

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



**Perspectiva de género en educación literaria a partir del enfoque sociocultural:
propuesta didáctica para el trabajo del texto dramático en Primer año medio**

Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en Educación y al título de
Profesor de Castellano y Comunicación.

Profesor guía: Damaris Landeros

Alumno: Nelson Fierro

Viña del Mar, Junio - 2018.

Contenido

1. Introducción.....	3
2. Problema pedagógico	4
3. Diagnóstico: Análisis de Documentos ministeriales.....	6
4. Marco Teórico: Perspectiva de Género y Educación Literaria con enfoque sociocultural.	14
5. Secuencia Didáctica.....	23
6. Conclusiones y Proyecciones.....	61
7. Referencias Bibliográficas.....	63

1. Introducción

La presente investigación tiene como finalidad establecer una secuencia didáctica de doce sesiones, para el nivel de primero medio, relativo a la tercera unidad del programa ministerial (2016): “Relaciones humanas en el teatro y la literatura”. El eje comunicativo a desarrollar corresponderá al de “Comprensión lectora”, con un especial énfasis al tratamiento del texto literario a partir de un enfoque sociocultural, representado por los autores Gustavo Bombini, Carolina Cuesta y Analía Gerbaudo. Se busca propiciar una reflexión por parte del estudiante que dé cuenta del potencial transformador y re – creador de la experiencia literaria.

En primer lugar, se presenta el problema pedagógico evidenciado a partir de la práctica docente final: la necesidad de trabajar el texto literario, en contextos escolares, a partir de un enfoque sociocultural, vinculado a una perspectiva de género. Se presenta un diagnóstico de la situación con base en los documentos ministeriales asociados a la asignatura. Seguidamente se construye un marco teórico que le permita dar respuesta, a partir de la imbricación de tres campos de estudio: Los estudios literarios, la didáctica, amparada en la ciencia pedagógica, y los estudios de género. Se prosigue con el establecimiento de una secuencia didáctica, que incluye la presentación de la progresión de objetivos de aprendizaje, y el registro narrativo de cada sesión. Finalmente se presentan las reflexiones y proyecciones asociadas a la investigación, y se adjuntan los anexos, relativos a los materiales de estudio y de evaluación propuestos para los alumnos.

2. Problema pedagógico

El desarrollo de la investigación, vinculada a la perspectiva de género, surge como respuesta a un problema educativo vislumbrado a partir de las prácticas profesionales docentes, y de acuerdo a la contingencia de este tema en la agenda nacional educativa. La Organización mundial de la salud (OMS), define *género* como un constructo social, diferenciándolo del sexo biológico (masculino/femenino): *“El género se refiere a las características de las mujeres y los hombres definidas por la sociedad, como las normas, los roles y las relaciones que existen entre ellos. Lo que se espera de uno y otro género varía de una cultura a otra y puede cambiar con el tiempo.”* (OMS, 2015). Por otro lado, desde la perspectiva del Ministerio de educación, el concepto es definido de la siguiente forma: *“El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, configurando relaciones de poder, históricas y socioculturales entre mujeres, hombres, otras identidades de género (trans) y orientaciones sexuales.”* (Unidad de equidad de género, 2014, p.9). Se advierte el carácter transversal del concepto, que no tan solo se aboca al ámbito sexual, más bien, es un concepto que atraviesa las relaciones sociales, vinculándose con la historia y la cultura.

A partir de las definiciones señaladas, el género es considerado como un elemento central en las relaciones de poder que se establecen en contextos sociales, y por sobre todo en el ámbito educativo. En concordancia con estas definiciones, los programas y las prácticas ministeriales debiesen apuntar a generar políticas equitativas en esta área. La investigación propone un marco para que todos los estudiantes, independiente de su sexo u orientación sexual, puedan aprender igualitariamente, sin sesgos discriminatorios, los que son reproducidos por la institución escolar, y en ocasiones a partir del ejercicio docente.

La justificación de la pertinencia de este trabajo, surge además, a partir de la naturaleza de la disciplina, ya que es preferentemente en clase de lenguaje donde se puede discutir sobre esta temática. La literatura se constituye como un marco teórico donde los estudios de género y la teoría feminista han ganado mucho territorio en los últimos años, estableciéndose como un referente dentro de las humanidades y las ciencias sociales. Este enfoque resulta particularmente práctico, representando un horizonte teórico que presenta múltiples posibilidades, conecta saberes culturales y artísticos, y permite hablar de ciudadanía en la escuela, requisito indispensable para la educación del S.XXI.

Particularmente, el método de análisis de la materia, consiste en un **diagnóstico** del tratamiento de las prácticas vinculadas al género en la educación, pensado en el contexto del aula de Lenguaje. Se analizan los siguientes documentos ministeriales: instructivo de “Educación para la igualdad de género”, promulgado por el ministerio de educación el año 2015, así como los relativos al área de lengua y literatura para enseñanza media (Bases Curriculares), y específicamente los planes y programas de la asignatura de primer año medio, nivel para el que se propone la secuencia.

3. Diagnóstico: Análisis de Documentos ministeriales

3.1 Análisis Instructivo “Educación para la igualdad de género” (2015)

El ministerio de educación nacional, a través de la unidad de equidad de género, promulga en 2015 un documento que señala la pertinencia de incluir la perspectiva de género a lo largo de la vida escolar, considerando que el ámbito educativo no puede quedar exento de esta preocupación. Para alcanzar la plenitud en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, la escuela se vislumbra como el medio más idóneo para introducir nuevas políticas públicas que creen generaciones más conscientes.

Constituyendo un enfoque trascendental a la hora de establecer dignidad para todas las personas y respeto por los derechos humanos, el documento declara lo siguiente: *“El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales (...) En el marco de estas relaciones, las personas construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Dado su carácter histórico y ubicuo, estas relaciones e identidades varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo.”* (p.9) En este sentido, propone trabajar el género como un **constructo social** que conforma la identidad de las personas, en este caso los estudiantes, los que se sitúan en un panorama político e histórico particular, en concordancia con el pensamiento de la historiadora estadounidense Joan Scott, en la que se basa el texto para definir este concepto. Además el documento señala:

El género se articula con las diferencias de clase, etnia, raza, edad y religión, por lo que permite visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdad entre hombres y mujeres, al interior de cada uno de estos grupos y otras identidades de género y/u orientaciones sexuales, expresadas en opresión, injusticia, subordinación, discriminación e invisibilización. (Unidad de equidad de género, 2015. p.10).

Declarando, por tanto un enfoque interseccional, en la que la variable género se conecta con otras, reconociendo un sistema de segregación, que produce relaciones desiguales a nivel social, y que se vivencian en el ámbito educativo, reflejándose en la institución escolar.

Estas desigualdades y sesgos influyen a nivel de aprendizaje y expectativas de los alumnos, idea que es también recogida por el texto: *“El sistema educativo es un espacio donde se reproducen las relaciones sociales, influyendo y afectando la adquisición de*

conocimientos y la construcción de identidades y aspiraciones a futuro de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos partícipes del sistema.” (p.13). Lo anterior se vincula directamente con la perspectiva de acción propuesta por los estudios feministas, que proponen a la escuela como un lugar donde se pongan en entredicho estas prácticas, a partir de la deconstrucción, para una posterior transformación. Además se señala que los sesgos de género, prejuicios e inequidades pueden encontrarse (y re-crearse) en ámbitos educativos, y que se ven reflejados en el Currículum, Textos Escolares y recursos educativos, Prácticas y discursos pedagógicos, Promoción de la participación, Educación en ciudadanía, entre otros.

Por último, se mencionan los marcos y compromisos nacionales e internacionales que Chile ha suscrito en materia de género y educación: Ley de Inclusión Escolar 20845, Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Convención Contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, entre otros marcos legales, los que obligan al país de acuerdo al marco legal internacional a sumarse a estas políticas, y proponen la pertinencia, y, de una agenda educativa que refuerce la igualdad entre hombres y mujeres, y la no discriminación, reforzando la idea de una escuela inclusiva y en la que todos aprenden.

3.2 Análisis de Bases Curriculares (2015)

En el contexto educativo, las “Bases Curriculares” constituyen el documento principal del currículum nacional, enmarcándose en lo que establece nuestra Constitución y en lo que ha sido la tradición educativa chilena, presentando los objetivos de aprendizaje comunes para todos los estudiantes que cursan, en este caso, enseñanza media. Comunica los objetivos de la institución escolar, entre ellos, formar personas autónomas, tolerantes, y con capacidad de analizar críticamente su realidad, mediante el desarrollo de habilidades y aprendizaje de conocimientos para la vida adulta. Se hace especial hincapié en el respeto a los derechos humanos y a la no discriminación, como también a la formación de sujetos que se puedan desarrollar integralmente.

Particularmente en el subsector de Lengua y literatura, el documento declara la necesidad de educar a los alumnos en el lenguaje: *“El proceso educativo cumple una función insustituible en el aprendizaje de la lengua y en el desarrollo de las competencias culturales, comunicativas y de reflexión sobre el lenguaje y los textos necesarias para una*

vida plena y una participación libre, crítica e informada en la sociedad contemporánea.”

(P. 32) En relación a lo anterior, resulta primordial establecer referentes teóricos que sustenten los enfoques en temáticas de género, ya que es una variable ineludible para una participación libre y crítica en la sociedad actual, y a una cultura de respeto a los derechos humanos y no discriminación.

En el caso de la asignatura, resulta importante que los alumnos accedan a la cultura mediante textos críticos que permitan analizar su vida cotidiana, así como reflexionar sobre sus propias actitudes o concepciones sobre el campo de género. En el documento, se hace alusión al enfoque cultural y comunicativo de la asignatura, por tanto es primordial que los alumnos, además de capacitarse en escritura, lectura y oralidad, puedan acceder a textos de diferentes géneros y temáticas, que permitan analizar y re – crear su realidad. Asimismo los docentes tienen el deber de capacitarse en estas temáticas para generar prácticas educativas más equitativas y horizontales.

En seguimiento de esta temática, al analizar el documento, si bien se hace alusión al respeto por los derechos humanos, a la no discriminación, y a la reflexión sobre las temáticas morales y éticas, como se puede reflejar mediante el siguiente fragmento (presentación de objetivos educativos transversales para la asignatura):

- A. Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros.
- B. Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas.
- C. Interesarse por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando la lectura y el diálogo para el enriquecimiento personal, y la construcción de buenas relaciones con los demás.
- D. **Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana.** (Unidad de curriculum y evaluación, 2015. 44 – 45).

Presenta la inexistencia de una alusión directa al análisis de la problemática de género, considerada como una temática ineludible a la hora de concebir a la asignatura como un espacio abierto que permita dialogar y construir una sociedad más democrática.

La pertinencia de incluir esta mirada radica en la emergencia de este tema que constituye una problemática social en boga en la actualidad, así como en la importancia que se le ha dado, en la que el gobierno ha declarado su inclusión en la comunidad escolar a través de diferentes documentos como “Educación para la igualdad de género”, y a la suscripción de acuerdos internacionales en la materia.

3.3 Análisis de Programa de Estudio Primero medio - Lengua y literatura. (2015)

El siguiente texto presenta un análisis en relación al documento ministerial en torno a tres conceptos: Género, mujer, y feminismo, presentando los fragmentos más significativos, así como un análisis crítico a su tratamiento, lo que se busca mejorar mediante la secuencia didáctica que propone la investigación. Además se escudriñan las lecturas sugeridas por el programa para primero medio, en relación al sexo de sus autores, lo que tiene como objetivo verificar la prevalencia de las mujeres escritoras en el programa.

Género (2 acepciones)

Al inicio del documento, en el apartado de “Orientaciones para implementar el programa”, se declara la necesidad por parte del docente de atender a la diversidad (en un ámbito cultural, social, de género, entre otros) en el que se evite la discriminación y la perpetuación de estereotipos:

“En el trabajo pedagógico, es importante que los y las docentes tomen en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, **de género**, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento. Esta diversidad enriquece los escenarios de aprendizaje y está asociada a los siguientes desafíos para las profesoras y los profesores (...) Promover el respeto a cada estudiante, evitando cualquier forma de discriminación y evitando y cuestionando estereotipos.” (Unidad de curriculum y evaluación, 2015. p. 25).

Sin embargo, lo anterior se propone de manera general y no se realiza un enfoque particular en el caso de la temática de género, y tampoco se establece un corpus de lecturas que sustenten este enfoque. Lo anterior podría suceder para otorgar libertad a cada docente sobre cómo tratar estas temáticas, o simplemente porque se trata de una problemática que queda en el marco de lo declarativo y no se orienta a un objetivo de acción directa en la sala de clases.

