, centrado en la identificación con personajes o acciones. Los estudiantes, que también leen obras canónicas y masivas, pueden complejizar estas diferencias, logrando una distancia reflexiva con textos de menor complejidad estilística.

En este *Texto para el estudiante...* (2009b) se enfatiza la precisión conceptual sobre qué es la literatura, destacando su importancia discursiva y riqueza polisémica. No obstante, la diferencia se establece más en oposición al lenguaje cotidiano y a otras tipologías textuales. Es decir, se abarcan los textos por separado, sin vincularlos como literatura que puede interesar a distintos receptores según sus diversas nociones de lectura: para unos puede ser entretenimiento pasajero u obligación escolar, para otros, parte fundamental de su búsqueda identitaria. Desde el mismo contexto de la escuela, con la pregunta “por qué leemos”, ya se

puede debatir sobre una literatura más canónica y otra más masiva, integrando la dimensión sociocultural que necesita la lectura en la escuela.

Es importante destacar la manera en que se trata la literatura como experiencia individual y colectiva el citado *Texto para el Estudiante...* (2009b), pues este posiciona el lenguaje como capaz de crear realidades en el ámbito individual y público de las personas. Por ello, se destaca la interacción con el otro y el conocimiento de textos y mensajes en general que manifiesten diversas experiencias y visiones de mundo. Respecto a la literatura, se plantea que “la experiencia de lectura de textos literarios es también un espacio para el diálogo: el texto literario propone un mundo que se actualiza en el ejercicio de lectura e interpretación. Los mundos posibles, los viajes a los que invita la literatura ocurren en ese diálogo, y por tanto, es el lector quien puede darles forma” (3). De esta manera, se destaca la figura del estudiante como lector activo frente a los textos; es decir, aunque la obra literaria tenga méritos validados por la academia y por el mismo docente, el alumno también actualiza su significado, tanto como lector dentro de la educación secundaria como individuo dentro de la sociedad.

En una de las secciones de Evaluación del *Texto para el Estudiante...* (2009b) se presenta un microcuento inédito del escritor chileno Enrique Díaz-Luna sobre la violencia de las pandillas. Las pandillas, por lo que se infiere de este texto narrativo, niegan valores establecidos por la sociedad, como los lazos familiares: un pandillero mata a su hermano de quince años. Aunque el texto tiene grandes potencialidades interpretativas, las preguntas para el estudiante solo operan como establecimiento de características generales de la literatura: “demuestra que el texto anterior es un texto literario utilizando marcas textuales y los contenidos estudiados” (MINEDUC, 2009b: 56); no se enfatiza que el valor de lo leído que manifiesta preocupación por un contexto de violencia. De esta forma, los textos se presentan como unidades apartadas, algunas veces más enlazadas con su contexto de producción y recepción, pero otras veces solo como confirmación de definiciones genéricas sobre la literatura. En este sentido, la riqueza de textos con distinto público e intereses puede facilitar el debate sobre la literatura y su contexto, más allá de las definiciones genéricas: ¿qué preocupaciones sobre la experiencia humana hay en un texto clásico y en

un best-seller?; ¿qué valor estético conlleva la manifestación de estas preocupaciones?; ¿qué estereotipos se encuentran en los textos leídos?

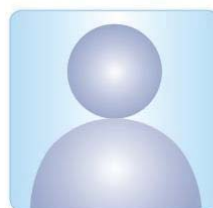
La identidad, que es el tema central de la primera unidad del Texto Escolar citado, es fundamental para comprender y analizar el concepto de *globalización*, que también influye en las nociones sobre literatura, sobre todo desde el siglo XX:

III. Lee los siguientes textos y realiza las actividades asociadas.

Chile: ¿krioyoland?

Enviado por Nicolás Heusser el 13/04/2006 a las 22:58 horas

Este puede ser el nombre de la identidad que proyecta Chile dentro de un contexto de globalización, en donde se adoptan y, como consecuencia, se adaptan modelos, sistemas y elementos externos a nuestro territorio. Creo que el concepto de identidad se debe ver como un proceso en desarrollo, cuyos elementos secuenciales son: el territorio, el paisaje y el patrimonio. A través del análisis de estos conceptos en relación a Chile, se puede llegar a una definición de identidad "nacional", en donde se reconozcan elementos comunes y propios.



Heusser, Nicolás. "Chile: ¿krioyoland?" *Atinachile*.
13 de abril de 2006. [fecha de consulta: 24 de septiembre de 2009]
<http://atinachile.cl/node/248>

(MINE

DUC, 2009b: 57)

El tratamiento de la globalización en el contexto de los medios masivos de comunicación podría integrar una posibilidad crítica dentro de la literatura, es decir, cómo influye la globalización en la literatura. Este concepto se puede incorporar como una forma de comprender los textos literarios de éxito comercial y, de esta manera, los mismos estudiantes reflexi sobre por qué suelen interesarse por cierta literatura y/o manifestaciones artísticas por sobre otras, lo que iría conformando esta diferencia entre lo canónico y lo masivo. La globalización es nombrada en este Texto como uno de los elementos para entender los conflictos actuales de identidad; si este concepto es llevado al plano de la lectura literaria como práctica cultural, los contextos de producción y recepción de las obras leídas podrían aportar significativamente a la formación del estudiante como lector activo, pues se logran habilidades de evaluación y valoración de los textos.

Por otro lado, como ejemplo de la presencia de validación académica en los textos – siguiendo con el *Texto para el Estudiante...*-, se propone al alumno la lectura de una crítica

literaria escrita por Ignacio Valente sobre la novela *La última niebla*, de María Luisa Bombal. Las preguntas están direccionadas a establecer la trascendencia de esta novela, es decir, su importancia a través del tiempo y la actualidad de sus problemáticas; asimismo, se nombra a Gastón Bachelard como un crítico a quien le hubiera gustado mucho la novela. Estas preguntas, por tanto, están determinadas por un ámbito académico que valida ciertas obras literarias y establece su importancia en la posteridad. De esta manera, el estudiante también accede a las obras literarias desde criterios de autoridad, lo que permite entender la importancia del contexto de recepción de las obras canónicas y cómo opera el criterio de autoridad para cuestionar la calidad literaria de las obras masivas.

Respecto a otros materiales ministeriales relacionados con el problema pedagógico, se presentan diferencias entre los criterios de selección de textos literarios de los Programas de estudio de 2004 y 2011 (MINEDUC, Segundo Año Medio). El de 2004 contiene una referencia a literatura masiva cuando se presentan características atribuidas al género de ciencia ficción: “género típico de la sociedad industrializada y tecnológica, uno de los predilectos de la juventud especialmente a través del cine y la televisión” (89). Al valorar la ciencia ficción como uno de los “predilectos” de la juventud, se aborda dicho género como susceptible de interesar a un grupo considerable, fuera del ámbito netamente académico y/o escolar. Sin embargo, se enfatiza su éxito en otras manifestaciones artísticas, como el cine y las series televisivas: no se aborda un posible tratamiento desde la literatura que interese de forma masiva y que se pueda tratar desde contextos de producción y recepción de los textos.

Asimismo, el Programa de 2004 presenta ocho obras que han sido rotuladas como best-seller de variadas épocas: *Pablo y Virginia* (Bernardin de Saint Pierre, 1787) *La dama de las camelias* (Alexandre Dumas, hijo, 1848) *La buena tierra* (Pearl Buck, 1931), *Reencuentro* (Fred Uhlman, 1971), *De amor y de sombra* (Isabel Allende, 1984), *Como agua para chocolate* (Laura Esquivel, 1989), *El viejo que leía novelas de amor* (Luis Sepúlveda, 1989) y *Sobredosis* (Alberto Fuguet, 1990). Los criterios de selección para todos los textos de la lista (LF) se especifican de la siguiente manera:

“Este repertorio se propone como guía y referencia para el cumplimiento del programa, y para una inserción, tanto significativa como de calidad, de los estudiantes en la tradición literaria de Occidente a través de obras adecuadas a su edad. Por eso, puede ser

complementado y enriquecido por los docentes, atendiendo tanto a la realidad geográfica, social y cultural específicas como a los intereses del alumnado. En todo caso, de las obras que se lean –en un mínimo de ocho, de entre 100 y 250 páginas cada una– al menos un 30% deben pertenecer a autores cuyo nombre se destaca con una letra (a), y un 60% por lo menos deben ser de escritor de prestigio.” (MINEDUC, 91: 2004).

De la lista de best-seller citados de este Programa de 2004, ninguno está marcado con la letra (a), a excepción de *La dama de las camelias*. Por su parte, la mayoría de los autores marcados con la letra (a) son conocidos como escritores de prestigio y cuyas obras pertenecen al canon literario occidental, por ejemplo: *La odisea* (Homero, siglo VIII a. de C.), *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (Miguel de Cervantes, 1605) *Werther* (Johann Goethe, 1774), *La metamorfosis* (Franz Kafka, 1915), *La última niebla* (María Luisa Bombal, 1931) y *Los cachorros* (Mario Vargas Llosa, 1967). La presencia de todos estos textos –canónicos y masivos– permiten que el estudiante analice y valore contextos de producción y recepción distintos, no solo respecto a las circunstancias culturales del año de publicación, sino también respecto a la recepción de las obras desde una validación académica y, sobre todo desde el siglo XX, desde una valoración del mercado editorial.

Por su parte, el Programa de Estudio de 2011 presenta tres novelas que fueron best-seller: *El guardián entre el centeno* (J.D. Salinger, 1951), *El señor de las moscas* (William Golding, 1954) y *Homero, Iliada* (Alessandro Baricco, 2004). No se exponen criterios específicos de selección como en el Programa de 2004, pero se indica, en general, que las obras fueron seleccionadas (MINEDUC, 2011) por su calidad estética y literaria y por ser adecuadas a la edad de los estudiantes¹⁴. Los demás textos, en su mayoría, pertenecen al canon literario occidental: *El celoso extremeño* (Miguel de Cervantes, 1613), *Mío Cid Campeador: hazaña* (Vicente Huidobro, 1929), *La casa de Asterión* (Jorge Luis Borges, 1947) y *Crónica de una muerte anunciada* (Gabriel García Márquez, 1981), entre otros. La calidad literaria y estética, entonces, podría ser analizada y valorada por el estudiante desde un modo más contextualizado. Es decir, la validación institucional y/o comercial de una obra literaria también influye en el contexto de producción y recepción y, por ende, en la integración de los elementos narratológicos de una obra narrativa con sus dimensiones socio-culturales, de las cuales el estudiante forma parte como lector.

¹⁴ Esta justificación se presenta en el apartado “Orientaciones didácticas” en la página 24 del Programa de Estudio de Segundo Año Medio (2011).

De esta manera, los Programas más recientes de Segundo Año Medio incluyen obras canónicas y obras masivas sin diferenciar el ámbito donde se insertan: la tradición, por un lado, y el éxito comercial, por otro. Esta diferencia es significativa al momento de analizarlos y valorarlos, pues la densidad semántica de un texto puede cambiar ostensiblemente cuando se analiza un texto canónico y uno masivo. Asimismo, los distintos ámbitos que rodean a los textos, como la institución literaria y el mercado editorial, contribuyen a la formación del estudiante como lector crítico, pues son instancias legitimadoras o deslegitimadoras de su calidad literaria que influyen en la manera de comprender el contexto de producción y recepción de los textos. La presencia, por tanto, de las nociones de canon literario y literatura masiva pueden contribuir a un acercamiento más contextualizado de las obras leídas.

Otras evidencias del problema pedagógico desde el desarrollo del hábito lector y la comprensión de textos canónicos se presentan en un artículo de Carol Neumann¹⁵ publicado en diciembre de 2013, titulado “Equilibrar literatura clásica y best-seller es la clave para cautivar a los niños con la lectura”, se exponen testimonios y cifras relacionadas con la lectura como goce y como obligación. En este sentido, se enfatiza la dimensión afectiva de la lectura, pues jóvenes chilenos que cursan Enseñanza Media admiten sentirse frustrados cuando leen textos clásicos, sobre todo por el español arcaico de algunos y por el vocabulario desconocido en todos.

Una de las cifras presentada por Neumann (2013) proviene del Consejo Nacional de la Cultura y de Las Artes (CNCA), la cual indica que un 84% de los chilenos no comprende lo que lee. Sin embargo, esto no significa, según la autora, que los textos literarios clásicos se dejen en segundo plano para leer otros textos de más fácil comprensión, pues los conflictos presentados en las obras se pueden actualizar desde la realidad de los alumnos y el manejo del vocabulario puede ser mediado por el docente. Otras cifras presentadas son: el 40% de los estudiantes chilenos declara no tener placer por la lectura ¹⁶y el 5,2% disminuye la estimulación lectora en los colegios entre marzo y diciembre¹⁷.

¹⁵ Profesora de Lenguaje perteneciente al Programa Enseña Chile (Pech).

¹⁶ Según la Prueba Pisa del año 2013, que investigó los hábitos de lectura de los alumnos chilenos.

¹⁷ Según un estudio de motivación y valoración lectora realizado por la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes.

En contraposición a este desinterés por la lectura, Neumann define los best-seller como “libros contemporáneos muy demandados, escritos por autores actuales que conocen las necesidades e intereses de los lectores” (1) y expone una opinión dada por el Director de publicaciones de la Editorial SM, Sergio Tanhnuz, quien plantea: “Creo que los best-seller son una excelente puerta de entrada para que los jóvenes tomen gusto por la lectura (...) apruebo completamente que los profesores les asignen estos libros a sus alumnos (...) luego, de manera escalonada, se deben ir introduciendo los clásicos” (1). La valoración de la literatura masiva desde Neumann apelan a una dimensión afectiva que incluya el gusto, la cercanía de los alumnos frente a los conflictos presentados en los best-seller y su lenguaje más claro, sin un léxico tan complejo.

De esta manera, si se plantea una “enseñanza” la literatura masiva, se debe tener en cuenta la compleja relación entre literatura y mercado, pues allí se establecen marcos más comunes para entender el best-seller como un producto que acapara un gran número de consumidores. Asimismo, los best-seller también manifiestan valores culturales que implican una relación más directa con los medios masivos de comunicación y con el gusto de lectores jóvenes. Sobre el ámbito educativo, es difícil encontrar un estudio acotado, pues se plantea más como una posibilidad para que los estudiantes lean con menos sentido de obligación, pues el contenido y la forma les suelen interesar más que las presentes en los textos clásicos. Sin embargo, es cierto que cada vez se integra más el concepto de lectura como goce, por lo que es necesario atender a los intereses de los estudiantes en torno a la literatura más masiva.

Los trabajos internacionales más recientes que se relacionan con el problema pedagógico se remiten al canon literario como problema didáctico y al best-seller como fenómeno cultural. De esta manera, se destaca el artículo de Pedro Cerrillo, titulado *Canon literario, canon escolar y canon oculto* (2013) y el estudio de David Viñas, *El enigma best-seller. Fenómenos extraños en el campo literario* (2009).

El texto de Cerrillo propone, tal como se menciona anecdóticamente en las aulas en el artículo de Neumann, que los clásicos literarios –pertenecientes al canon literario occidental- no son de fácil lectura, pues implican capacidad analítica y hábito lector. Esta visión supuso un alejamiento de las teorías formalistas y estructuralistas del siglo XX para

trazar la noción de *competencia literaria*, es decir, una habilidad específica para comprender el lenguaje literario. Según Cerrillo, la competencia literaria implica, por un lado, la capacidad connotativa, donde el significado es plurivalente; y una autonomía semántica, donde el texto ofrece “mundos expresivos completos” (18), donde no es tan necesario un contexto extraverbal.

Al exponer textos clásicos en el contexto educativo, según Cerrillo, la calidad literaria de estos no encuentra asidero frente jóvenes que los consideran intentendibles, desactualizados y/o leídos solo por obligación. Frente a esta problemática, el autor propone dos estrategias: la adaptación y las lecturas fragmentadas. Estas estrategias se deben articular desde “la empatía con los lectores, la cercanía de sus contenidos o personajes y la accesibilidad de su lenguaje” (22). La adaptación se configura como el cambio de registro de habla del texto literario a uno más actualizado, simplificación del contenido o cambio de género –por ejemplo, de poesía a prosa en *La Odisea*, *La Ilíada* y *La Divina Comedia*-. Cerrillo considera más viable la segunda estrategia, pues con la adaptación se puede mermar la calidad literaria de la obra original y, con ello, los significados y goce estético que puede suscitar a medida que el lector joven desarrolle mejor su competencia literaria.

La estrategia de lectura fragmentada es fundamental corresponde a fragmentos de los textos “que tengan una cierta vida independiente y que no requieran la lectura inmediata de otros pasajes del libro” (23). En el marco del proyecto pedagógico, entonces, esta lectura propicia actividades a desarrollar en la misma clase con un rápido acceso al fragmento, dejando la lectura domiciliaria como una posibilidad posterior. Los alumnos, de esta manera, pueden clásicos y best-seller como una mediación para abordar los contextos de producción y recepción de los textos leídos.

Sobre la estrategia de la adaptación, en el proyecto pedagógico se utilizará no como reemplazo del texto original, sino como una preparación y/o comparación que facilitará su lectura en cuanto a la definición de los temas y recursos estilísticos que ofrece la obra estudiada. En este sentido, se ocuparán adaptaciones provenientes de otras manifestaciones artísticas, como el cine y el cómic; la vinculación se hará tanto con los textos clásicos como con los best-seller. Con estos últimos, el cine será fundamental, ya que las adaptaciones son más recientes y conocidas por los jóvenes.

Cerrillo establece que uno de los objetivos de la lectura es el disfrute de la misma, considerando que el estudiante amplía su conocimiento de mundo. Sin embargo, se indica que el proceso de los hábitos lectores en los estudiantes de secundaria es difícil, pues siempre limita con la obligación. Allí donde el rol del docente es fundamental como guía para las lecturas, estableciendo un marco común que facilite a los estudiantes un acercamiento dinámico al texto, pues ellos también actualizan el sentido de los mismos gracias a sus propios intereses.

¿Qué ocurre con la literatura masiva como fenómeno cultural? David Viñas ¹⁸(2009), especifica la problemática: “No existen marcas semántico-formales que puedan regular la práctica del best-seller porque no pueden existir” (22). Según Viñas, la literatura masiva será toda aquella que tenga cierta intención de ser vendida masivamente, es decir, ser leída por gente que no necesariamente tenga hábito lector y que consideren la literatura como entretenimiento más que como algún cambio en sus visiones de mundo. Sin embargo, no se pueden evidenciar rasgos demasiado comunes entre los textos que han alcanzado gran aceptación del público, pues suelen presentar características muy dispares; incluso un texto de gran calidad literaria puede ser best-seller y clásico a la vez.

A pesar de la dificultad que implica caracterizar un best-seller, Viñas considera algunas constantes en el corpus elegido para su estudio, que incluye autores como Stephen King, Paulo Coelho, John Grisham y J.K. Rowling. De esta forma, en las obras elegidas se evidencian elementos de variadas tradiciones literarias, sobre todo de la novela: abundan las novelas históricas, de aventuras, fantásticas, de aprendizaje, policíacas, sentimentales, entre otras. Por tanto, se puede establecer que el best-seller no es un género, sino una etiqueta: es decir, que los libros se leen como best-seller. Aquello implica que el lector, generalmente, sabe que la obra ha tenido un rápido y gran éxito de ventas, por lo que dicha determinación se ajustará a sus intereses y/o concepciones sobre la literatura masiva. Una vez que comienza la lectura, según Viñas, se irán desarrollando ciertas fórmulas más o menos probadas de éxito masivo, basadas en la intriga de la historia relatada por sobre el desarrollo formal.

¹⁸ Profesor Titular de Teoría Literaria y Literatura Comparada de la Universidad de Barcelona (España).

En el contexto educativo, no hay trabajos específicos en Chile que se refieran al trabajo con los best-seller desde una dimensión sociocultural. En general, se recurre más al plano anecdótico, enfatizando el “gusto por la lectura” en los jóvenes que no desean leer clásicos. Sin embargo, la lectura de literatura masiva tiene una fuerte presencia en las Lecturas Fundamentales del MINEDUC; por lo tanto, es necesario abordar el contexto de producción y recepción de los textos rotulados como best-seller, como una manera de integrar su interés masivo a la realidad de los alumnos y, si se da la oportunidad, a sus gustos e intereses.

2.3 Contextualización de la Planificación

La Planificación está diseñada para un Colegio Subvencionado Particular ubicado en la ciudad de Quilpué. El nivel educativo corresponde a NM2 -Segundo Año Medio- de Formación General y el curso está conformado por veinticinco alumnos. El nivel sociocultural de los estudiantes -a partir del grupo familiar- se clasifica en Medio (C), pues la escolaridad de los padres es igual es doce años –en cinco casos, uno de los padres tiene Estudios Superiores- y el ingreso promedio del hogar se estima en \$476.000¹⁹.

Objetivos del proyecto

Objetivo general: Evaluar textos literarios narrativos de diversos temas y épocas en cuanto obras que se pueden leer como literatura canónica y masiva.

Objetivos específicos:

- 1) Analizar e interpretar obras literarias narrativas consideradas canónicas.
- 2) Analizar e interpretar obras literarias narrativas consideradas masivas.
- 3) Evaluar las categorías de literatura canónica y masiva, considerando el contexto de producción y recepción de las obras leídas.

¹⁹ El nivel sociocultural de los estudiantes chilenos está delimitado por el SIMCE y explicado en el documento técnico “Metodología de construcción de grupos socioeconómicos”, correspondiente a la Prueba SIMCE de 2013.

Para el desarrollo de los objetivos mencionados se ha establecido en una secuencia didáctica de catorce sesiones. La secuencia implicará nueve sesiones con actividades formativas y cinco sesiones finales con actividades que determinarán una evaluación sumativa. La secuencia didáctica permitirá a los estudiantes reflexionar sobre los modos de acercarse a la literatura y a valorar la experiencia del acto de leer, ya no solo como lectores de un canon impuesto por la docente de forma implícita, sino como una discusión de los sectores que validan unas lecturas sobre otras. Asimismo, se propiciará en los estudiantes la capacidad de convivir con distintas experiencias emanadas del acto de leer, ya sea textos consagrados a una tradición literaria o textos cuyo lugar de validación operaría desde un marco más económico, pero que siguen teniendo cualidades literarias.

Los Aprendizajes previos de Segundo Año Medio corresponden al año anterior, pues la Unidad de Narrativa donde se enmarca la Planificación constituye la primera Unidad del año. De esta forma, en Primer Año Medio los alumnos desarrollaron la Unidad de Drama, analizando e interpretando textos a partir del conflicto dramático, personajes, espacio, época y cultura, diálogo, monólogo y aparte. Asimismo, en esta Unidad los alumnos comprendieron “cómo algunos textos se convierten en parte de nuestra herencia literaria y que son clásicos porque han influido y permanecido en nuestra cultura”, (MINEDUC, 2011c: 120) enfatizando aspectos rupturistas y aspectos universales del ser humano que estén representados en los personajes. Asimismo, han producido textos escritos para criticar una obra de teatro, utilizando recursos de revisión y reescritura para que el texto sea coherente y cohesivo. En el eje de Comunicación Oral, finalmente, los estudiantes han usado el diálogo en clases para interpretar los textos dramáticos.

La Unidad en que se inscribe la Planificación, como se ha mencionado, es la Unidad N°1 de Narrativa, que tiene destinadas 51 horas pedagógicas. La habilidad central a desarrollar en los estudiantes es la Lectura, gracias al análisis, interpretación y evaluación de textos literarios narrativos. Sin embargo, los otros demás ejes, Escritura y Comunicación Oral, son fundamentales para socializar la lectura entre los compañeros, de modo que los estudiantes conozcan otras interpretaciones de los textos o similares, pero con distinta fundamentación.

Respecto a los Aprendizajes esperados de Segundo Año Medio en el eje de Lectura, el nivel global es presentado en el Programa de Estudio de la siguiente manera:

Leer comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando diversos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpretar el sentido global del texto según las posibles perspectivas. Evaluar lo leído, comparándolo con su postura o la de otros frente al tema. (MINEDUC, 2011a: 22).

Los Aprendizajes esperados específicos de la Unidad de Narrativa son siete e integran los tres ejes: Lectura, Escritura y Comunicación Oral. La secuencia didáctica de la Planificación se desarrolla en 32 horas pedagógicas, que corresponde al 68% del tiempo destinado total de la Unidad. Se consideran cuatro de los siete Aprendizajes esperados:

AE01: Analizar e interpretar novelas y textos narrativos breves, considerando: tema, narrador, personajes, acciones, espacio y tiempo de la narración (presencia de analepsis y prolepsis, condensaciones y tiempo referencial histórico).

AE02: Evaluar los textos leídos, considerando: temas y problemáticas presentes, relación con otros textos (intertextualidad), contexto de producción y relaciones con el contexto de recepción.

AE05: Planificar exposiciones orales para comunicar sus interpretaciones sobre los textos leídos: identificando el tema, la audiencia y el propósito de su exposición, organizando la información alrededor de ideas o preguntas clave, organizando su intervención en introducción, desarrollo y cierre; seleccionando materiales de apoyo adecuados.

AE07: Expresar opiniones, fundamentándolas con argumentos que: estén claramente relacionados temáticamente con la postura u opinión expresada; estén sustentados en información obtenida del texto literario que está en discusión, ejemplos, citas o conocimientos adquiridos en clases; son extraídos de otras fuentes que el estudiante es capaz de mencionar o citar (MINEDUC, 2011a: 29-30).

Respecto a las Orientaciones didácticas del Programa de Estudio, se establece lo siguiente:

Leer con los estudiantes en clases y comentar los textos ha demostrado ser una de las formas que mejor fomentan la lectura. Por eso conviene presentar los libros nuevos, compartiendo las primeras páginas e introduciendo los personajes, conflictos y temas principales. Sin embargo, dado que las novelas son extensas y todos los capítulos no se alcanzan a leer en clases, es conveniente que, hecha la introducción, los estudiantes lean en sus casas el capítulo que va a ser discutido y que en clases se releen aquellos párrafos que son más relevantes. También es importante controlar de alguna forma que los estudiantes efectivamente estén leyendo. La lectura de textos para comentar en clases no reemplaza la lectura personal que todos realizan periódicamente.

Las etapas de la escritura solo pueden abordarse desde la práctica, por lo que se integran cada vez que los estudiantes escriben un texto. Además, como no todas se pueden trabajar y profundizar a la vez, se modelarán y ejercitarán aquellas en las que los estudiantes presenten mayores dificultades. (MINEDUC, 2011a: 43).

Textos y contenido a tratar:

- 1) *Amadís de Gaula*, Anónimo (Fragmento de Capítulo IV del Libro Primero). Contenido a tratar en el ámbito de narrativa: tema, personaje tipo, acción, espacio, tiempo, concepto de novela de caballería y de caballero andante.
- 2) *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes (Capítulos I y II de la Primera Parte). Contenido a tratar en el ámbito de narrativa: tema, personaje, acción, espacio, intertextualidad.
- 3) *El guardián entre el centeno* de Jerome David Sallinger (Capítulos I y II). Contenidos a tratar en el ámbito de narrativa: tema, personaje, acción, espacio, tiempo, tipo de narrador.
- 4) *Madame Bovary* de Gustave Flaubert: tema, personaje tema, personaje, acción, tiempo, estilos de narración.
- 5) *La casa de Asterión* de Jorge Luis Borges. Contenido a tratar en el ámbito de narrativa: personaje, espacio, tipo de narrador, intertextualidad.
- 6) *Mito del Minotauro*. Contenido a tratar en el ámbito de narrativa: personaje tipo, acción.
- 7) *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins (Fragmento Primera Parte y Segunda Parte). Contenidos a tratar en el ámbito de narrativa: personaje, acción, espacio, tiempo, intertextualidad.

2.4 Marco Teórico

El Aprendizaje Esperado de Segundo Año Medio correspondiente al análisis e interpretación de textos literarios narrativos y que organizan los contenidos de la propuesta pedagógica, están basados en el método de análisis estructural para el estudio de un relato, perteneciente al teórico literario francés Gérard Genette. Este método se divide en tres dimensiones: tiempo narrativo, modo narrativo y voz narrativa. La elaboración de este método tiene como ejemplo recurrente la novela *En busca del tiempo perdido*, escrita por Marcel Proust entre 1908 y 1922. Para el desarrollo de la secuencia didáctica, se tomarán en cuenta dos dimensiones: el modo narrativo y la voz narrativa.

El modo narrativo se divide en los tipos de focalización del relato, es decir, en el ángulo de visión del narrador. La focalización puede ser cero (narrador omnisciente), interna

(narrador centrado en la perspectiva de un personaje) y externa (narrador testigo). Asimismo, el modo narrativo presenta distancia, la cual se divide en: relato de acontecimientos –mímesis cuando el narrador cede la palabra a los personajes y diégesis cuando habla el narrador-; y relato de palabras. Este último se clasifica en: discurso narrativizado, en donde el narrador solo indica que ha habido actos de habla y/o refiere el tópico de la conversación; y discurso transpuesto, donde se las voces de los personajes se transponen gracias a un registro y punto de vista distinto al del narrador. El discurso transpuesto también se designa como “estilo indirecto libre”, aunque también puede presentarse el “estilo indirecto marcado”, gracias a oraciones subordinadas. Dentro del relato de palabras también se encuentra el discurso restituído o citado, también denominado “estilo directo”, donde el narrador se limita a introducir los discursos de los personajes.