Nuevamente el concepto de género aparece el apartado de “Sugerencias de actividades” para la tercera unidad, a partir de una actividad para desarrollar en clases, enunciada en el fragmento:

“Comparación entre la visión de hombre y de mujer presente en poemas de Sor Juana Inés de la Cruz, Alfonsina Storni y Bodas de sangre Los y las estudiantes leen los poemas “Hombre necios” de Sor Juana Inés de la Cruz, “Tú me quieres blanca” de Storni, establecen cuál es la denuncia acerca de los roles de **género** presente en ellos y lo comentan en un plenario.” (Unidad de curriculum y evaluación, 2015. P. 50).

En este caso, el plan propone una actividad en torno a los roles de género evidenciados a partir de la lectura de tres textos literarios. Si bien constituye un buen recurso para esta temática, al presentar un análisis diacrónico en torno al tema basado en lecturas pertinentes, las referencias de orientaciones para el docente son muy vagas, quedando a su arbitrio la valoración que se establece en torno a los roles de género.

Por último es preciso establecer una crítica basada en la ambivalencia del término “género” en este documento. Lo anterior tiene que ver con las referencias cruzadas en torno al concepto de *género textual* y al de *género sexual*, que puede configurar equivocaciones de acuerdo a la naturaleza de cada significado en torno a la disciplina. Es preciso establecer una distinción, ya que su uso es extendido en el documento, presentando gran relevancia y discutiéndose constantemente en la clase de lenguaje. Lo anterior presentaría un panorama más claro para docentes y alumnos, al definir las dos acepciones de estos conceptos clave, ambas iguales de relevantes para el análisis que propone la asignatura.

Mujer (3 acepciones)

Este concepto se presenta a partir de actividades sugeridas para ser desarrolladas en clases por el docente, las que son presentadas y analizadas a continuación:

1. Análisis de un cuento Los y las estudiantes leen el cuento “*La tía Chila*” de Ángeles Mastretta y luego la o el docente les ofrece libremente la palabra para que compartan sus primeras reflexiones sobre el tema. A continuación, les pide que analicen en parejas el cuento leído, identificando el conflicto, el tipo de narrador, las características de los personajes femeninos y los elementos que gatillan la reacción de la tía Chila. Luego, el o la profesora con sus estudiantes revisan en conjunto las respuestas, analizando el cuento

en detalle y comentando sobre el machismo y la figura de la **mujer**, presentes en la obra leída. Por último, se discute el tema colectivamente, entregando argumentos personales y fundados en el relato. (P. 83)

2. Es así como, por medio de la lectura y análisis de estas obras, algunas con desenlace trágico, el profesor o la profesora podrá abordar, entre otras temáticas, la violencia en las relaciones de pareja, la importancia del diálogo para la resolución de conflictos, el valor de la comunicación dentro de la familia, el **rol de la mujer**. (P. 142)

3. Durante la lectura por turnos, aclare junto con los y las estudiantes las dudas de vocabulario y fórmúeles preguntas para asegurar que están comprendiendo lo que leen. Se sugiere solicitar al profesor o la profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que oriente una investigación sobre el **rol de la mujer** en la Grecia antigua. (p.152)

Si bien es rescatable que se propongan estas actividades para la asignatura, ya que proponen un pensamiento crítico, y generan en los alumnos la capacidad de relacionar la información de los textos con la realidad y sus contextos propios, sobre todo en el caso de la actividad 1, la que es una actividad más precisa y situada, y además incluye el término “Machismo” como categoría de análisis, no existe ninguna pauta de revisión para el docente, ni tampoco referencias teóricas en la que apoyarse. Lo anterior desliza una problemática la que es la falta de orientaciones específicas o guías para el docente en torno a la materia, tampoco se declara el horizonte teórico al que se adscribe la noción de género que se trabaja, esto puede llevar a tomas de posición erradas entre estudiantes y docentes en torno a la materia, llevando a estereotipos (Fenómeno “feminazi”) y a situaciones de sesgo profesional o prácticas discriminatorias.

Feminismo:

No se encuentran acepciones con respecto al término. Una explicación, debido a la naturaleza del documento, enmarcado en la política educativa nacional, y por tanto destinado a una amplia difusión, se puede encontrar en Braidotti (2015): *“Por sus connotaciones científicas, el término “género” parece pulsar una cuerda más tranquilizadora en el mundo académico que la expresión “estudios feministas”, más explícitamente política. (...) un desplazamiento de la atención desde la agenda feminista hacia un interés más generalizado por la construcción social de las diferencias entre los sexos. Se trata, pues, de una ampliación y al mismo tiempo de un estrechamiento de los*

intereses políticos". (p. 133). La cita referenciada propone la categoría de estudios feministas como un concepto "peligroso" en el área académica, debido a sus connotaciones políticas, y es por ello que el desarrollo de estas temáticas queda amparado a partir de los estudios de género, concepto que cuenta con mayor adscripción y es más tolerado en este contexto. Sin embargo, no debe pensarse como un paradigma epistemológico que coarte la búsqueda de igualdad entre hombres y mujeres, y el establecimiento de una educación no sexista, sino como uno que amplíe sus horizontes.

3.4 Análisis de corpus de lecturas sugeridas

En relación a las lecturas sugeridas, de un total de 102 textos propuestos para el nivel de primero medio, 78 de ellos pertenecen a escritores hombres, y 24 a escritoras, lo que sitúa a las autoras femeninas en un 23% de prevalencia en el programa. Esta situación deficitaria nos habla de la persistencia del canon oficial en el currículum, que incipientemente se está abriendo a la escritura femenina, pero que sigue siendo menor al compararla con los autores hombres, sobre todo en unidades como *"La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida"*, y *"La astucia y la sabiduría"*, en la que la presencia de textos escritos por mujeres es nula. Pareciera ser que la escritura femenina aún se concibe como una lengua minoritaria, respecto de la referencia literaria tradicional, y que las mujeres solo escriben de sus sentimientos, sus relaciones y el amor, pero que no se interrogan sobre temas globales como la búsqueda de la verdad, la sabiduría, o la historia. Sin embargo en las unidades "Relaciones familiares" y "hombres y mujeres en la literatura", destacan nombres femeninos como Rosa Cruchaga, con el texto "Eres madre", Clarice Lispector con el texto "La gallina", Ángeles Mastretta con "La tía Chila", Tennessee Williams con "El zoológico de cristal", y Virginia Wolf con "El vestido nuevo", todas autoras de amplio reconocimiento a nivel mundial, y reconocibles hasta nuestros días, de acuerdo a su estilo de escritura.

3.5. Alcances del problema pedagógico

El enfoque de género en educación se ha establecido como una práctica, y no como una teoría, por tanto no se exponen por parte del ministerio de educación, referentes teóricos oficiales en el área, lo cual queda al arbitrio del docente, esto puede llevar a situaciones confusas o a prácticas discriminatorias. Se pide hablar de género sin establecer referentes de teoría de género, lo que puede ser corroborado a partir del análisis de los documentos del programa para Primero Medio en Lengua y literatura, así como el

documento de las bases curriculares. Lo anterior permite conjeturar la inexistencia de un plan a nivel nacional para tratar esta problemática, ya que solo se declara, más no existen las directrices para los docentes a la hora de proponer actividades que trabajen estos temas, solo se queda en el ámbito de lo declarativo, más no se problematiza, sobre todo en el caso de la asignatura de Lenguaje y Comunicación que presenta un enfoque cultural, en la que esta temática es ineludible, de acuerdo a los movimientos sociales actuales, así como por la edad de los estudiantes.

La perspectiva de género configura un horizonte teórico relativamente nuevo, que posee una aplicación social eminentemente crítica. Al trabajar con lenguaje, se hace constantemente la referencia a la cultura, de ahí la importancia de generar puentes entre lo teórico y lo social, lo que sería constitutivo del concepto de género, tal como lo propone Scott (1988), citada en Braidotti (2015):

En un ensayo más reciente, Scott (1988) va aún más lejos y aboga por una definición de género que marque la intersección del lenguaje con lo social, estos es, de la semiótica con la realidad. Citando la noción foucaultiana de “discurso”, a la que considera una de las principales contribuciones del pensamiento postestructuralista a la teoría feminista, Scott sugiere que interpretemos el “género” como una nueva y vigorosa manera de vincular el texto con la realidad, lo simbólico con la material y la teoría con la práctica (p.138).

Se evidencia el desarrollo del concepto de interseccionalidad, además una redefinición de género a partir de la vinculación del texto con la realidad o lo simbólico con lo material. Constituye, por tanto, siempre una acción ya que tiene un poder performativo de la realidad, y con ello una capacidad de cambios y mejoras en el ámbito educativo.

4. Marco Teórico: Perspectiva de Género y Educación Literaria con enfoque sociocultural.

A continuación se desarrolla el sustento teórico de la secuencia didáctica, a partir del concepto de género, y su estrecha relación con el campo literario. Sumado a lo anterior, y desde la perspectiva didáctica, se trabaja la educación literaria desde un enfoque sociocultural, como un enfoque que dialoga con el contexto cultural del discurso literario, como una forma de interpretarlo.

Específicamente se trabaja sobre tres campos de estudio: la pedagogía, definida como la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza (DRAE, 2017), escudriñándola a partir del análisis de sus instrumentos a nivel nacional: Planes y programas, bases curriculares, plan de formación ciudadana, todos documentos promulgados por el MINEDUC. Además se incluyen la cartilla de educación y género, Además se consideran las nociones de progresión de aprendizaje, establecidas por Bloom, los tipos de aprendizaje, las nociones en relación a didáctica de la comprensión lectora (estrategias), y evaluación de contenidos y habilidades. Y además, la relación que se provoca a partir de la didáctica propia de la literatura, que propine una pedagogía abierta al diálogo, recursiva, y re-creadora. Se asocia a la pedagogía freiriana, en tanto sea un ejercicio horizontal y tendiente a una práctica liberadora. Por otro lado, existe un trabajo asociado a comprensión lectora donde sobresale el trabajo con inferencias y el trabajo de la metacognición.

Los estudios literarios, a partir de los elementos del género dramático, la noción de intertextualidad, la teoría literaria la escritura de mujeres, los diferentes períodos y los diferentes géneros. La educación literaria desde un enfoque sociocultural, el discurso literario en diálogo con el discurso social, la cultura. Y los estudios de género, teoría feminista, y la intersección de la pedagogía y la literatura con los estudios de género. Son tres campos de estudio que se cruzan y dialogan entre sí constantemente

4.1 Concepto de Género

En relación a la necesidad detectada de una educación con perspectiva de género, debemos precisar qué se entiende por este concepto. Se debe señalar que, de acuerdo a la bibliografía estudiada, es un término que presenta diversas acepciones, estableciéndose como un concepto atravesado por revisiones y reformulaciones históricas, que se relacionan estrechamente con su carácter político. Es por ello un concepto que tiene diferentes connotaciones, atravesado por la historia y por el contexto en el que se enmarca, lo que lo va redefiniendo. Para efecto de la investigación, se trabajará con una definición de la historiadora norteamericana J. Scott: “El género es un elemento constitutivo de relaciones sociales, configurando relaciones de poder, históricas y socioculturales entre mujeres, hombres, otras identidades de género (trans) y orientaciones sexuales.” (Unidad de equidad de género, 2014, p.9) Esta definición posee dos características operativas. En primer lugar se enmarca dentro en un campo cultural: Visualiza el género como un constructo social, diferenciándolo de esta forma del concepto de sexo, el cual alude a la diferencia biológica entre hombres y mujeres. En segundo lugar, alude a una interseccionalidad, es decir, propone otras categorías que complejizan el sistema de género, como lo es clase social, la edad, el momento histórico, la raza o etnia, entre otras. Debido a su carácter cultural, el género no puede ser entendido de una manera independiente de las otras categorías en que simultáneamente viven los sujetos de una cultura y sociedad determinada. Lo anterior se visualiza como uno de los importantes aportes del feminismo, que pone en evidencia un sistema de segregación a partir de estos constructos, vinculados a su vez con el sistema del género.

En relación al establecimiento del concepto de género como un constructo social, Foucault (1976) argumentó que la sexualidad generalmente concebida como una cuestión privada y natural, es, en realidad, un asunto culturalmente construido según los intereses políticos de la clase dominante. Esto es importante, ya que desnaturaliza ciertas prácticas que a lo largo de la historia habían tenido a las mujeres en una relación de inferioridad respecto del hombre. Por ejemplo, se consideraban inferiores, por su naturaleza, en capacidad intelectual, y por tanto sólo podían cumplir roles como madre o esposa, más no aspirar a un trabajo asalariado y con esto a un grado mayor de independencia. La construcción y desarrollo de este concepto decanta en un avance respecto a cómo nos comprendemos y relacionamos, fomentando la igualdad, tal como lo expresa Martín (2012):

El mero hecho de ser conscientes de que la identidad se construye conforme a criterios sociales, incluso aunque la persona opte por seguir los cánones mayoritarios, supone un avance en el crecimiento personal e implica un menor grado de discriminación hacia otras personas que deciden revelarse contra el sistema de género imperante. La meta es que la idea de persona esté por encima de la de hombre o mujer y que podamos relacionarnos en tanto que semejantes en lugar de como opuestos; todo ello independientemente de la orientación sexual que, además, no tiene por qué ser estable a lo largo de una vida humana. (p.44)”

En relación a la cita anterior, el desarrollo de la categoría “género” supone un avance dentro las ciencias humanas y sociales, y ha abierto nuevas líneas de investigación. Dentro de ese marco, es que también se ha abierto al ámbito de la educación, que es la línea teórica a la que se aboca la presente investigación, se trata de incluir una acción sociopolítica en el dominio de la cultura. En concordancia con estas definiciones, se debiese apelar al valor de la multiculturalidad, en contraste con el de la homogeneización. Se debe trabajar favoreciendo la diversidad como un valor, y no como un caso especial que debe adecuarse a una norma “válida”.

4.2 Educación con perspectiva de género

El concepto de género, analizado como un constructo social, propone una acción práctica particular, que puede ser aplicada en diferentes contextos, en este caso, el educativo. Goetz y Grantz (1988) afirman que instituciones educacionales como las escuelas cumplen un rol fundamental en transmitir y legitimar roles y el estatus de estos roles entre las diferentes generaciones. Tal como hombres y mujeres tienden a cumplir roles diferentes en la sociedad, debido entre otras cosas a la socialización, niños y niñas tienden a cumplir roles diferentes en la sala de clases. Mientras los niños son socializados para esperar más atención y para exigirla cuando no la reciben de manera oportuna, las niñas esperan, exigen y obtienen, en la práctica, mucha menos atención. Son numerosos los estudios que trabajan la perspectiva de género para lograr mayor igualdad, de acuerdo a la contingencia de esta temática en la agenda nacional. Al respecto el documento “Análisis de género en el aula” (2009) señala:

Es posible encontrar importantes iniciativas en la incorporación de la perspectiva de género en la educación chilena, sin embargo ciertos contextos limitan esta incorporación. Primero, el lugar secundario que ocupan en la estructura de Estado los

organismos de género, lo que limita su capacidad de influir en las políticas sectoriales. Segundo, el predominio de un paradigma de política social que solo identifica la pobreza como desigualdad significativa. Tercero, la influencia de las jerarquías católicas y los sectores más conservadores de la sociedad, la que parece haber frenado en todos los países la aplicación de los acuerdos logrados en los espacios internacionales.” (p.9)

En relación a la cita anterior, se hacen notar las dificultades que han existido para la incorporación de esta perspectiva en el ámbito educativo chileno, pero que poco a poco se ha abierto a esta mirada, incluyéndola progresivamente (aunque careciendo de sustentos teóricos claros) en las aulas nacionales. Algunas de estas ideas son recogidas en el “Instructivo de educación para la igualdad de género” (2015). Se señala que los sesgos de género, prejuicios e inequidades pueden encontrarse (y re-crearse) en ámbitos educativos, y que se ven reflejados en los siguientes ejemplos: Currículum, Textos Escolares y recursos educativos, Prácticas y discursos pedagógicos, Promoción de la participación, Educación en ciudadanía, entre otros.

4.3 Género y literatura

La perspectiva de género configura un horizonte teórico relativamente nuevo, que posee una aplicación social eminentemente crítica. Al trabajar con lenguaje, se hace constantemente la referencia a la cultura, de ahí la importancia de generar puentes entre lo teórico y lo social, lo que sería constitutivo del concepto de género, tal como lo propone Scott (1988), citada en Braidotti (2015):

“En un ensayo más reciente, Scott (1988) va aún más lejos y aboga por una definición de género que marque la intersección del lenguaje con lo social, estos es, de la semiótica con la realidad. Citando la noción foucaultiana de “discurso”, a la que considera una de las principales contribuciones del pensamiento postestructuralista a la teoría feminista, Scott sugiere que interpretemos el “género” como una nueva y vigorosa manera de vincular el texto con la realidad, lo simbólico con la material y la teoría con la práctica”. (p.138).

Se evidencia el desarrollo del concepto de interseccionalidad, además una redefinición de género a partir de la vinculación del texto con la realidad o lo simbólico con lo material. Constituye, por tanto, siempre una acción ya que tiene un poder performativo de la realidad, y con ello una capacidad de cambios y mejoras en el ámbito educativo.

4.4 Educación literaria

Una de las funciones de la escuela en nuestra sociedad, corresponde a alfabetizar a los estudiantes en diferentes tipos de géneros, siendo el género literario, uno de los más importantes, ya que tiene la capacidad de conectar el proceso de comprensión lectora con referencias culturales e históricas, que permiten al estudiante participar de la herencia cultural que por derecho le corresponde conocer. En relación a la habilidad de comprensión lectora, y según lo expresado por el Plan nacional de Lectura (2015), Se requiere que las personas no solo sean capaces de decodificar el significado de las palabras, sino que también se espera que sean capaces de manejar información de distinto tipo, leer comprensivamente los textos, comunicarse de forma eficaz, resolver problemas, desarrollar un pensamiento crítico, interpretar y evaluar los mensajes de los medios de comunicación, entre otras tareas (p. 18). Es por ello que actualmente se aboga por la noción de una práctica lectora abierta y recursiva, centrada esencialmente en el lector, buscando la creación de un significado que tenga coherencia con la vivencia particular de cada estudiante.

En concordancia con la idea anterior, el rol del docente no debe ser directivo o normativo, sino en una lógica freiriana, construir un puente entre el conocimiento y el alumno. Siguiendo esta lógica, el docente debe establecerse como un “mediador de lectura”, idea acuñada por Michele Petit (1999), quién a partir de sus estudios sobre formación de lectores, señala cómo la transmisión del hábito por la lectura ha influido en la práctica lectora de los estudiantes. Así, se ha revelado la importancia que adquieren las personas que demuestran compromiso por la lectura y la voluntad por compartir este conocimiento en la formación de lectores.

En relación a la literatura como género particular, representa un caso especial, ya que además es considerado como un insumo artístico, lo que propone variadas posibilidades en el encuentro del texto literario con el lector. La literatura representa un género particular, siendo un campo independiente en el sistema de la lectura. De importante relevancia, dado por la herencia cultural que transmite, y también por su aplicación en la educación, donde es uno de los géneros más leídos.

4.5 Noción cognitiva vs enfoque sociocultural

De acuerdo al estado actual de la educación, existe la inclinación de concebir la habilidad de lectura como una competencia, más que como una práctica social e históricamente

situada. Lo anterior se relaciona con la alineación a un estándar internacional reflejado por ejemplo en las evaluaciones PISA, que construyen la imagen de “competencias” que el alumno debe adquirir a lo largo de la escolaridad. Dicha visión se argumenta mediante un enfoque cognitivo, que piensa la lectura como una actividad unipersonal, y situada en la cognición del lector. Esta habilidad se ayuda de otras habilidades cognitivas como la memoria: Graesser, Gernsbacher y Goldman (2000), sitúan al proceso de la comprensión lectora en el constructo epistemológico de los “estudios de la cognición”, ya que al leer, además de utilizar las funciones propias del lenguaje y el discurso, estamos también utilizando habilidades extralingüísticas como la memoria, el aprendizaje y una suma de conocimiento que nos permite generar una representación mental de lo leído.

Sin embargo, no existe la proyección hacia un campo social, o a un tiempo histórico, condiciones ineludibles de la práctica lectora que la hacen perteneciente a un campo eminentemente político. Este enfoque limitado, es el que ha tenido aceptación entre la academia y la comunidad educativa en los últimos años, sin embargo representa un horizonte limitado en toda práctica lectora, más aún en la específicamente literaria, ya que en este género, no alcanza a acoger toda su potencialidad. Es por ello que la secuencia trabajará desde el enfoque sociocultural.

4.6 Pertinencia de un enfoque sociocultural en la enseñanza de la literatura

Al adoptar un enfoque sociocultural en educación literaria, se trae al aula la vinculación de la cultura y el contexto social e histórico de los lectores para establecer el análisis de un texto. Es importante tener en cuenta las intervenciones de los estudiantes al hablar de literatura y sus conexiones con el mundo real, por tanto en clases de literatura se entiende la lectura como una práctica social y culturalmente situada. Una de las claves para comprender esta visión, radica en el concepto de **subjetividad**, trabajado por Cuesta (2013). La autora desarrolla el cómo la subjetividad de los lectores puede entenderse como una clave para la búsqueda de significados de la literatura en contextos escolares. Es por ello que presenta intervenciones de los estudiantes al hablar de literatura en clases, poniendo énfasis en las relaciones que se establecen con el mundo real. En este sentido, el horizonte busca una comprensión amparada en la intertextualidad de la ficción con la realidad. Existe una noción de lectura como una práctica social y culturalmente situada, lo que deviene en un estatuto sociocultural de la lectura.

La literatura posee un estatuto sociocultural, es decir, dialoga con una teoría general de los discursos. Al respecto Cuesta (2013) señala: *“Así, la literatura, reconocida en sus diversos espacios de estudio, incluida la escuela, puede ser puesta a dialogar con una teoría general de los discursos, que permita reentenderla y rediseñar sus métodos de análisis.”* (p. 100). Es decir, se debe trabajar la literatura no como un discurso aislado, encerrado en su aparente intelectualidad superior, sino cómo un discurso que dialoga recurrentemente con la realidad, y que permite comprenderla y re-crearla. Sumado a esto, la interpretación literaria no debe caer en la búsqueda de un significado único amparado en el biografismo, ni en condiciones puramente textuales, sino que debe abrirse a otras lecturas, que permiten nutrir su contenido:

[...] se ha formado un nuevo terreno que ya no mira a la literatura desde el ángulo de la creación o del biografismo, o del texto por el texto, que ya no la mira desde el ángulo de la relación del enunciador con los narradores, sino que la contempla en el plano sociológico de los lectores reales, de los actos de lectura reales, pudiendo modificar totalmente el estatuto del texto, las intenciones del autor: lecturas disidentes, subversivas o simplemente ignorantes de los códigos de intertextualidad y de los distanciamientos; lecturas que leerán en primer grado la antifrase y la ironía, que leerán en segundo grado el más grave de los mensajes, que leerán en la denotación todo el arsenal connotado de una memoria colectiva o que, a la inversa, buscarán sentidos tras el sentido, precisamente allí donde no hay nada que buscar. (Robin 2002, 54) En Cuesta, pág. 110.

Según la autora, la noción de subjetividad en el análisis literario, es decir, incluir la propia mirada sobre lo leído, genera una mirada más amplia, identificada con los lectores reales, y que puede abrirse a nuevas lecturas, que han estado suprimidas, por ejemplo en el caso de las mujeres y de las minorías, tanto raciales, como sexuales, y de clases sociales, lo que construye una mirada más amplia sobre el campo literario, que no se agota tan solo en una recepción desde la academia, es decir, desde el canon oficial.

Sumado a este enfoque, debemos citar a Bombini (2008), quién trabaja la vinculación de la educación literaria con la noción de ciudadanía como un hecho político, incluyendo el concepto de Identidad. En la promoción de la lectura estamos frente a una diversidad de prácticas. Al analizar la lectura, debemos situarla como una práctica política, a través de las siguientes pasos. Una definición de la lectura, ¿quiénes leen?, ¿cuáles son sus propósitos? ¿Dónde lo hacen? Y ¿cuándo?

Finalmente, tenemos la idea de Gerbaudo (2013), quién vislumbra un problema ideológico u obstáculo ideológico, que sería un problema por el que no se entiende o profundiza la literatura en contextos escolares, ya que se quiere dar un sentido unívoco amparado en el canon oficial, no incluyendo una mirada que provenga desde el lector, o invisibilizando las lecturas minoritarias en pos de las lecturas canónicas oficiales. Lo anterior está desarrollado en la siguiente cita:

Muchos de los obstáculos epistemológicos registrados en las aulas de literatura del nivel secundario tenían una base ideológica. Acuñamos entonces el término “obstáculo ideológico” a partir del enlace de los conceptos “obstáculo epistemológico” (Bachelard, 1948) e “ideología” (Eagleton, 1995). Esta categoría da cuenta de las representaciones que impiden leer debido a cuestiones de orden ideológico que promueven interpretaciones a priori. Así como la ideología es lo que persuade a hombres y a mujeres a confundirse, de vez en cuando, con dioses o con bichos (Eagleton: 15), los obstáculos ideológicos son los que llevan a actuar como “dios” o como “bicho” y/o a colocar a ciertos objetos (textos literarios) como representantes del bien o del mal absolutos. (Gerbaudo, 2013 P.5)

De la cita se desprende la crítica al sesgo al trabajar con el texto literario, priorizando una interpretación mayoritaria y canónica en desmedro de otras, provocando una estrechez en el campo interpretativo que desarrollan los alumnos.