Finalmente, respecto a la voz narrativa, Genette clasifica tres niveles de narración. Uno de ellos es el nivel extradiegético, que se constituye de un narrador emisor cuyo receptor es el narratario. Un segundo nivel de narración es el intradiegético, donde el narrador es un personaje de la historia y, por lo tanto, tiene como receptores a otros personajes. Un tercer nivel es el metadiegético, donde hay una narración dentro de una narración, como ocurre en los relatos de *Las mil y una noches*.

Respecto a la intertextualidad, correspondiente al Aprendizaje Esperado de evaluación de los textos leídos, el MINEDUC define el concepto de la siguiente manera:

Conjunto de relaciones que establece un texto con otros de diversa procedencia. Puede observarse en apelaciones a un género, un arquetipo o fórmulas conocidas, y también en citas y referencias a otros textos o personajes. Una forma muy común de intertextualidad es la parodia (*Don Quijote* es parodia de las novelas de caballería, así como trozos del *Libro del buen amor* son parodia de obras épicas como *El Cantar del Cid*. (MINEDUC, 2011: 43).

Como se puede apreciar, la intertextualidad se constituye como una relación de reciprocidad entre un texto y otros; por lo tanto, es un elemento que trasciende el análisis cerrado de la obra leída. La intertextualidad, de este modo, permite una interpretación y evaluación de la obra, al integrar elementos dialógicos de distinto nivel, como la parodia, que es el ejemplo dado por el MINEDUC para relacionar las obras mencionadas con otros géneros. La conceptualización de esta noción es desarrollada por Iván Villalobos (2003), quien distingue la intertextualidad como una cualidad y un grado de abstracción de los textos. De esta manera, el lector puede trascender el análisis semiológico “hacia el mundo y

hacia la comunidad de sujetos (comunicación y comprensión)”, además de precisar, como plantea Roland Barthes, que “el texto no existe por sí mismo, sino en cuanto forma parte de otros textos, en tanto es entretexto de otros textos” (138).

El proceso de influencia y de absorción implica que el autor de un texto considera, ya sea de manera consciente o inconsciente, otros textos que dialogan con su producción. En el caso de la literatura, estos otros textos posibilitan combinaciones que abren la obra literaria en sus posibles dimensiones, como consecuencia del uso de textos diversos tomados directa o indirectamente de otros autores. Como plantea Villalobos (2003), la intertextualidad también se puede entender como la inserción de una obra literaria en un espacio cultural del que toma códigos de significación y prácticas de sentido que, a la vez, también pueden dar fundamento a ese espacio cultural.

El Aprendizaje Esperado relacionado con la evaluación de los textos leídos también integra los contextos de producción y recepción de las obras. El MINEDUC conceptualiza estas nociones de la siguiente forma:

Contexto de producción: corresponde a las circunstancias en que fue creado el texto e involucra la época histórica, el lugar, la sociedad, la economía, la política, los valores imperantes, etc. Influye decisivamente en la visión de mundo presente en el texto.

Contexto de recepción: corresponde a la situación en que se lee la obra, es decir, el contexto del lector. Involucra los mismos aspectos que el contexto de producción e influye decisivamente en la forma en que el lector interpreta los textos que lee. (MINEDUC, 2011: 43).

Los contextos de producción y recepción, entonces, completan los Aprendizajes Esperados para la Unidad de Narrativa e integrarían, además de la intertextualidad, los elementos que abren la obra literaria en dimensiones culturales, pues consideran la experiencia del estudiante como lector. De esta manera, el estudiante no solo debe ser capaz de analizar elementos narratológicos en el texto, sino trascender estos elementos hacia las problemáticas evidenciadas en el contexto de producción y la propia interpretación de los textos gracias al contexto de recepción. Como el MINEDUC apunta a la formación de un lector activo y crítico, precisamente es en el contexto de recepción donde se integran las nociones de literatura canónica y literatura masiva, que aportan una relación dialógica del lector con la validación académica y la validación económico-masiva de los textos literarios.

Según el filólogo catalán Enric Sullá (1998), la etimología de *canon* se refiere a *caña* o *vara de medir*; remite, por tanto, a la capacidad de medir o reglar algo. En los idiomas griego y latín alcanza su sentido figurado y se entiende como “ley o norma de conducta” (19) dentro del ámbito ético. La primera vez que la noción de canon se refiere a libros, según Jorge Cáceres (2012), es en los siglos II y III d. de C., cuando la fe cristiana establece una lista de obras que contienen las normas de dicha fe. Los filósofos alejandrinos, por su parte, extrapolan el concepto de canon a obras cuya temática no es religiosa, sino que tienen “excelencia en el uso de la lengua y por ello consideradas modélicas, es decir, dignas de imitación” (51). De esta manera, Sullá resume el concepto de canon literario como el conjunto de obras consideradas de gran valor y que, por ello, son dignas de ser estudiadas.

El concepto de canon literario en el siglo XX y XXI ha sido tratado por diversos autores, siendo uno de los estudios más conocidos el de Harold Bloom, con su ensayo “El canon occidental” (1995), donde se enfatiza el valor estético de una obra, es decir, la complejidad formal que presenta al lector. A la par de este valor, Bloom propone como obras pertenecientes al canon literario las obras que representan grandes sentimientos universales y que operan como referentes para obras posteriores, es decir: generan la necesidad de imitación. Asimismo, las obras canónicas renuevan la concepción de género literario y producen un efecto de extrañamiento en el lector. Sobre la relación entre canon e ideología, Bloom asevera:

Ningún movimiento originado en el interior de la tradición puede ser ideológico ni ponerse al servicio de ningún objetivo social, por moralmente admirable que este sea. Un [texto] irrumpe en el canon por fuerza estética, que se compone primordialmente de la siguiente amalgama: dominio del lenguaje metafórico, originalidad, poder cognitivo, sabiduría y exuberancia de la dicción. (Bloom, 1995: 39)

Según Bloom, la literatura no es una mera sucesión de autores que alcanzan un puesto en el canon literario a medida que su obra se legitima y se considera de gran calidad y valor. La literatura es un campo agonístico, en el que los autores “luchan” por entrar a un canon, sobre todo por la lectura dialéctica que hacen de sus predecesores. También precisa que los autores canónicos occidentales “subvierten todos los valores, tanto los nuestros como los suyos (...) lo único que el canon occidental puede provocar es que utilicemos adecuadamente nuestra soledad, esa soledad que, en su forma última, no es sino la confrontación con nuestra propia mortalidad” (Bloom, 1996: 39-40). Esta visión del canon

se condice con una necesidad personal de elegir y excluir textos literarios, así como de releer los más significativos; también se condice con un valor estético presente en ciertas obras que aportan a la capacidad cognitiva y amplían el conocimiento de mundo buscado por un lector.

Fowler (1988), a diferencia de Bloom, plantea esta pregunta: ¿quién decide cuáles son los valores estéticos que definen el canon? Según este autor, el canon es el grupo de obras legitimadas por una academia, lo que implica ciertos criterios como las obras traducidas, las antologadas, las que suscitan estudios críticos y las colecciones hechas por editoriales. Es decir, hay un marco mayor al valor estético que propone Bloom, pues son las autoridades académicas quienes deciden los valores que puede alcanzar una obra. No se deja, por ello, de reconocer las particularidades de una obra canónica como tanto en contenido como forma; por ejemplo, *Hamlet* (William Shakespeare, 1603), instaura una innovadora presencia de monólogos en el teatro, expresando grandes inquietudes humanas desde el “yo”; subvierte los valores tradicionales del héroe protagonista, pues Hamlet se hace pasar por loco y duda constantemente de lo que debe hacer frente a la traición de su tío; y hay una gran presencia de metaliteratura, pues el tío de Hamlet presencia la obra en que se delata su acto de asesinato.

Según Wendel Harris (1998), la valoración de un texto literario es un juicio sobre la capacidad del texto que “satisface las necesidades cambiantes de los individuos y las sociedades, es decir, lo bien que realiza funciones específicas” (50). De esta manera, los criterios de valoración del texto son, particularmente, lo que las instituciones asignan como funciones a las obras. Esta asignación, como plantea Cáceres (2012), “solo puede ser efectuada desde un lugar político, social, económico y cultural específico –pues los objetivos y las necesidades de cada sector social son distintos- y, por cierto, solo luego de haber leído aquellas obras” (52). Por lo tanto, aunque el canon literario se define como conjunto de textos, en realidad son construcciones a partir de cómo se leen estos textos, no los textos en sí mismos. El canon literario, a partir de todos los autores mencionados, se entiende como una confluencia entre la legitimación de la academia y el establecimiento de conflictos morales que pueden ser marcos de referencia comunes para una sociedad.

La presencia del canon literario occidental en la escuela origina otro concepto: el canon escolar. Como menciona Jorge Cáceres (2012), el canon literario influye en el listado de lecturas planteado para los distintos niveles educativos, tal como se puede apreciar en las Lecturas Fundamentales del Programa de Estudio de Segundo Año Medio. No obstante, en la escuela se desarrollan otros factores aparte de la legitimación institucional de los textos y el listado sugerido por el MINEDUC.

Cáceres enumera detalladamente los factores que inciden en el canon literario escolar y que se pueden resumir como: aprendizajes esperados de cada nivel; objetivos del docente (determinados por la ideología y la moral individual); la formación del docente en el ámbito de la literatura; la formación personal del docente como lector de literatura y su gusto literario personal; la elección de libros por su extensión para ser trabajados en clases; el nivel intelectual y los intereses de los estudiantes; cánones de los programas educativos; fundamentos ideológicos de la institución escolar; disponibilidad de ejemplares de textos literarios para los estudiantes, relacionada con el poder adquisitivo del colegio y de los padres o apoderados; y, finalmente, el acceso a internet de los estudiantes, lo que permite al docente seleccionar obras que estén digitalizadas gratuitamente.

A pesar de los factores que están fuera del alcance del docente, Cáceres destaca la importancia de los profesores sobre una visión amplia sobre el canon y su carácter cambiante. De esta manera, el canon escolar se enmarca en la propia visión que el docente tiene sobre el canon literario occidental, es decir, cómo lee estos textos legitimados y suscita el trabajo con estos en los estudiantes. :

“Como profesores no transmitimos a nuestros estudiantes una mera lista de títulos, sino también una lectura de las obras, esto es, una forma de interpretarlas y significarlas. [Debemos apuntar] a nuevas lecturas que nuestros estudiantes puedan generar sobre el mismo [canon]: si un canon se compone de lecturas, cuestionar esas lecturas o proponer otras alternativas permitiría comprender, en primer lugar, que todo canon no es más que una construcción y, en segundo lugar, que, como toda construcción, esta puede des-construirse y re-construirse. (...) En materia de enseñanza, la concepción del canon como una elaboración configurada a partir de textos pero también de lecturas sobre aquellos mismos textos puede volverse una importante herramienta metodológica a la hora de estimular la lectura en nuestros estudiantes, pues de esta manera ellos podrían asimilar que “leer” no se reduce únicamente al acto de pasar la vista por lo escrito sino que en tal empresa se halla también incorporado el acto de significar. Y en ese ámbito, texto y canon pierden toda seguridad.” (56-57).

De manera más o menos irónica, se suele contraponer el concepto de literatura canónica a la llamada literatura masiva, conocida comúnmente como best-seller. Esta contraposición no se da solo desde una perspectiva económica; al igual que los clásicos, también implican valores culturales. El escritor argentino César Aira (2004), realiza una comparación entre un texto de considerado de calidad literaria más alta y otro de tipo masivo. Esta comparación se basa en intentar establecer “lo literario de la literatura”: es decir, lo que va más allá de, simplemente, relatar una historia ficcional. Es así como un texto de alta complejidad literaria funcionaría como entrada a muchos otros textos hasta formar un sistema:

Si uno lee, digamos, *Las alas de la paloma*, y le gusta, lo más probable es que lea otros libros de Henry James, y cuando se le terminen (...) leerá sus cartas, prólogos, conferencias, una biografía (...) y de ahí pasará a los contemporáneos de James, a sus discípulos o maestros, a Flaubert, Turgueniev, Proust... en círculos concéntricos que terminarán abarcando la literatura entera. (3)

Con el best-seller, en cambio, ocurriría otra situación:

Si uno lee un best-seller, por ejemplo una novela sobre el contrabando de material radiactivo en el Báltico, y le gusta... Aunque le guste muchísimo, aunque sea el libro que más le ha gustado en su vida, es muy improbable que uno sienta deseos de leer otra novela sobre contrabando de material radiactivo en el Báltico, ni siquiera otra novela sobre material radiactivo, o sobre contrabando, o sobre el Báltico. Recordará esa lectura como un momento placentero, y ahí se termina la historia. Y en cuanto al autor, ¿quién es el autor de ese libro? Un señor o señora de nombre anglosajón, a veces de dudosa realidad: inclusive cuando su nombre se vuelve una marca «vendedora», la editorial no tiene más remedio que publicitar sus libros como «otro éxito del autor de...», confirmando la curiosa circunstancia de que en el género best-seller importa más el libro que su autor (y aquí descubrimos, por contraste, que en la literatura sucede lo contrario). (3-4)

Si bien Aira establece esta comparación con un tono irónico y aclarando que las situaciones también pueden ser totalmente inversas, su intención es recalcar la presencia del mercado tras el best-seller. Estas obras se pueden vender como productos autónomos que no requieren entrar en un sistema literario, pues se fundan en lo atrayente de la historia y no pretender sugerir interpretaciones muy variadas. Por ello, como plantea Aira, la novela *Rehenes en la catedral* (Nelson DeMille, 2000), cuenta exactamente lo que propone el título y agota sus posibilidades de interpretación casi al mismo tiempo que se resuelve la historia. En cambio, la literatura (para Aira, el best-seller no es literatura) basa en el sentido en lo sugerido más que en lo explicitado, generando polivalencia y ambigüedad. Nuevamente con un tono irónico, Aira concluye: “la literatura es falaz en dos planos: usa

una palabra cuyo valor de cambio deja de ser su sentido directo, y pone en escena el teatro de ese uso perverso. El best-seller es simétricamente veraz en dos planos: dice lo que quiere decir, y lo ofrece como lo que es” (4).

¿Qué factores inciden en la formación de un best-seller? Según David Viñas (2009), la literatura masiva es un fenómeno multifactorial, ya que se incluye en los ámbitos de la mercadotecnia, los medios masivos de comunicación, las grandes editoriales y la publicidad. De manera complementaria, el teórico literario español Demetrio Estebáñez define el best-seller de la siguiente manera:

Expresión inglesa (“mejor vendido”) con la que en la década de los años veinte de este siglo comenzó a denominarse al libro que, en determinado periodo de tiempo, había conseguido una mayor venta y difusión nacional o internacional. Los sociólogos que investigan el hecho de la difusión de la cultura destacan la complejidad y relatividad del libro concreto. Puede haber razones lingüísticas (una obra en inglés tiene más difusión, por contar con un mercado más amplio de hablantes y conocedores de ese idioma), económicas y culturales: alto nivel de vida y alfabetización del público al que dirige. Sin embargo, pueden contribuir especialmente a dicho éxito las condiciones del canal elegido para su transmisión y distribución. (Estebáñez, 1999: 50).

Es difícil aplicar características generales a la literatura masiva, pero según Viñas (2009) hay tres elementos fundamentales para el éxito comercial de una obra: marketing, poder seductor y un grupo de lectores. El autor considera sobre el best-seller de ficción son, en su mayoría, novelas de historias antes que discursos: importa más lo contado que la forma de contar. El formato libro posee un gran aparato paratextual: incluye el número de ejemplares vendidos, antecedentes del autor como hombre exitoso, comentarios de periódicos y número de traducciones y ediciones. En muchos casos, se venden los derechos para adaptar la obra al cine. Si bien también hay problemáticas tratadas en un texto clásico, su calidad literaria es considerada menor y el tratamiento de la problemática es considerada más pueril o marcada por estereotipos y prejuicios. Puede también, sin embargo, que un best-seller “se convierta en un clásico y se venda con la regularidad con la que suelen venderse los libros consagrados en una tradición literaria determinada” (Viñas, 2009: 11).

El aparato paratextual del best-seller mencionado anteriormente se enmarca en los efectos de la denominada globalización. La globalización es un concepto que proviene del ámbito económico, pues remite a la interdependencia económica que va en aumento entre todos los países que están bajo el sistema capitalista. Canclini (1995) plantea que la globalización

implica un cambio del sujeto como ciudadano representante de una opinión pública a un consumidor interesado en una cierta calidad de vida, mientras pierde cada vez más el sentido de su comunidad en beneficio de lo transnacional. En el ámbito del best-seller, solo la elite tecnológica y económica obtiene los beneficios, mientras que el consumo debe ser rápido, efímero y simple. Asimismo, Canclini asevera que:

La mayoría de los bienes y mensajes que se reciben en cada nación no se han producido en su propio territorio, no surgen de relaciones peculiares de producción, ni llevan en ellos, por lo tanto, signos que los vinculen exclusivamente con regiones delimitadas. Proceden (...) de un sistema transnacional desterritorializado, de producción y difusión. El cine, la televisión –y en menor medida, la radio– priorizan la información y los entretenimientos que provienen de los Estados Unidos. (Canclini, 1995: 155-154).

Como se evidencia en librerías, aeropuertos, quioscos y otros lugares posibles de venta de libros, los textos de literatura masiva se presentan como productos cargados de un éxito comprobado, donde no importa la nacionalidad del autor, sino su imagen como ser exitoso que pronto venderá otro libro con las mismas ganancias millonarias. En este sentido, también es fundamental el planteamiento de Jameson (1991) sobre la globalización, pues las multinacionales convierten el mercado en un sistema globalizado, como Disney, Coca Cola, McDonald, que son productos vendidos en varias partes del mundo. El capitalismo tardío, plantea Jameson tiene una *episteme* particular: inmediatez, presentismo absoluto, goce del momento, consumismo, borrar el pasado y no tomar en cuenta la dialéctica de la historia. Si bien los textos clásicos también se venden como producto de consumo, enmarcados en ediciones de lujo y colecciones continuas, la intención económica que acompaña al best-seller evidencia con mayor constancia la inmediatez que se busca en el lector, que es lector y consumidor.

Otra visión sobre la literatura masiva en la sociedad de consumo es propuesta desde los llamados Estudios Culturales (en adelante, EC), surgidos en Inglaterra con esta problemática: ¿cómo funciona una cultura desde la distribución y recepción de productos culturales? Según uno de los teóricos más importantes este ámbito, Raymond Williams (1994), la problemática mencionada implica que la cultura se entiende como un amplio espectro que no sigue el paradigma moderno, es decir: no hay productos excelentes. Interesa el dinamismo de la difusión; la literatura como alta cultura, por tanto, es desplazada por otros medios, como la televisión y el internet.

Cuando los EC se interesan en la literatura, el interés recaerá en aquellos géneros considerados populares y masivos. Salen a la luz, entonces, las nociones de literatura de masas, contraliteratura y paraliteratura, lo que se aúna en una perspectiva anticanónica. En este sentido, Zalpa (2000) especifica que los EC desplazan “el interés del estudio de la cultura entendida como canon literario al estudio de la cultura entendida como estilo de vida” (114). Como plantea Easthope (1991), los EC no buscan la belleza del texto, sino la ideología que subyace a él como producto cultural; por ejemplo, la construcción de la figura femenina en las novelas sentimentales y eróticas; al ser masivas, presentan una visión extendida en la cultura en las cuales se lee y son, a menudo, más aceptadas que otras visiones. De ahí la importancia de estudiarlas, pues, si bien puede haber estereotipos y prejuicios, es una noción aceptada por varios lectores y desbordan los límites del medio escrito a través, por ejemplo, de la televisión y el cine.

En aspectos más formales (Viñas, 2009), la literatura masiva suele preferir la tercera persona en la narración (tendencia a los diálogos), siendo la voz narrativa muy objetiva y simple. Los personajes son estereotipados, jerarquizados y polarizados (buenos/malos; ayudante/oponente). Hay linealidad temporal, lógica de causa-efecto y siempre se va a lo sustancial, además de la propensión a crear serialidad narrativa que explote el universo diegético (como en el caso de la novela *Los juegos del hambre*). También se plantea que el consumidor de literatura popular está infantilizado: hay un repertorio fijo y repetitivo de argumentos, personajes y escenarios.

Un ejemplo de comparación muy polarizada entre textos de alta y baja literatura puede ser, según Ángel Abuin (2014), entre las novelas *El corazón de las tinieblas* (Joseph Conrad, 1899) y *Tarzán* (Edgar Rice Burroughs, 1914). El texto de Conrad es considerado un texto abstracto, complejo, connotado, difícil, implícito, polifónico; el texto de Burroughs, en cambio, es considerado denotado, explícito, unívoco, lineal y sin dimensión irónica. Sin embargo, estas características no se pueden extender a cada comparación que se hace entre literatura más canónica y literatura más masiva; son grados de mayor y menor complejidad, pero ambas son importantes para entender la literatura como fenómeno cultural.

2.5 Esquema de la secuencia

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Texto narrativo: estructura, personajes y ambiente. Concepto de novela de caballería y de caballero andante. -Fragmento de Capítulo IV del Libro Primero de <i>Amadís de Gaula</i> – Anónimo.	Texto narrativo: narrador, estructura, personajes y ambiente. -Capítulos I y II de <i>El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha</i>– Miguel de Cervantes.	Texto narrativo: intertextualidad (parodia). -Escena de <i>Scream</i>- Wes Craven: https://www.youtube.com/watch?v=aQu3m5HbGpU -Escena de <i>Scary Movie</i>- Keene Ivory Wayans. https://www.youtube.com/watch?v=G8OZh1wS0fs	Texto narrativo: estructura, personaje, tipo de narrador (protagonista, omnisciente). -Capítulos I y II de <i>El guardián entre el centeno</i> – J.D. Salinger. -Fragmentos de <i>Amadís de Gaula</i> y <i>Don Quijote</i>.	Texto narrativo: Contexto de producción y recepción. -Capítulos I y II de <i>El guardián entre el centeno</i> – J.D. Salinger.
Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Texto narrativo: estructura, personajes, Contexto de producción -Fragmento de Capítulo IV de la Primera parte, Capítulos V, VI y IX de la Segunda Parte de <i>Madame Bovary</i> – Gustave Flaubert.	Texto narrativo: estilos de narración, Contexto de recepción. -Fragmento de muy breves de <i>Madame Bovary</i> – Gustave Flaubert. -Textos leídos en sesiones 1, 2 y 4.	Canon literario: Comunidad académica, criterios de selección (intertextualidad, innovación, extrañeza). -Lecturas de <i>Don Quijote</i> y <i>Madame Bovary</i>.	Literatura masiva: Éxito comercial, paratextualidad, serialidad, personajes jóvenes, historias de amor. -Lecturas de <i>Amadís de Gaula</i> y <i>El guardián entre el centeno</i>. -Ediciones de novelas catalogadas como best-seller.	Evaluación grupal: tipo de narrador, estilo de narración, personajes, ambiente. -“La casa de Asterión” –Jorge Luis Borges. -Fragmento de la Primera y Segunda parte de <i>Los juegos del hambre</i> -Suzanne Collins.
Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13	Sesión 14	
Evaluación: Intertextualidad del texto de Borges y el de Collins con el mito del minotauro.	Evaluación: Contexto de producción y recepción, integrando elementos del Canon literario y la Literatura masiva.	Evaluación: Ensayo de cada grupo en la modalidad de Mesa redonda. -Pauta de evaluación.	Evaluación: Mesa redonda. -Pauta de Evaluación.	

2.6 Desarrollo de la secuencia y guías de trabajo por sesión

Sesión 1

Aprendizaje esperado: Analizan e interpretan novelas y textos breves, considerando tema, narrador, personajes, acciones y espacio.

Objetivo de la clase: Analizan un fragmento de la novela *Amadís de Gaula* y distinguen el concepto de novela de caballería.

Tema: Análisis de texto literario narrativo.

Materiales: Guía de trabajo N°1.

Motivación (10 minutos): La docente pregunta a los estudiantes si han conocido cuentos, películas o videojuegos sobre caballeros de la Era Medieval. De acuerdo a las respuestas, la docente anota en la pizarra algunos elementos que caracterizan esta figura o la rodean: armadura, caballo, princesas, dragones, aventuras, fuerza física, entre otros. Luego, enuncia el objetivo de la clase y entrega la **Guía de Trabajo N°1** a cada alumno, indicando que todas las guías deben ser archivadas en una misma carpeta.

Desarrollo (45 minutos): Los estudiantes desarrollan la Guía de trabajo N° 1, centrada en el análisis de un fragmento de la novela *Amadís de Gaula*. Esta Guía se desarrolla de forma individual y secuenciada por la docente en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, la docente contextualiza la obra y retoma el concepto de “caballero” para presentar el de “novela de caballería”. Asimismo, antes de la lectura se presenta una lista de trece palabras que pueden ser desconocidas para los alumnos. La docente indica que, durante la lectura, los estudiantes pueden preguntar por otras palabras o expresiones que desconozcan.

Los estudiantes leen el fragmento de *Amadís de Gaula* de forma individual. La docente monitorea el orden en la sala y responde solo dudas de vocabulario.

Después de la lectura, los estudiantes desarrollan cinco preguntas de análisis del fragmento. La última pregunta implica a las anteriores, pues apunta a la caracterización del caballero andante representado por el personaje de Doncel del Mar. Para esta caracterización, los alumnos deben considerar desde la vestimenta del caballero hasta su romance con una princesa y la primera hazaña que realiza ayudando a un hombre en peligro de muerte.

Cierre (35 minutos): Algunos estudiantes son indicados por la docente para leer sus respuestas de análisis frente al curso. Luego de ello, si es necesario, se complementa la respuesta con las de otros compañeros y son precisadas por la docente. A modo de cierre, la docente indica que la novela *Amadís de Gaula* fue muy popular en el siglo XV y que ese dato se desarrollará la próxima clase, sobre todo para caracterizar al siguiente personaje. Finalmente, los estudiantes archivan la **Guía de trabajo N°1** en sus carpetas.

Anexo 1

Guía de Trabajo N°1

Aprendizaje Esperado: Analizan e interpretan novelas y textos breves, considerando tema, narrador, personajes, acciones y espacio.

Objetivo de la clase: Analizan un fragmento de la novela *Amadís de Gaula* y distinguen el concepto de novela de caballería.

.....

El primer fragmento que leeremos pertenece al Capítulo IV de la novela *Amadís de Gaula*, cuyo autor es desconocido, pero fue compilada en cuatro libros por el escritor español Garci Rodríguez de Montalvo en 1508. Su protagonista es Doncel del Mar, un joven abandonado al nacer por su padre, el rey Perión de Gaula, y criado por el caballero Gandales. “Doncel” es nombrado caballero por el mismo rey –sin saber que es su hijo-. Asimismo, está enamorado de una princesa: Oriana, hija del Rey Lisuarte.



¿Sabías que?...

Este texto pertenece a las llamadas **novelas de caballería**, que narran las andanzas y aventuras de los **caballeros andantes**, figura que dedica su vida a los demás y la arriesga continuamente para proteger a los débiles y luchar por valores como el honor y la justicia. La acción de estas novelas presenta un mundo fantástico con temas amorosos y desempeño de hazañas heroicas y difíciles de lograr.

Los **caballeros** fueron hombres que se educaban en el arte de las armas y, a su vez, tenían una educación que les permitía servir a un rey y resolver problemas relacionados con valores, virtudes y defectos del reino donde se encontraran.

En el fragmento que leeremos, se cuenta la primera aventura de Doncel del Mar desde que es nombrado caballero.

Antes de la lectura, también es conveniente saber el significado o sinónimo de algunas palabras que quizá no conozcas:

- a. **Doncel**: hombre joven, perteneciente a la nobleza que aún no había sido armado caballero.
- b. **Infanta**: hija legítima del rey.
- c. **Autos**: hechos.
- d. **Doncellas**: criadas vírgenes que sirven a mujeres de la nobleza.
- e. **Floresta**: terreno poblado de árboles.
- f. **Cuita**: desgracia
- g. **Aína**: rápidamente.

- h. **Alevosa:** infiel, ingrata.
- i. **Pluguire:** satisfacción para hacer algo.
- j. **Ermita:** capilla o santuario.
- k. **Palafren:** caballo manso que solían montar las damas.
- l. **Yelmo:** parte de la armadura que resguarda la cabeza y el rostro.
- m. **Novel:** que tiene poca experiencia en una profesión.

.....

Amadís de Gaula (Anónimo)

Fragmento de Capítulo IV del Libro Primero

—¿Queréis recibir orden de caballería?

—Quiero, dijo él.