5. Secuencia Didáctica

A continuación se presenta el desarrollo de una secuencia didáctica de doce sesiones para la asignatura de Lenguaje y Comunicación vinculado al eje curricular de comprensión Lectora, que se propone para el nivel de 1º Medio, específicamente en la Unidad 3: “Género dramático”. La secuencia tiene sustento en la perspectiva sociocultural de educación literaria, así como en una perspectiva de género vinculada a la noción de educación para la ciudadanía. Asociado a esto, y vinculado a la habilidad que se trabaja (comprensión lectora), desde una perspectiva cognitiva, se busca trabajar la metacognición y la metarreflexión de los alumnos.

Desde una perspectiva curricular, la secuencia se enmarca en la tercera unidad establecida por el programa ministerial de primer año medio (2016): Relaciones humanas en el teatro y la literatura (Género dramático). Los Objetivos Generales de la unidad escogidos corresponden a los siguientes:

OA 2: Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno **(Objetivo principal de la secuencia – Enfoque sociocultural de la asignatura)**

OA 5: Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- > El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él.
- > Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones.
- > Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios.
- > Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.

> Los elementos (hechos, símbolos) que gatillan o anuncian futuros eventos en la tragedia. > Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación relaciones intertextuales con otras obras.

OA 6 Comprender la visión de mundo que se expresa a través de las tragedias leídas, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan. Vincular con género como una característica histórica.

El texto central a ser trabajado en la secuencia didáctica corresponde a “Casa de Muñecas” del escritor noruego Henrik Ibsen, considerado como una de las más importantes obras dramáticas de la segunda mitad del siglo XIX. Se encuentra como lectura sugerida para la unidad de Drama en el actual programa de Primero Medio propuesto por el Ministerio de Educación. El texto, que presenta un conflicto centrado en la vida cotidiana de una mujer noruega, narra las relaciones que se presentan con su esposo, con otros individuos, y el cuidado hacia sus hijos, desarrollando desde una perspectiva crítica e innovadora para la época, el comportamiento de esta personaje. Clasificada como una obra feminista, la obra ha propiciado debates en torno al tema de la mujer en su matrimonio y en su hogar, representando el estilo personal del teatro de Ibsen, en el cual el ser humano enfrenta su propia conciencia y su destino en medio de una atmósfera de misterio.

El texto se ha escogido de acuerdo a su temática, la cual resulta pertinente para los alumnos de primero medio de acuerdo a su edad, ya que enfrenta las visiones en torno al referente de la mujer, propiciando un debate en torno a los roles de género que tradicionalmente se disponen en la sociedad, generando un trabajo metarreflexivo por parte del estudiante, y a su vez un trabajo en torno al género dramático y a la reflexión e investigación en literatura, ya que en la obra se ven representadas variados componentes de este género literario.

El texto se trabaja a lo largo de toda secuencia, mediante un diálogo intertextual con las demás lecturas propuestas. Más, se evalúa de manera concreta en tres instancias, a modo de generar una secuencialidad para acompañar la evaluación de lecturas domiciliarias (Plan lector anual), así como el trabajo en la unidad de teatro de primero medio. Se proponen lecturas en voz alta de

fragmentos del texto, que luego serán analizadas y discutidas entre los alumnos, así como lecturas silenciosas y trabajo a través de preguntas reflexivas sobre las mismas. Se incluye además, una lectura dramatizada de pasajes del texto, y una evaluación final integral, todo lo anterior redundará en una evaluación final del texto. Asimismo, clase a clase se trabajarán lecturas breves que presenten intertextualidades con el texto central y que respondan a temáticas de género, al trabajo con los arquetipos literarios relacionados, y las masculinidades. Por otro lado, se incluyen los contenidos conceptuales del género dramático, el análisis del hecho literario desde una perspectiva sociocultural, y la aplicación de estrategias de lectura múltiples, entre otros contenidos y habilidades a desarrollar que son explicitados en el desarrollo narrativo de la planificación.

5.1 Gradación de Objetivos de Aprendizaje por sesiones. (Progresión de dominios cognitivos: Bloom)

Sesión 1:

-Recordar la noción de Género Literario, concibiendo al género dramático como aquel que tiene virtualidad teatral y estructura dialógica.

-Reconocer e identificar en textos los elementos constitutivos del género dramático: Acto, escena, Conflicto, Diálogo, personajes, acotación, etc.

Sesión 2:

-Reconocer la perspectiva de género como un enfoque pertinente para la educación actual, estableciendo su importancia en el análisis de obra literarias, y como medio para establecer una visión crítica del contexto sociocultural actual.

-Identificar al texto “Casa de Muñecas” como una obra dramática del S. XIX resaltando los elementos propios del género (dramático), y además desde un enfoque de género.

Sesión 3:

-Discutir en torno al propósito de las obras dramáticas, reconociendo Tragedia, Comedia y Drama como expresiones del género que muestran diferentes realidades.

-Analizar fragmento de *Antígona* de Sófocles, identificando elementos propios del género dramático, de la tragedia, y discutiendo en torno al rol de la mujer en la antigua Grecia, y cómo ha evolucionado hasta la actualidad.

Sesión 4:

- Analizar el concepto de masculinidad y cómo se despliega en diferentes textos, considerando una perspectiva crítica a partir del concepto de “Deconstrucción”.
- Verificar la pertinencia del concepto en el análisis literario, a partir de la lectura de un fragmento de *El Mio Cid* (período medieval), relacionándolo con el texto *El vaso de leche* de Manuel Rojas (Siglo XX), identificando, a la vez, elementos propios de cada texto.

Sesión 5:

- Verificar la pertinencia del concepto de “masculinidades” en el análisis literario, a partir de la lectura del texto “*Cómo no te voy a querer*” (o *la micropolítica de las barras*) de Pedro Lemebel (época contemporánea)
- Contrastar la lectura de tres textos de diferentes épocas a partir del concepto de “masculinidades”, generando un análisis literario diacrónico en relación al lugar de hombres y mujeres en el medio social.

Sesión 6: Evaluación 25%

- Aplicar método de análisis basado en texto dramático y en perspectiva de género a un fragmento de *Casa de muñecas*, generando un diálogo intertextual con las otras lecturas de la secuencia
- Identificar el rol de la mujer (y la construcción de la masculinidad), criticando la estructura socio-familiar en el contexto del S.XIX a partir de la lectura del fragmento referido

Sesión 7:

- Analizar fragmento de la película *Las Horas* (2002), valorando la figura de Virginia Woolf en el ámbito literario, y discutiendo el rol de la mujer de acuerdo al contexto histórico, a partir de los tres personajes representados

-Relacionar la película con los otros textos analizados en la secuencia, respecto a las representaciones de *mujer* que han construido, especialmente a partir del personaje de *Nora* de *Casa de muñecas*. (Literatura como discurso que dialoga con otros soportes: cine)

Sesión 8:

-Concebir el concepto de virtualidad teatral, como un elemento característico del texto dramático, explorando otras posibilidades de lo dramático a partir del monólogo y su posibilidad de apelación al lector (Literatura como discurso que dialoga con el medio social)

-Reflejar en la representación teatral de un monólogo (material audiovisual) el concepto de virtualidad teatral, contrastando cómo se proyecta en el texto, y cómo es representada en la obra, a partir de los elementos estudiados.

-Identificar las características de la expresión oral propia del teatro con el fin de representar fragmentos de obras dramáticas bajo la modalidad de lectura dramatizada.

Sesión 9: Evaluación 25%

-Planificar y ensayar la lectura dramatizada de un fragmento de *Casa de muñecas* de manera grupal

-Demostrar conocimiento del concepto de virtualidad teatral a partir de la lectura dramatizada de un fragmento de *Casa de muñecas* de manera grupal, visualizándolo como ejercicio de comunicación oral.

Sesión 10:

-Analizar la concepción de la rebeldía de la mujer y los sujetos oprimidos en la sociedad actual a partir de la lectura del texto *Mejor que arder* de Clarice Lispector, visualizándolo a partir de la figura de la mujer protagonista.

-Contrastar la obra leída con las obras dramáticas anteriormente vistas, visualizando las diferencias y semejanzas que se establecen entre texto dramático y texto Narrativo, e integrando la lectura a partir de preguntas establecidas por el docente, que evalúan su propio desempeño en comprensión lectora (Metacognición)

-Examinar el concepto de Hipótesis de lectura interpretativa, como medio para generar análisis críticos respecto a obras literarias, unificando el contenido textual con la impronta del lector

Sesión 11:

-Reflexionar en torno a la lectura de un fragmento de *La casa de Bernarda Alba*, con la ayuda de la contextualización mediada por el docente, identificando elementos del género dramático, y analizándolo en relación a una perspectiva de género

-Contrastar su lectura con las otras realizadas anteriormente (*Antígona*, *Casa de Muñecas*, *Mejor que arder*), en torno a la evolución del rol de la mujer en la sociedad, y llevando el análisis hasta la actualidad.

-Sintetizar el contenido de la secuencia a partir de una lluvia de ideas en torno a los textos leídos, y los contenidos y habilidades trabajadas.

Sesión 12: Evaluación final integral 50%

-Examinar (dominio cognitivo: Análisis) *Casa de muñecas* a través de preguntas cerradas que verifican la comprensión lectora en distintos niveles de análisis

-Sintetizar la información contenida en el texto, proponiendo una hipótesis interpretativa, vinculada a la temática central

-Valorar la perspectiva de género en el análisis literario, relacionándola con la obra y las demás lecturas y contenidos vistos en el transcurso de la secuencia

-Evaluar proceso de comprensión lectora del texto *Casa de muñecas* a través de preguntas abiertas que examinan diferentes dimensiones de la metacognición, desarrollando el autocontrol del aprendizaje.

N° Sesión	1		Tiempo		90 minutos	
Objetivo de la Sesión	-Recordar la noción de Género Literario, concibiendo al género dramático cómo aquel que tiene virtualidad teatral y estructura dialógica. -Reconocer e identificar en textos reales los elementos constitutivos del género dramático: Estructura Dialógica, conflicto, personajes, acto, escena, acotación, etc.					
Contenidos	Conceptuales	Género Dramático – Elementos propios del género: Conflicto, personajes, elementos técnicos del teatro.				
	Procedurales	Lectura intensiva en clases: silenciosa y en voz alta				
	Actitudinales	Escucha atenta del profesor. Participación a partir del diálogo en el curso, respetando las diversas opiniones.				
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias	
Inicio (10 min): El profesor junto con saludar, genera una activación de conocimientos previos, a partir de una lluvia de ideas respecto a la noción de género literario. Lo anterior es reforzado por el docente utilizando ejemplos para cada subgénero, con el objetivo de que los alumnos establezcan la diferencia entre género narrativo, dramático y lírico. Se refuerza el propósito comunicativo de cada género literario, en relación a las funciones del lenguaje. El profesor indica el contenido de la secuencia		Pizarra Plumón	Evaluación Formativa	Preguntas realizadas por docente. Pertinencia en la identificación de elementos de texto dramático.	Expositivo / Aprendizaje Por descubrimiento	

didáctica a trabajar, tanto en el aspecto teórico, como en la perspectiva de género que se desarrollará.				
Desarrollo (70 min): En relación a lo presentado en el inicio de la clase, se proyecta un PPT expositivo (Anexo 1) que presenta la noción de género literario estableciendo definiciones y ejemplos para cada subgénero: Lírico, Narrativo, Dramático. El objetivo del PPT es la presentación del contenido a trabajar, además de contextualizar el aprendizaje de los alumnos en relación al género dramático y el teatro. El docente utiliza las siguientes preguntas: ¿Cuál es el propósito comunicativo del autor de acuerdo a cada género? ¿Cómo se pueden clasificar los textos en base a su estructura? ¿Cuáles son las características definitorias del texto dramático? ¿Por qué se estructura en forma de diálogo? ¿Cuáles crees que debiesen ser los objetivos del teatro en la actualidad? ¿Cómo se desarrolla el concepto de crítica social en algunas obras dramáticas?, etc. A partir de estas preguntas introductorias, el profesor va desarrollando su clase a través del aprendizaje por descubrimiento de los alumnos. Posteriormente, se trabaja la noción de “conflicto	Anexo 1: PPT GÉNEROS LITERARIOS Anexo 2: Texto de Lengua y Literatura 1º Ministerio de Educación (Pág. 154 - 155.) Anexo 3: Guía de elementos constitutivos del texto dramático Anexo 4: Actividad en clases: Identificación de elementos del género dramático en			

dramático” y personajes (Protagonista, Antagonista, personajes secundarios) a partir de la lectura, moderada por el docente, de las páginas 154 y 155 del texto ministerial de 1º Medio. En conjunto con esto, se entrega una guía con conceptos de elementos constitutivos del texto dramático (Diálogo, aparte, acotación, etc.). La importancia de estos conceptos radica en que constituyen una herramienta de análisis para los textos dramáticos que serán leídos a lo largo de la secuencia. El profesor moderará la lectura de estos dos documentos, resolviendo dudas y reforzando el aprendizaje de los alumnos. Finalmente los alumnos desarrollan una actividad a partir de un fragmento del texto “Cuestión de ubicación” (Anexo 4), y a partir de su lectura, deben identificar los elementos trabajados durante el desarrollo de la clase: Conflicto dramático, personajes (protagonista, antagonista, secundario) y cuáles elementos técnicos se constatan en el fragmento. La actividad es en parejas, con el objetivo de que los alumnos contrasten las respuestas con su compañero, generando un diálogo a partir del aprendizaje, y valorando la visión de su interlocutor. Finalmente la actividad es revisada en voz	fragmento de “Cuestión de Ubicación” de Juan Radrigán. (Pág 136 – 137 texto escolar)			
--	---	--	--	--

alta, y el docente verifica el aprendizaje de los alumnos a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué elementos tomaron en consideración para establecer el conflicto dramático? ¿Por qué creen que el dramaturgo utiliza un lenguaje coloquial en su obra? ¿Qué objetivo tienen las acotaciones en el texto? Entre otras preguntas.				
Cierre (10 min): El profesor termina la sesión haciendo un resumen de los contenidos vistos (género dramático, conflicto, personajes, diálogo, acotaciones, etc.) recalcando los nuevos aprendizajes que se considera integrados, a partir de preguntas a los alumnos, a modo de una evaluación formativa. Además se sugieren estrategias de comprensión lectora como la identificación de ideas principales, la numeración por párrafos, así como una lectura atenta del texto, y relectura si no se comprende.	Pizarra Plumón			

N° Sesión	2	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	-Reconocer la perspectiva de género como un enfoque pertinente para la educación actual, estableciendo su importancia en el análisis de obra literarias, y como medio para establecer una visión crítica del contexto sociocultural actual. -Identificar al texto “Casa de Muñecas” como una obra dramática del S. XIX resaltando los elementos propios del		

	género (dramático), y además desde un enfoque de género.				
Contenidos	Conceptuales	Texto <i>Casa de Muñecas</i> – Elementos de texto dramático			
	Procedurales	Comprensión Lectora – Desarrollo de expresión oral			
	Actitudinales	Escucha atenta del profesor. Visualizar el concepto de género como una construcción social que forja realidad, y su necesidad de ser conocido y analizado. Desarrollo del pensamiento crítico – Educación para la ciudadanía.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio (15 min): El profesor recuerda el contenido de la sesión pasada a partir de preguntas a los alumnos: ¿Cuáles son los rasgos que se presentan en los textos dramáticos? ¿Por qué es importante establecer un conflicto central e identificar a los personajes principales en el análisis de estos textos? ¿De qué manera las acotaciones configuran el ambiente que el dramaturgo quiere desarrollar en su obra?, etc. Los alumnos van respondiendo a las preguntas, creando una puesta en común de conocimientos. Posteriormente se incluye una actividad motivadora para el inicio de la clase, que consiste en la visualización de un video de 2 minutos,		Anexo 1: Video de “youtube” Campaña “Eduquemos con igualdad”. https://www.youtube.com/watch?v=NwbZ8ZW9IkM	Evaluación Formativa	Preguntas realizadas por el docente. Actividad grupal de reflexión final.	Aprendizaje por modelamiento Aprendizaje por descubrimiento

extraído de la plataforma “Youtube”: Campaña “Eduquemos con igualdad”. A partir de este video, se busca generar un diálogo entre los alumnos sobre las diferencias entre hombres y mujeres en la vida escolar y laboral, cómo se proyecta esta realidad día a día en la sala de clases, las situaciones de discriminación, entre otros temas afines. El diálogo es moderado por el docente, haciendo hincapié en el respeto por los derechos humanos, la construcción de un diálogo con conciencia ciudadana inclusiva y la no discriminación.				
Desarrollo (60 min): El profesor presenta la obra <i>Casa de Muñecas</i> de Henrik Ibsen, como el texto del plan lector que será analizado durante la secuencia. El objetivo es ofrecer un acompañamiento de la lectura en clases para el texto domiciliario, que permita contextualizar la obra, identificar sus alcances, y establecer un análisis a la luz de los contenidos de la unidad, que corresponde a texto dramático. Además, y en la perspectiva de un enfoque sociocultural de educación literaria, se estudiará el texto desde un enfoque de género, analizando las prácticas sociales del período, realizando un enfoque comparativo con la actualidad. De esta forma se presenta el trabajo	Anexo 2: Guía de Contextualización “Casa de Muñecas” Anexo 3: Plan de evaluación <i>Casa de muñecas</i> Anexo 4: PPT “Educación			

evaluativo del texto, que se desarrollará a lo largo de la secuencia (sesión 6 – sesión 9 – sesión 12), finalizando en una calificación que considere estas tres instancias, en la última sesión. El objetivo de la sesión es la presentación y contextualización del texto, en la que el profesor realizará un análisis introductorio de la obra, proponiéndola como una obra clave del teatro del S. XIX, desarrollando el conflicto dramático, y analizando el contexto de producción. Se busca poner énfasis en los roles de género desarrollados por la obra, la sociedad conservadora de la época, la estructura familiar y social, contrastando esta situación con lo que sucede actualmente en la sociedad chilena. Lo anterior será reforzado mediante la retroalimentación constante con los alumnos, resolviendo dudas, además de la entrega de una guía de contextualización para los alumnos (Anexo 6). Posteriormente, se proyecta un PPT que desarrolla la perspectiva de género, desde un enfoque de respeto por los derechos humanos, planteando la noción de educación para la ciudadanía, declarado en el currículum vigente. Además se señala su relación con el	con perspectiva de género”			
---	-----------------------------------	--	--	--

ámbito literario, y con el desarrollo del lenguaje, que se puede establecer mediante el análisis de los medios de comunicación y la publicidad, por ejemplo.				
Cierre (15 min): La clase se divide en grupos de 4 alumnos, con el objetivo de qué reflexionen en conjunto sobre la clase, a partir de las siguientes preguntas propuestas por el docente: ¿Qué características del texto dramático son identificables en “Casa de Muñecas”? ¿Qué características del contexto sociocultural de la época son visibles en el texto? ¿Crees que esas condiciones han cambiado en la actualidad? ¿A partir de qué prácticas podemos contribuir a lograr la igualdad entre hombres y mujeres? ¿Qué elementos consideras que son esenciales al desarrollar una perspectiva de género tanto en la escuela como en la vida cotidiana? Argumenta. Posteriormente se comparten las respuestas de cada grupo en un plenario moderado por el docente.	Pizarra Plumón			

N° Sesión	3	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la	-Discutir en torno al propósito de las obras dramáticas, reconociendo Tragedia, Comedia y Drama como		

Sesión	expresiones del género que muestran diferentes realidades. -Analizar fragmento de <i>Antígona</i> de Sófocles, identificando elementos propios del género dramático, de la tragedia, y discutiendo en torno al rol de la mujer en la antigua Grecia, y cómo ha evolucionado hasta la actualidad.				
Contenidos	Conceptuales	Teatro Griego antiguo – Subgénero Tragedia – Valoración de la herencia clásica			
	Procedurales	Comprensión Lectora / Desarrollo de metacognición.			
	Actitudinales	Respeto por la exposición del profesor, y escucha atenta de la opinión de los compañeros.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio (15 min): El docente junto con saludar, señala los objetivos de la clase, Además de recordar la información de las clases pasada a través de una “lluvia de ideas” desarrollada por los alumnos. Se anotan en la pizarra los conceptos sugeridos por los estudiantes, estableciendo una definición para cada uno, donde los alumnos van desarrollando propuestas con la ayuda y moderación del docente.		Pizarra Plumón	Evaluación Formativa	Respuestas de alumnos en Análisis de la lectura y en evaluación metacognitiva final.	Método expositivo/ Aprendizaje por modelamiento.
Desarrollo (60 min): A partir de la actividad inicial se retoma el concepto de		Anexo 1: Guía de			

“Texto dramático”, presentando los subgéneros del mismo: Tragedia, Comedia y Drama. Se realiza una contextualización histórica desde su origen en la época clásica, y se señalan las características de cada subgénero en relación a su función, y al objetivo que se quiere lograr en el espectador. Estos contenidos son trabajados a partir de una guía de estudio (Anexo 1). Posteriormente, se analiza un fragmento del texto “Antígona” de “Sófocles”, incluido en el texto escolar (anexo 2). En primer lugar, el profesor contextualiza la lectura, a partir de la tragedia griega y la reseña de “Edipo Rey”. Posteriormente, se utiliza la estrategia de lectura grupal en voz alta del fragmento. Finalmente, se divide al curso en grupos de 4 personas, que desarrollarán en conjunto las siguientes actividades: - Identificación de elementos del texto dramático en el fragmento leído: Conflicto dramático, personajes, Reconocimiento de elementos técnicos del teatro y análisis de las acotaciones. ¿Qué atmósfera quiso crear el dramaturgo? - Desarrollo de preguntas ¿Cómo analizarías el rol de la mujer en la Grecia antigua? ¿Qué cosas han cambiado en la actualidad? ¿Cuál crees que	Subgéneros dramáticos Anexo 2: Texto de Lengua y Literatura 1º Ministerio de Educación (Pág.176 - 186.)			
--	--	--	--	--

es la diferencia entre el comportamiento de Antígona y su hermana? ¿Crees que el personaje de Antígona se reveló ante el poder? ¿En qué personaje ves reflejado ese poder? ¿Cómo analizarías el fragmento en relación a la perspectiva de género trabajada en las clases anteriores? La selección de este texto se justifica en su calidad de testimonio histórico, siendo una reconocida tragedia en el contexto cultural occidental, y además porque problematiza a la mujer y su lugar en la sociedad. Se espera que los alumnos puedan recordarlo para generar una lectura intertextual con los otros materiales que se utilizan en la secuencia.				
Cierre: El docente desarrolla la conciencia metacognitiva de los estudiantes con un ejercicio final. En relación a la habilidad de comprensión lectora, se trabajan en parejas las siguientes preguntas: ¿Cuáles crees que son las principales falencias que advirtieron en sí mismos durante la lectura del fragmento? ¿Qué estrategias de comprensión lectora utilizas habitualmente, crees que son útiles? ¿Qué estrategias puedes desarrollar para				

lograr extraer el sentido del texto? Las respuestas son compartidas durante un plenario, sugiriendo estrategias de lectura por parte del docente como la identificación de las ideas principales de los párrafos de los textos, identificación de tema, entre otras.				
--	--	--	--	--