—En nombre de Dios —respondió el rey—, y Él mande que tan bien empleada en voz sea y tan crecida en honra como Él os creció en hermosura, y poniéndole la espuela diestra le dijo:

—Ahora sois caballero y la espada podéis tomar.

El rey la tomó y diosela y el doncel la ciñó muy apuestamente y el rey dijo:

—Cierto, este acto de os armar caballero según vuestro gesto y apariencia, con mayor honra lo quisiera haber hecho, mas yo espero en Dios que vuestra fama será tal que dará testimonio de lo que con más honra se debía hacer.

Y Mabilia y Oriana quedaron muy alegres y besaron las manos al rey, y encomendando el Doncel a Dios se fue su camino. Aqueste fue el comienzo de los amores de ese caballero y de esta infanta y si al que lo leyere estas palabras simples le parecieren, no se maraville de ello, porque no sólo a tan tierna edad como la suya, mas a otros que con gran discreción muchas cosas en este mundo pasaron, el grande y demasiado amor tuvo tal fuerza, que el sentido y la lengua en semejantes autos les fue turbado. Así que con mucha razón ellos en las decir y el autor en más pulidas palabras no las escribir, deben ser sin culpa, porque a cada cosa se debe dar lo que le conviene. Siendo armado caballero el Doncel del Mar, como de suyo es dicho, y queriéndose despedir de Oriana, su señora, y de Mabilia, y de las otras doncellas, que con él en la capilla velaron, Oriana que le parecía partírsele el corazón, sin se lo dar a entender, le sacó aparte y le dijo:

—Doncel del Mar, yo os tengo por tan buena que no creo que seáis hijo de Gandales, si al en ello sabéis, decídmelo.

El Doncel le dijo de su hacienda aquello que del rey Languines supiera y ella quedando muy alegre en lo saber lo encomendó a Dios y él halló a la puerta del palacio a Gandalín, que le tenía la lanza y escudo y el caballo, y cabalgando en él se fue su vía, sin que de ninguno visto fuese, por ser aún de noche y anduvo tanto que entró por una floresta donde, el mediodía pasado, comió de lo que Gandalín le llevaba, y siendo ya tarde oyó a

su diestra parte unas voces muy dolorosas, como de hombre que gran cuita sentía y fue aún contra allá, y en el camino halló un caballero muerto y pasando por él vio otro que estaba mal llagado y estaba sobre él una mujer que le hacía dar las voces, metiéndole las manos por las llagas, y cuando el caballero vio al Doncel del Mar, dijo:

— ¡Ay, señor caballero! Socorredme y no me dejéis así matar a esta alevosa.

El Doncel le dijo:

— Tiraos afuera, dueña, que os no conviene lo que hacéis.

Ella se apartó y el caballero quedó amortecido y el Doncel del Mar descendió del caballo, que mucho deseaba saber quién fuese, y tomó el caballero en sus brazos, y tanto que acordado fue dijo:

— ¡Oh, señor!, muerto soy, y llevadme donde haya consejo de mi alma.

El Doncel le dijo:

— Señor caballero, esforzad y decidme si os pluguiere qué fortuna es ésta en que estáis.

— La que yo quise tomar —dijo el caballero—, que yo siendo rico y de gran linaje casé con aquella mujer que visteis, por gran amor que la había, siendo ella en todo al contrario, y esta noche pasada íbaseme con aquel caballero que allí muerto yace, que le nunca vi sino esta noche que se aposentó conmigo. Y después que en la batalla lo maté, díjele que la perdonaría si juraba de no me hacer más tuerto ni deshonor. Y ella así lo otorgó, mas de que vio írseme tanta sangre de las heridas que no tenía esfuerzo, quísome matar metiéndome en ellas las manos, así que soy muerto y ruégoos que me llevéis aquí delante donde mora un ermitaño que curará de mi alma.

El Doncel lo hizo cabalgar ante Gandalín y cabalgó, y fuéronse yendo contra la ermita, mas la mala mujer mandara decir a tres hermanos suyos que viniesen por aquel camino con recelo de su marido que tras ella iría, y éstos, encontráronla y preguntaron cómo anda así. Ella dijo:

— ¡Ay, señores, acorredme, por Dios!, que aquel mal caballero que allí va mató ese que ahí veis y a mi señor lleva tal como muerto, id tras él y matadlo y a un hombre que consigo lleva, que hizo tanto mal como él.

Esto decía ella porque muriendo ambos no se sabría su maldad, que su marido no sería creído. Y cabalgando en su palafrén se fue ellos por se los mostrar. El Doncel del Mar dejara ya el caballero en la ermita y tornaba su camino, mas vio cómo la dueña venía con los tres caballeros que decían:

— ¡Estad, traidor, estad!

— Mentís —dijo él—, que traidor no soy, antes me defenderé bien de traición y venid a mí como caballeros.

— ¡Traidor —dijo el delantero—, todos te debemos hacer mal y así lo haremos!

El Doncel del Mar que su escudo tenía, y el yelmo enlazado, dejóse ir al primero, y él a él, e hirióle en el escudo tan duramente que se lo pasó y el brazo en que lo tenía y derribó a él y al caballo en tierra, tan bravamente que el caballo hubo la espalda diestra quebrada y el caballero de la gran caída, la una pierna, de guisa que ni el uno ni el otro se pudieron levantar y quebró la lanza y echó mano a su espada que le guardara Gandales, y dejóse ir a los dos y ellos a él y encontráronle en el escudo, que se lo falsaron, mas no el arnés, que fuerte era. Y el Doncel hirió al uno por encima del escudo, y cortóselo hasta la embrazadura y la espada alcanzó en el hombro, de guisa que con la punta le cortó la carne y los huesos, que el arnés no le valió y al tirar la espada fue el caballero en tierra y fuese al otro que lo hería con su espada y diole por encima del yelmo e hirióle de tanta fuerza en la cabeza que le hizo abrazar con la cerviz del caballo y dejóse caer por no le atender otro golpe, y la alevosa quiso huir, mas el Doncel del Mar dio voces a Gandalín que la tomase. El caballero que a pie estaba dijo:

—Señor, no sabemos si esta batalla fue a derecho o a tuerto.

—A derecho no podía ser que aquella mujer mala matara a su marido.

—Engañados somos —dijo él—, y dadnos seguridad y sabréis la razón por qué os acometimos.

—La seguridad —dijo— os doy, mas no os quito la batalla.

El caballero contó la causa por qué a él vinieron. Y el Doncel se santiguó muchas veces de oír lo que sabía:

—Veis aquí su marido en esta ermita que así como yo os lo diré.

.....

Después de la lectura:

1. *Aqueste fue el comienzo de los amores de ese caballero y de esta infanta y si al que lo leyere estas palabras simples le parecieren, no se maraville de ello, porque no sólo a tan tierna edad como la suya, mas a otros que con gran discreción muchas cosas en este mundo pasaron, el grande y demasiado amor tuvo tal fuerza, que el sentido y la lengua en semejantes autos les fue turbado.*

¿Cómo anticipa el narrador la intensidad del amor entre “Doncel” y “Oriana”?

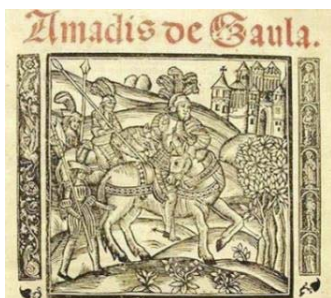
2. ¿Cómo supo el hombre herido que “Doncel” era un caballero y que, por lo tanto, podía ayudarlo?

3. Resume el conflicto del matrimonio presentado hasta el momento en que llega “Doncel”.

4. ¿Qué calumnia levanta la esposa del hombre herido contra “Doncel”? ¿Cómo se soluciona el conflicto?

5. A partir del texto leído, ¿qué acciones o sentimientos se consideran positivos o negativos? Fijémonos en “Doncel”, el hombre herido y su esposa.

6. A partir de todas las respuestas del ítem anterior, caractericemos al caballero andante.



A partir del siglo XV, las novelas de caballería tuvieron un enorme éxito de ventas y gran popularidad en países europeos, de forma similar a las películas más taquilleras de nuestros días. Este dato será de gran ayuda para caracterizar al personaje que conoceremos en la clase siguiente.

Sesión 2

Aprendizaje esperado: Analizan e interpretan novelas y textos breves, considerando tema, narrador, personajes, acciones y espacio.

Objetivo de la clase: Analizan un fragmento de la novela *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y lo comparan con el fragmento de *Amadís de Gaula*.

Tema: Análisis y comparación de textos literarios narrativos.

Materiales: Guía de trabajo N°2.

Motivación (15 minutos): La docente pide a algunos alumnos que revisen y lean las características del caballero andante y las novelas de caballería comentadas la sesión anterior. La docente anota las respuestas en la pizarra y presenta el objetivo de la clase, que también incluye a Doncel del Mar, esta vez con un nuevo personaje: Don Quijote. Los alumnos reciben la **Guía de Trabajo N°2**, que incluye los capítulos I y II de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*.

Desarrollo (75 minutos): Los estudiantes desarrollan la **Guía de trabajo N° 2**, centrada en el análisis de un fragmento de la novela *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Antes de la lectura, la docente contextualiza la obra y presenta el concepto de “hidalgo”. Asimismo, la Guía contiene una lista de palabras y expresiones que pueden ser desconocidas para los alumnos. La docente indica que, durante la lectura, los estudiantes pueden preguntar por otras palabras o expresiones que desconozcan.

Los estudiantes leen el fragmento de *Don Quijote* de forma individual y silenciosa. La docente monitorea el orden en la sala y responde solo dudas de vocabulario.

Después de la lectura, los estudiantes desarrollan seis preguntas de análisis del fragmento. Estas preguntas están orientadas a: establecer una secuencia de acciones; diferenciar la valoración del narrador y la del personaje “Don Quijote” sobre la realidad presentada en el relato; y comparar al protagonista de *Amadís* con *Don Quijote* a partir de las acciones y la apariencia de uno y otro, que difieren notoriamente. Mientras que Doncel del Mar es armado caballero por un rey, tiene un romance con una princesa y sale victorioso en su primera aventura, “Don Quijote” es un hidalgo que viste pobremente, se siente enamorado de una campesina que solo ha visto de lejos y no le ocurre ninguna aventura. Sin embargo, ambos personajes creen en el heroísmo de sus acciones.

Cierre (40 minutos): Algunos estudiantes son indicados por la docente para leer sus respuestas de análisis frente al curso. Si es necesario, se complementa la respuesta con las de otros compañeros y/o son precisadas por la docente. Finalmente, los estudiantes archivan la **Guía de trabajo N°2** en sus carpetas.

Anexo 2

Guía de Trabajo N°2

Aprendizaje esperado: Analizan e interpretan novelas y textos breves, considerando tema, narrador, personajes, acciones y espacio.

Objetivo de la clase: Analizan un fragmento de la novela *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y lo comparan con el fragmento de *Amadís de Gaula*.

.....

El segundo fragmento que leeremos pertenece a los capítulos I y II de la novela *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, escrita por el novelista, poeta, dramaturgo y soldado español Miguel de Cervantes Saavedra.

¿Sabías que...?



Los **hidalgos** en España fueron ciudadanos con privilegios de la nobleza gracias al parentesco (hidalgo: “hijo de alguien”), aunque eran inferiores a los caballeros. Prestaban servicios militares al rey, poseían caballos y armas. A cambio de estos servicios, no podían ser encarcelados por deudas ni ser privados de sus bienes. También estaban exentos de pagar impuestos. En la imagen de la izquierda, podemos ver una pintura que representa un hidalgo.

Antes de la lectura, sepamos el significado o sinónimo de palabras que quizá no conozcas, además de algunas expresiones arcaicas:

Del capítulo I:

- a. **Rocín:** caballo de mal aspecto y poca altura.
- b. **Lanza en astillero / adarga antigua:** armas de guerra utilizados unos tres siglos antes de la publicación de *Don Quijote*.
- c. **Salpicón:** fiambre de carne picada con pimienta, sal y cebolla.
- d. **Duelos y quebrantos:** plato tradicional de Castilla-La Mancha, hecho con huevo revuelto, chorizo y tocino.
- e. **Sayo de velarte:** paño negro que servía para capas y abrigos.
- f. **Vellorí:** paño de color pardo o de lana sin teñir.
- g. **Hanegas:** medida agraria de superficie, de valor variable según las regiones.
- h. **Entricado** (ahora “intrincado”): enredado, complejo, confuso.
- i. **Requiebro:** palabra o expresión de admiración, halago o elogio que se dirige a una persona.
- j. **Melindroso:** que muestra delicadeza o escrúpulo excesivo en sus palabras, gesto y acciones.
- k. **Pendencia:** enfrentamiento o pelea violenta.
- l. **Agravio:** Hecho o insulto que ofende a una persona por atentar contra su dignidad, su honor, su credibilidad.

- m. **Celada:** pieza de la armadura que protege la cabeza
- n. **Morrión:** casco de armadura de forma esférica

Del capítulo II:

- a. **Melifluo:** que contiene miel o es muy dulce
- b. **Peregrino:** que viaja por tierras extrañas que presentan dificultades.
- c. **Venta:** casa establecida en los caminos o despoblados para hospedaje de pasajeros.
- d. **Mozas del partido:** prostitutas
- e. **Almena:** bloque que remata una muralla defensiva.
- f. **Solazar (se):** estar descansando del trabajo.
- g. **Colegir:** sacar una conclusión
- h. **Desaguisado:** acción que va contra la ley y el orden.
- i. **Gola:** pieza de armadura que cubre la garganta
- j. **Romance:** composición poética de temas variados, entre ellos, hazañas heroicas.

.....

El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha (Miguel de Cervantes)

Capítulo I

Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo don Quijote de la Mancha

EN UN LUGAR de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lentejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mismo, y los días de entresemana se honraba con su vellorí de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años; era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben; aunque, por conjeturas verosímiles, se deja entender que se llamaba Quejana. Pero esto importa poco a nuestro cuento: basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.

Es, pues, de saber que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso, que eran los más del año, se daba a leer libros de caballerías, con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza y aun la administración de su hacienda. Y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballerías en que leer, y así, llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos; y de todos, ningunos le parecían tan bien como los que compuso el famoso Feliciano de Silva, porque la claridad de su prosa y aquellas entricadas razones suyas le parecían de perlas, y más cuando llegaba a leer aquellos requiebros y cartas de desafíos, donde en muchas partes hallaba escrito: *La razón de la sinrazón que a mi razón se hace, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra fermosura.* Y también

cuando leía: [...] los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas os fortifican y os hacen merecedora del merecimiento que merece la vuestra grandeza.

Con estas razones perdía el pobre caballero el juicio, y desvelábase por entenderlas y desentrañarles el sentido, que no se lo sacara ni las entendiera el mismo Aristóteles, si resucitara para sólo ello. No estaba muy bien con las heridas que don Belianís daba y recebía, porque se imaginaba que, por grandes maestros que le hubiesen curado, no dejaría de tener el rostro y todo el cuerpo lleno de cicatrices y señales. Pero, con todo, alababa en su autor aquel acabar su libro con la promesa de aquella inacabable aventura, y muchas veces le vino deseo de tomar la pluma y dalle fin al pie de la letra, como allí se promete; y sin duda alguna lo hiciera, y aun saliera con ello, si otros mayores y continuos pensamientos no se lo estorbaran. Tuvo muchas veces competencia con el cura de su lugar -que era hombre docto, graduado en Sigüenza-, sobre cuál había sido mejor caballero: Palmerín de Inglaterra o Amadís de Gaula; mas maese Nicolás, barbero del mismo pueblo, decía que ninguno llegaba al Caballero del Febo, y que si alguno se le podía comparar, era don Galaor, hermano de Amadís de Gaula, porque tenía muy acomodada condición para todo; que no era caballero melindroso, ni tan llorón como su hermano, y que en lo de la valentía no le iba en zaga.

En resolución, él se enfrascó tanto en su letura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles; y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo. Decía él que el Cid Ruy Díaz había sido muy buen caballero, pero que no tenía que ver con el Caballero de la Ardiente Espada, que de sólo un revés había partido por medio dos fieros y descomunales gigantes. Mejor estaba con Bernardo del Carpio, porque en Roncesvalles había muerto a Roldán, el encantado, valiéndose de la industria de Hércules, cuando ahogó a Anteo, el hijo de la Tierra, entre los brazos. Decía mucho bien del gigante Morgante, porque, con ser de aquella generación gigantea, que todos son soberbios y descomedidos, él solo era afable y bien criado. Pero, sobre todos, estaba bien con Reinaldos de Montalbán, y más cuando le veía salir de su castillo y robar cuantos topaba, y cuando en allende robó aquel ídolo de Mahoma que era todo de oro, según dice su historia. Diera él, por dar una mano de coces al traidor de Galalón, al ama que tenía y aun a su sobrina de añadidura.

En efeto, rematado ya su juicio, vino a dar en el más estraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo; y fue que le pareció conveniente y necesario, así para el aumento de su honra como para el servicio de su república, hacerse caballero andante, y irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras y a ejercitarse en todo aquello que él había leído que los caballeros andantes se ejercitaban, deshaciendo todo género de agravio, y poniéndose en ocasiones y peligros donde, acabándolos, cobrase eterno nombre y fama. Imaginábase el pobre ya coronado por el valor de su brazo, por lo menos, del imperio de Trapisonda; y así, con estos tan agradables pensamientos, llevado del estraño gusto que en ellos sentía, se dio prisa a poner en efeto lo que deseaba.

Y lo primero que hizo fue limpiar unas armas que habían sido de sus bisabuelos, que, tomadas de orín y llenas de moho, luengos siglos había que estaban puestas y olvidadas en

un rincón. Limpiólas y aderezólas lo mejor que pudo, pero vio que tenían una gran falta, y era que no tenían celada de encaje, sino morrión simple; mas a esto suplió su industria, porque de cartones hizo un modo de media celada, que, encajada con el morrión, hacían una apariencia de celada entera. Es verdad que para probar si era fuerte y podía estar al riesgo de una cuchillada, sacó su espada y le dio dos golpes, y con el primero y en un punto deshizo lo que había hecho en una semana; y no dejó de parecerle mal la facilidad con que la había hecho pedazos, y, por asegurarse deste peligro, la tornó a hacer de nuevo, poniéndole unas barras de hierro por de dentro, de tal manera que él quedó satisfecho de su fortaleza; y, sin querer hacer nueva experiencia della, la diputó y tuvo por celada finísima de encaje.

Fue luego a ver su rocín, y, aunque tenía más cuartos que un real y más tachas que el caballo de Gonela, que *tantum pellis et ossa fuit*, le pareció que ni el Bucéfalo de Alejandro ni Babieca el del Cid con él se igualaban. Cuatro días se le pasaron en imaginar qué nombre le pondría; porque, según se decía él a sí mismo, no era razón que caballo de caballero tan famoso, y tan bueno él por sí, estuviese sin nombre conocido; y ansí, procuraba acomodársele de manera que declarase quién había sido, antes que fuese de caballero andante, y lo que era entonces; pues estaba muy puesto en razón que, mudando su señor estado, mudase él también el nombre, y [le] cobrase famoso y de estruendo, como convenía a la nueva orden y al nuevo ejercicio que ya profesaba. Y así, después de muchos nombres que formó, borró y quitó, añadió, deshizo y tornó a hacer en su memoria e imaginación, al fin le vino a llamar *Rocinante*: nombre, a su parecer, alto, sonoro y significativo de lo que había sido cuando fue rocín, antes de lo que ahora era, que era antes y primero de todos los rocines del mundo.

Puesto nombre, y tan a su gusto, a su caballo, quiso ponérsele a sí mismo, y en este pensamiento duró otros ocho días, y al cabo se vino a llamar *don Quijote*; de donde -como queda dicho- tomaron ocasión los autores desta tan verdadera historia que, sin duda, se debía de llamar Quijada, y no Quesada, como otros quisieron decir. Pero, acordándose que el valeroso Amadís no sólo se había contentado con llamarse Amadís a secas, sino que añadió el nombre de su reino y patria, por Hepila famosa, y se llamó Amadís de Gaula, así quiso, como buen caballero, añadir al suyo el nombre de la suya y llamarse *don Quijote de la Mancha*, con que, a su parecer, declaraba muy al vivo su linaje y patria, y la honraba con tomar el sobrenombre della.

Limpias, pues, sus armas, hecho del morrión celada, puesto nombre a su rocín y confirmándose a sí mismo, se dio a entender que no le faltaba otra cosa sino buscar una dama de quien enamorarse; porque el caballero andante sin amores era árbol sin hojas y sin fruto y cuerpo sin alma. Decíase él:

-Si yo, por malos de mis pecados, o por mi buena suerte, me encuentro por ahí con algún gigante, como de ordinario les acontece a los caballeros andantes, y le derribo de un encuentro, o le parto por mitad del cuerpo, o, finalmente, le venzo y le rindo, ¿no será bien tener a quien enviarle presentado y que entre y se hinque de rodillas ante mi dulce señora, y diga con voz humilde y rendido: "Yo, señora, soy el gigante Caraculiambro, señor de la ínsula Malindrania, a quien venció en singular batalla el jamás como se debe alabado caballero don Quijote de la Mancha, el cual me mandó que me presentase ante vuestra merced, para que la vuestra grandeza disponga de mí a su talante?".

¡Oh, cómo se holgó nuestro buen caballero cuando hubo hecho este discurso, y más cuando halló a quien dar nombre de su dama! Y fue, a lo que se cree, que en un lugar cerca del suyo había una moza labradora de muy buen parecer, de quien él un tiempo anduvo enamorado, aunque, según se entiende, ella jamás lo supo, ni le dio cata dello. Llamábase Aldonza Lorenzo, y a ésta le pareció ser bien darle título de señora de sus pensamientos; y, buscándole nombre que no desdijese mucho del suyo, y que tirase y se encaminase al de princesa y gran señora, vino a llamarla *Dulcinea del Toboso*, porque era natural del Toboso; nombre, a su parecer, músico y peregrino y significativo, como todos los demás que a él y a sus cosas había puesto.

Capítulo II

Que trata de la primera salida que de su tierra hizo el ingenioso don Quijote

HECHAS, pues, estas prevenciones, no quiso aguardar más tiempo a poner en efeto su pensamiento, apretándole a ello la falta que él pensaba que hacía en el mundo su tardanza, según eran los agravios que pensaba deshacer, tuertos que enderezar, sinrazones que emendar, y abusos que mejorar y deudas que satisfacer. Y así, sin dar parte a persona alguna de su intención, y sin que nadie le viese, una mañana, antes del día, que era uno de los calurosos del mes de julio, se armó de todas sus armas, subió sobre Rocinante, puesta su mal compuesta celada, embrazó su adarga, tomó su lanza y, por la puerta falsa de un corral, salió al campo con grandísimo contento y alborozo de ver con cuánta facilidad había dado principio a su buen deseo. Mas, apenas se vio en el campo, cuando le asaltó un pensamiento terrible, y tal, que por poco le hiciera dejar la comenzada empresa; y fue que le vino a la memoria que no era armado caballero y que, conforme a ley de caballería, ni podía ni debía tomar armas con ningún caballero; y, puesto que lo fuera, había de llevar armas blancas, como novel caballero, sin empresa en el escudo, hasta que por su esfuerzo la ganase. Estos pensamientos le hicieron titubear en su propósito; mas, pudiendo más su locura que otra razón alguna, propuso de hacerse armar caballero del primero que topase, a imitación de otros muchos que así lo hicieron, según él había leído en los libros que tal le tenían. En lo de las armas blancas, pensaba limpiarlas de manera, en teniendo lugar, que lo fuesen más que un armiño; y con esto se quietó y prosiguió su camino, sin llevar otro que aquel que su caballo quería, creyendo que en aquello consistía la fuerza de las aventuras.

Yendo, pues, caminando nuestro flamante aventurero, iba hablando consigo mismo y diciendo:

-¿Quién duda sino que en los venideros tiempos, cuando salga a luz la verdadera historia de mis famosos hechos, que el sabio que los escribiere no ponga, cuando llegue a contar esta mi primera salida tan de mañana, desta manera?: «Apenas había el rubicundo Apolo tendido por la faz de la ancha y espaciosa tierra las doradas hebras de sus hermosos cabellos, y apenas los pequeños y pintados pajarillos con sus arpadas lenguas habían saludado con dulce y meliflua armonía la venida de la rosada aurora, que, dejando la blanda cama del celoso marido, por las puertas y balcones del manchego horizonte a los mortales se mostraba, cuando el famoso caballero don Quijote de la Mancha, dejando las ociosas plumas, subió sobre su famoso caballo Rocinante y comenzó a caminar por el antiguo y conocido campo de Montiel».

Y era la verdad que por él caminaba. Y añadió diciendo:

-Dichosa edad, y siglo dichoso aquel adonde saldrán a luz las famosas hazañas mías, dignas de entallarse en bronces, esculpirse en mármoles y pintarse en tablas para memoria en lo futuro. ¡Oh tú, sabio encantador, quienquiera que seas, a quien ha de tocar el ser coronista desta peregrina historia, ruégote que no te olvides de mi buen Rocinante, compañero eterno mío en todos mis caminos y carreras!

Luego volvía diciendo, como si verdaderamente fuera enamorado:

-¡Oh princesa Dulcinea, señora deste cautivo corazón!, mucho agravio me habedes fecho en despedirme y reprocharme con el riguroso afincamiento de mandarme no parecer ante la vuestra ferrosura. Plégaos, señora, de membraros deste vuestro sujeto corazón, que tantas cuitas por vuestro amor padece.

Con éstos iba ensartando otros disparates, todos al modo de los que sus libros le habían enseñado, imitando en cuanto podía su lenguaje. Con esto, caminaba tan despacio, y el sol entraba tan apriesa y con tanto ardor, que fuera bastante a derretirle los sesos, si algunos tuviera.

Casi todo aquel día caminó sin acontecerle cosa que de contar fuese, de lo cual se desesperaba, porque quisiera topar luego luego con quien hacer experiencia del valor de su fuerte brazo. Autores hay que dicen que la primera aventura que le avino fue la del Puerto Lápice; otros dicen que la de los molinos de viento; pero, lo que yo he podido averiguar en este caso, y lo que he hallado escrito en los *Anales de la Mancha*, es que él anduvo todo aquel día y, al anochecer, su rocín y él se hallaron cansados y muertos de hambre; y que, mirando a todas partes por ver si descubriría algún castillo o alguna majada de pastores donde recogerse y adonde pudiese remediar su mucha hambre y necesidad, vio, no lejos del camino por donde iba, una venta, que fue como si viera una estrella que, no a los portales, sino a los alcázares de su redención le encaminaba. Diose priesa a caminar y llegó a ella a tiempo que anochecía.

Estaban acaso a la puerta dos mujeres mozas, destas que llaman del partido, las cuales iban a Sevilla con unos arrieros que en la venta aquella noche acertaron a hacer jornada; y, como a nuestro aventurero todo cuanto pensaba, veía o imaginaba le parecía ser hecho y pasar al modo de lo que había leído, luego que vio la venta, se le representó que era un castillo con sus cuatro torres y chapiteles de luciente plata, sin faltarle su puente levadiza y honda cava, con todos aquellos adherentes que semejantes castillos se pintan. Fuese llegando a la venta, que a él le parecía castillo, y a poco trecho della detuvo las riendas a Rocinante, esperando que algún enano se pusiese entre las almenas a dar señal con alguna trompeta de que llegaba caballero al castillo. Pero, como vio que se tardaban y que Rocinante se daba priesa por llegar a la caballeriza, se llegó a la puerta de la venta, y vio a las dos distraídas mozas que allí estaban, que a él le parecieron dos hermosas doncellas o dos graciosas damas que delante de la puerta del castillo se estaban solazando. En esto, sucedió acaso que un porquero que andaba recogiendo de unos rastrojos una manada de puercos -que, sin perdón, así se llaman- tocó un cuerno, a cuya señal ellos se recogen, y al instante se le representó a don Quijote lo que deseaba, que era que algún enano hacía señal de su venida; y así, con estraño contento, llegó a la venta y a las damas, las cuales, como vieron venir un hombre de aquella suerte, armado y con lanza y adarga, llenas de miedo, se iban a entrar en la venta; pero don Quijote, coligiendo por su huida su miedo, alzándose la visera de papelón y descubriendo su seco y polvoroso rostro, con gentil talante y voz reposada, les dijo:

-No fuyan las vuestras mercedes ni teman desaguisado alguno; ca a la orden de caballería que profeso non toca ni atañe facerle a ninguno, cuanto más a tan altas doncellas como vuestras presencias demuestran.

Mirábanle las mozas y andaban con los ojos buscándole el rostro, que la mala visera le encubría; mas, como se oyeron llamar doncellas, cosa tan fuera de su profesión, no pudieron tener la risa, y fue de manera que don Quijote vino a correrse y a decirles:

-Bien parece la mesura en las hermosas, y es mucha sandez además la risa que de leve causa procede; pero no vos lo digo porque os acuitedes ni mostredes mal talante; que el mío non es de ál que de serviros.

El lenguaje, no entendido de las señoras, y el mal talle de nuestro caballero acrecentaba en ellas la risa y en él el enojo; y pasara muy adelante si a aquel punto no saliera el ventero, hombre que, por ser muy gordo, era muy pacífico, el cual, viendo aquella figura contrahecha, armada de armas tan desiguales como eran la brida, lanza, adarga y coselete, no estuvo en nada en acompañar a las doncellas en las muestras de su contento. Mas, en efeto, temiendo la máquina de tantos pertrechos, determinó de hablarle comedidamente; y así, le dijo:

-Si vuestra merced, señor caballero, busca posada, amén del lecho (porque en esta venta no hay ninguno), todo lo demás se hallará en ella en mucha abundancia.

Viendo don Quijote la humildad del alcaide de la fortaleza, que tal le pareció a él el ventero y la venta, respondió:

-Para mí, señor castellano, cualquiera cosa basta, porque

mis arreos son las armas,

mi descanso el pelear, etc.

Pensó el huésped que el haberle llamado castellano había sido por haberle parecido de los sanos de Castilla, aunque él era andaluz y de los de la playa de Sanlúcar, no menos ladrón que Caco, ni menos maleante que estudiantado paje; y así, le respondió:

-Según eso, las camas de vuestra merced serán duras peñas, y su dormir, siempre velar; y siendo así, bien se puede apear, con seguridad de hallar en esta choza ocasión y ocasiones para no dormir en todo un año, cuanto más en una noche.

Y, diciendo esto, fue a tener el estribo a don Quijote, el cual se apeó con mucha dificultad y trabajo, como aquel que en todo aquel día no se había desayunado.

Dijo luego al huésped que le tuviese mucho cuidado de su caballo, porque era la mejor pieza que comía pan en el mundo. Miróle el ventero, y no le pareció tan bueno como don Quijote decía, ni aun la mitad; y, acomodándole en la caballeriza, volvió a ver lo que su huésped mandaba, al cual estaban desarmando las doncellas, que ya se habían reconciliado con él; las cuales, aunque le habían quitado el peto y el espaldar, jamás supieron ni pudieron desencajarle la gola, ni quitalle la contrahecha celada, que traía atada con unas cintas verdes, y era menester cortarlas, por no poderse quitar los ñudos; mas él no lo quiso consentir en ninguna manera, y así, se quedó toda aquella noche con la celada puesta, que era la más graciosa y estraña figura que se pudiera pensar; y, al desarmarle, como él se

imaginaba que aquellas traídas y llevadas que le desarmaban eran algunas principales señoras y damas de aquel castillo, les dijo con mucho donaire:

-Nunca fuera caballero
de damas tan bien servido
como fuera don Quijote
cuando de su aldea vino:
doncellas curaban dél;
princesas, del su rocino,

o Rocinante, que éste es el nombre, señoras mías, de mi caballo, y don Quijote de la Mancha el mío; que, puesto que no quisiera descubrirme fasta que las fazañas fechas en vuestro servicio y pro me descubrieran, la fuerza de acomodar al propósito presente este romance viejo de Lanzarote ha sido causa que sepáis mi nombre antes de toda sazón; pero, tiempo vendrá en que las vuestras señorías me manden y yo obedezca, y el valor de mi brazo descubra el deseo que tengo de servirlos.

Las mozas, que no estaban hechas a oír semejantes retóricas, no respondían palabra; sólo le preguntaron si quería comer alguna cosa.

-Cualquiera yantaría yo -respondió don Quijote-, porque, a lo que entiendo, me haría mucho al caso.

A dicha, acertó a ser viernes aquel día, y no había en toda la venta sino unas raciones de un pescado que en Castilla llaman abadejo, y en Andalucía bacallao, y en otras partes curadillo, y en otras truchuela. Preguntáronle si por ventura comería su merced truchuela, que no había otro pescado que dalle a comer.

-Como haya muchas truchuelas -respondió don Quijote-, podrán servir de una trucha, porque eso se me da que me den ocho reales en sencillos que en una pieza de a ocho. Cuanto más, que podría ser que fuesen estas truchuelas como la ternera, que es mejor que la vaca, y el cabrito que el cabrón. Pero, sea lo que fuere, venga luego, que el trabajo y peso de las armas no se puede llevar sin el gobierno de las tripas.

Pusiéronle la mesa a la puerta de la venta, por el fresco, y trújole el huésped una porción del mal remojado y peor cocido bacallao, y un pan tan negro y mugriento como sus armas; pero era materia de grande risa verle comer, porque, como tenía puesta la celada y alzada la visera, no podía poner nada en la boca con sus manos si otro no se lo daba y ponía; y así, una de aquellas señoras servía deste menester. Mas, al darle de beber, no fue posible, ni lo fuera si el ventero no horadara una caña, y, puesto el un cabo en la boca, por el otro le iba echando el vino; y todo esto lo recibía en paciencia, a trueco de no romper las cintas de la celada.

Estando en esto, llegó acaso a la venta un castrador de puercos; y, así como llegó, sonó su silbato de cañas cuatro o cinco veces, con lo cual acabó de confirmar don Quijote que estaba en algún famoso castillo, y que le servían con música, y que el abadejo eran truchas; el pan, candeal; y las ramerías, damas; y el ventero, castellano del castillo, y con esto daba por bien empleada su determinación y salida. Mas lo que más le fatigaba era el no verse

armado caballero, por parecerle que no se podría poner legítimamente en aventura alguna sin recibir la orden de caballería.

.....

Después de la lectura:

1. ¿Cuáles eran las actividades del hidalgo antes de que se dedicara solo a leer novelas de caballería? ¿Cómo establece el narrador una relación entre ocio y lectura?

2. La **razón** de la **sinrazón** que a mi **razón** se hace, de tal manera mi **razón** enflaquece, que con **razón** me quejo de la vuestra fermosura. Y también cuando leía: [...] los altos cielos que de vuestra **divinidad divinamente** con las estrellas os fortifican y os hacen **merecedora del merecimiento que merece** la vuestra grandeza.

¿Qué vicio del lenguaje está presente en el extracto de una novela de caballería que expone el narrador? ¿Qué valoración de las novelas de caballería podría hacer el narrador al destacar este vicio?

*... Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y **disparates imposibles**.*

¿Cómo se enfatiza la valoración del narrador gracias a este párrafo?

3. ¿Cómo se describe la celada y el rocín del hidalgo? ¿Qué diferencia respecto a estos elementos se establece entre la visión del narrador y del personaje?

4. Compara la relación amorosa de Amadís y Oriana y la situación de Don Quijote y Aldonza.

5. *Casi todo aquel día caminó sin acontecerle cosa que de contar fuese, de lo cual se desesperaba, porque quisiera topar luego luego con quien hacer experiencia del valor de su fuerte brazo.*

Compara la hazaña narrada en *Amadís de Gaula* y esta situación de *Don Quijote*.

6. ¿A qué párrafo corresponde este dibujo? Resume el encuentro entre Don Quijote, las prostitutas y la gente de la venta.



Sesión 3

Aprendizaje esperado: Evalúan los textos leídos, considerando temas y problemáticas presentes, intertextualidad y contexto de producción.

Objetivo de la clase: Distinguen y aplican los conceptos de intertextualidad a partir de la lectura de *Don Quijote*.

Tema: Intertextualidad.

Materiales: Guía de trabajo N°3; Escenas de las películas *Scream* y *Scary Movie*.

Motivación (15 minutos): La docente pide a un alumno que resuma la comparación hecha la clase anterior entre los personajes “Amadís” y “Don Quijote”, contenida en las respuestas N°4 y N°5 de la última Guía trabajada. Luego de este resumen, la docente presenta dos escenas de películas que para que los alumnos las comparen.

Contextualiza la primera película, *Scream*, como perteneciente al subgénero de terror “slasher”, centrado en asesinos psicópatas de jóvenes. Esta escena muestra a una joven escapando de un asesino dentro de una casa. El asesino está cubierto con una máscara que simula un grito y tiene la rapidez para cambiarse de habitación y alcanzar más rápido a la muchacha de lo que ella cree, aunque logra escapar saltando por una ventana. No hay diálogo entre los dos personajes.

La segunda escena pertenece a *Scary Movie* y muestra a una joven hablando por teléfono con un hombre enmascarado como el de *Scream*, quien amenaza con matarla. La conversación se torna irrisoria por la torpeza del asesino para esconderse de la muchacha mientras hablan por teléfono y el tiempo que le da ella para que se esconda otra vez. Cuando comienza la persecución, la joven lanza a su abuela por las escaleras para defenderse del asesino, lo que también provoca una imagen irrisoria.

Luego de ver estas escenas, la docente entrega a cada alumno la **Guía de Trabajo N°3** que contiene las preguntas para la comparación entre las escenas.

Desarrollo (45 minutos): La docente organiza los contenidos de la Guía en dos actividades que se irán comentando a medida que los alumnos escriban sus respuestas. Las respuestas, por lo tanto, son consensuadas por todo el curso y la docente da un tiempo para que los alumnos escriban las respuestas en forma individual.

La primera actividad es sobre la comparación entre *Scream* y *Scary Movie*, centrada en cómo la primera película es una parodia de la segunda. La docente conceptualiza la parodia como una imitación burlesca que suele ser reconocible por un público más o menos masivo. En el caso de las películas, *Scary Movie* parodia varias películas de terror, especialmente, *Scream*, que fue muy popular en 1990.

La segunda actividad de la Guía de Trabajo comienza con la noción de Contexto de producción, referido a las circunstancias en que un texto fue publicado. Se retoman los elementos que los alumnos han conocido sobre *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, que incluye el éxito masivo de las novelas de caballería. La actividad apunta a relacionar el concepto de parodia con el fragmento leído de *Don Quijote*, es decir, cómo *Don Quijote* es una parodia de la popular novela *Amadís de Gaula*. Gracias a esta

comparación, los alumnos conocen el concepto de intertextualidad y una de sus formas más comunes: la parodia. De esta manera, la docente enfatiza el contexto de producción y la intertextualidad como elementos de interpretación literaria.

Finalmente, se agrega una tercera actividad de intertextualidad con *Don Quijote* desde los propios alumnos. En grupos de cuatro integrantes, crean un personaje de tiempos actuales que sea como un “Quijote” en la ciudad donde viven. Para ello, pueden narrar los lugares en que andaría, qué problemas intentaría arreglar y cómo la gente reaccionaría ante él.

Cierre: La docente indica la participación de algunos grupos para que lean sus “Quijotes del siglo XXI”, para que los demás grupos comenten qué aspectos del fragmento leído de la novela aparecen en la narración. Finalmente, los estudiantes archivan la **Guía de trabajo N°1** en sus carpetas. **(30 minutos).**

Anexo 3

Guía de Trabajo N°3

Aprendizaje Esperado: Evalúan los textos leídos, considerando temas y problemáticas presentes, intertextualidad y contexto de producción.

Objetivo de la clase: Distinguen y aplican los conceptos de intertextualidad a partir de la lectura de *Don Quijote*.

.....

Scream

La primera escena que veremos pertenece al largometraje estadounidense *Scream*, dirigido por Wes Craven y estrenado en 1996. Se trata de una película *slasher*, que es un subgénero del cine de terror donde los protagonistas son jóvenes que van siendo asesinados por un psicópata. En este caso, el asesino es *Ghostface*.

<https://www.youtube.com/watch?v=aQu3m5HbGpU>

¿Qué acción predomina en la escena? ¿Qué características se pueden evidenciar del asesino?

Scary Movie

La segunda escena que veremos pertenece al largometraje estadounidense *Scary Movie*, dirigido por Keenen Ivory Wayans y estrenado en 2000.

<https://www.youtube.com/watch?v=G8OZh1wS0fs>

¿Cómo aporta la joven a que la escena resulte graciosa? ¿Qué diferencias hay entre el asesino de esta escena y la de *Scream*?



La segunda escena que comentamos es una **parodia**. La parodia se define como la imitación burlesca de un producto cultural; en este caso, vimos que *Scary Movie* imita la trama y los personajes de *Scream*, pero con elementos humorísticos. En literatura, la parodia se ha hecho sobre textos que son reconocibles en un público más o menos masivo. Generalmente, las parodias se hacen en la misma época del texto parodiado.



Ya conocimos a Don Quijote, un hidalgo que ha decidido ser caballero andante luego de leer varias novelas de caballería. Recordemos que, a partir del siglo XV, estas novelas tuvieron un enorme éxito de ventas. Por lo tanto, *Don Quijote*, ya en su comienzo, nos muestra un aspecto de la realidad en el siglo XVI –recordemos que *Don Quijote* fue publicado en ese siglo-, referido a la popularidad de las novelas de caballería, como *Amadís de Gaula*.

Cuando interpretamos un texto literario, es necesario conocer aspectos relevantes del CONTEXTO DE PRODUCCIÓN. Conozcamos este concepto.

El Contexto de producción corresponde a las circunstancias en que fue creado el texto e involucra la época histórica, el lugar, la sociedad, la economía, la política, los valores imperantes, entre otros aspectos. Influye decisivamente en la visión de mundo presente en el texto.

¿Qué sabemos del Contexto de producción del Quijote?

1. Léxico utilizado en esa época.
2. Concepto de novela de caballería y de caballero.
3. Éxito masivo de las novelas de caballería.
4. Ejemplo de novela de caballería: *Amadís de Gaula*.
5. Concepto de hidalgo.



Gracias a estos elementos relacionados con *Don Quijote*, leemos de manera **contextualizada**, es decir, atendiendo a las circunstancias en que se publicó la novela. Entonces, uno de los elementos importantes al momento de interpretar un texto literario es el Contexto de Producción.

También hay **otro elemento importante de interpretación**, que conoceremos gracias a esta pregunta: **¿Cómo se desarrolla la parodia en Don Quijote?** ¡Vamos de a poco y ocupemos lo que hemos leído y visto estas dos clases!

1. Si en *Scary movie* el principal parodiado es el asesino de *Scream*, indica los elementos que hacen de *Don Quijote* una parodia de los caballeros andantes –por ejemplo, la vestimenta-. Revisa lo que escribiste y lo que comentamos sobre *Amadís de Gaula*.

2. Compara las acciones narradas en *Amadís* con las de *Don Quijote*. ¿Qué se destaca de uno y otro protagonista? ¿Cómo reaccionan los demás personajes frente a las acciones del protagonista en cada caso?

Las respuestas que acabamos de desarrollar nos permiten establecer el segundo elemento importante para interpretar un texto literario: la INTERTEXTUALIDAD. Conozcamos este concepto.

La **intertextualidad** se refiere al conjunto de relaciones que establece un texto con otros de diversa procedencia. La intertextualidad puede observarse en apelaciones a un género –como en *Scary Movie* –y fórmulas conocidas; también en citas y referencias a otros textos o personajes literarios. Una forma muy común de intertextualidad es la parodia. Como hemos comentado, *Don Quijote* es parodia de las novelas de caballería. Una versión contemporánea de intertextualidad y parodia es la película *Shrek*, en que los personajes de cuentos clásicos son ridiculizados en sus defectos y virtudes.

Ahora tú eres Cervantes

En un grupo de cuatro compañeros, construyan un personaje contemporáneo que sea como un Quijote en la ciudad donde viven. Narren los lugares en que andaría, qué problemas intentaría arreglar, y cómo la gente reaccionaría ante él.

¡Comentemos nuestros Quijotes del siglo XXI!

Sesión 4

Aprendizaje esperado: Analizar e interpretar novelas y textos breves, considerando tema, narrador, acciones y espacio.

Objetivo de la clase: Analizar el capítulo I y II de *El guardián entre el centeno*, considerando tipo de narrador, personaje, y acciones.

Tema: Análisis de texto literario narrativo y tipo de narrador.

Materiales: Guía de trabajo N°4.

Motivación (25 minutos): La docente pide a algunos estudiantes que comenten brevemente la relación de *Amadís de Gaula* y *Don Quijote* con los dos conceptos aprendidos la clase anterior: intertextualidad y contexto de producción. Luego de este recordatorio, centrado en el éxito masivo de las novelas de caballería y la parodia a estas en *Don Quijote*, la docente presenta la tercera novela que será analizada por los alumnos en clase: *El guardián entre el centeno*. A modo de introducción, la docente indica que el personaje de esta novela, a diferencia de los otros dos –“Amadís” y “Don Quijote”-, es un adolescente estadounidense del siglo XX.

La docente contextualiza la novela *El guardián entre el centeno*, indicando algunas consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. Asimismo, comenta que el autor, J.D. Salinger, participó como sargento de las tropas estadounidenses durante esta guerra y se retiró para internarse en una clínica para tratar traumas psicológicos. Luego de esta contextualización, la docente entrega a cada alumno la **Guía de Trabajo N°4**

Desarrollo (75 minutos): Los alumnos realizan la lectura individual de los Capítulos I y II de *El guardián entre el centeno*, centrado en la expulsión del colegio del protagonista, Holden Caulfield, y el diálogo que desarrolla con su profesor de historia, Spencer. Luego, trabajan en parejas las siete preguntas relacionadas con el fragmento leído, que se enfocan en caracterizar al protagonista como un adolescente desencantado de las personas que conoce, más por la observación de estas que por el trato que tienen con él. Este enfoque, sin embargo, solo está sugerido en las preguntas, pues la interpretación del texto será hecha por los estudiantes en la clase siguiente.

Una segunda actividad se enfoca en los tipos de narrador, que son conceptualizados por la docente para que los alumnos, de forma individual, identifiquen el narrador presente en los fragmentos de las tres novelas leídas: *Amadís de Gaula*, *Don Quijote* y *El guardián entre el centeno*, dando ejemplos breves de cada una que muestren el tipo de narrador (para ello, revisan los fragmentos en sus Guías de Trabajo).

La docente explica que el tipo de narrador influye en la interpretación de un texto narrativo, pues entregan una perspectiva de la historia. Para comprender esta afirmación, los alumnos, en grupos de cuatro integrantes, responden por escrito una pregunta relacionada con *Don Quijote*, la cual apunta a diferenciar las perspectivas entre el narrador omnisciente y el protagonista, pues el narrador valora de forma negativa las novelas de caballería (“disparates imposibles”), mientras que para “Don Quijote”, esas novelas son lo mejor que ha leído (“le parecían de perlas”). Una segunda y tercera consigna consiste en transformar una parte del

diálogo entre Holden y Spencer en una narración breve en la cual Spencer opine de Holden, para así cambiar la perspectiva y el nivel de información que maneja el personaje.

Cierre (35 minutos): La docente indica a algunos grupos que lean sus respuestas al curso para que otros grupos las comenten. Indica imprecisiones para sean corregidas. Los estudiantes archivan la **Guía de trabajo N°4** en sus carpetas.

Anexo 4

Guía de Trabajo N°4

Aprendizaje Esperado: Analizar e interpretar novelas y textos breves, considerando tema, narrador, acciones y espacio.

Objetivo de la clase: Analizar el capítulo I y II de *El guardián entre el centeno*, considerando tipo de narrador, personaje, y acciones.

El guardián entre el centeno

El fragmento que leeremos hoy pertenece a los Capítulo I y II de la novela *El guardián entre el centeno*, publicada por el escritor estadounidense Jerome David Salinger en 1951.

¿Sabías que?...



Desde 1942, Salinger participó como sargento en las tropas estadounidenses de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945); en 1944, solicitó el retiro debido al trauma psicológico de las experiencias de la guerra.

Quizá la consecuencia más aterradora de la Segunda Guerra Mundial se refiere a las víctimas. El número de muertos llegó a 50 millones de personas, muchos de ellos civiles. A esta enorme cantidad hay que agregar todo el daño sufrido por los prisioneros y la experiencia de los campos de concentración. También se produjo la destrucción, casi completa, de ciudades, vías férreas, carreteras, puentes y plantas industriales, así como la de los campos dedicados a la agricultura.

El guardián entre el centeno fue publicada solo seis años después de esta Guerra. La novela ha alcanzado un gran éxito comercial, con más de 65 millones de ejemplares vendidos en todo el mundo. **En el fragmento que leeremos**, conoceremos a un personaje que, en primera instancia, comparte una característica contigo: es adolescente. Conozcamos a Holden Caulfield.

.....

El guardián entre el centeno (J.D Salinger)

Capítulo I

Si de verdad les interesa lo que voy a contarles, lo primero que querrán saber es dónde nací, cómo fue todo ese rollo de mi infancia, qué hacían mis padres antes de tenerme a mí, y demás puñetas estilo David Copperfield, pero no tengo ganas de contarles nada de eso. Primero porque es una lata, y, segundo, porque a mis padres les daría un ataque si yo me pusiera aquí a hablarles de su vida privada. Para esas cosas son muy especiales, sobre todo mi padre. Son buena gente, no digo que no, pero a quisquillosos no hay quien les gane. Además, no crean que voy a contarles mi autobiografía con pelos y señales. Sólo voy a hablarles de una cosa de locos que me pasó durante las Navidades pasadas, antes de que me quedara tan débil que tuvieran que mandarme aquí a reponerme un poco.

Empezaré por el día en que salí de Pencey, que es un colegio que hay en Agerstown, Pennsylvania. Habrán oído hablar de él. En todo caso, seguro que han visto la propaganda. Se anuncia en miles de revistas siempre con un tío de muy buena facha montado en un caballo y saltando una valla. Como si en Pencey no se hiciera otra cosa que jugar todo el santo día al polo. Por mi parte, en todo el tiempo que estuve allí no vi un caballo ni por casualidad. Debajo de la foto del tío montando siempre dice lo mismo: «Desde 1888 moldeamos muchachos transformándolos en hombres espléndidos y de mente clara.» Tontadas. En Pencey se moldea tan poco como en cualquier otro colegio. Y allí no había un solo tío ni espléndido, ni de mente clara. Bueno, sí. Quizá dos. Eso como mucho. Y probablemente ya eran así de nacimiento.

Pero como les iba diciendo, era el sábado del partido de fútbol contra Saxon Hall. A ese partido se le tenía en Pencey por una cosa muy seria. Era el último del año y había que suicidarse o -poco menos si no ganaba el equipo del colegio. Me acuerdo que hacia las tres, de aquella tarde estaba yo en lo más alto de Thomsen Hill junto a un cañón absurdo de esos de la Guerra de la Independencia y todo ese follón. No se veían muy bien los graderíos, pero sí se oían los gritos, fuertes y sonoros los del lado de Pencey, porque estaban allí prácticamente todos los alumnos menos yo, y débiles y como apagados los del lado de Saxon Hall, porque el equipo visitante por lo general nunca se traía muchos partidarios.

Si yo estaba en lo alto de Thomsen Hill en vez de en el campo de fútbol, era porque acababa de volver de Nueva York con el equipo de esgrima. Yo era el jefe. Menuda cretinada. Habíamos ido a Nueva York aquella mañana para enfrentarnos con los del colegio McBurney. Sólo que el encuentro no se celebró. Me dejé los floretes, el equipo y todos los demás trastos en el metro. No fue del todo culpa mía. Lo que pasó es que tuve que ir mirando el plano todo el tiempo para saber dónde teníamos que bajarnos. Así que volvimos a Pencey a las dos y media en vez de a la hora de la cena. Los tíos del equipo me hicieron el vacío durante todo el viaje de vuelta. La verdad es que dentro de todo tuvo gracia.

La otra razón por la que no había ido al partido era porque quería despedirme de Spencer, mi profesor de historia. Estaba con gripe y pensé que probablemente no se pondría bien hasta ya entradas las vacaciones de Navidad. Me había escrito una nota para que fuera a verlo antes de irme a casa. Sabía que no volvería a Pencey.

Es que no les he dicho que me habían echado. No me dejaban volver después de las vacaciones porque me habían suspendido en cuatro asignaturas y no estudiaba nada. Me advirtieron varias veces para que me aplicara, sobre todo antes de los exámenes parciales cuando mis padres fueron a

hablar con el director, pero yo no hice caso. Así que me expulsaron. En Pencey expulsan a los chicos por menos de nada. Tienen un nivel académico muy alto. De verdad.

Pues, como iba diciendo, era diciembre y hacía un frío que pelaba en lo alto de aquella dichosa montañita. Yo sólo llevaba la gabardina y ni guantes ni nada. La semana anterior alguien se había llevado directamente de mi cuarto mi abrigo de pelo de camello con los guantes forrados de piel metidos en los bolsillos y todo. Pencey era una cueva de ladrones. La mayoría de los chicos eran de familias de mucho dinero, pero aun así era una auténtica cueva de ladrones. Cuanto más caro el colegio más te roban, palabra. Total, que ahí estaba yo junto a ese cañón absurdo mirando el campo de fútbol y pasando un frío de mil demonios. Sólo que no me fijaba mucho en el partido. Si seguía clavado al suelo, era por ver si me entraba una sensación de despedida. Lo que quiero decir es que me he ido de un montón de colegios y de sitios sin darme cuenta siquiera de que me marchaba. Y eso me revienta. No importa que la sensación sea triste o hasta desagradable, pero cuando me voy de un sitio me gusta darme cuenta de que me marchó. Si no luego da más pena todavía.

Tuve suerte. De pronto pensé en una cosa que me ayudó a sentir que me marchaba. Me acordé de un día en octubre o por ahí en que yo, Robert Tichener y Paul Campbell estábamos jugando al fútbol delante del edificio de la administración. Eran unos tíos estupendos, sobre todo Tichener. Faltaban pocos minutos para la cena y había anochecido bastante, pero nosotros seguíamos dale que te pego metiéndole puntapiés a la pelota. Estaba ya tan oscuro que casi no se veía ni el balón, pero ninguno queríamos dejar de hacer lo que estábamos haciendo. Al final no tuvimos más remedio. El profesor de biología, el señor Zambesi, se asomó a la ventana del edificio y nos dijo que volviéramos al dormitorio y nos arregláramos para la cena. Pero, a lo que iba, si consigo recordar una cosa de ese estilo, enseguida me entra la sensación de despedida. Por lo menos la mayoría de las veces. En cuanto la noté me di la vuelta y eché a correr cuesta abajo por la ladera opuesta de la colina en dirección a la casa de Spencer. No vivía dentro del recinto del colegio. Vivía en la Avenida Anthony Wayne.

Corrí hasta la puerta de la verja y allí me detuve a cobrar aliento. La verdad es que en cuanto corro un poco se me corta la respiración. Por una parte, porque fumo como una chimenea, o, mejor dicho, fumaba, porque me obligaron a dejarlo. Y por otra, porque el año pasado crecí seis pulgadas y media. Por eso también estuve a punto de pescar una tuberculosis y tuvieron que mandarme aquí a que me hicieran un montón de análisis y cosas de ésas. A pesar de todo, soy un tío bastante sano, no crean.

Pero, como decía, en cuanto recobré el aliento crucé a todo correr la carretera 204. Estaba completamente helada y no me rompí la crisma de milagro. Ni siquiera sé por qué corría. Supongo que porque me apetecía. De pronto me sentí como si estuviera desapareciendo. Era una de esas tardes extrañas, horriblemente frías y sin sol ni nada, y uno se sentía como si fuera a esfumarse cada vez que cruzaba la carretera. ¡Jo! ¡No me di prisa ni nada a tocar el timbre de la puerta en cuanto llegué a casa de Spencer!

Capítulo II

—¿Quién es? —gritó—. ¡Caulfield! ¡Entra, muchacho!

Fuera de clase estaba siempre gritando. A veces le ponía a uno nervioso.

—Buenas tardes, señor —le dije—. Me han dado su recado. Muchas gracias.

Me había escrito una nota para decirme que fuera a despedirme de él antes del comienzo de las vacaciones.

—¿Qué te dijo el señor Thurmer, muchacho? He sabido que tuvisteis una conversación.

—Sí. Es verdad. Me pasé en su oficina como dos horas, creo.

—Y, ¿qué te dijo?

—Pues eso de que la vida es como una partida y hay que vivirla de acuerdo con las reglas del juego. Estuvo muy bien. Vamos, que no se puso como una fiera ni nada. Sólo me dijo que la vida era una partida y todo eso... Ya sabe.

—La vida es una partida, muchacho. La vida es una partida y hay que vivirla de acuerdo con las reglas del juego.

—Sí, señor. Ya lo sé. Ya lo sé.

De partida un cuerno. Menuda partida. Si te toca del lado de los que cortan el bacalao, desde luego que es una partida, eso lo reconozco. Pero si te toca del otro lado, no veo dónde está la partida. En ninguna parte. Lo que es de partida, nada.

—¿Ha escrito ya el señor Thurner a tus padres? —me preguntó Spencer.

—Me dijo que iba a escribirles el lunes.

—¿Te has comunicado ya con ellos?

—No señor, aún no me he comunicado con ellos porque, seguramente, les veré el miércoles por la noche cuando vuelva a casa.

—Y, ¿cómo crees que tomarán la noticia?

—Pues... se enfadarán bastante —le dije—. Se enfadarán. He ido ya como a cuatro colegios.

Meneé la cabeza. Meneo mucho la cabeza.