N° Sesión	4	Tiempo	90 minutos	
Objetivo de la Sesión	-Analizar el concepto de masculinidad y cómo se despliega en diferentes textos, considerando una perspectiva crítica a partir del concepto de “Deconstrucción”. -Verificar la pertinencia del concepto en el análisis literario, a partir de la lectura de un fragmento de <i>El Mio Cid</i> (período medieval), relacionándolo con el texto <i>El vaso de leche</i> de Manuel Rojas (Siglo XX), identificando, a la vez, elementos propios de cada texto.			
Contenidos	Conceptuales	Género Narrativo – Concepto de Masculinidades (enfoque sociocultural de análisis literario)		
	Procedurales	Comprensión lectora: Lectura intensiva en clases en voz alta.		
	Actitudinales	Escucha atenta del profesor. Participación a partir del diálogo en el curso, respetando las diversas opiniones.		
Actividades	Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio (10 min): El profesor junto con saludar, genera una activación de	Pizarra	Evaluación Formativa	Preguntas realizadas por	Expositivo / Aprendizaje

conocimientos previos, a partir de una lluvia de ideas respecto a los contenidos vistos durante el transcurso de la secuencia, poniendo especial énfasis en la perspectiva de “género” y cómo esta representa un enfoque crítico en el análisis de obras literarias. Además se recuerda la definición y los elementos del género dramático, proponiendo que un análisis basado en el “conflicto central” y en los personajes puede ser trasladado hacia otros géneros literarios como el narrativo. Las lecturas sugeridas en la sesión corresponden a este género, por lo que se establecerán semejanzas y diferencias entre ambas expresiones literarias a partir de los aportes de los alumnos y la moderación del docente.	Plumón		docente.	Por descubrimiento
Desarrollo (70 min): En relación a lo presentado en el inicio de la clase, se proyecta un PPT (anexo 1) que presenta la noción de “masculinidades”, estableciendo la relación de este concepto con la perspectiva de género, asociado a un enfoque de análisis literario posestructuralista que trabaja el texto como un producto cultural en que se imbrican variables como el contexto histórico, social, la visión del autor, entre otras. Además se busca que los	Anexo 1: PPT Masculinidades Anexo 2: Fragmentos de textos: <i>Mío Cid</i> & <i>El vaso de leche</i>			

jóvenes analicen las representaciones masculinas a partir del cuestionamiento de las “características esperables de las masculinidades contemporáneas”, y su propia visión, que se extraerá de las preguntas ¿Qué es ser masculino? ¿Existe solo una forma de representar la masculinidad? ¿Qué tipos de masculinidades se privilegian en la representación hecha por los medios de comunicación?, establecidas en el PPT, buscando establecer un debate abierto, que finalice en una reflexión en torno al concepto de deconstrucción trabajado por el docente. El profesor desarrolla el aprendizaje por descubrimiento de los alumnos a partir de estas preguntas introductorias. Posteriormente, se presenta el contexto sociocultural de la primera lectura: un fragmento de <i>El mio Cid</i>, desarrollando el período medieval, y los conceptos de “honra” y “vasallaje”. Luego de esto, se leerá el fragmento a modo grupal, en voz alta, para finalizar en las preguntas de análisis, las que serán respondidas de manera individual precisando una lectura silenciosa del estudiante. A continuación se presenta el contexto sociocultural de <i>El vaso de leche</i>, repitiendo la lectura en voz alta, lectura silenciosa individual y respuesta a las				
--	--	--	--	--

preguntas de análisis. Las preguntas serán respondidas de manera individual por cada estudiante, y compartidas en un plenario moderado por el docente, donde se recoge la visión de cada estudiante, se discuten interpretaciones y se espera el respeto de cada estudiante por la opinión de sus compañeros, y los aportes del docente.				
Cierre (10 min): El profesor termina clase haciendo un resumen de los contenidos vistos, los nuevos aprendizajes que se considera integrados, a partir de preguntas a los alumnos, a modo de una evaluación formativa. Además se sugiere el estudio de los conceptos y lecturas de la clase, que se retomarán en la sesión siguiente.	Pizarra Plumón			

N° Sesión	5	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	-Verificar la pertinencia del concepto de “masculinidades” en el análisis literario, a partir de la lectura del texto <i>"Cómo no te voy a querer"</i> (o <i>la micropolítica de las barras</i>) de Pedro Lemebel (época contemporánea) -Contrastar la lectura de tres textos de diferentes épocas a partir del concepto de “masculinidades”, generando un análisis literario diacrónico en relación al lugar de hombres y mujeres en el medio social.		
Contenidos	Conceptuales	Género Narrativo – Concepto de Masculinidades (enfoque sociocultural de análisis literario)	

	Procedurales	Lectura intensiva en clases en voz alta, Comprensión lectora.			
	Actitudinales	Actitud pro-activa ante el propio trabajo. Participación a partir del diálogo en el curso, respetando las diversas opiniones.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio (15 min): El profesor junto con saludar, genera una activación de conocimientos previos, a partir de una lluvia de ideas respecto a los contenidos vistos durante la sesión anterior, poniendo especial énfasis en el concepto de “masculinidades”. Lo anterior puede ayudarse de la revisión del PPT, solucionando dudas que no hayan quedado resueltas en la clase anterior. Además se recuerdan las lecturas realizadas a través de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el conflicto central que se presenta en el fragmento de <i>El Mio Cid</i> ? ¿Y en <i>El vaso de leche</i> ? ¿Cómo se relacionan estas lecturas con el concepto de masculinidades? ¿Cómo dialogan estas lecturas entre sí? , entre otras.		Pizarra Plumón	Evaluación Formativa	Preguntas realizadas por docente.	Expositivo / Estrategias de lectura: Lectura independiente, inferencias.
Desarrollo (60 min): En relación a lo presentado en el inicio de la clase, se		Anexo 1: PPT			

proyecta la segunda parte del PPT (anexo 1) que presenta el contexto sociocultural de la tercera lectura para el análisis de masculinidades: "Cómo no te voy a querer" (o la micropolítica de las barras) de Pedro Lemebel. A continuación se lee la crónica de manera grupal, en voz alta. Posteriormente, se da tiempo para una lectura silenciosa, con énfasis en el lenguaje literario usado por el escritor (Profesor responde interrogantes de los alumnos) y la respuesta de las preguntas del PPT. Posterior a esto, se da un momento para la reflexión grupal en torno al diálogo que se establece entre estos tres textos en torno al concepto de "masculinidades", y cómo va variando diacrónicamente. Para afianzar este diálogo, moderado por el docente, se proponen tres preguntas de comparación y reflexión finales, las que son respondidas de manera individual por cada estudiante, y que se presentan en el PPT. Los alumnos utilizan la re-lectura de cada texto para conceptualizar elementos comunes y suplir faltas de información. Las preguntas serán respondidas de manera individual por cada estudiante, y compartidas en un plenario moderado por el docente, donde se recoge la visión de	Masculinidades Anexo 2: Fragmento de textos: "Cómo no te voy a querer" (o la micropolítica de las barras)			
--	--	--	--	--

cada estudiante, se discuten interpretaciones y se espera el respeto de cada estudiante por la opinión de sus compañeros, y los aportes del docente.				
Cierre (15 min): El profesor termina clase haciendo un resumen de los contenidos vistos, y de las últimas dos sesiones, entendidas como una integración de conocimiento. Se verifican los nuevos aprendizajes que se considera integrados, a partir de preguntas a los alumnos, a modo de una evaluación formativa. Se sugiere la lectura domiciliaria de <i>Casa de muñecas</i>, para la evaluación de la clase siguiente.	Pizarra Plumón			

N° Sesión	6	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	-Aplicar método de análisis basado en texto dramático y en perspectiva de género a un fragmento de <i>Casa de muñecas</i>, generando un diálogo intertextual con las otras lecturas de la secuencia -Identificar el rol de la mujer (y la construcción de la masculinidad), criticando la estructura socio-familiar en el contexto del S.XIX a partir de la lectura del fragmento referido		
Contenidos	Conceptuales	Género Dramático – Análisis literario basado en género (enfoque sociocultural de análisis literario)	
	Procedurales	Lectura intensiva en clases en voz alta, Comprensión lectora.	
	Actitudinales	Escucha atenta del profesor. Valoración y responsabilidad por el trabajo propio	

Actividades	Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio (15 min): El profesor junto con saludar, genera una activación de conocimientos previos, a partir de preguntas respecto a los contenidos vistos durante el transcurso de la secuencia: ¿Cuáles son las características del género dramático? ¿Qué elementos problematiza la perspectiva de género? ¿Cómo dialogan los demás géneros literarios con el género dramático? ¿Qué recuerdas de las lecturas sostenidas durante la secuencia? ¿Cómo puedes relacionar lo anterior con un análisis pertinente para el texto <i>Casa de muñecas</i>?, entre otras. Se espera una reflexión a partir de los aportes de los alumnos y la moderación del docente. Junto a lo anterior, se proyecta un video de Youtube de tres minutos (Anexo 1) el que desarrolla una contextualización del texto en relación a su temática, presentando el conflicto y los personajes principales, lo anterior se realiza con el objetivo de que los alumnos obtengan un buen desempeño en la evaluación sumativa nº1, correspondiente al 25% de la nota final.	Pizarra Plumón Anexo 1: Video Activación de conocimiento <i>Casa de muñecas</i> https://www.youtube.com/watch?v=aBBTccnllG8	Evaluación Sumativa (25%)	Establecidos en rúbrica (Anexo 6.3)	Aprendizaje Por descubrimiento (exploratorio a partir de preguntas)

Desarrollo (65 min): En relación a lo presentado en el inicio de la clase, se presenta la evaluación nº1, la cual tiene los siguientes objetivos de aprendizaje: Aplicar método de análisis basado en texto dramático y en perspectiva de género a un fragmento de Casa de muñecas, generando un diálogo intertextual con las otras lecturas de la secuencia y Criticar la estructura socio-familiar y la construcción de la masculinidad que se desprende de la lectura del fragmento referido. Lo anterior se desarrolla a partir de seis preguntas referidas en el anexo 2. En primer lugar, se realizará la lectura grupal en voz alta del fragmento, mediante la moderación del docente, el que resolverá dudas en relación al vocabulario. Los alumnos deben relacionar el fragmento con la lectura total del texto, que ya se hizo previamente en forma domiciliaria, además se presentará la rúbrica de evaluación (Anexo 3), en seguida se otorga tiempo para el desarrollo de las respuestas de manera individual, sugiriendo estrategias de relectura del texto, selección de información importante, y búsquedas de puntos en común con las lecturas realizadas anteriormente (Concepto de intertextualidad)	Anexo 2: Evaluación nº1 Casa de Muñecas Anexo 3: Rúbrica de evaluación			
---	---	--	--	--

Cierre (10 min): El profesor termina clase solicitando la hoja de respuesta de los alumnos, generando un trabajo metarreflexivo en torno a la evaluación a partir de las preguntas ¿Qué elementos te parecieron dificultosos en la evaluación? ¿Mediante qué estrategias podría mejorar? ¿Qué contenidos de la secuencia me ayudaron para responder las preguntas solicitadas? , entre otras.	Pizarra Plumón			
---	-------------------	--	--	--

N° Sesión	7		Tiempo	90 minutos		
Objetivo de la Sesión	-Analizar fragmento de la película <i>Las Horas</i> (2002), valorando la figura de Virginia Woolf en el ámbito literario, y discutiendo el rol de la mujer de acuerdo al contexto histórico, a partir de los tres personajes representados -Relacionar la película con los otros textos analizados en la secuencia, respecto a las representaciones de <i>mujer</i> que han construido, especialmente a partir del personaje de <i>Nora de Casa de muñecas</i> .					
Contenidos	Conceptuales	Género Dramático – Análisis literario basado en género (enfoque sociocultural de análisis literario)				
	Procedurales	Lectura intensiva en clases en voz alta, Comprensión lectora.				
	Actitudinales	Escucha atenta del profesor. Valoración y responsabilidad por el trabajo propio				
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias	
Inicio (15 min):			Evaluación	Preguntas	Aprendizaje	

El profesor junto con saludar, genera una activación de conocimientos previos, a partir de una lluvia de ideas respecto a los contenidos vistos durante el transcurso de la secuencia: ¿Qué recuerdas de las lecturas sostenidas durante la secuencia? ¿Cómo puedes relacionar lo anterior con un análisis pertinente para el texto <i>Casa de muñecas?</i>, entre otras. Se espera una reflexión a partir de los aportes de los alumnos y la moderación del docente. Junto a lo anterior, se presenta el objetivo de la clase, y el profesor contextualiza la escritura de Virginia Woolf, cómo un discurso social que irrumpió en el ámbito de las artes y la cultura a inicios del siglo XX en Inglaterra, y posteriormente se diseminó por el mundo, propagando un estilo literario no convencional para la época.	Pizarra Plumón	formativa	realizadas por el docente. Reflexión personal del alumno	Por descubrimiento Método expositivo
Desarrollo (65 min): En primer lugar, se presenta una contextualización de la figura de Virginia Woolf y de la película, centrado en los tres personajes principales. Lo anterior se realiza a través de la exposición de un PPT (anexo 1). El docente resuelve las dudas de los alumnos. Posteriormente, se visualiza la segunda mitad de la película, lo importante es que los alumnos tomen	Anexo 1: PPT contextualización y análisis <i>Las Horas</i> Anexo 2: Vínculo película "Las Horas":			

atención en la relación que existe en los tres personajes principales a través de tiempo. El fragmento a visualizar tiene una duración de 40 minutos. Luego de la visualización, se da tiempo al análisis del documento audiovisual, establecido mediante preguntas en el anexo 1. Las preguntas cumplen con los estándares para los objetivos de aprendizaje de la sesión. El docente da tiempo para que las preguntas puedan ser respondidas en pareja.	https://plus.google.com/photos/photo/101930306123375970055/6062295711981269570 Fragmento Final. Desde 1:12 hasta 1:54.			
Cierre (10 min): El profesor solicita la respuesta a los alumnos de las preguntas que fueron sugeridas, generándose una instancia de reflexión en torno al tema.	Pizarra Plumón			

N° Sesión	8	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	-Concebir el concepto de virtualidad teatral, como un elemento característico del texto dramático, explorando otras posibilidades de lo dramático a partir del monólogo y su posibilidad de apelación al lector (Literatura como discurso que dialoga con el medio social) -Reflejar en la representación teatral de un monólogo (material audiovisual) el concepto de virtualidad teatral, contrastando cómo se proyecta en el texto, y cómo es representada en la obra, a partir de los elementos estudiados.		