—¡Jo! —dije luego. También digo «¡jo!» muchas veces. En parte porque tengo un vocabulario pobrísimo, y en parte porque a veces hablo y actúo como si fuera más joven de lo que soy. Entonces tenía dieciséis años. Ahora tengo diecisiete y, a veces, parece que tuviera trece, lo cual es bastante irónico porque mido seis pies y dos pulgadas y tengo un montón de canas. De verdad. Todo un lado de la cabeza, el derecho, lo tengo lleno de millones de pelos grises. Desde pequeño. Y aun así hago cosas de crío de doce años. Lo dice todo el mundo, especialmente mi padre, y en parte es verdad, aunque sólo en parte. Pero la gente se cree que las cosas tienen que ser verdad del todo. No es que me importe mucho, pero también es un rollo que le estén diciendo a uno todo el tiempo que a ver si se porta como corresponde a su edad. A veces hago cosas de persona mayor, en serio, pero de eso nadie se da cuenta. La gente nunca se da cuenta de nada.

—Tuve el placer de conocer a tus padres hace unas semanas, cuando vinieron a ver al señor Thurner. Son encantadores.

—Sí. Son buena gente.

«Encantadores». Esa sí que es una palabra que no aguanto. Suena tan falsa que me dan ganas de vomitar cada vez que la oigo.

—¿Qué te pasa, muchacho? —me preguntó. Y para su modo de ser lo dijo con bastante mala leche—. ¿Cuántas asignaturas llevas este semestre?

—Cinco, señor.

—Cinco. Y, ¿en cuántas te han suspendido?

—En cuatro.

—Te he suspendido en historia sencillamente porque no sabes una palabra.

—Lo sé, señor. ¡Jo! ¡Que si lo sé! No ha sido culpa suya.

—Ni una sola palabra —repitió.

Eso sí que me pone negro. Que alguien te diga una cosa dos veces cuando tú ya la has admitido a la primera. Pues aún lo dijo otra vez:

—Ni una sola palabra. Dudo que hayas abierto el libro en todo el semestre. ¿Lo has abierto? Dime la verdad, muchacho.

—Verá, le eché una ojeada un par de veces —le dije.

No quería herirle. Le volvía loco la historia.

—Conque lo ojeaste, ¿eh? —dijo, y con un tono de lo más sarcástico—. Tu examen está ahí, sobre la cómoda. Encima de ese montón. Tráemelo, por favor.

Aquello sí que era una puñalada trapería, pero me levanté a cogerlo y se lo llevé. No tenía otro remedio. Luego volví a sentarme en aquella cama de cemento. ¡Jo! ¡No saben lo arrepentido que estaba de haber ido a despedirme de él!

Manoseaba el examen con verdadero asco, como si fuera una plasta de vaca o algo así.

—Estudiamos los egipcios desde el cuatro de noviembre hasta el dos de diciembre —dijo—. Fue el tema que tú elegiste. ¿Quieres oír lo que dice aquí?

—No, señor. La verdad es que no —le dije.

Pero lo leyó de todos modos. No hay quien pare a un profesor cuando se empeña en una cosa. Lo hacen por encima de todo.

—«Los egipcios fueron una antigua raza caucásica que habitó una de las regiones del norte de África. África, como todos sabemos, es el continente mayor del hemisferio oriental».

Tuve que quedarme allí sentado escuchando todas aquellas idioteces. Me la jugó buena el tío.

—«Los egipcios revisten hoy especial interés para nosotros por diversas razones. La ciencia moderna no ha podido aún descubrir cuál era el ingrediente secreto con que envolvían a sus muertos para que la cara no se les pudriera durante innumerables siglos. Ese interesante misterio continúa acaparando el interés de la ciencia moderna del siglo XX».

Dejó de leer. Yo sentía que empezaba a odiarle vagamente.

—Tu ensayo, por llamarlo de alguna manera, acaba ahí —dijo en un tono de lo más desagradable. Parecía mentira que un vejete así pudiera ponerse tan sarcástico—. Por lo menos, te molestaste en escribir una nota a pie de página.

—Ya lo sé —le dije. Y lo dije muy deprisa para ver si le paraba antes de que se pusiera a leer aquello en voz alta. Pero a ése ya no había quien le frenara. Se había disparado.

—«Estimado señor Spencer» —leyó en voz alta— «Esto es todo lo que sé sobre los egipcios. La verdad es que no he logrado interesarme mucho por ellos aunque sus clases han sido muy interesantes. No le importe suspenderme porque de todos modos van a catearme en todo menos en lengua. Respetuosamente, Holden Caulfield».

—¿Qué habrías hecho tú en mi lugar? —me dijo—. Dímelo sinceramente, muchacho.

La verdad es que se le notaba que le daba lástima suspenderme, así que me puse a hablar como un descosido. Le dije que yo era un imbécil, que en su lugar habría hecho lo mismo, y que muy poca gente se daba cuenta de lo difícil que es ser profesor. En fin, el rollo habitual. Las tonterías de siempre.

Lo gracioso es que mientras hablaba estaba pensando en otra cosa. Vivo en Nueva York y de pronto me acordé del lago que hay en Central Park, cerca de Central Park South. Me pregunté si estaría ya helado y, si lo estaba, adonde habrían ido los patos. Me pregunté dónde se meterían los patos cuando venía el frío y se helaba la superficie del agua, si vendría un hombre a recogerlos en un camión para llevarlos al zoológico, o si se irían ellos a algún sitio por su cuenta.

Tuve suerte. Pude estar diciéndole a Spencer un montón de estupideces y al mismo tiempo pensar en los patos del Central Park. Es curioso, pero cuando se habla con un profesor no hace falta concentrarse mucho. Pero de pronto me interrumpió. Siempre le estaba interrumpiendo a uno.

—Si no me equivoco creo que también tuviste problemas en el Colegio Whooton y en Elkton Hills.

Esto no lo dijo sólo con sarcasmo. Creo que lo dijo también con bastante mala intención.

—En Elkton Hills no tuve ningún problema —le dije—. No me suspendieron ni nada de eso. Me fui porque quise... más o menos.

—Y, ¿puedo saber por qué quisiste?

—¿Por qué? Verá. Es una historia muy larga de contar. Y muy complicada.

No tenía ganas de explicarle lo que me había pasado. De todos modos no lo habría entendido. No encajaba con su mentalidad. Uno de los motivos principales por los que me fui de Elkton Hills fue porque aquel colegio estaba lleno de hipócritas. Eso es todo. Los había a patadas. El director, el señor Haas, era el tío más falso que he conocido en toda mi vida, diez veces peor que Thurmer. Los domingos, por ejemplo, se dedicaba a saludar a todos los padres que venían a visitar a los chicos. Se derretía con todos menos con los que tenían una pinta un poco rara. Había que ver cómo trataba a los padres de mi compañero de cuarto. Vamos, que si una madre era gorda o cursi, o si un padre llevaba zapatos blancos y negros, o un traje de esos con muchas hombreras, Haas les daba la mano a toda prisa, les echaba una sonrisita de conejo, y se largaba a hablar por lo menos media hora con los padres de otro chico. No aguanto ese tipo de cosas. Me sacan de quicio. Me deprimen tanto que me pongo enfermo. Odiaba Elkton Hills.

—¿No te preocupa en absoluto el futuro, muchacho?

—Claro que me preocupa. Naturalmente que me preocupa —medité unos momentos—. Pero no mucho supongo. Creo que mucho, no.

—Te preocuparé —dijo Spencer—. Ya lo verás, muchacho. Te preocuparé cuando sea demasiado tarde.

No me gustó oírle decir eso. Sonaba como si ya me hubiera muerto. De lo más deprimente.

—Supongo que sí —le dije.

—Me gustaría imbuir un poco de juicio en esa cabeza, muchacho. Estoy tratando de ayudarte. Quiero ayudarte si puedo.

Y era verdad. Se le notaba. Lo que pasaba es que estábamos en campos opuestos. Eso es todo.

—Ya lo sé, señor —le dije—. Muchas gracias. Se lo agradezco mucho. De verdad.

Nos dimos la mano y todo eso. Sentí que me daba una pena terrible.

—Le escribiré, señor. Y que se mejore de la gripe.

—Adiós, muchacho.

Cuando ya había cerrado la puerta y volvía hacia el salón me gritó algo, pero no le oí muy bien. Creo que dijo «buena suerte». Ojalá me equivoque. Ojalá. Yo nunca le diré a nadie «buena suerte». Si lo piensa uno bien, suena horrible.

.....

Después de la lectura

1. *... no crean que voy a contarles mi autobiografía con pelos y señales. Sólo voy a hablarles de una cosa de locos que me pasó durante las Navidades pasadas, antes de que me quedara tan débil que tuvieran que mandarme aquí a reponerme un poco.*

¿Qué aclaración hace Holden acerca de lo que va a narrar?

2. ¿Por qué habían expulsado a Holden del colegio Pencey? ¿Qué opinión tiene él de este colegio?

3. ¿Por qué corre Holden por la colina cuando va a la casa de Spencer?

4. ¿Qué opinión tiene Holden de los ancianos y de la metáfora del juego que le repite Spencer?

5. ¿Qué piensa Holden acerca de sí mismo, en relación a su edad?

6. ¿Qué hace Holden cuando Spencer le pregunta qué habría hecho en su lugar como profesor?

7. ¿Por qué Holden se había retirado del colegio Elkton Hills?

¡Comentemos las respuestas entre todos!

Ahora que hemos conocido a Holden Caulfield, fijémonos en un elemento relevante para la interpretación de un texto literario narrativo: TIPO DE NARRADOR. Recordemos que el narrador es un **personaje creado por el autor para narrar las acciones de la historia**.

Fuera de la historia (extradiegético):

- ❖ **Narrador omnisciente:** narra las acciones en tercera persona. Su conocimiento de los hechos es total y absoluto. Sabe lo que piensan y sienten los personajes: sus sentimientos, sensaciones, intenciones, etc.
- ❖ **Narrador observador:** narra las acciones en primera persona, pero asume un rol de espectador, sin participar como personaje. Su narración se asemeja a una cámara de cine.

Dentro de la historia (intradiegético):

- ❖ **Narrador protagonista:** narra las acciones en primera persona y cuenta su propia historia.
- ❖ **Narrador personaje:** narra las acciones en primera persona, pero a diferencia del narrador observador, participa como personaje secundario.

¿Qué tipo de narrador encontramos en los fragmentos de las tres novelas leídas hasta el momento? Da ejemplos breves para cada respuesta:

a. *El guardián entre el centeno:* _____

b. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*: _____

c. *Amadís de Gaula*: _____

El tipo de narrador influye en la manera en que interpretamos un texto literario narrativo y cómo caracterizamos a los personajes, pues presentan una perspectiva de la historia narrada.

1. ¿Cómo influye en la narración de *Don Quijote* la presencia del narrador que clasificamos anteriormente? Revisa las respuestas N° 2 y 3 de la segunda Guía de Trabajo.

-
-
-
-
-
-
2. Escoge una parte breve del diálogo entre Holden y el profesor Spencer. Transforma esta parte en una narración donde Spencer sea el narrador y opine de Holden.

-
-
-
-
-
-
3. ¿Cómo cambia la perspectiva y el nivel de información de la historia narrada por Spencer en vez de Holden?
-
-
-
-
-
-

Sesión 5

Aprendizaje esperado: Evaluar los textos leídos, considerando problemáticas presentes y relaciones con el contexto de producción y recepción.

Objetivo de la clase: Interpretar la novela *El guardián entre el centeno* a partir de las relaciones entre el Contexto de producción y recepción.

Tema: Interpretación de texto literario narrativo.

Materiales: Guías de trabajo N°4 y N°5.

Motivación (10 minutos): La docente recapitula los contenidos de la clase anterior para enfatizar que la lectura de *El guardián entre el centeno* fue de análisis del contenido del texto. El análisis es el reordenamiento de los elementos del texto, pero no completa su sentido; es decir, las preguntas apuntaron a secuenciar las acciones e identificar algunas opiniones de Holden sobre su realidad. De esta manera, indica la docente, recién en esta clase los alumnos interpretarán el texto, es decir, le asignarán un sentido al mismo, a través de una propuesta de lectura en grupos de cinco integrantes. Luego de esta aclaración, la docente entrega a cada alumno la **Guía de Trabajo N°5**

Desarrollo (40 minutos): Los estudiantes, con la mediación de la docente, elaboran una hipótesis de lectura sobre *El guardián entre el centeno*. Para ello, conocen la definición de una hipótesis de lectura y dos ejemplos: uno para *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y otro para *Amadís de Gaula*.

Luego, la docente presenta cinco momentos para la elaboración de la hipótesis, enfocados en elegir un tema o problema presente en *El guardián entre el centeno* que parezca relevante al grupo y reflexionar cómo se trata en la narración y cómo se relacionaría con el Contexto de producción (años posteriores a la Segunda Guerra Mundial). La Guía de Trabajo presenta, además, cuatro preguntas para guiar la consistencia de la hipótesis.

La docente monitorea el trabajo de los grupos hasta considerar que todos han redactado una hipótesis fundamentada.

Cierre (40 minutos): La docente indica a algunos grupos que lean sus hipótesis de lectura al curso para que otros grupos las comenten. En algunos casos, la docente pregunta por los pasos que siguieron.

A medida que los grupos comparten sus hipótesis, la docente escribe en la pizarra los elementos que destacó cada grupo de la novela. Cuando todos han comentado, la docente indica las diferencias entre los grupos, es decir, cómo fue variando la interpretación del texto. De esta manera, la docente conceptualiza el Contexto de recepción y la Comunidad de lectores.

Finalmente, los estudiantes archivan la **Guía de trabajo N°5** en sus carpetas.

Anexo 5

Guía de Trabajo N° 5

Aprendizajes Esperados: Evaluar los textos leídos, considerando problemáticas presentes y relaciones con el contexto de producción y recepción.

Objetivo de la clase: Interpretar la novela *El guardián entre el centeno* a partir de las relaciones entre el Contexto de producción y recepción.

La clase anterior leímos y comentamos un fragmento de la novela *El guardián entre el centeno*, además de conocer los tipos de narrador en textos literarios y cómo influyen en nuestro análisis de la narración. Hoy pasaremos del análisis a la interpretación del texto literario y, para ello, haremos una hipótesis de lectura en grupo.

¿Qué es una hipótesis de lectura?

Es una **afirmación** acerca de la obra leída (en este caso, el fragmento de *El guardián entre el centeno*). Implica una reflexión que pueda abarcar el texto más allá de ella misma. Es decir, aquello que esta reflexión particular aclara acerca de una obra, su relación con otras obras, la cultura en que se originó, entre otros.



Ejemplo de hipótesis de lectura N°1:

En los Capítulos I y II de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* hay una **crítica al heroísmo exagerado** de las novelas de caballería, donde un hombre es capaz de resolver conflictos a través de su bondad y gran fuerza física. En vez de esta figura, se presenta un hidalgo ocioso, Don Quijote, quien tiene buenas intenciones, pero no comprende su realidad y solo es objeto de burla de los demás.



Ejemplo de hipótesis de lectura N°2:

El Capítulo IV del Libro Primero de *Amadís de Gaula* es la **polarización de sentimientos positivos y negativos propios** de un héroe idealizado como el caballero andante. Esto se debe a que el protagonista y el hombre al que ayuda solo muestran bondad, mientras la mujer del hombre herido es mentirosa y dañina, sin muestras de arrepentimiento.

Pasos para que elaboren una hipótesis de lectura:

- Relean las respuestas de la Guía N°4 sobre *El guardián entre el centeno*.
- Relean el fragmento para elegir un **tema o problema** que **consideren relevante**.
- Determinen de qué manera está tratado ese tema o problema y qué reflexión pueden hacer sobre el mismo.

- d. Elijan tres citas breves de la novela que fundamenten su reflexión.
- e. Relean la información entregada en la Guía N°4 sobre el **Contexto de producción**.

Elaborando una hipótesis

1. ¿Cuál es su tema o problema elegido?

2. Indiquen dos acciones o dichos de Holden y Spencer que manifiesten ese tema o problema.

3. ¿Hay respuestas de la Guía N°4 se relacionan con su tema? ¿Cuáles?

4. ¿Cómo se puede relacionar el tema con el Contexto de producción?

Nuestra hipótesis de lectura:

Las hipótesis de lectura que acabamos de compartir corresponden a una manera de desarrollar el Contexto de recepción de *El guardián entre el centeno*: la interpretación que hizo cada grupo constituye una COMUNIDAD DE LECTORES.

El **Contexto de recepción** corresponde a las circunstancias en que es LEÍDO un texto e involucra la época histórica, el lugar, la sociedad, la economía, la política, los valores imperantes, entre otros aspectos, del LECTOR. Influye decisivamente en la visión de mundo presente en el texto. Por lo tanto, las interpretaciones de un mismo texto pueden ir variando de acuerdo a la comunidad de lectores que actualiza su significado.

Sesión 6

Aprendizaje Esperado: Analizar e interpretar novelas y textos narrativos breves, considerando tema, personajes, acciones y espacio.

Objetivo de la clase: Analizar un fragmento de la novela *Madame Bovary*, considerando personajes y acciones.

Tema: Análisis de texto literario narrativo.

Materiales: Guía de trabajo N°6.

Motivación (25 minutos): La docente entrega la Guía de trabajo N°6 para que los alumnos comenten dos imágenes. La primera muestra un casamiento en una iglesia católica y la segunda es el dibujo de una mujer y su hijo con la frase “Sin mi hijo, tal vez mi casa estaría limpia y mi billetera estaría llena, pero mi corazón se encontraría completamente vacío.” La docente pregunta a algunos alumnos qué sentimientos tiene la mujer de cada imagen; en la segunda, pide que se fijen más en la frase.

Luego de algunas respuestas que la docente anota en la pizarra como frases breves, pregunta a otros alumnos qué acciones o sentimientos se consideran positivos o negativos sobre una mujer en el rol de esposa y madre, considerando también las imágenes.

La docente también anota las respuestas como frases breves en la pizarra y presenta el objetivo de la clase, indicando que la novela *Madame Bovary* tratará algunos temas que los mismos alumnos comentaron sobre las imágenes, pues la protagonista es esposa y madre. La docente, asimismo, entrega la **Guía de Trabajo N°6**.

Desarrollo (75 minutos): La docente contextualiza *Madame Bovary*. En parejas, los alumnos leen fragmentos de los siguientes Capítulos de *Madame Bovary*: VI de la Primera Parte y V, VI y IX de la Segunda Parte. En estos fragmentos, se narra el gusto de Emma por las novelas románticas, su adulterio con Rodolfo y la relación distante con su hija pequeña.

Luego, cada pareja responde tres preguntas de análisis de contenido y una de relación entre la frase del dibujo comentada anteriormente. La docente modera la escritura de las respuestas dando un tiempo de 10 minutos, aproximadamente, para responder cada una y comentarla con todo el curso, a fin de que los alumnos corrijan errores e imprecisiones. También anota elementos en común del análisis por parte de los estudiantes.

Cierre (35 minutos): La docente retoma las frases de los alumnos escritas en la pizarra antes de la lectura y los elementos en común de las respuestas análisis para resumir el conflicto que tiene la protagonista. En conjunto con los alumnos, la docente escribe este conflicto para que los alumnos lo anoten en sus guías, tomando los elementos del análisis: la disconformidad de Emma en su matrimonio –incluyendo la crianza de su hija- y el deseo de vivir un romance similar a las protagonistas de las novelas románticas que lee.

Finalmente, los estudiantes archivan la **Guía de trabajo N°6** en sus carpetas.

Anexo 6

Guía de Trabajo N° 6

Aprendizaje Esperado: Analizar e interpretar novelas y textos narrativos breves, considerando tema, personajes, acciones y espacio.

Objetivo de la clase: Analizar un fragmento de la novela *Madame Bovary*, considerando personajes y acciones.



Antes de la lectura

Observa las imágenes y comentemos:

- ¿Qué sentimientos podría tener la mujer de cada imagen?
- A partir de las imágenes, ¿qué acciones o sentimientos se consideran positivos o negativos sobre una mujer en el rol de esposa y madre?

Madame Bovary

El fragmento que leeremos pertenece a la novela *Madame Bovary*, publicada por el novelista francés Gustave Flaubert en 1857.

El relato tiene como protagonista a Emma, una mujer francesa que desde adolescente ha leído con entusiasmo novelas románticas. Emma se casa con el médico Carlos Bovary y tienen una hija llamada Berta. Tiempo después, el matrimonio visita la mansión de un marqués, donde Emma fantasea con una vida privilegiada de lujos y sentimientos apasionados, mezclando lo que ha visto en la mansión y lo que ha leído en novelas. Considera la vida junto a su marido muy aburrida y que Carlos es un hombre mediocre. Emma intentará llevar una vida diferente a través de romances secretos y la compra de objetos de lujo.

¿Sabías que?...

Las novelas románticas que lee Emma Bovary tienen como protagonistas a mujeres de la alta sociedad que viven romances apasionados y tormentosos. En el siglo XIX, estas novelas tuvieron éxito en el público femenino en la burguesía rural, similar a la que pertenecía Emma.

Antes de la lectura, revisemos una lista con palabras que quizá no conozcas:

- Refectorio:** en las comunidades y en algunos colegios, habitación destinada para juntarse a comer.

- b. **Barquilla:** cesto de material ligero y resistente que cuelga de un globo aerostático o de una aeronave y en el que van sus tripulantes.
- c. **Gabinete:** habitación de una vivienda destinada a recibir visitas.
- d. **Corpiño:** parte del vestido que cubre el busto.
- e. **Ojiva:** figura formada por dos arcos de círculos iguales que se cortan en uno de los extremos formando punta.
- f. **Concupiscencia:** deseo de bienes materiales o terrenos, en especial deseo sexual exacerbado o desordenado.
- g. **Estupor:** asombro o sorpresa exagerada que impide a una persona hablar o reaccionar.
- h. **Hebijón:** punta metálica de la hebilla
- i. **Conjetura:** juicio u opinión formada a partir de indicios o datos incompletos o supuestos.
- j. **Diaquilón:** ungüento compuesto por el jugo de varias plantas que sirve para curar heridas.
- k. **Esparadrapo:** tira de tela que sirve para sujetar vendajes.
- l. **Almadreñero:** vendedor de zapatos de madera
- m. **Cola de milano:** corte dado en el extremo de una pieza de madera, piedra o de metal
- n. **Alhelí:** planta europea que se cultiva para adorno y cuyas flores son blancas, rojas o amarillas, con un grato olor.
- o. **Topacio:** piedra fina, amarilla, muy dura, compuesta generalmente de sílice, alúmina y flúor.

.....

Capítulo VI de la Primera Parte (fragmento)

Había en el convento una solterona que venía todos los meses, durante ocho días, a repasar la ropa. Protegida por el arzobispado como perteneciente a una antigua familia aristócrata arruinada en la Revolución, comía en el refectorio a la mesa de las monjas y charlaba con ellas, después de la comida, antes de subir de nuevo a su trabajo. A menudo las internas se escapaban del estudio para ir a verla. Sabía de memoria canciones galantes del siglo pasado, que cantaba a media voz, mientras le daba a la aguja. Contaba cuentos, traía noticias, hacía los recados en la ciudad, y prestaba a las mayores, a escondidas, alguna novela que llevaba siempre en los bolsillos de su delantal, y de la cual la buena señorita devoraba largos capítulos en los descansos de su tarea. Sólo se trataba de amores, de galanes, amadas, damas perseguidas que se desmayaban en pabellones solitarios, mensajeros a quienes matan en todos los relevos, caballos reventados en todas las páginas, bosques sombríos, vuelcos de corazón, juramentos, sollozos, lágrimas y besos, barquillas a la luz de la luna, ruiñones en los bosquecillos, señores bravos como leones, suaves como corderos, virtuosos como no hay, siempre de punta en blanco y que lloran como urnas funerarias. Durante seis meses, a los quince años, Emma se manchó las manos en este polvo de los viejos gabinetes de lectura. Con Walter Scott, después, se apasionó por los temas históricos, soñó con arcones, salas de guardias y trovadores. Hubiera querido vivir en alguna vieja mansión, como aquellas castellanas de largo corpiño, que, bajo el trébol de las ojivas, pasaban sus días con el codo apoyado en la piedra y la barbilla en la mano, viendo llegar del fondo del campo a un caballero de pluma blanca galopando sobre un caballo negro.

Capítulo V de la Segunda Parte (fragmento)

Las señoras del pueblo admiraban su economía, los clientes su cortesía, los pobres su caridad. Pero ella estaba llena de concupiscencia, de rabia, de odio. Aquel vestido de pliegues rectos escondía un

corazón agitado, y aquellos labios tan púdicos no contaban su tormenta. Estaba enamorada de León, y buscaba la soledad, a fin de poder deleitarse más a gusto en su imagen. La presencia de su persona turbaba la voluptuosidad de aquella meditación. Emma palpitaba al ruido de sus pasos; después, en su presencia la emoción decaía, y luego no le quedaba más que un inmenso estupor que terminaba en tristeza.

León no sabía, cuando salía desesperado de casa de Emma, que ella se levantaba detrás de él para verle en la calle. Se preocupaba por sus idas y venidas; espiaba su rostro; inventó toda una historia a fin de encontrar un pretexto para visitar su habitación. La mujer del farmacéutico le parecía muy feliz por dormir bajo el mismo techo; y sus pensamientos iban a abatirse continuamente en aquella casa, como las palomas del “León de Oro” que iban a mojar allí, en los canalones, sus patas rosadas y sus alas blancas. Pero Emma, cuanto más se daba cuenta de su amor, más lo reprimía, para que no se notara y para disminuirlo. Hubiera querido que León lo sospechara; imaginaba casualidades catástrofes que lo hubiesen facilitado. Lo que la retenía, sin duda, era la pereza o el miedo, y el pudor también. Pensaba que lo había alejado demasiado, que ya no había tiempo, que todo estaba perdido. Después el orgullo, la satisfacción de decirse a sí misma: “Soy virtuosa” y de mirarse al espejo adoptando posturas resignadas la consolaba un poco del sacrificio que creía hacer.

Entonces, los apetitos de la carne, las codicias del dinero y las melancolías de la pasión, todo se confundía en un mismo sufrimiento; y, en vez de desviar su pensamiento, lo fijaba más, excitándose al dolor y buscando para ello todas las ocasiones. Se irritaba por un plato mal servido o por una puerta entreabierta, se lamentaba del terciopelo que no tenía, de la felicidad que le faltaba, de sus sueños demasiado elevados, de su casa demasiado pequeña.

Lo que la desesperaba era que Carlos no parecía ni sospechar su suplicio. La convicción que tenía el marido de que la hacía feliz le parecía un insulto imbécil, y su seguridad al respecto, ingratitud.

¿No era él el obstáculo a toda felicidad, la causa de toda miseria, y como el hebijón puntiagudo de aquel complejo cinturón que la ataba por todas partes?

Así pues, cargó totalmente sobre él el enorme odio que resultaba de sus aburrimientos, y cada esfuerzo para disminuirlo no servía más que para aumentarlo, pues aquel empeño inútil se añadía a los otros motivos de desesperación y contribuía más al alejamiento. Hasta su propia dulzura de carácter le rebelaba. La mediocridad doméstica la impulsaba a fantasías lujosas, la ternura matrimonial, a deseos adúlteros. Hubiera querido que Carlos le pegase, para poder detestarlo con más razón, vengarse de él. A veces se extrañaba de las conjeturas atroces que le venían al pensamiento; y tenía que seguir sonriendo, oír cómo repetían que era feliz, fingir serlo, dejarlo creer.

Sin embargo, estaba asqueada de esta hipocresía. Le daban tentaciones de escapar con León a alguna parte, muy lejos, para probar una nueva vida; pero inmediatamente se abría en su alma un abismo vago lleno de oscuridad.

Capítulo VI de la Segunda Parte (fragmento)

Emma subió los peldaños de la escalera, y cuando llegó a su habitación, se dejó caer en un sillón.

La luz blanquecina de los cristales bajaba suavemente con ondulaciones. Los muebles en su sitio parecían haberse vuelto más inmóviles y perdidos en la sombra como en un océano tenebroso. La chimenea estaba apagada, el péndulo seguía oscilando, y Emma se quedaba pasmada ante la calma de las cosas, mientras que dentro de ella se producían tantas conmociones. Pero entre la ventana y la

mesa de labor estaba la pequeña Berta, tambaleándose sobre sus botines de punto y tratando de acercarse a su madre para cogerle las cintas de su delantal.

-¡Déjame! –le dijo apartándola con la mano.

La niña se acercó todavía más a sus rodillas y apoyando en ellas sus brazos, la miraba con sus grandes ojos azules mientras que un hilo de saliva pura caía de su labio sobre el delantal de seda.

-¡Déjame! –repitió Emma muy enfadada.

Su cara asustó a la niña, que empezó a gritar.

-Bueno, ¡déjame ya! –le dijo, empujándola con el codo.

Berta fue a caer al pie de la cómoda contra la percha de cobre; se hizo un corte en la mejilla, y empezó a sangrar. Madame Bovary corrió a levantarla, rompió el cordón de la campana, llamó a la criada con todas sus fuerzas, a iba a empezar a maldecirse cuando apareció Carlos. Era la hora de la cena, él regresaba.

-Mira, querido –le dijo Emma con voz tranquila–: ahí tienes a la niña que, jugando, acaba de lastimarse en el suelo.

Carlos la tranquilizó, la cosa no era grave, y fue a buscar diaquilón.

Madame Bovary no bajó al comedor; quiso quedarse sola cuidando a su hija. Entonces, mirando cómo dormía, la preocupación que le quedaba fue poco a poco desapareciendo, y le pareció que era muy tonta y muy buena por haberse alterado hacía poco, por tan poca cosa. En efecto, Berta ya no sollozaba. Su respiración ahora levantaba insensiblemente la colcha de algodón.

Unos lagrimones quedaban en los bordes de sus párpados entreabiertos, que dejaban ver entre las pestañas dos pupilas pálidas, hundidas; el esparadrapo, pegado en su mejilla, estiraba oblicuamente su piel tensa.

-¡Es una cosa extraña! –pensaba Emma–, ¡qué fea es esta niña!

Capítulo IX de la Segunda Parte (fragmento)

Su marido en la cena le encontró buen aspecto; pero ella pareció no oírlo cuando le preguntó sobre su paseo; y siguió con el codo al borde de su plato, entre las dos velas encendidas.

-¡Emma! –dijo él.

-¿Qué?

-Bueno, he pasado esta tarde por casa del señor Alexandre; tiene una vieja potranca todavía muy buena, con una pequeña herida en la rodilla solamente, y que nos dejarían, estoy seguro, por unos cien escudos...

Y añadió:

-Incluso pensando que te gustaría, la he apalabrado..., la he comprado... ¿He hecho bien? ¡Dímelo!

Ella movió la cabeza en señal de asentimiento; luego, un cuarto de hora después:

-¿Sales esta noche? –preguntó ella.

-Sí, ¿por qué?

-¡Oh!, nada, nada, querido.

Y cuando quedó libre de Carlos, Emma subió a encerrarse en su habitación. Al principio sintió como un mareo; veía los árboles, los caminos, las cunetas, a Rodolfo, y se sentía todavía estrechada entre sus brazos, mientras que se estremecía el follaje y silbaban los juncos.

Pero al verse en el espejo se asustó de su cara. Nunca había tenido los ojos tan grandes, tan negros ni tan profundos. Algo sutil esparcido sobre su persona la transfiguraba.

Se repetía: “¡Tengo un amante!, ¡un amante!”; deleitándose en esta idea, como si sintiese renacer en ella otra pubertad. Iba, pues, a poseer por fin esos goces del amor, esa fiebre de felicidad que tanto había ansiado.

Penetraba en algo maravilloso donde todo sería pasión, éxtasis, delirio; una azul inmensidad la envolvía, las cumbres del sentimiento resplandecían bajo su imaginación, y la existencia ordinaria no aparecía sino a lo lejos, muy abajo, en la sombra, entre los intervalos de aquellas alturas.

Entonces recordó a las heroínas de los libros que había leído y la legión lírica de esas mujeres adúlteras empezó a cantar en su memoria con voces de hermanas que la fascinaban. Ella venía a ser como una parte verdadera de aquellas imaginaciones y realizaba el largo sueño de su juventud, contemplándose en ese tipo de enamorada que tanto había deseado. Además, Emma experimentaba una satisfacción de venganza. ¡Bastante había sufrido! Pero ahora triunfaba, y el amor, tanto tiempo contenido, brotaba todo entero a gozosos borbotones. Lo saboreaba sin remordimiento, sin preocupación, sin turbación alguna.

El día siguiente pasó en una calma nueva. Se hicieron juramentos. Ella le contó sus tristezas. Rodolfo le interrumpía con sus besos; y ella le contemplaba con los párpados entornados, le pedía que siguiera llamándola por su nombre y que repitiera que la amaba. Esto era en el bosque, como la víspera, en una cabaña de almadreñeros. Sus paredes eran de paja y el tejado era tan bajo que había que agacharse. Estaban sentados, uno junto al otro, en un lecho de hojas secas.

A partir de aquel día se escribieron regularmente todas las tardes. Emma llevaba su carta al fondo de la huerta, cerca del río, en una grieta de la terraza. Rodolfo iba a buscarla allí y colocaba otra, que ella tildaba siempre de muy corta.

Una mañana en que Carlos había salido antes del amanecer, a Emma se le antojó ver a Rodolfo al instante. Se podía llegar pronto a la Huchette, permanecer allí una hora y estar de vuelta en Yonville cuando todo el mundo estuviese aún durmiendo. Esta idea la hizo jadear de ansia, y pronto se encontró en medio de la pradera, donde caminaba a pasos rápidos sin mirar hacia atrás.

Empezaba a apuntar el día. Emma, de lejos, reconoció la casa de su amante, cuyas dos veletas en cola de milano se recortaban en negro sobre el pálido crepúsculo.

Pasado el corral de la granja había un cuerpo de edificio que debía de ser el palacio. Ella entró como si las paredes, al acercarse ella, se hubieran separado por sí solas. Una gran escalera recta subía hacia el corredor.

Emma giró el pestillo de una puerta, y de pronto, en el fondo de la habitación, vio a un hombre que dormía.

Era Rodolfo. Ella lanzó un grito.

-¡Tú aquí! ¡Tú aquí! –repetía él-. ¿Cómo has hecho para venir?... ¡Ah!, ¡tu vestido está mojado!

-¡Te quiero! –respondió ella pasándole los brazos alrededor del cuello.

Como esta primera audacia le había salido bien, ahora cada vez que Carlos salía temprano, Emma se vestía de prisa y bajaba de puntillas la escalera que llevaba hasta la orilla del agua.

Pero cuando la pasarela de las vacas estaba levantada, había que seguir las paredes que se extendían a lo largo del río; la orilla era resbaladiza; ella, para no caer, se agarraba con la mano a los matojos de alhelíes marchitos. Después atravesaba los terrenos labrados donde se hundía, se tambaleaba y se le enredaban sus finas botas. Su pañoleta, atada a la cabeza, se agitaba al viento en los pastizales; tenía miedo a los bueyes, echaba a correr; llegaba sin aliento, con las mejillas rosadas y exhalando un fresco perfume de savia, de verdor y de aire libre. Rodolfo a aquella hora aún estaba durmiendo. Era como una mañana de primavera que entraba en su habitación.

Las cortinas amarillas a lo largo de las ventanas dejaban pasar suavemente una pesada luz dorada. Emma caminaba a tientas, abriendo y cerrando los ojos, mientras que las gotas de rocío prendidas en su pelo hacían como una aureola de topacios alrededor de su cara. Rodolfo, riendo, la atraía hacia él y la estrechaba contra su pecho.

Después, ella examinaba el piso, abría los cajones de los muebles, se peinaba con el peine de Rodolfo y se miraba en el espejo de afeitarse. A veces, incluso, metía entre sus dientes el tubo de una gran pipa que estaba sobre la mesa de noche, entre limones y terrones de azúcar, al lado de una botella de agua.

Necesitaban un buen cuarto de hora para despedirse. Entonces Emma lloraba; hubiera querido no abandonar nunca a Rodolfo. Algo más fuerte que ella la empujaba hacia él, de tal modo que un día, viéndola aparecer de improviso, él frunció el ceño como alguien que está contrariado.

-¿Qué tienes? –dijo ella-. ¿Estás malo? ¡Háblame!

Por fin, él declaró, en tono serio, que sus visitas iban siendo imprudentes y que ella se comprometía.

.....

Después de la lectura

1. ¿Qué características se destacan de los personajes de las novelas que lee Emma?

2. ¿Cómo manifiesta Emma su infelicidad en el matrimonio con Carlos?

3. ¿Cómo se asemeja la relación de Emma y Rodolfo con las novelas románticas que ella leía? Compara la manera en que Emma percibe el espacio cuando está en su casa y cuando está con su amante.

4. ¿Qué diferencias hay entre la relación de Emma con su hija y la segunda imagen que comentamos al principio de la clase?

¿Cómo podríamos resumir el conflicto del personaje de Emma Bovary?

Sesión 7

Aprendizaje Esperado: Evaluar los textos leídos, considerando Contexto de producción y recepción.

Objetivo de la clase: Conocer estilos narrativos y relacionar *Madame Bovary* con su Contexto de producción.

Tema: Interpretación y evaluación de un texto literario.

Materiales: Guía de trabajo N°7.

Motivación (25 minutos): La docente recapitula la clase anterior, enfocada en el análisis de fragmentos de *Madame Bovary*. Indica que conocerán otro elemento del texto narrativo literario, además del tipo de narrador: los estilos de narración. Para ello, entrega la **Guía de Trabajo N°7**, cuya primera actividad presenta citas breves de *Madame Bovary*, extraídas del fragmento leído la sesión anterior. Cada dos citas, hay preguntas destinadas a diferenciar la voz del narrador de las voces de los personajes. De esta manera, cada cita presenta ejemplos de los estilos de narración: directo, indirecto e indirecto libre.

La actividad se realiza a medida que algunos alumnos, indicados por la docente, leen frente al curso las citas y otros responden las preguntas. De esta manera, la docente presenta los estilos de narración e indica que el estilo indirecto libre tuvo una particular consecuencia para Gustave Flaubert una vez que publicó *Madame Bovary*.

Desarrollo (40 minutos): La docente narra a los alumnos el proceso judicial que en 1857 debió enfrentar Gustave Flaubert por su novela, ya que fue considerada por la justicia francesa como inmoral. La docente destaca que las razones de este proceso fue la ausencia de un juicio de valor por parte del narrador de la historia; por lo tanto, el narrador apoyaría el adulterio de Emma. Sin embargo, en la defensa, el abogado de Flaubert destacó que su cliente estaba utilizando un estilo ambiguo de narración. Este estilo fue llamado, posteriormente, indirecto libre.

Los alumnos tienen información similar en sus Guías de Trabajo N°7, pero la docente narra oralmente para que estos datos sean más claros. También destaca que este proceso se enmarca en la visión que tenía la sociedad francesa de la época sobre cómo debía ser una obra de arte, pues se privilegiaban las posturas morales consideradas positivas. Por lo tanto, una mujer adúltera y “mala con su hija” no se condecía con esa visión.

Gracias a esta información del Contexto de recepción, los alumnos realizan una actividad en grupo de cinco integrantes. La actividad consiste en tres preguntas que relacionan *Madame Bovary* con su Contexto de producción y cómo los alumnos evalúan ese Contexto.

Cierre (25 minutos): Cada grupo expone sus respuestas frente al curso, las cuales son complementadas por los demás grupos y precisadas por la docente, en caso de que sea necesario. Luego de comentar las respuestas, la docente pide a cada grupo que diferencien elementos del Contexto de producción con los del Contexto de recepción. Finalmente, los estudiantes archivan la **Guía de trabajo N°7** en sus carpetas.

Anexo 7

Guía de Trabajo N° 7

Aprendizaje Esperado: Evaluar los textos leídos, considerando Contexto de producción y Contexto de recepción

Objetivo de la clase: Conocer estilos narrativos y relacionar *Madame Bovary* con su Contexto de producción y recepción.

¿Qué hicimos la clase anterior?

Leímos un fragmento de la novela *Madame Bovary*, publicada en 1857 por Gustave Flaubert. Gracias a las respuestas que comentamos, establecimos elementos en común sobre el conflicto de la protagonista frente a su realidad.

Ahora, fijémonos en algunos párrafos de *Madame Bovary* que nos permitirán conocer ESTILOS DE NARRACIÓN. Junto con el tipo de narrador, el estilo de narración es un elemento propio de los textos narrativos que nos ayudan a ampliar nuestra interpretación de ellos. **¡Comentemos y escribamos!**

-¡Tú aquí! ¡Tú aquí! –repetía él–. ¿Cómo has hecho para venir?... ¡Ah!, ¡tu vestido está mojado!
-¡Te quiero! –respondió ella pasándole los brazos alrededor del cuello.

Se repetía: “¡Tengo un amante!, ¡un amante!”, deleitándose en esta idea, como si sintiese renacer en ella otra pubertad.

¿Qué verbos utiliza el narrador respecto a lo que **dicen** los personajes? ¿Qué elementos gráficos nos permiten afirmar que los personajes hablan directamente?

Por fin, él declaró, en tono serio, que sus visitas iban siendo imprudentes y que ella se comprometía.

...le pedía que siguiera llamándola por su nombre y que repitiera que la amaba...

¿Cómo sabemos que el narrador integra lo dicho por los personajes a su propia narración?

¿No era él el obstáculo a toda felicidad, la causa de toda miseria, y como el hebijón puntiagudo de aquel complejo cinturón que la ataba por todas partes?

¡Bastante había sufrido! Pero ahora triunfaba, y el amor, tanto tiempo contenido, brotaba todo entero a gozosos borbotones. Lo saboreaba sin remordimiento, sin preocupación, sin turbación alguna.

¿Puedes encontrar las marcas de los cuatro fragmentos anteriores? ¿Puedes diferenciar la voz del narrador de la voz de Emma? ¿Por qué?

**Probablemente, los fragmentos que más dificultad tuviste al analizar fueron los dos últimos.
¿Qué nombre reciben los estilos que podemos encontrar en una misma novela?**

ESTILOS NARRATIVOS

Estilo Directo:

Es la forma que usa el narrador para reproducir textualmente las palabras de los personajes. En este estilo, se utilizan marcas gráficas como el guión del diálogo, comillas o dos puntos.

Estilo Indirecto:

Es la forma que usa el narrador cuando refiere en su propio enunciado las palabras de los personajes. El narrador, por tanto, mantiene su registro y utiliza verbos como “dijo” y “pensó” para marcar las palabras de los personajes.

Estilo Indirecto Libre:

Es una forma ambigua, pues no hay una diferencia clara entre las palabras del narrador y las de los personajes. De esta manera, el narrador adopta la perspectiva del personaje sin utilizar marcas gráficas ni verbos como “dijo” o “pensó”.

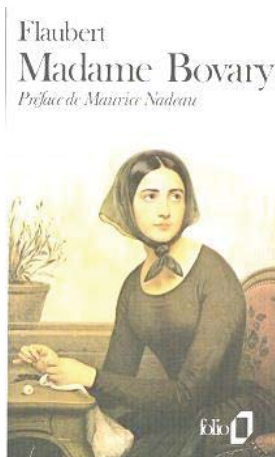
Como pudimos apreciar, el estilo indirecto libre es una forma ambigua que no diferencia entre el narrador y los personajes. No es una constante en *Madame Bovary*, pues en los fragmentos encontramos los tres estilos. Sin embargo, como veremos a continuación, esta técnica de narración le costó a Gustave Flaubert un proceso judicial.

¿Sabías que...?

El 29 de enero de 1857, en la 6ª Cámara Correccional del Palacio de Justicia de París, **Gustave Flaubert** fue procesado por la comisión de los delitos de **ultrajes a las buenas costumbres y a la religión**. ¿La razón? Haber publicado una novela sobre una mujer adúltera, *Madame Bovary*.

Durante el juicio, Flaubert fue acusado de que *Madame Bovary* contiene un narrador que **omite calificaciones morales sobre la protagonista**, Emma. Cuando comete adulterio o maltrata a su hija, el narrador no explicita aquel comportamiento como malo. Esto corresponde, entonces, a la nueva técnica que instauró Flaubert: **el estilo indirecto libre**, donde el narrador utiliza las mismas palabras como lo haría el personaje, pero sin diferenciarse de él: “¿No era él el obstáculo a toda felicidad, la causa de toda miseria, y como el hebijón puntiagudo de aquel complejo cinturón que la ataba por todas partes?”

Como los pasajes considerados “inmorales” no eran tantos en relación a la extensión de la obra –más de cuatrocientas páginas–, el escritor fue absuelto. Esta acusación se basó en ciertas creencias de la época sobre **cómo debe ser una obra de arte**: mostrar virtudes del ser humano y criticar las malas costumbres. En el caso de una novela, esta tarea estaría contenida en el narrador; por ello, al no criticar el adulterio, el narrador de *Madame Bovary* convertiría la obra en “inmoral”.



Hablemos de *Madame Bovary*

Considerando los elementos del Contexto de producción que hemos conocido, centrémonos en la diferencia que marca esta novela con las creencias de su época de producción y cómo podemos actualizar su importancia. Para ello, **guíense con estas preguntas para actualizar algunas problemáticas sobre *Madame Bovary***:

1. Se dice que Gustave Flaubert posibilitó el nacimiento de lo que conocemos como **antihéroe**: un personaje que representa la mediocridad y la normalidad. ¿Cómo podemos advertir antihéroes en el fragmento de *Madame Bovary*? ¿Qué antihéroes conocen de películas, series o telenovelas en la actualidad?

2. El matrimonio y la maternidad fueron dos pilares fundamentales de la sociedad burguesa en el siglo XIX. La mujer, por tanto, debía someterse a la voluntad de su marido. ¿Cómo podemos notar la **inversión** de estas creencias en *Madame Bovary*? Fíjense en todos los personajes presentados en el fragmento. ¿Qué se podría criticar en la actualidad sobre el trato hacia las mujeres?

3. ¿Consideran que una obra de arte debe mostrar sentimientos considerados positivos por la sociedad? ¿O, en cambio, mostrar realidades distintas? ¿Qué relación puede haber entre el estilo indirecto libre y la manera en que se muestra la realidad en *Madame Bovary*?

¡Comentemos las respuestas entre todos!

Sesión 8

Aprendizaje Esperado: Expresar opiniones fundamentándolas con argumentos que estén claramente relacionados temáticamente con la postura u opinión expresada.

Objetivo de la clase: Integrar el concepto de canon literario al Contexto de recepción de una obra literaria.

Tema: Canon literario.

Materiales: Guía de trabajo N°8.

Motivación (25 minutos): La docente recuerda a los estudiantes el concepto de Contexto de recepción, que fue desarrollado por los estudiantes luego del análisis de *Madame Bovary*. Asimismo, también recuerda el de Comunidad de lectores como parte del Contexto de recepción, que ellos mismos formaron gracias a su interpretación de *El guardián entre el centeno*. Gracias a este recordatorio, la docente anuncia que hay un concepto que puede ser relevante para el Contexto de recepción de una obra literaria: el canon literario.

Para comprender el concepto de canon, la docente entrega, de forma individual, la **Guía de Trabajo N°8**, donde se presentan cuatro acepciones de la palabra “canon”, extraídas de la Real Academia Española. La docente pregunta a los estudiantes qué palabras e ideas se repiten en las acepciones. A partir de las respuestas, la docente establece que el canon implica una selección de objetos que tienden a la perfección formal. Asimismo, relaciona las acepciones con la foto de una escultura de la Antigua Grecia, pues presenta un modelo de características ideales del cuerpo humano.

Desarrollo (65 minutos): La actividad contenida en la Guía de Trabajo N°8 se relaciona con los criterios para la selección de textos literarios que pueden formar un canon. Estos criterios son: complejidad estilística; expresión de sentimientos y conflictos humanos que se mantienen en el tiempo; extrañeza en el lector; intertextualidad; y renovación de la concepción de los géneros literarios.

Para el primer criterio, la docente pide a algunos alumnos que, de las cuatro lecturas de las sesiones anteriores, nombren las que les produjeron más dificultad para comprender su sentido y por qué. La docente comenta estas respuestas para que se entienda mejor la complejidad estilística, con algunos ejemplos de *Don Quijote* y *Madame Bovary*. Para el segundo criterio, los alumnos resumen los sentimientos y conflictos presentes en *Madame Bovary*; la docente destaca el rol de esposa y madre que a Emma le incomoda.

Para el tercer criterio, los alumnos nombran acciones y dichos de *Don Quijote* y *Madame Bovary* que les hayan provocado extrañeza; estas acciones y dichos pueden ser la locura de Don Quijote por las novelas de caballería o el desapego de Emma al rol de madre. Para la intertextualidad, los alumnos relacionan de forma breve las novelas de caballería y las novelas románticas con *Quijote* y *Madame Bovary* (y cómo influyen en las acciones de las obras), tal como lo han hecho en clases anteriores.

Finalmente, la docente presenta el quinto criterio, que es la renovación de los géneros literarios y lo ejemplifica con *Don Quijote* y *Madame Bovary*, pues renuevan el concepto de novela gracias a que dejan de lado el idealismo de las novelas de caballería y las novelas

románticas, presentando personajes en ambientes realistas y cotidianos. Asimismo, la docente destaca el estilo indirecto libre en *Madame Bovary* como una innovación literaria.

Cierre (45 minutos): La docente presenta cuatro factores que inciden en una Comunidad académica de lectores para que una obra entre en el canon literario. Explica que esta Comunidad está formada por críticos literarios, profesores y académicos, enfatizando que también son los mismos escritores quienes leen y destacan a otros y aquello posibilita más textos con la categoría de “canónicos”. Los factores presentados por la docente que inciden en el canon literario son: estudios críticos, traducción a varios idiomas, antologías y reconocimiento entre pares.

La docente recapitula la clase indicando que las obras literarias pueden entrar en la categoría de canon, es decir, en una selección de textos valorados por una Comunidad académica. El canon también es una forma de integrar un Contexto de recepción de las obras leídas, porque se puede leer texto como canon, incluyendo los factores que inciden en ello. El canon también puede determinar la selección de textos que se leen en los colegios y que socialmente se considera “grandes obras” de la literatura.

Los alumnos tienen un tiempo estimado de 20 o 25 minutos para realizar preguntas en torno a los conceptos trabajados en las clases anteriores y en la actual; para ello, deben revisar sus carpetas de lectura, ya que así la docente puede indicar actividades y ejemplos que aclaren las dudas. Este momento tiene como propósito lograr claridad en las actividades evaluadas. La docente indica que dichas actividades tendrán un formato similar al de estas clases, es decir: luego del análisis de textos literarios, los alumnos interpretarán y evaluarán la lectura a partir de elementos del contexto de producción y recepción, integrando lo aprendido sobre canon literario y lo que conocerán la clase siguiente: literatura masiva.

Anexo 8

Guía de Trabajo N° 8

Aprendizaje Esperado: Expresar opiniones fundamentándolas con argumentos que estén claramente relacionados temáticamente con la postura u opinión expresada.

Objetivo de la clase: Integrar el concepto de canon literario al Contexto de recepción de una obra literaria.

.....

Como ya sabemos, el Contexto de recepción corresponde a las circunstancias en que es leído un texto. Pero, además de nuestra propia lectura, también podemos desarrollar un concepto que forma parte del Contexto de recepción de las obras: el **CANON LITERARIO**.

¿Qué es un canon?

Leamos distintos significados para la palabra “canon”:



1. m. Regla o precepto.
2. m. Catálogo o lista.
3. m. Regla de las proporciones de la figura humana, conforme al tipo ideal aceptado por los escultores egipcios y griegos.
4. m. Modelo de características perfectas.



¿Qué similitudes hay en todas estas definiciones?

El “canon” se refiere a reglas, listas y modelos ideales que implican una **SELECCIÓN** de ciertos objetos. Estos objetos tienden a la perfección formal, tal como la escultura griega que vemos arriba.

¿Qué criterios han sido utilizados a lo largo de la historia para **seleccionar** obras literarias? Hay muchos y, por supuesto, dependen del contexto sociocultural en que sean leídas. En la sociedad occidental, al menos, se han propuesto los siguientes **criterios para el canon literario occidental**:

- 1) Tienen **complejidad estilística**: puede costar entenderla por su amplitud de vocabulario y oraciones más largas.

Hamlet: ¡Ser, o no ser, es la cuestión!— ¿Qué debe más dignamente optar el alma noble entre sufrir de la fortuna impía el porfiador rigor, o rebelarse contra un mar de desdichas, y afrontándolo desaparecer con ellas? (Hamlet, William Shakespeare).

¿Cuál o cuáles de las obras leídas te produjo más dificultad en la comprensión? ¿Por qué?

- 2) Expresión de **grandes sentimientos** y **conflictos** del ser humano, que se mantienen en el tiempo:

Romeo y Julieta: AMOR – HONOR – ODIO – MUERTE

¿Qué sentimientos y conflictos había en *Madame Bovary*?

- 3) Producen **extrañeza en el lector**, cambiando su visión de la realidad y de la literatura.

Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto. (La metamorfosis, Franz Kafka)

¿Qué acciones y dichos de los personajes de *Don Quijote* y *Madame Bovary* te produjeron extrañeza?



- 4) Contienen **intertextualidad**, que, como sabemos, es la relación más o menos directa de un texto con otros textos (orales o escritos).

¿Con qué textos se relaciona *Don Quijote* y *Madame Bovary*? ¿Cómo influyen estas relaciones en las **acciones** de los fragmentos que leímos?

- 5) **Renuevan la concepción sobre los géneros literarios**. Por ejemplo, *Don Quijote* y *Madame Bovary* son consideradas las primeras **novelas modernas**. Esto porque se alejan de las visiones ideales del ser humano -de las novelas de caballería y de las novelas románticas, respectivamente- y presentan personajes en **ambientes realistas y cotidianos**. Además, *Madame Bovary* instaaura una nueva forma de narrar: el estilo indirecto libre.

¿Qué comunidad de lectores está implicada en el canon literario?

Así como nosotros formamos una comunidad de lectores que actualizó la lectura de *Don Quijote* y *Madame Bovary*, hay una comunidad de lectores que se ha dedicado a estudiarlas: **la Comunidad académica**. Esta Comunidad está formada por doctores en Literatura e Historia del Arte, escritores y especialistas de disciplinas como Filosofía y Psicología.

Dentro de esta Comunidad académica, hay factores que posibilitan que una obra entre en el Canon literario. Algunas son las siguientes:



- a. **Estudios críticos:** Gracias a estudios sobre *Don Quijote* y *Madame Bovary*, estas obras han entrado en el canon, es decir, son consideradas como cumbres de la literatura universal, tanto por su contenido como por su forma. Implican los cinco criterios mencionados anteriormente.
- b. **Traducción a varios idiomas:** permite que hayan más estudios críticos sobre las obras en varios países.
- c. **Antologías:** pueden ser textos literarios de un mismo autor o textos de distintos autores reunidos en una sola edición, cuyas obras son consideradas valiosas para la cultura.
- d. **Reconocimiento entre pares:** se refiere a los escritores que leen a otros escritores y los destacan. Generalmente, un escritor de más trayectoria y reconocimiento puede aconsejar la lectura de uno emergente: esta situación puede generar interés en una comunidad académica.

Como pudimos apreciar, las obras literarias pueden entrar en la categoría de un **canon literario**. El canon también es una forma de integrar un Contexto de recepción de las obras leídas: en este caso, el de la Comunidad académica. El canon literario también puede determinar la selección de textos que se leen en los colegios y lo que socialmente se considera “grandes obras” de la literatura.

Sesión 9

Aprendizaje Esperado: Expresar opiniones fundamentándolas con argumentos que estén claramente relacionados temáticamente con la postura u opinión expresada.

Objetivo de la clase: Integrar el concepto de literatura masiva al Contexto de recepción de una obra literaria.

Tema: Literatura masiva.

Materiales: Guía de trabajo N°9.

Motivación (25 minutos): La docente reúne a los alumnos en grupos de cinco personas y da la siguiente consigna de escritura: “¿Qué película/cantante/videojuego/libro te gusta o te ha gustado mucho en particular? Enumera en frases breves las razones de estos gustos y escríbelos en una misma hoja junto con el grupo.”

Por indicación de la docente, los grupos leen uno o dos “gustos culturales”. Se destacan las razones que se asemejan como “la historia es atrapante” o “te deja en la intriga”, “me siento identificado/a”, que la docente escribe en la pizarra. Asimismo, pregunta si esos gustos son compartidos en foros de internet o páginas web en general, para así hacer aludir a comunidades virtuales que se desarrollan gracias a la tecnología y los medios masivos de comunicación. La docente entrega a cada alumno la **Guía de Trabajo N°9**.

Desarrollo (40 minutos): Gracias a la actividad de motivación, la docente presenta el concepto de best-seller y las características asociadas a textos literarios que han sido éxito de ventas: a) pertenecen al subgénero narrativo de la novela; b) tienen más publicidad en los medios masivos de comunicación; c) no generan estudios académicos; d) pertenecen a editoriales con grandes ingresos económicos; e) contienen paratextualidad en la portada y contraportada, con el número de ejemplares vendidos, comentarios de periodistas u otros escritores de best-seller, y la etiqueta de best-seller.

Para comprender la característica asociada de la publicidad y el mercado editorial, se retoma la idea de los “gustos culturales”, en el sentido de que un producto llega gracias a un mercado que lo facilita.

Para conocer la paratextualidad, la docente entrega a cada grupo la edición de una novela que se ha clasificado best-seller, para que observen la información que se destaca en portadas y contraportadas. Estas novelas son *El resplandor*, *Los juegos del hambre*, *Harry Potter*, *Bajo la misma estrella* y *Crepúsculo*. Las novelas van rotando en cada grupo a medida que las revisan y comentan con todo el curso, con mediación de la docente.

La docente pregunta a cada grupo cómo la paratextualidad puede influir en la compra de un libro, destacando su éxito comercial. Los grupos completan la Guía de Trabajo N°9 a medida que estas respuestas se van comentando con el curso.