	-Identificar las características de la expresión oral propia del teatro con el fin de representar fragmentos de obras dramáticas bajo la modalidad de lectura dramatizada.				
Contenidos	Conceptuales	Género Dramático – Análisis literario enfoque sociocultural – <i>Casa de Muñecas</i>			
	Procedurales	Comprensión lectora			
	Actitudinales	Escucha del profesor y compañeros			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio (10 min): El docente, junto con saludar señala objetivos de la sesión y recuerda contenidos de la sesión anterior.			Evaluación formativa	Establecidos en la evaluación.	Aprendizaje Por descubrimiento. Método expositivo
Desarrollo (70 min): El docente utiliza un PPT de análisis enfocado a trabajar el concepto de Virtualidad teatral, con el objetivo de reforzar la evaluación 2 de <i>Casa de muñecas</i> , que consiste en una lectura dramatizada. Además se expone sobre el monólogo, con el objetivo de qué cuenten con las herramientas para su análisis, y se logre el objetivo 2. A continuación se proyecta un fragmento de un monólogo teatral, mediante un video de Youtube (anexo 2, posteriormente se realiza un análisis a fin de identificar las características de la expresión oral propia		Anexo 1: PPT Virtualidad Teatral y Monólogo. Anexo 2: Video de Youtube: Monólogo ganador "Personaje" https://www.youtube.com/watch?			

del teatro con el fin de representar fragmentos de obras dramáticas bajo la modalidad de lectura dramatizada.	v=m_kndVZskJ0			
Cierre (10 min): Se integra el aprendizaje a partir de preguntas establecidas por el docente, a modo de evaluación diagnóstica.	Pizarra Plumón			

N° Sesión	9	Tiempo	90 minutos		
Objetivo de la Sesión	-Planificar y ensayar la lectura dramatizada de un fragmento de <i>Casa de muñecas</i> de manera grupal -Demostrar conocimiento del concepto de virtualidad teatral a partir de la lectura dramatizada de un fragmento de <i>Casa de muñecas</i> de manera grupal, visualizándolo como ejercicio de comunicación oral.				
Contenidos	Conceptuales	Virtualidad teatral – <i>Casa de Muñecas</i>			
	Procedurales	Expresión oral			
	Actitudinales	Respeto por presentación de compañeros			
Actividades	Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias	
Inicio (10 min): El docente, junto con saludar señala objetivos de la sesión y recuerda contenidos de la sesión anterior, principalmente los vinculados al concepto de Virtualidad teatral, y a las características vinculadas a una correcta	Pizarra Plumón	Evaluación sumativa (25%)	Establecidos en la evaluación.	Aprendizaje Por descubrimiento.	

expresión oral.				
Desarrollo (70 min): El docente, junto con recordar lo anterior, divide al grupo en grupos de seis personas, los cuáles deben elegir un fragmento del texto a presentar, teniendo tiempo para desarrollarlo y ensayarlo recordando las directrices del docente en torno a la entonación, la velocidad, el volumen de voz, entre otros factores. Se presenta la lectura dramatizada de los grupos, evaluándose mediante la rúbrica incluida en el anexo 9.1 que corresponde a la evaluación nº2 de <i>Casa de muñecas</i>.	Anexo 1: Rúbrica de evaluación lectura dramatizada <i>Casa de muñecas</i>.			
Cierre (10 min): Se cierra la clase por parte del docente, proponiendo fortalezas y debilidades de cada curso	Pizarra Plumón			

N° Sesión	10	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	-Analizar la concepción de la rebeldía de la mujer y los sujetos oprimidos en la sociedad actual a partir de la lectura del texto <i>Mejor que arder</i> de Clarice Lispector, visualizándolo a partir de la figura de la mujer protagonista. -Contrastar la obra leída con las obras dramáticas anteriormente vistas, visualizando las diferencias y semejanzas que se establecen entre texto dramático y texto Narrativo, e integrando la lectura a partir de preguntas		

	establecidas por el docente, que evalúan su propio desempeño en comprensión lectora (Metacognición) -Examinar el concepto de Hipótesis de lectura interpretativa, como medio para generar análisis críticos respecto a obras literarias, unificando el contenido textual con la impronta del lector				
Contenidos	Conceptuales	Género Dramático – Análisis literario enfoque sociocultural – <i>Casa de Muñecas</i>			
	Procedurales	Comprensión lectora			
	Actitudinales	Escucha del profesor y compañeros			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio (10 min): El docente, junto con saludar señala objetivos de la sesión y recuerda contenidos de la sesión anterior.			Evaluación formativa	Establecidos en la evaluación.	Aprendizaje Por descubrimiento. Método expositivo
Desarrollo (70 min): El docente propone la lectura de <i>Mejor que arder</i> de Clarice Lispector, realizando una lectura grupal con el curso y luego una lectura individual mediante las estrategias de lectura. Luego se realiza un plenario en qué se discute la lectura relacionándola con las otras de la secuencia, a través de preguntas mediadas por el docente.		Anexo 1: Texto <i>Mejor que arder</i> – Clarice Lispector.			
Cierre (10 min): Se integra el aprendizaje a partir de preguntas		Pizarra Plumón			

establecidas por el docente, a modo de evaluación diagnóstica.				
--	--	--	--	--

N° Sesión	11	Tiempo	90 minutos			
Objetivo de la Sesión	-Reflexionar en torno a la lectura de un fragmento de La casa de Bernarda Alba, con la ayuda de la contextualización mediada por el docente, identificando elementos del género dramático, y analizándolo en relación a una perspectiva de género -Contrastar su lectura con las otras realizadas anteriormente (Antígona, Casa de Muñecas, Mejor que arder), en torno a la evolución del rol de la mujer en la sociedad, y llevando el análisis hasta la actualidad. -Sintetizar el contenido de la secuencia a partir de una lluvia de ideas en torno a los textos leídos, y los contenidos y habilidades trabajadas.					
Contenidos	Conceptuales	Género Dramático – Análisis literario enfoque sociocultural – <i>Casa de Muñecas</i>				
	Procedurales	Comprensión lectora				
	Actitudinales	Escucha del profesor y compañeros				
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias	
Inicio (10 min): El docente, junto con saludar señala objetivos de la sesión y recuerda contenidos de la sesión anterior.			Evaluación formativa	Establecidos en la evaluación.	Aprendizaje Por descubrimiento. Método	
Desarrollo (70 min):		Anexo 1:				

Se realiza lo estipulado en los objetivos de la clase, con las preguntas mediadas por el docente, estableciendo el concepto de Hipótesis de lectura, como medio para llegar a una interpretación literaria (anexo 11.1)	PPT Hipótesis interpretativa.			expositivo
Cierre (10 min): Se integra el aprendizaje a partir de preguntas establecidas por el docente, a modo de evaluación diagnóstica.	Pizarra Plumón			

N° Sesión	12	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	-Examinar (dominio cognitivo: Análisis) Casa de muñecas a través de preguntas cerradas que verifican la comprensión lectora en distintos niveles de análisis -Sintetizar la información contenida en el texto, proponiendo una tesis de reflexión, vinculada a la temática central argumentada en base a la lectura propia y a los contenidos vistos en clase/ Valorar la perspectiva de género en el análisis literario, relacionándola con la obra y las demás lecturas y contenidos vistos en el transcurso de la secuencia -Evaluar proceso de comprensión lectora del texto Casa de muñecas a través de preguntas abiertas que examinan diferentes dimensiones de la metacognición, desarrollando el autocontrol del aprendizaje		
Contenidos	Conceptuales	Género Dramático – Análisis literario enfoque sociocultural – <i>Casa de Muñecas</i>	
	Procedurales	Lectura inferencial – Escritura de Hipótesis interpretativa	
	Actitudinales	Responsabilidad por la evaluación	

Actividades	Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio (10 min): El docente, junto con saludar procede a entregar la evaluación, leyéndola con los alumnos de manera grupal para resolver dudas. Se indica el puntaje por cada ítem, así como los objetivos asociados.		Evaluación Sumativa (50%)	Establecidos en la evaluación.	Aprendizaje Por descubrimiento. Método expositivo
Desarrollo (75 min): Los alumnos desarrollan la evaluación, consultando preguntas si es necesario.	Anexo 1: Evaluación nº3 <i>Casa de Muñecas</i> Anexo 2: Pauta de evaluación y justificación bibliográfica.			
Cierre (10 min): El profesor termina clase solicitando la hoja de respuesta de los alumnos, generando un trabajo metarreflexivo en torno a la evaluación a partir de las preguntas ¿Qué elementos te parecieron dificultosos en la evaluación? ¿Mediante qué estrategias podría	Pizarra Plumón			

mejorar? ¿Qué contenidos de la secuencia me ayudaron para responder las preguntas solicitadas? , entre otras.				
---	--	--	--	--

6. Conclusiones y Proyecciones

El espacio literario hay que recorrerlo, no atravesarlo; el escribir ininterrumpidamente, hace que el significado se evapore también ininterrumpidamente. Precisamente de esta forma la literatura negándose a asignar un “secreto”, un significado último, al texto (y al mundo, entendido como texto), libera lo que podríamos llamar una actividad antiteológica, una actividad auténticamente revolucionaria, puede negarse a fijar el significado es, en último término, negar a Dios y a si hipóstasis – razón, ciencia, ley. (Barthes, 1968, en Moi P.74)

La investigación desarrollada profundizó los alcances de la perspectiva de género en el ámbito educativo, específicamente en al área de Lengua y literatura, entendiéndose como un enfoque dual que integra teoría y praxis política. Lo anterior resulta pertinente en el contexto socioeducativo actual, donde debe primar una lógica de respeto por la diversidad y los derechos humanos, en que la escuela se concibe como un espacio dispuesto a formar estudiantes de espíritu crítico.

La temática de la investigación surge a partir de un problema pedagógico, conceptualizado durante el proceso de práctica final, que corresponde a la necesidad de vincular las políticas gubernamentales en temáticas de género y ciudadanía, con el trabajo directo en el aula, a través de un diálogo con el discurso literario. Lo anterior se construye a partir del establecimiento de un plan didáctico de doce sesiones para la asignatura de Lengua y literatura, enmarcado en la tercera unidad de primer año medio (Género dramático), y que trabaja paralelamente el eje de comprensión lectora. La anterior propuesta está sustentada en los contenidos establecidos y en las habilidades que desarrollan en los planes y programas gubernamentales (2016), y a su vez en las bases curriculares (2015).

El trabajo se desarrolla ficcionalmente a partir de doce sesiones didácticas que se estructuran en relación al eje de comprensión lectora, mediante la lectura en clase de textos literarios breves, que dialogan con una obra troncal: *Casa de muñecas*. El aprendizaje en torno al desarrollo de la secuencia, y la lectura domiciliaria del texto (plan lector ministerial) central se evalúan mediante un plan de tres instancias, que considera entre otras habilidades, la comprensión lectora, el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión oral y la metacognición.

El horizonte teórico escogido, representado en el análisis de textos literarios, entendidos como dispositivos culturales, presenta un terreno fértil para esta discusión, ya que es capaz de acoger el trabajo con el lenguaje y un medio para que se discutan lecturas desde la perspectiva de género, que intersecta variables. Se concibe como un enfoque que ayuda al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, trabajando una perspectiva sociocultural en relación al diálogo que hacen entre sus lecturas y su entorno inmediato.

Lo anterior se comprende bajo el alero de la educación para la ciudadanía. Los estudiantes deben comprender y dialogar con su medio social. Estos futuros ciudadanos deben ser capaces de analizar su contexto sociocultural, a través del leer y comprender los mensajes de su entorno, representado a través del discurso literario, pero también a partir de otras representaciones del lenguaje en el medio social como la prensa y la publicidad.