Como parte del desarrollo de la clase, la docente presenta también las características de las historias de los best-seller, es decir, qué elementos de narrativa se presentan en algunos de estos textos. Por ejemplo, varios tienen personajes jóvenes, historias de amor, mantienen expectante al lector, forman trilogías para explotar el universo de la historia, y tienden a la

linealidad temporal y la sencillez de la narración. Asimismo, la docente destaca que la Comunidad de lectores, a diferencia del canon literario, se centra en el éxito masivo de los textos y están orientados más a la entretención que a estudios críticos.

Cierre (25 minutos): La docente establece que, para diferenciar los best-seller que no son textos literarios –como los libros de autoayuda–, se puede usar el término “literatura masiva.” Como actividad de cierre, los grupos releen dos fragmentos muy breves de *Amadís de Gaula* y *El guardián entre el centeno*. En el primero, se narra la lucha física de Doncel del Mar en su primera aventura como caballero; en el segundo, se narra una parte del diálogo entre Holden y su profesor de historia. Los alumnos relacionan los fragmentos con características de las historias de textos masivos, como el personaje joven, la acción rápida de la historia y la claridad de la narración. Se comentan las respuestas con el curso de forma breve y la docente indica que la próxima clase comenzarán las actividades evaluadas con nuevos textos; por ello, los alumnos deben organizarse en grupo de cinco integrantes.

Anexo 9

Guía de Trabajo N° 9

Aprendizaje Esperado: Expresar opiniones fundamentándolas con argumentos que estén claramente relacionados temáticamente con la postura u opinión expresada.

Objetivo de la clase: Integrar el concepto de literatura masiva al Contexto de recepción de una obra literaria.

.....

¿Qué **película/videojuego/novela/cómic** te gusta o te ha gustado mucho en particular? Enumera en frases breves las razones de estos gustos (tres a cinco) y escríbelos en una misma hoja junto con el grupo.

Probablemente, hay algunas razones que se han repetido: personajes juveniles, una historia de amor o aventuras, una trama intrigante, entre otros. Son varios los factores que pueden hacer muy exitosos un cómic, videojuego, película o novela.

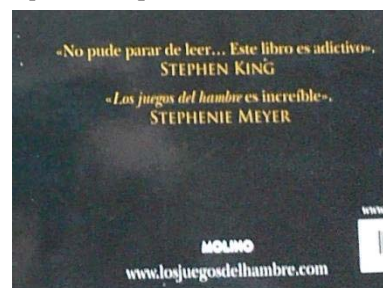


Quizá hayas oído hablar de los “best-seller”. En español, esta expresión se traduce como “más vendidos” y se refiere a obras que consiguen una mayor venta y difusión nacional o internacional en un determinado periodo de tiempo. En el caso específico de la **literatura**, las obras más vendidas comparten características asociadas:

- Generalmente, pertenecen al subgénero narrativo de la **novela**.
- Aparecen en los medios masivos de comunicación: tienen más **publicidad** en televisión, internet y diarios.
- No suele haber estudios académicos sobre estas.
- Pertenecen a **editoriales** con grandes ingresos económicos.

- e. Contienen **paratextualidad**, es decir, presencia de textos que acompañan a la obra en el libro mismo. La paratextualidad en el caso de los best-seller se puede componer de:

- ✓ número de ejemplares vendidos
- ✓ comentarios de periódicos o de otros escritores de best-seller
- ✓ etiqueta de “best-seller”



1. ¿Qué información se destaca en las portadas y contraportadas de las ediciones que han revisado?



2. ¿Cómo influye la paratextualidad en los libros con éxito de ventas para que más personas lo compren? Consideren la respuesta de la pregunta anterior.

Para utilizar un concepto más específico que el de “best-seller” –pues hay textos no literarios que también son “best-seller”–, utilizaremos la expresión **“literatura masiva”**. La literatura masiva tiene diversas comunidades de lectores asociadas a un **éxito comercial**.

¿Qué contenido pueden compartir novelas catalogadas como literatura masiva?

Personajes jóvenes: *Crepúsculo* (Stephenie Meyer)/ *Bajo la misma estrella* (John Green) / *Harry Potter* (J.R. Rowling).

Historias de amor y/o amistad: *Crepúsculo* (Stephenie Meyer) / *El señor de los anillos* (J.R.R. Tolkien).

Situaciones límite y/o de superación personal: *Los juegos del hambre* (Suzanne Collins) / *Verónica decide morir* (Paulo Coelho).

Tienden a crear serialidad narrativa: saga de *Las crónicas de Narnia* (C.S. Lewis).

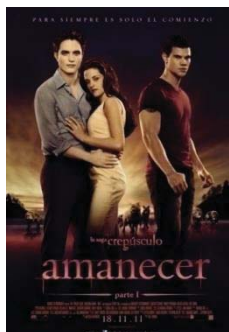
Generan intriga durante toda la historia: *El código Da Vinci* (Dan Brown) / *El resplandor* (Stephen King) / *El perfume* (Patrick Suskind).

Calidad literaria menor, ya que se entendería más fácilmente y no se necesitaría tener hábito lector.

Se centra en la acción rápida de la historia, con una voz narrativa sencilla: importa más lo que se cuenta que la forma de contarlo.

Linealidad temporal, lógica de causa-efecto y sencillez de vocabulario.

Suelen adaptarse al cine, con un éxito comercial similar o mayor.



.....

A pesar de que fue escrita hace varios siglos atrás, *Amadís de Gaula* también puede ser catalogada como literatura masiva de otra época, pues fue muy popular como otras novelas de caballería. Releamos una parte del fragmento de *Amadís de Gaula* para establecer qué elementos del contenido de los best-seller podrían estar presentes:

El Doncel del Mar que su escudo tenía, y el yelmo enlazado, dejóse ir al primero, y él a él, e hirióle en el escudo tan duramente que se lo pasó y el brazo en que lo tenía y derribó a él y al caballo en tierra, tan bravamente que el caballo hubo la espalda diestra quebrada y el caballero de la gran caída, la una pierna, de guisa que ni el uno ni el otro se pudieron levantar y quebró la lanza y echó mano a su espada que le guardara Gandales, y dejóse ir a los dos y ellos a él y encontráronle en el escudo, que se lo falsaron, mas no el arnés, que fuerte era.

.....

El guardián entre el centeno también fue una novela muy popular el siglo pasado, sobre todo en el público adolescente. Releamos un fragmento para comentar qué pudo haber facilitado que esta novela fuera leída por un público masivo.

—Conque lo ojeaste, ¿eh? —dijo, y con un tono de lo más sarcástico—. Tu examen está ahí, sobre la cómoda. Encima de ese montón. Tráemelo, por favor.

Aquello sí que era una puñalada traperera, pero me levanté a cogerlo y se lo llevé. No tenía otro remedio. Luego volví a sentarme en aquella cama de cemento. ¡Jo! ¡No saben lo arrepentido que estaba de haber ido a despedirme de él!

Manoseaba el examen con verdadero asco, como si fuera una plasta de vaca o algo así.

Sesión 10

Aprendizaje Esperado: Analizar e interpretar novelas y textos narrativos breves, considerando tema, personajes, acciones y espacio.

Objetivo de la clase: Analizar el cuento “La casa de Asterión” y un fragmento de la novela *Los juegos del hambre*.

Tema: Análisis de texto literario.

Materiales: Guía de trabajo N°10; diccionarios.

Inicio (20 minutos): La docente indica que la Evaluación Sumativa se desarrollará a partir de dos textos: el cuento “La casa de Asterión” (1949) del escritor argentino Jorge Luis Borges y un fragmento de la novela *Los juegos del hambre* (2008) de la escritora estadounidense Suzanne Collins. La actividad final consiste en desarrollar una Mesa redonda –los alumnos conocen y han trabajado esta modalidad en Primero Medio- donde cada grupo evaluará ambos textos a partir de la intertextualidad y relaciones con el contexto de producción y recepción; asimismo, el trabajo en clases también será evaluado. Para la mesa redonda, la docente entrega a cada grupo una Pauta de Evaluación para que sepan los elementos a considerar. Durante el trabajo con los textos, los grupos deben tener, al menos, una carpeta de lecturas para consultar los contenidos vistos y trabajar de manera más ordenada con los nuevos textos.

Desarrollo (90 minutos): La docente entrega la **Guía de Trabajo N°10** a cada alumno, para que todos puedan hacer las lecturas de la clase. La primera corresponde a “La casa de Asterión”, que no tiene contextualización, pues será comentada en las clases siguientes. También se facilitan diccionarios para buscar significados de palabras desconocidas. Se da un tiempo de 30 minutos para que cada grupo lea el cuento e identifique tipos de narrador, estilos de narración y establezca quién o qué es Asterión y dónde vive. Para ello, la Guía de Trabajo presenta cuatro preguntas destinadas a entender que Asterión es un minotauro que vive en un laberinto y que hay más de un narrador, pues con la muerte de Asterión, aparece un narrador omnisciente que implica el estilo directo gracias a la intervención de la voz de Teseo. Si el grupo no sabe qué es un minotauro, la docente enfatizará lo dicho por Asterión sobre su redentor, pues lo imagina como un toro con cabeza de hombre, al revés que él.

Los siguientes 35 minutos están destinados a la lectura de un fragmento de *Los juegos del hambre* y a responder preguntas de identificación de narrador, estilo de narración y un breve análisis del espacio social en que vive Katniss, apuntando a la diferencia entre los dichos de la autoridad y el ánimo general del pueblo del Distrito 12. Asimismo, cada grupo debe responder dos preguntas de resumen sobre el recuerdo de Katniss cuando Peeta la salva de morir de hambre y sobre el momento en que Katniss y Peeta están a punto de comenzar los Juegos. La docente, al igual que en la actividad sobre “La casa de Asterión”, monitorea el trabajo de los grupos para guiarlos a respuestas más completas de identificación y análisis, a fin de realizar una interpretación posterior más adecuada.

Los 30 minutos restantes se emplean en una lectura afectiva de los textos: cuál les costó más entender y por qué; si ya los habían leído o si conocían las historias.

Cierre (25 minutos): La docente deja un tiempo estimado de 25 minutos para que los grupos comenten al curso sus primeras impresiones de lectura.

Anexo 10

Guía de Trabajo N° 10

Aprendizaje Esperado: Analizar e interpretar novelas y textos narrativos breves, considerando tema, personajes, acciones y espacio.

Objetivo de la clase: Analizar el cuento “La casa de Asterión” y un fragmento de la novela *Los juegos del hambre*; conocer el mito del minotauro.

.....



Hoy comenzaremos la Evaluación Sumativa grupal a partir de dos textos: el cuento “La casa de Asterión” (1949) del escritor argentino Jorge Luis Borges y un fragmento de la novela *Los juegos del hambre* (2008) de la escritora estadounidense Suzanne Collins. Pronto conoceremos los contextos de producción.

.....

“La casa de Asterión” (*Jorge Luis Borges*)

*Y la reina dio a luz un hijo que se llamó Asterión.
Apolodoro: Biblioteca, III,I*

Sé que me acusan de soberbia, y tal vez de misantropía, y tal vez de locura. Tales acusaciones (que yo castigaré a su debido tiempo) son irrisorias. Es verdad que no salgo de mi casa, pero también es verdad que sus puertas (cuyo número es infinito) están abiertas día y noche a los hombres y también a los animales. Que entre el que quiera. No hallará pompas femeniles aquí ni el bizarro aparato de los palacios, pero sí la quietud y la soledad. Asimismo hallará una casa como no hay otra en la faz de la Tierra. (Mienten los que declaran que en Egipto hay una parecida.) Hasta mis detractores admiten que no hay un solo mueble en la casa. Otra especie ridícula es que yo, Asterión, soy un prisionero. ¿Repetiré que no hay una puerta cerrada, añadiré que no hay una cerradura? Por lo

demás, algún atardecer he pisado la calle; si antes de la noche volví, lo hice por el temor que me infundieron las caras de la plebe, caras descoloridas y aplanadas, como la mano abierta. Ya se había puesto el Sol, pero el desvalido llanto de un niño y las toscas plegarias de la grey dijeron que me habían reconocido. La gente oraba, huía, se prosternaba; unos se encaramaban al estilóbato del templo de las Hachas, otros juntaban piedras. Alguno, creo, se ocultó bajo el mar. No en vano fue una reina mi madre; no puedo confundirme con el vulgo; aunque mi modestia lo quiera.

El hecho es que soy único. No me interesa lo que un hombre pueda transmitir a otros hombres; como el filósofo, pienso que nada es comunicable por el arte de la escritura. Las enojosas y triviales minucias no tienen cabida en mi espíritu, que está capacitado para lo grande; jamás he retenido la diferencia entre una letra y otra. Cierta impaciencia generosa no ha consentido que yo aprendiera a leer. A veces lo deploro porque las noches y los días son largos.

Claro que no me faltan distracciones. Semejante al carnero que va a embestir, corro por las galerías de piedra hasta rodar al suelo, mareado. Me agazapo a la sombra de un aljibe o a la vuelta de un corredor y juego a que me buscan. Hay azoteas desde las que me dejo caer, hasta ensangrentarme. A cualquier hora puedo jugar a estar dormido, con los ojos cerrados y la respiración poderosa. (A veces me duermo realmente, a veces ha cambiado el color del día cuando he abierto los ojos). Pero de tantos juegos el que prefiero es el de otro Asterión. Finjo que viene a visitarme y que yo le muestro la casa. Con grandes reverencias le digo: *Ahora volvemos a la encrucijada anterior o Ahora desembocamos en otro patio o Bien decía yo que te gustaría la canaleta o Ahora verás una cisterna que se llenó de arena o Ya veras cómo el sótano se bifurca*. A veces me equivoco y nos reímos buenamente los dos.

No sólo he imaginado esos juegos; también he meditado sobre la casa. Todas las partes de la casa están muchas veces, cualquier lugar es otro lugar. No hay un aljibe, un patio, un abrevadero, un pesebre; son catorce (son infinitos) los pesebres, abrevaderos, patios, aljibes. La casa es del tamaño del mundo; mejor dicho, es el mundo. Sin embargo, a fuerza de fatigar patios con un aljibe y polvorientas galerías de piedra gris he alcanzado la calle y he visto el templo de las Hachas y el mar. Eso no lo entendí hasta que una visión de la noche me reveló que también son catorce (son infinitos) los mares y los templos. Todo está muchas veces, catorce veces, pero dos cosas hay en el mundo que parecen estar una sola vez: arriba, el intrincado Sol; abajo, Asterión. Quizá yo he creado las estrellas y el Sol y la enorme casa, pero ya no me acuerdo.

Cada nueve años entran en la casa nueve hombres para que yo los libere de todo mal. Oigo sus pasos o su voz en el fondo de las galerías de piedra y corro alegremente a buscarlos. La ceremonia dura pocos minutos. Uno tras otro caen sin que yo me ensangrienté las manos. Donde cayeron, quedan, y los cadáveres ayudan a distinguir una galería de las otras. Ignoro quiénes son, pero sé que uno de ellos profetizó, en la hora de su muerte, que, alguna vez llegaría mi redentor. Desde entonces no me duele la soledad, porque sé que vive mi redentor y al fin se levantará sobre el polvo. Si mi oído alcanzara

todos los rumores del mundo, yo percibiría sus pasos. Ojalá me lleve a un lugar con menos galerías y menos puertas. ¿Cómo será mi redentor?, me pregunto. ¿Será un toro o un hombre? ¿Será tal vez un toro con cara de hombre? ¿O será como yo?

El Sol de la mañana reverberó en la espada de bronce. Ya no quedaba ni un vestigio de sangre.

-¿Lo creerás, Ariadna? -dijo Teseo-. El minotauro apenas se defendió.

.....

- 1) ¿Hay más de un tipo de narrador y estilo de narración en la historia? Subrayen fragmentos cortos para fundamentar la respuesta.

- 2) A partir de los siguientes fragmentos, expliquen quién o qué es Asterión.

Y la reina dio a luz un hijo que se llamó Asterión.

...algún atardecer he pisado la calle; si antes de la noche volví, lo hice por el temor que me infundieron las caras de la plebe, caras descoloridas y aplanadas...

El hecho es que soy único.

¿Cómo será mi redentor?, me pregunto. **¿Será un toro o un hombre? ¿Será tal vez un toro con cara de hombre? ¿O será como yo?**

-¿Lo creerás, Ariadna? -dijo Teseo-. El minotauro apenas se defendió.

- 3) A partir de esta frase: “Todas las partes de la casa están **muchas veces**, cualquier lugar es otro lugar”, ¿a qué se asemeja la casa que describe Asterión? Piensen de qué lugares les podría costar salir porque todas las partes parecen iguales.

- 4) ¿Qué sentimientos predominan en Asterión cuando narra desde lo que llama “su casa”? ¿Cómo se pueden relacionar esos sentimientos con la extrañeza de Teseo?

Los juegos del hambre (Suzanne Collins)

Primera parte: Los tributos

Protejo a Prim de todas las formas que me es posible, pero nada puedo hacer contra la cosecha. La angustia que noto en el pecho siempre que mi hermana sufre amenaza con asomar a la superficie. A la una en punto nos dirigimos a la plaza.

Es una verdadera pena que la ceremonia de la cosecha se celebre en la plaza, uno de los pocos lugares agradables del Distrito 12. La plaza está rodeada de tiendas y, en los días de mercado, sobre todo si hace buen tiempo, parece que es fiesta. Sin embargo, hoy, a pesar de los banderines de colores que cuelgan de los edificios, se respira un ambiente de tristeza. Las cámaras de televisión, encaramadas como águilas ratoneras en los tejados, sólo sirven para acentuar la sensación. Los que llegan los últimos tienen que quedarse en las calles adyacentes, desde donde podrán ver el acontecimiento en las pantallas, ya que el Estado lo televisa en directo.

Dos de las tres sillas están ocupadas por el alcalde Undersee (el padre de Madge, un hombre alto de calva incipiente) y Effie Trinket, la acompañante del Distrito 12, recién llegada del Capitolio, con su aterradora sonrisa blanca, el pelo rosáceo y un traje verde primavera. Los dos murmuran entre sí y miran con preocupación el asiento vacío.

Justo cuando el reloj da las dos, el alcalde sube al podio y empieza a leer. Es la misma historia de todos los años, en la que habla de la creación de Panem, el país que se levantó de las cenizas de un lugar antes llamado Norteamérica. Enumera la lista de desastres, las sequías, las tormentas, los incendios, los mares que subieron y se tragaron gran parte de la tierra, y la brutal guerra por hacerse con los pocos recursos que quedaron. El resultado fue Panem, un reluciente Capitolio rodeado por trece distritos, que llevó la paz y la prosperidad a sus ciudadanos. Entonces llegaron los Días Oscuros, la rebelión de los distritos contra el Capitolio. Derrotaron a doce de ellos y aniquilaron al decimotercero. El Tratado de la Traición nos dio unas nuevas leyes para garantizar la paz y, como recordatorio anual de que los Días Oscuros no deben volver a repetirse, nos dio también los Juegos del Hambre.

Las reglas de los Juegos del Hambre son sencillas: en castigo por la rebelión, cada uno de los doce distritos debe entregar a un chico y una chica, llamados tributos, para que participen. Los veinticuatro tributos se encierran en un enorme estadio al aire libre en la que puede haber cualquier cosa, desde un desierto abrasador hasta un páramo helado. Una vez dentro, los competidores tienen que luchar a muerte durante un periodo de varias semanas; el que quede vivo, gana.

Tomar a los chicos de nuestros distritos y obligarlos a matarse entre ellos mientras los demás observamos; así nos recuerda el Capitolio que estamos completamente a su merced, y que tendríamos muy pocas posibilidades de sobrevivir a otra rebelión. Da igual las palabras que utilicen, porque el verdadero mensaje queda claro: «Mirad cómo nos llevamos a vuestros hijos y los sacrificamos sin que podáis hacer nada al respecto. Si levantáis un solo dedo, os destrozaremos a todos, igual que hicimos con el Distrito 13».

Para que resulte humillante además de una tortura, el Capitolio exige que tratemos los Juegos del Hambre como una festividad, un acontecimiento deportivo en el que los distritos compiten entre sí. Al último tributo vivo se le recompensa con una vida fácil, y su distrito recibe premios, sobre todo comida. El Capitolio regala cereales y aceite al distrito ganador durante todo el año, e incluso algunos manjares como azúcar, mientras el resto de nosotros luchamos por no morir de hambre.

-Es el momento de arrepentirse, y también de dar gracias -recita el alcalde.

Después lee la lista de los habitantes del Distrito 12 que han ganado en anteriores ediciones. En setenta y cuatro años hemos tenido exactamente dos, y sólo uno sigue vivo: Haymitch Abernathy, un barrigón de mediana edad que, en estos momentos, aparece berreando algo ininteligible, se tambalea en el escenario y se deja caer sobre la tercera silla. Está borracho, y mucho. La multitud responde con su aplauso protocolario, pero el hombre está aturdido e intenta darle un gran abrazo a Effie Trinket, que apenas consigue zafarse.

Ha llegado el momento del sorteo. Effie Trinket dice lo de siempre, «¡las damas primero!», y se acerca a la urna de cristal con los nombres de las chicas. Mete la mano hasta el fondo y saca un trozo de papel. La multitud contiene el aliento, se podría oír un alfiler caer, y yo empiezo a sentir náuseas y a desear desesperadamente que no sea yo, que no sea yo, que no sea yo. Effie Trinket vuelve al podio, alisa el trozo de papel y lee el nombre con voz clara; y no soy yo.

Es Primrose Everdeen.

-¡Prim! -El grito estrangulado me sale de la garganta y los músculos vuelven a reaccionar-. ¡Prim!

No me hace falta apartar a la gente, porque los otros chicos me abren paso de inmediato y crean un pasillo directo al escenario. Llego a ella justo cuando está a punto de subir los escalones y la empujo detrás de mí.

-¡Me presento voluntaria! -grito, con voz ahogada-. ¡Me presento voluntaria como tributo!

Prim está gritando como una histérica detrás de mí, me rodea con sus delgados bracitos como si fuese un torno.

-¡No, Katniss! ¡No! ¡No puedes ir!

-Prim, suéltame -digo con dureza, porque la situación me altera y no quiero llorar. Cuando emitan la repetición de la cosecha esta noche, todos tomarán nota de mis lágrimas y me marcarán como un objetivo fácil. Una enclenque. No les daré esa satisfacción-. ¡Suéltame!

Effie Trinket avanza hacia la bola de los chicos con una mano en la cabeza; después coge la primera papeleta que se encuentra, vuelve rápidamente al podio y yo ni siquiera tengo tiempo para desear que no lea el nombre de Gale.

-¡Peeta Mellark!

«Oh, no -pienso-. Él no.» Porque reconozco su nombre, aunque nunca he hablado directamente con él. Peeta Mellark.

No, sin duda hoy la suerte no está de mi parte. Lo observo avanzar hacia el escenario; altura media, bajo y fornido, cabello rubio ceniza que le cae en ondas sobre la frente. En la cara se le nota la conmoción del momento, se ve que lucha por guardarse sus emociones, pero en sus ojos azules constato la alarma que tan a menudo encuentro en mis presas. De todos modos, sube con paso firme al escenario y ocupa su lugar.

«¿Por qué él?», pienso. Después intento convencerme de que no importa, de que Peeta Mellark y yo no somos amigos, ni siquiera somos vecinos y nunca hablamos. Nuestra única interacción real sucedió hace muchos años, y seguro que él ya la ha olvidado; sin embargo, yo no, y sé que nunca lo haré.

Fue durante la peor época posible. Mi padre había muerto en un accidente minero hacía tres meses, en el enero más frío que se recordaba. Ya había pasado el entumecimiento causado por la pérdida, y el dolor me atacaba de repente, hacía que me doblase y que los sollozos me estremeciesen.

El distrito nos había concedido una pequeña suma de dinero como compensación por su muerte, lo bastante para un mes de luto, después del cual mi madre habría tenido que conseguir un trabajo. El problema fue que no lo hizo. Se limitaba a quedarse sentada en una silla o, lo más habitual, acurrucada debajo de las mantas de la cama, con la mirada perdida. De vez en cuando se movía, se levantaba como si la empujase alguna urgencia, para después quedarse de nuevo inmóvil. No le afectaban las súplicas constantes de Prim.

Morirse de hambre no era algo infrecuente en el Distrito 12. ¿Quién no ha visto a las víctimas? Ancianos que no pueden trabajar; niños de una familia con demasiadas bocas que alimentar; los heridos en las minas. Todos se arrastran por las calles y, un día, te encuentras con uno de ellos sentado en el suelo con la espalda apoyada en la pared o tirado en la Pradera, u oyes gemidos en una casa y los agentes de la paz acuden a llevarse el cadáver. El hambre nunca es la causa oficial de la muerte: siempre se trata de pulmonía, congelación o neumonía, pero eso no engaña a nadie.

La tarde de mi encuentro con Peeta Mellark, la lluvia caía en implacables mantas de agua helada. Había estado en la ciudad intentando cambiar algunas ropas viejas de bebé de Prim en el mercado público, sin mucho éxito. Llevábamos tres días comiendo agua hervida con algunas hojas de menta seca que había encontrado en el fondo de un armario; cuando cerró el mercado, temblaba tanto que se me cayó la ropa de bebé en un charco lleno de barro, pero no la recogí porque temía que, si me agachaba, no podría volver a levantarme.

Me encontré dando tumbos por una calle embarrada, detrás de las tiendas que servían a la gente más acomodada de la ciudad. Cuando pasé junto a la panadería, el olor a pan recién hecho era tan intenso que me mareé. Los hornos estaban en la parte de atrás y de la puerta abierta de la cocina surgía un resplandor dorado. Me quedé allí, hipnotizada por el calor y el exquisito olor, hasta que la lluvia interfirió y me metió sus dedos helados por la espalda, obligándome a volver a la realidad. Levanté la tapa del cubo de basura de la panadería, y lo encontré completa e inhumanamente vacío.

De repente, alguien empezó a gritarme y, al levantar la cabeza, vi a la mujer del panadero diciéndome que me largara, que si quería que llamase a los agentes de la paz y que estaba

harta de que los mocosos de la Veta escarbaran en su basura. Las palabras eran feas y yo no tenía defensa. Mientras ponía con cuidado la tapa en su sitio y retrocedía, lo vi: un chico de pelo rubio asomándose por detrás de su madre. Lo había visto en el colegio, estaba en mi curso, aunque no sabía su nombre. Me cedieron las rodillas y me dejé caer por el tronco del árbol hasta dar con las raíces. Era demasiado, estaba demasiado enferma, débil y cansada, muy cansada. «Que llamen a los agentes de la paz y nos lleven al orfanato -pensé-. O, mejor todavía, que me muera aquí mismo, bajo la lluvia.»

Oí un estrépito en la panadería, los gritos de la mujer de nuevo y el sonido de un golpe, y me pregunté vagamente qué estaría pasando. Unos pies se arrastraban por el lodo hacia mí y pensé: «Es ella, ha venido a echarme con un palo».

Pero no era ella, era el chico, y en los brazos llevaba dos enormes panes que debían de haberse caído al fuego, porque la corteza estaba ennegrecida. Su madre le chillaba: «¡Dáselo al cerdo, crío estúpido! ¿Por qué no? ¡Ninguna persona decente va a comprarme el pan quemado!». El chico empezó a arrancar las partes quemadas y a tirarlas al comedero; entonces sonó la campanilla de la puerta de la tienda y su madre desapareció en el interior, para atender al cliente.

El chico ni siquiera me miró, aunque yo sí lo miraba a él, por el pan y por el verdugón rojo que le habían dejado en la mejilla. ¿Con qué lo habría golpeado su madre? Mis padres nunca nos pegaban, ni siquiera podía imaginármelo. El chico le echó un vistazo a la panadería, como para comprobar si había moros en la costa, y después, de nuevo atento al cerdo, tiró uno de los panes en mi dirección. El segundo lo siguió poco después y, acto seguido, el muchacho volvió a la panadería arrastrando los pies y cerró la puerta con fuerza.

Me quedé mirando el pan sin poder creérmelo. Eran panes buenos, perfectos en realidad, salvo por las zonas quemadas. ¿Quería que me los llevase yo? Seguro, porque los tenía a mis pies. Antes de que nadie pudiese ver lo que había pasado, me metí los panes debajo de la camisa, me tapé bien con la chaqueta de cazador y me alejé corriendo. Aunque el calor del pan me quemaba la piel, lo agarré con más fuerza, aferrándome a la vida.

Cuando llegué a casa, las hogazas se habían enfriado un poco, pero por dentro seguían calentitas. Las solté en la mesa y las manos de Prim se apresuraron a coger un trozo; sin embargo, la hice sentarse, obligué a mi madre a unirse a nosotras en la mesa y serví unas tazas de té caliente. Raspé la parte quemada del pan y lo corté en rebanadas. Nos comimos uno entero, rebanada a rebanada; era un pan bueno y sustancioso, con pasas y nueces.

Puse mi ropa a secar junto a la chimenea, me metí en la cama y disfruté de una noche sin sueños. Hasta el día siguiente no se me ocurrió la posibilidad de que el chico quemara el pan a propósito. Quizá hubiera soltado las hogazas en las llamas, sabiendo que lo castigarían, para poder dármelas. Sin embargo, lo descarté, seguro que se trataba de un accidente. ¿Por qué iba a hacerlo? Ni siquiera me conocía. En cualquier caso, el simple gesto de tirarme el pan fue un acto de enorme amabilidad con el que se habría ganado una paliza de haber sido descubierto. No podía explicarme sus motivos.

Comimos pan para desayunar y fuimos al colegio. Fue como si la primavera hubiese llegado de la noche a la mañana: el aire era dulce y cálido, y había nubes esponjosas. En clase, pasé junto al chico por el pasillo, y vi que se le había hinchado la mejilla y tenía el ojo morado. Estaba con sus

amigos y no me hizo caso, pero cuando recogí a Prim para volver a casa por la tarde, lo descubrí mirándome desde el otro lado del patio. Nuestras miradas se cruzaron durante un segundo; después, él volvió la cabeza. Yo bajé la vista, avergonzada, y entonces lo vi: el primer diente de león del año. Se me encendió una bombilla en la cabeza, pensé en las horas pasadas en los bosques con mi padre y supe cómo íbamos a sobrevivir.

Hasta el día de hoy, no he sido capaz de romper la conexión entre este chico, Peeta Mellark, el pan que me dio esperanza y el diente de león que me recordó que no estaba condenada. Más de una vez me he vuelto en el pasillo del colegio y me he encontrado con sus ojos clavados en mí, aunque él siempre aparta la vista rápidamente. Siento como si le debiese algo, y odio deberle cosas a la gente.

Segunda parte: Los juegos

Sesenta segundos. Es el tiempo que tenemos que estar de pie en nuestros círculos metálicos antes de que el sonido de un gong nos libere. Si das un paso al frente antes de que acabe el minuto, las minas te vuelan las piernas. Sesenta segundos para observar el anillo de tributos, todos a la misma distancia de la Cornucopia, que es un gigantesco cuerno dorado con forma de cono, con el pico curvo y una abertura de al menos seis metros de alto, lleno a rebosar de las cosas que nos sustentarán aquí, en el estadio: comida, contenedores con agua, armas, medicinas, ropa, material para hacer fuego. Alrededor de la Cornucopia hay otros suministros, aunque su valor decrece cuanto más lejos están del cuerno. Por ejemplo, a pocos pasos de mí hay un cuadrado de plástico de un metro de largo. Sin duda sería útil en un chaparrón. Sin embargo, cerca de la abertura veo una tienda de campaña que me protegería de cualquier condición atmosférica; si tuviera el valor suficiente para entrar y luchar por ella contra los otros veintitrés tributos, claro, cosa que me han aconsejado no hacer.

Estamos en un terreno despejado y llano, una llanura de tierra aplanada. Detrás de los tributos que tengo frente a mí no veo nada, lo que indica que hay una pendiente descendente o puede que un acantilado. A mi derecha hay un lago. A la izquierda y detrás, unos ralos bosques de pinos. Ésa es la dirección que Haymitch querría que tomase, y de inmediato.

Oigo sus instrucciones dentro de mi cabeza: «Salid corriendo, poned toda la distancia posible de por medio y encontrad una fuente de agua».

Sin embargo, es tentador, muy tentador ver el regalo delante de mí, esperándome, y saber que, si no lo cojo yo, lo hará otro; que los tributos profesionales que sobrevivan al baño de sangre se repartirán casi todo el botín, esencial para sobrevivir aquí. Algo me llama la atención: sobre un montículo de mantas enrolladas hay un carcaj de plata con flechas y un arco, ya tensado, esperando a que lo disparen.

«Eso es mío -pienso-. Lo han dejado para mí.»

Soy rápida, puedo correr más deprisa que las demás chicas de nuestro colegio, aunque un par de ellas me ganan en las distancias largas. Pero son menos de cuarenta metros, perfecto para mí. Sé que puedo conseguirlo, sé que puedo llegar primero, aunque la pregunta es: ¿podré salir de ahí lo

bastante deprisa? Cuando termine de abirme paso entre las mantas y coja las armas, los demás ya habrán llegado al cuerno, y quizá pueda derribar a un par de ellos, pero supongamos que hay doce; tan cerca, podrían matarme con las lanzas y las porras. O con sus enormes puños.

.....

- 1) ¿Hay más de un tipo de narrador y estilo de narración en la historia? Subrayen fragmentos cortos para fundamentar la respuesta.

- 2) ¿Cómo es el ambiente en la plaza durante la cosecha? ¿Qué diferencias hay entre las palabras de la autoridad y la realidad que vive el pueblo del Distrito 12?

- 3) ¿Qué características psicológicas y físicas se pueden destacar de Katniss en la narración?

- 4) Resuman el recuerdo de Katniss sobre Peeta Mellark, incluyendo la incomodidad de ella por tener que estar en los Juegos con él.

Sesión 11

Aprendizaje Esperado: Evalúan los textos leídos, considerando temas y problemáticas presentes, intertextualidad y contexto de producción.

Objetivo de la clase: Aplican el concepto de intertextualidad a “La casa de Asterión” y *Los juegos del hambre* a partir del mito del minotauro.

Tema: Intertextualidad.

Materiales: Guía de trabajo N°11.

Inicio (20 minutos): La docente indica que esta clase será evaluada gracias a la relación de intertextualidad entre los textos leídos la clase anterior y el mito del minotauro que narrará. La docente explica de forma breve el concepto de mito, enfatizando que representan aspectos de la vida humana, a pesar de sus elementos sobrenaturales. Luego, narra el mito del minotauro, incluida en la *Biblioteca mitológica de Apolodoro*, desde la ira del dios Poseidón y el nacimiento del minotauro hasta la muerte del monstruo a manos de Teseo. El mito también estará narrado en la **Guía de Trabajo N°11** -una por cada grupo-, para que los estudiantes puedan consultarlo en las actividades de desarrollo.

Desarrollo (60 minutos): La docente propone que cada grupo relacione “La casa de Asterión” con el mito del minotauro en una tabla de semejanzas y diferencias que se encuentra en la Guía de Trabajo. Esta actividad tiene como finalidad la interpretación del cuento de Borges a partir de cómo cambia la historia del minotauro cuando es narrada por Asterión y no desde el mito. De esta manera, Asterión es un monstruo que no se defiende, pues en su soledad ve en Teseo a un redentor y una liberación en la muerte; por ello, Teseo advierte que “el minotauro apenas se defendió.” La docente monitorea el trabajo de cada grupo, guiándolos para que releen partes importantes del cuento.

La segunda actividad consiste en la relación intertextual del mito del minotauro con el fragmento de *Los juegos del hambre*, a través de tres expresiones claves: “Tratado de la Traición”, “tributo” y “voluntario”. De esta manera, los grupos relacionan el Tratado descrito en la novela con los tributos que el rey Minos envía al minotauro en el laberinto, con la diferencia de que, en vez de un monstruo, son los mismos jóvenes quienes deben matarse entre ellos; de alguna forma, son los jóvenes quienes deben convertirse en monstruos, por la tiranía en que viven los Distritos de Panem y que, además, deben vivir como un espectáculo. Asimismo, la narradora protagonista, Katniss Everdeen, se ofrece como voluntaria para proteger a su hermana, Prim, de manera similar a Teseo: habría, entonces un heroísmo plasmado en Katniss, a diferencia del cuento de Borges, donde no hay héroes ni monstruos.

La docente se detiene en cada grupo para monitorear el trabajo que se está realizando en la Guía, respondiendo dudas y guiando la fundamentación de las propuestas de lectura que hacen los grupos con cada texto.

Cierre (10 minutos): Los grupos archivan los borradores de su trabajo en sus carpetas para continuar la próxima clase.

Anexo 11

Guía de Trabajo N°11

Aprendizaje Esperado: Evalúan los textos leídos, considerando temas y problemáticas presentes, intertextualidad y contexto de producción.

Objetivo de la clase: Aplican el concepto de intertextualidad a “La casa de Asterión” y *Los juegos del hambre* a partir del mito del minotauro.

¿Qué es un mito?

Es un relato de la tradición oral que narra las acciones de personajes sobrenaturales, como dioses y monstruos, o extraordinarios, como héroes. Un mito nunca se narra de la misma forma, pues, al ser oral, cambian sus detalles de acuerdo a lo que se transmite de generación en generación. A pesar de sus elementos sobrenaturales, el mito representa aspectos de la vida humana, es decir, sentimientos considerados positivos o negativos por una sociedad determinada.

El mito que conoceremos a continuación pertenece a la Antigua Grecia y se conoce como mito del minotauro:

En la antigua isla griega de Creta, vivía un ambicioso rey llamado Minos. Como sospechaba que sus hermanos querían quitarle el trono, pidió al dios del mar, Poseidón, que le regalara algo para demostrar que una fuerza divina estaba de su parte. Poseidón le regaló un toro blanco, con la promesa de sacrificarlo en su honor. Pero el rey encontró tan hermoso al animal, que no lo sacrificó, provocando la ira del dios.

Para castigarlo, Poseidón hizo que la esposa de Minos, Pasífae, se enamorara del toro blanco, por lo que tuvo relaciones sexuales con este. De esa unión, nació un monstruo con cuerpo de hombre y cabeza de toro, que fue llamado Asterión. Además de su monstruosidad, el minotauro se alimentaba exclusivamente con carne humana: por ello, Minos decidió encerrarlo en un laberinto.

Tiempo después, murió el hijo más amado de Minos, Androgeo. Su muerte fue a manos del pueblo griego de Atenas, pues Androgeo ganó una competición olímpica y algunos atenienses sintieron envidia de él. Para vengarse, Minos declaró la guerra a este pueblo, cuyo rey era Egeo. Al ganar Minos, estableció una condición: cada año, Atenas debía entregar siete jóvenes y siete doncellas como tributos a Creta, para ser devorados en el laberinto por el minotauro.

Años después, Teseo, el hijo de Egeo, se ofreció como voluntario para ser tributo del minotauro, pues se había decidido a matarlo y terminar con el sufrimiento del pueblo de Atenas. La hija del rey Minos, Ariadna, admiró la valentía de Teseo y se enamoró de él. Por ello, ofreció su ayuda, entregando a Teseo un hilo muy largo que él no debía soltar; luego de una feroz lucha, logró matar



al monstruo con una espada que llevaba escondida, Teseo se guió del hilo para poder salir del laberinto con los demás tributos.

.....

¿Qué similitudes y diferencias hay entre esta narración y el cuento “La casa de Asterión”?
Consideren sus respuestas de la Guía de Trabajo N°10.

	Similitudes	Diferencias
Asterión		
Laberinto		
Teseo		

Escriban su interpretación del cuento a partir de la intertextualidad:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Qué similitudes y diferencias hay entre esta narración y el cuento “La casa de Asterión”?
Consideren sus respuestas de la Guía de Trabajo N°10 y las siguientes expresiones claves:
“Tratado de la Traición”, “tributo” y “voluntario”.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sesión 12

Aprendizaje Esperado: Evalúan los textos leídos, considerando temas y problemáticas presentes, intertextualidad y contexto de producción.

Objetivo de la clase: Evalúan dos obras literarias a partir del Canon literario y la Literatura masiva.

Tema: Canon literario y Literatura masiva.

Materiales: Guía de trabajo N°12.

Inicio (25 minutos): La docente presenta el Contexto de producción de “La casa de Asterión” y *Los Juegos del hambre*, destacando la relación de la obra borgiana con la literatura griega clásica y la inspiración que explica Collins para escribir su novela más exitosa: reality shows y documentales sobre guerra. Asimismo, presenta algunos datos sobre la recepción en Comunidades académicas sobre la obra de Borges y, en el caso de la novela de Collins, datos de su éxito de ventas, adaptación al cine y clasificación como novela de aventuras y ciencia ficción. Estos datos estarán disponibles en **la Guía de Trabajo N°12**, para que los grupos puedan consultarlos durante las actividades de desarrollo. La docente entrega indicaciones sobre el trabajo con los textos, que consistirá en relacionar los textos leídos con el Contexto de recepción del Canon literario y Literatura masiva, además de una reflexión sobre los temas tratados en el cuento y en la novela que les permita una interpretación de estos en la actualidad.

Desarrollo (80 minutos): Cada grupo se reúne para releer sus Guías de Trabajo N°8, N°9 y N°11 y considerar la información entregada sobre el Contexto de producción y recepción de las obras. Recuerda a los grupos que deben considerar cuatro aspectos relevantes para la Mesa redonda:

- 1) Contextualización de las obras: además de su contexto general de publicación, cada grupo destaca sus elementos narrativos como el tipo de narrador, el estilo de narración, el personaje y la acción principal. La docente facilitará ediciones de *El Aleph* y de *Los juegos del hambre* para que las usen en la Mesa redonda.
- 2) Intertextualidad de las obras: del trabajo que realizaron la clase anterior, ocupan los aspectos principales para usarlos en la mesa redonda.
- 3) Relación con criterios del Canon literario y características de la Literatura masiva: cada grupo relaciona las obras con estas categorías, considerando las Guías de Trabajo N°8 y N°9.
- 4) Apreciación propia: cada grupo evalúa los textos considerando aspectos del Canon literario y la Literatura masiva.

La docente aconseja dedicar 40 minutos a cada obra y escribir la interpretación en la Guía de Trabajo N°12, como un borrador que sirva de base a la Mesa redonda, a fin de que pueda ser revisada por la docente al terminar la clase.

Cierre (30 minutos): La docente revisa los borradores de las interpretaciones de cada grupo, enfatizando aspectos bien desarrollados y a mejorar. Recuerda que cada grupo hará

su propia Mesa redonda con un compañero designado como moderador, para que este último pueda destacar y resumir la postura del grupo respecto a las obras leídas. Indica que la próxima clase se hará un ensayo de la Mesa redonda.

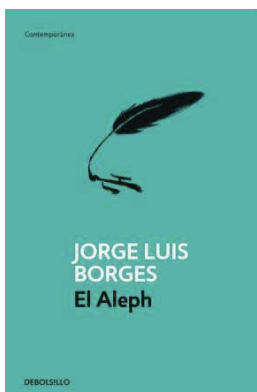
Anexo 12

Guía de Trabajo N°12

Aprendizaje Esperado: Evalúan los textos leídos, considerando temas y problemáticas presentes, intertextualidad y contexto de producción.

Objetivo de la clase: Evalúan dos obras literarias a partir del Canon literario y la Literatura masiva.

¿Sabías que...?



“La casa de Asterión” pertenece a un conjunto de relatos bajo el nombre de *El Aleph*, publicado por Jorge Luis Borges (Argentina, 1899-1986), en el año 1949. Entre las muchas referencias a autores clásicos, se reconoce en Borges la influencia de Homero, Dante, Shakespeare y Kafka. Una de las referencias de este autor son los mitos clásicos de la Antigua Grecia, como se puede advertir en “La casa de Asterión”.

La obra de Borges ha sido traducida a diversos idiomas y ha sido estudiado por numerosos académicos, tanto del ámbito literario como de la filosofía, mitología y antropología.

Como se han podido dar cuenta, quizá no les fue fácil leer a Borges. Para interpretarlo, a veces resulta necesario conocer algunos conceptos de filosofía, tradición literaria, e incluso de astronomía y geometría. La corta extensión de sus cuentos genera, precisamente, una reducción de explicaciones; incluso, a veces, el narrador de sus cuentos presenta citas y referencias falsas, que más de una vez han dejado en ridículo a quienes las consideraron verdaderas.

Borges es considerado uno de los mejores escritores de todos los tiempos, debido a la capacidad de remitirse a muchas fuentes de conocimiento distintas y condensarlas en poemas y cuentos breves, usando un lenguaje preciso.

Jamás escribió una novela, pues apreciaba más el cuento y la poesía, puesto que no obligan, según él, a “rellenar espacio”. Como él mismo propone en el prólogo de otro libro de cuentos, *Ficciones*: «Desvarío laborioso y empobrecedor el de componer vastos libros; el de explayar en 500 páginas una idea cuya perfecta exposición oral cabe en pocos minutos».



¿Sabías que...?

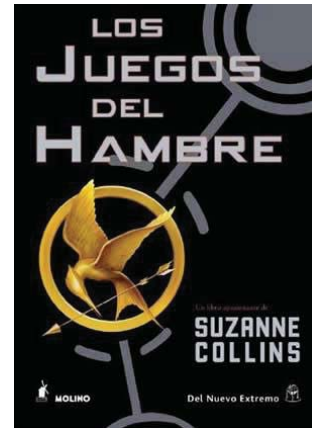
Los juegos del hambre es una novela publicada en 2008 por la escritora estadounidense Suzanne Collins (Estados Unidos, 1962). Esta novela pertenece al primer libro de una trilogía, que sigue con *Los juegos del hambre: en llamas* (2009) y termina con *Los juegos del hambre: sinsajo* (2010). A poco tiempo de venta, se convirtió en un gran éxito comercial, con más de veinte millones de copias vendidas.

La escritora comentó que su inspiración al crear la historia llegó mientras hacía *zapping*. En un canal vio un reality show de competencias de tipo “sobrevivencia” y en otro un documental sobre guerras mundiales. Asimismo, Collins afirma que le impresionaba el mito del minotauro, pues le parecía un acto macabro que los padres de las víctimas no pudieran hacer nada para detener al rey Minos. También declaró que “Katniss Everdeen”, la protagonista de la novela, es como una «versión futurista» de Teseo.



La novela es clasificada como ciencia ficción de aventuras. Su éxito produjo la reedición de muchas editoriales en diversos idiomas. También se convirtió en el libro más comprado digitalmente por el sitio web *Amazon*. Se le considera, por tanto, uno de los libros más vendidos de todos los tiempos.

Collins vendió los derechos del libro para que se realizara una adaptación al cine en 2012, con el mismo nombre. La película no tardó en tener un gran éxito de taquilla mundial, incrementando las ventas del libro. En 2013 se estrenó la segunda parte, *En llamas*, mientras que la adaptación del tercer libro se dividió en *Sinsajo: parte 1* (2014) y *Sinsajo: parte 2* (2015).



.....

Organización de Mesa redonda:

1) Contextualización de las obras:

2) Intertextualidad con el mito del minotauro:

3) Relación con el Canon literario y la Literatura masiva:

4) Apreciación de las obras (considerando el Canon literario y la Literatura masiva):

Sesión 13

Aprendizaje Esperado: Planifican exposiciones orales para comunicar sus interpretaciones sobre los textos leídos.

Objetivo de la clase: Ensayan la modalidad de Mesa redonda para exponer su interpretación de los textos leídos.

Tema: Interpretación y evaluación de texto literario.

Materiales: Guía de Trabajo N°10, 11 y 12; ediciones de *El Aleph* y *Los juegos del hambre*; Pauta de Evaluación para Mesa Redonda.

Inicio (15 minutos): Los grupos se reúnen para completar sus borradores de la mesa redonda y repartir el tiempo estimado de 20 minutos por cada grupo. La docente designa a un moderador por grupo, mientras que dos alumnos se centran en “La casa de Asterión” y dos en *Los juegos del hambre*; el tema en común será “Canon y Best-seller”. De esta manera, el moderador debe contextualizar las obras para que los demás compañeros las relacionen con el Canon literario y la Literatura masiva, que deberán resumir en la reflexión final.

Desarrollo (60 minutos): Los grupos ensayan su Mesa redonda guiados por la docente, para que no sobrepasen el tiempo destinado de 20 minutos. Asimismo, recalca que pueden tener la información como borrador, pero no deben leer más que para enunciar datos. Cada grupo, asimismo, deberá responder una o dos preguntas de la docente, dirigida a mejorar algún aspecto que no haya sido desarrollado de forma adecuada. La docente recuerda que la modalidad es para presentar dos posturas sobre la legitimación de las obras leídas, tanto desde el mercado editorial como desde estudios académicos; por ello, no es una disertación, sino un diálogo entre esas posturas que pueda ser resumido por el moderador y que demuestre una reflexión propia sobre las categorías de “canon” y “best-seller”, considerando los textos leídos. Los grupos también ensayan el tono de voz y el contacto visual que deben mantener con la audiencia.

Cierre (15 minutos): La docente realiza un sorteo para establecer el orden en que cada grupo desarrollará su Mesa redonda.

Anexo 13:

Pauta de Evaluación Mesa redonda: “Canon y Best-seller”

Categoría	4	3	2	1
Organización	Distribuyen equitativamente los roles en la mesa redonda y la desarrollan en el tiempo destinado.	Distribuyen equitativamente los roles en la mesa redonda, pero la desarrollan en la mitad del tiempo estimado.	No distribuyen los roles de forma equitativa, pero desarrollan la mesa redonda en el tiempo estimado.	No distribuyen los roles de forma equitativa y desarrollan la mesa redonda en la mitad del tiempo estimado.
Contextualización: “La casa de Asterión”	Destacan tres elementos narrativos.	Destacan dos elementos narrativos.	Destacan un elemento narrativo.	No contextualizan la obra.
Contextualización: <i>Los juegos del hambre</i>	Destacan tres elementos narrativos.	Destacan dos elementos narrativos.	Destacan un elemento narrativo.	No contextualizan la obra.
Interpretación y Evaluación: Canon literario	Relacionan cuatro criterios del canon literario con una o ambas obras.	Relacionan tres criterios del canon con una o ambas obras.	Relacionan dos o un criterio del canon literario para una o ambas obras.	No relacionan el canon literario con una o ambas obras.
Interpretación y Evaluación: Literatura masiva	Relacionan cuatro características de la literatura masiva con una o ambas obras.	Relacionan tres características de la literatura masiva con una o ambas obras.	Relacionan dos o una característica de la literatura masiva con una o ambas obras.	No relacionan la literatura masiva con una o ambas obras.
Intertextualidad: “La casa de Asterión”	Destacan tres elementos de intertextualidad en la obra con el mito del minotauro.	Destacan dos elementos de intertextualidad en la obra con el mito del minotauro.	Destacan un elemento de intertextualidad en la obra con el mito del minotauro.	No relacionan la obra con el mito del minotauro.
Intertextualidad: <i>Los juegos del hambre</i>	Destacan tres elementos de intertextualidad en la obra con el mito del minotauro.	Destacan dos elementos de intertextualidad en la obra con el mito del minotauro.	Destacan un elemento de intertextualidad en la obra con el mito del minotauro.	No relacionan la obra con el mito del minotauro.
Apreciación de los textos	Integran los elementos del canon literario y la literatura masiva para	Integran los elementos solo del canon literario o solo de la literatura masiva	No integran elementos del canon literario ni de la literatura masiva para su	No muestran una apreciación de las obras.

	mostrar una apreciación final de las obras.	para mostrar una apreciación final de las obras.	apreciación final de las obras.	
Contacto visual	Mantienen el interés de la audiencia a través de un permanente contacto visual.	Mantienen la mayor parte del tiempo el interés de la audiencia a través de contacto visual.	Mantienen un mínimo contacto visual con la audiencia.	No mantienen contacto visual con la audiencia.
Voz	Mostraron fluidez y entonación adecuadas en su presentación.	Mostraron fluidez y entonación adecuadas la mayor parte de la presentación.	Usaron muletillas que impidieron la fluidez, aunque mantuvieron una entonación adecuada.	Usaron muletillas y hablaron siempre en un mismo tono.

Sesión 14

Aprendizaje Esperado: Evalúan los textos leídos, considerando temas y problemáticas presentes, intertextualidad y relaciones con el contexto de producción y recepción.

Objetivo de la clase: Presentan su interpretación de los textos literarios a través de la modalidad de Mesa redonda.

Tema: Interpretación y evaluación de texto literario.

Materiales: Ediciones de *El Aleph* y *Los juegos del hambre*; Pauta de Evaluación para Mesa redonda.

Inicio (5 minutos): Algunos estudiantes ayudan a mover mesas y sillas para la modalidad de Mesa redonda, dejando un espacio para que quienes serán evaluados por la docente no den la espalda al público.

Desarrollo (110 minutos): Cada grupo dispone de un máximo de 20 minutos y un mínimo de 15 para exponer su interpretación y evaluación de los textos leídos a partir de la intertextualidad con el mito del minotauro y las relaciones con el Canon literario y la Literatura masiva. La docente realiza una o dos preguntas a los grupos y evalúa su desempeño con la Pauta de Evaluación que los alumnos conocieron previamente. Al final de cada Mesa redonda, los grupos deben entregar sus borradores utilizados a la docente, para que también sean evaluados como trabajo en clases.

Cierre (15 minutos): Los grupos reordenan las mesas y sillas utilizadas. La docente da un panorama general de las presentaciones, pregunta a los grupos sus impresiones sobre el trabajo realizado e indica que la próxima clase recibirán la retroalimentación de la evaluación y sus notas.

2.7 Corpus de trabajo

Apolodoro (1987). Mito del Minotauro. En *Biblioteca Mitológica*, Ed. De José Calderon Felices. Madrid: Ediciones Akal.

Borges, J. L. (1987). “La casa de Asterión”. En *El aleph*. Buenos Aires: Emecé.

Cervantes, M. de (1994). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: RBA Editores.

Collins, S. (2009). *Los juegos del hambre*. México D.F.: Océano.

Flaubert, G. (2006) *Madame Bovary*. Madrid: Edaf.

Rodríguez de Montalvo, G. (2005). *Amadís de Gaula*. Madrid: Cátedra.

Salinger, J. D. (2010). *El guardián entre el centeno*. Madrid: Alianza.

PARTE III

Bibliografía

Abuin, A. (2014). “Cultura popular”. En *Conceptos fundamentales de Teoría Literaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Aira C. (2004). “Best seller y literatura, vigencia de un debate”. [En línea] Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/558796-best-sellers-y-literatura-vigencia-de-un-debate>

Bernaschina, V (2010). *La lectura en la crisis de la educación: reconsideraciones para el bicentenario*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Bloom, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.

Cáceres, J. (2012). “Acerca de la formación del canon escolar”. En *Bagubra*, núm. 1, 50-58. [En línea]. Disponible en <http://bagubra.ucv.cl/PDF/5-articulo-jorgecaceres.pdf>

Canclini N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México, D.F.: Grijalbo.

Cerrillo, P. (2013). “Canon literario, canon escolar y canon oculto”. Cuadernos de Filología. Estudios literarios. Vol. XVIII 17-31.

Easthope, A. (1991). *Literary into Cultural Studies*. New York: Routledge.

Educación, M. de (2004). Programa de Estudio Lenguaje y Comunicación para Segundo Año Medio.

_____ (2009). Currículum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009.

_____ (2009b). Texto para el estudiante de Lenguaje y Comunicación para Segundo Año Medio. Santiago de Chile: Santillana Editores.

_____ (2011a) Programa de Estudio Lenguaje y Comunicación para Segundo Año Medio.

_____ (2011b). Fundamentos para Ajuste de Bases Curriculares.

Estebáñez, D. (1999). Diccionario de términos literarios. Madrid: Alianza Editorial.

Frugoni, S.(2006) “La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la didáctica de la lengua y la literatura”. En *Los alumnos, los docentes y los textos: comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Fowler, A. (1988). “Género y canon literario”. En Garrido, M., *Teoría de los géneros literarios*, 95-127. Madrid: Arco/Libros.

Genette, Gérard (1972). *El discurso del relato: Ensayo de Método*. Trad. de Costa N. París: Ediciones Seuil.

Harris, W. (1998). “La canonicidad”. En Sullà, E. (comp.), *El canon literario*, 37-60. Madrid: Arco-Libros.

Jameson F. (1991). *El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío*. Trad. de Pérez, E. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.

Mendoza, M. (2005). “La transposición didáctica: historia de un concepto”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. 1, pp. 83-115.

Neumann C. (2013). “Equilibrar literatura clásica y best sellers es la clave para cultivar a los niños con la lectura.” [En línea] Disponible en <http://www.eduglobal.cl/2013/12/16/equilibrar-literatura-clasica-y-best-sellers-es-la-clave-para-cautivar-a-los-ninos-con-la-lectura/>

Robin, R. (1993). “Extensión e incertidumbre en la noción de literatura”. En *Teoría literaria*. México DF: Siglo XXI Editores.

Sullá, E. (1998). *El canon literario*, 37-60. Madrid: Arco-Libros.

Viñas, D. (2009). *El enigma best-seller: fenómenos extraños en el campo literario*. Barcelona: Editorial Ariel.

Villalobos, I. (2003). “La noción de intertextualidad en Kristeva y en Barthes”. En *Filosofía Universidad de Costa Rica*, vol. XLI, 137-145.

Williams, R. (1991). *El futuro de los Estudios Culturales*. Nueva York: Verso.

Zimmermann, L. (2006). “Diversidad cultural en las prácticas de enseñanza de la lectura”. En *Los alumnos, los docentes y los textos: comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Zalpa, G. (2000). “Cultural Studies: ¿un campo para todos los gustos?”. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. V, Núm. 10, 129-126. Colima: Universidad de Colima, México.