La investigación se proyecta dentro de un contexto en que las demandas vinculadas al género son recurrentes, y en un panorama diverso donde existe la necesidad de una educación que trabaje la ciudadanía, las necesidades educativas especiales, y a los estudiantes indígenas y migrantes, siendo la escuela un medio idóneo para pensarlas. Un método vinculado a los estudios de género, de acuerdo a su naturaleza transversal puede ser pertinente en esta discusión. Se busca la inclusión de otros cuerpos y subjetividades, eliminando la re - creación de la violencia en el medio escolar.

Por otro lado, la educación actual debe desarrollar entre sus estudiantes una perspectiva crítica: El trabajo se proyecta en un panorama educativo analítico, pertinente para el siglo XXI, que trabaje forjando lectores críticos frente a los mensajes de la publicidad y los medios de comunicación, y que puedan comprender su entorno a partir de los diferentes discursos que circulan en el medio social. Junto con la necesidad de hacer dialogar el discurso literario con otros discursos, con los que el alumno esté en contacto, forjando su sentido ético y estético y también porque es su derecho conocer la herencia cultural occidental.

7. Referencias Bibliográficas

Bombini, G. (2008), La lectrúa como política educativa. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 46 pp. 19-35

Braidotti, R. (2015). Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade. Barcelona: GEDISA.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994) Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. Literatura: teoría, historia, crítica , Vol. 15, n.º 2, 97-118.

Departamento de Estudios y Capacitación. (2009) Análisis de género en el aula. Santiago de Chile: SERNAM

Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. Revista Álabe. Vol. 7.

Gobierno de Chile. (2015). Plan Nacional de la Lectura 2015 – 2020. Santiago de Chile: Mineduc

Graesser, A., Gernsbacher, M. y Goldman, S. (2000) Cognición. En: van Dijk, Teun A. Comp. El estudio del discurso. En: El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa. Pp.417-452

Martín, A. (2012). Antropología del género. Valencia: Cátedra

Moi, T. (1988). Teoría Literaria Feminista. Madrid: Cátedra.

Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. Revista Signos, 44(76), 145-167.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona

OMS. (2015). Género. 26/04/18, de OMS Sitio web: <http://www.who.int/topics/gender/es/>

Unidad de curriculum y evaluación. (2016). Programa de Estudio Primero medio. Lengua y literatura. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Unidad de curriculum y evaluación. (2015). Bases Curriculares 7º básico a 2º medio. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

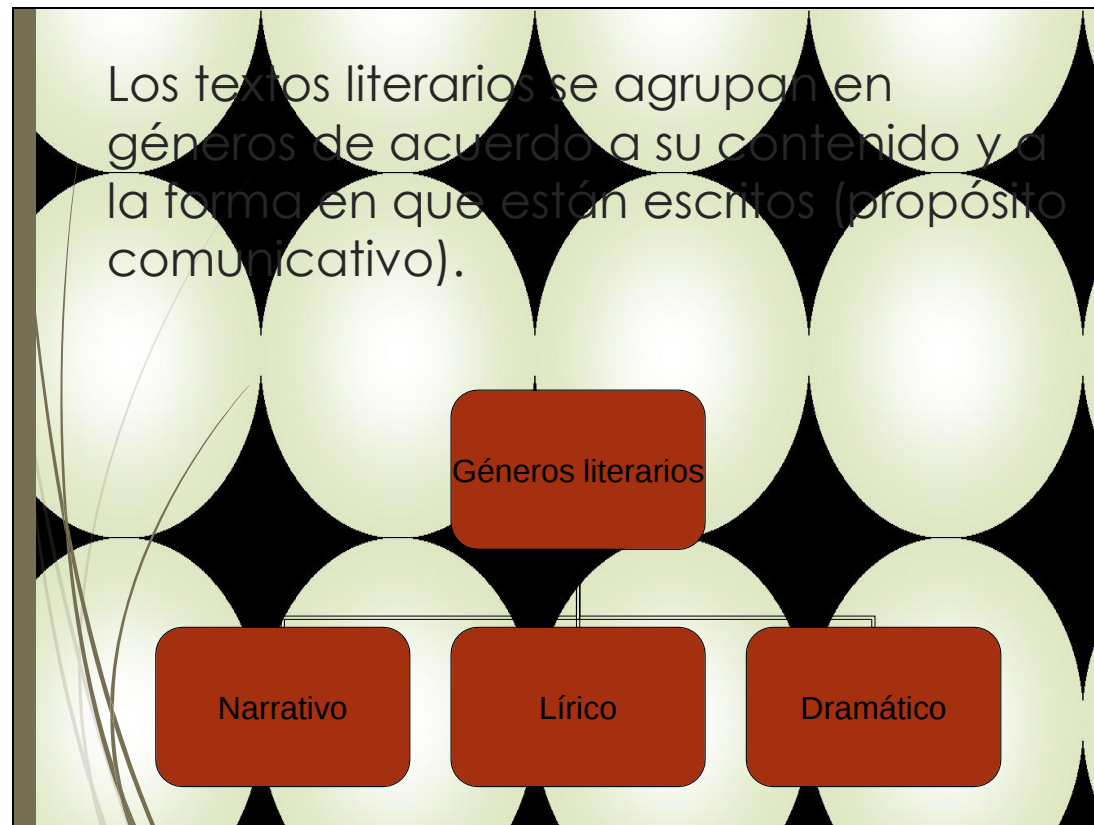
Unidad de Equidad de género. (2015). Educación para la igualdad de género Plan 2015 – 2018. Ministerio de educación.

8. Anexos

Clase 1. Anexo 1: PPT Activación de conocimiento género dramático

Diapositiva 1

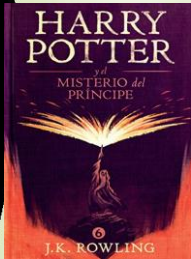




Género Narrativo

El género narrativo es una expresión literaria que se caracteriza porque se relatan historias imaginarias o ficticias (sucesos o acontecimientos) que constituyen una historia ajena a los sentimientos del autor. Predomina la función del lenguaje expositiva o referencial.

Ejemplos:
Novelas
Cuentos
Leyendas
Etc.



Características

- **Generalmente escrito en prosa**
- Hay un **narrador**, que es quien cuenta la historia. Este puede ser:
 - **Narrador omnisciente:** no participa en la historia y cuenta los hechos en **tercera persona**.
 - **Narrador protagonista:** relata en **primera persona** porque participa de los hechos que cuenta.

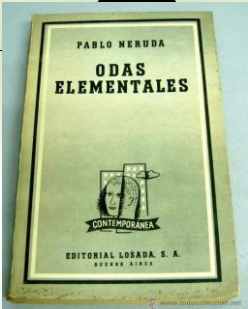
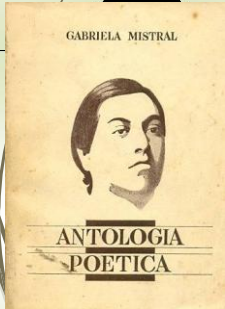
Género Lírico

Pertenece al género lírico las obras literarias que hablan de emociones, sentimientos, estados de ánimo como si fueran del propio autor. Predomina la función emotiva o expresiva.

Características

Escritas, generalmente, en verso.

- Empleo del ritmo y la rima.
- Uso de recursos del lenguaje figurado.
- Pueden tratar temas como: el amor, la naturaleza, el dolor, los sentimientos morales y religiosos, la patria, los objetos cotidianos, entre otros.

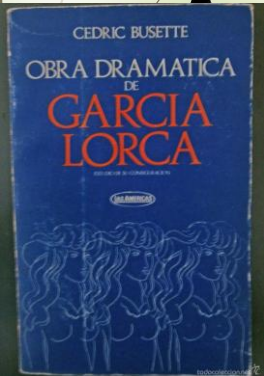


Género Dramático

Obras literarias que nacen para ser **representadas**. Concepto de Virtualidad teatral. No hay narrador. Conocemos la historia a través de los **diálogos** de los personajes. Predomina la función apelativa del lenguaje.

Características

- Tipos textuales: diálogo y monólogo.
- Acotaciones: indicaciones de la puesta en escena y de la forma de actuar los personajes.
- Hay también elementos visuales (gestos, movimientos, luces, vestuario..) y sonoros.





Subgéneros Dramáticos

- **a) Tragedia:** Se trata de un tema serio, en el que muchas veces están en juego la vida y la muerte. El objetivo de la tragedia es provocar en los espectadores dos emociones: El temor y la compasión.
- Los protagonistas de la tragedia son personas dignas de imitación, es decir, representan valores de su sociedad. Por ejemplo en la antigüedad clásica, eran, por lo general, hombres nobles, héroes o semidioses.
- **b) Comedia:** La comedia presenta a seres inferiores, es decir seres que encarnan algún vicio. La manera de representarlos es por medio de situaciones divertidas, graciosas o ridículas.
- Su objetivo es provocar la risa en los espectadores, pero no de manera gratuita, sino llevándolos a la reflexión sobre el conflicto que se expone y que se muestra como algo que puede ocurrir en la vida real.
- **c) Drama:** El drama corresponde a la combinación entre los dos géneros anteriores, reproduciendo más perfectamente la vida que la tragedia y que la comedia, porque abarca lo trágico, lo vulgar y lo cómico.
- Trata sobre la vida de las personas normales, no son héroes ni seres detestables.

¿Para qué?

Para enriquecer mi comprensión del texto y así disfrutarlo más.

¿Cómo lo haré?

Aplicando mis conocimientos nuevos al texto dramático leído.

Mis aprendizajes previos

Analizar el conflicto dramático y los personajes

Inicio

Responde las siguientes preguntas junto a tu compañero o compañera de banco.

1. ¿Qué es el conflicto en una obra dramática?, ¿cuál sería el conflicto en *El círculo de tiza caucasiano*?
2. ¿Qué relación creen que hay entre el conflicto y los personajes de una obra dramática? Ejemplifiquen con el fragmento que leyeron.
3. ¿Qué pasaría si una obra dramática no tuviese conflicto? Expliquen.

A partir de las respuestas, registren sus aprendizajes previos en el recuadro lateral.

Desarrollo

El conflicto dramático

El conflicto dramático es el enfrentamiento entre dos personajes o fuerzas al interior de una obra. Generalmente, este choque se produce entre dos personajes que tienen propósitos y visiones diferentes frente a una misma situación. En algunos casos, el enfrentamiento se produce entre un personaje y una fuerza intangible, como el destino, la sociedad o la propia interioridad.

Grushe quiere quedarse con el niño que ha criado.



CONFLICTO

La mujer del gobernador quiere recuperar a su hijo biológico para obtener la herencia de su marido.

En el fragmento de *El círculo de tiza caucasiano* el enfrentamiento se produce entre dos mujeres que reclaman la custodia y crianza de un niño. Este enfrentamiento desencadenará una serie de acciones que conducirá a la resolución del problema en favor de una de ellas. En este sentido, el conflicto es el motor de la obra dramática, pues determina las decisiones que toma un personaje y sus acciones.

La secuencia de acciones de los distintos personajes constituye la acción dramática. En general, esta se puede dividir en tres momentos (aunque hay obras que no siguen este esquema). Estos pueden identificarse mediante preguntas como las siguientes.

Presentación del conflicto

¿Qué personajes se oponen?, ¿qué fuerzas están en pugna?, ¿por qué se enfrentan?, ¿qué busca conseguir cada parte?

Desarrollo del conflicto y clímax

¿Qué hace cada fuerza para lograr su objetivo?, ¿cuál es el momento decisivo de estos enfrentamientos?

Desenlace o resolución del conflicto

¿Qué personaje o fuerza se impone sobre la otra?, ¿qué implicancias tiene esto?

Los tipos de personajes

Los personajes son los individuos, seres o entidades que actúan e interactúan —mediante diálogos, movimientos y gestos— en una obra dramática. En sus parlamentos y acciones se presenta, desarrolla y resuelve el conflicto dramático.

Al igual que la acción dramática, los personajes principales de una obra se definen en función del conflicto. De esta manera, se pueden clasificar en:

Protagonista

- Personaje principal de la obra.
- Busca conseguir su propósito, por lo que moviliza la acción.
- Para cumplir su propósito, debe superar obstáculos ocasionados por otros personajes.

Antagonista

- Principal opositor del protagonista.
- Su propósito y sus motivaciones son contrarias a las del protagonista, lo que hace que se enfrenten.

Es importante que sepas que el protagonista no siempre es un solo personaje. Una obra puede estar protagonizada por un grupo humano, una familia, un conjunto de dioses, etc. Del mismo modo, el antagonista no siempre es un personaje. También puede corresponder a grupos o incluso a realidades abstractas, como el destino, la sociedad o la conciencia del personaje.

Además del protagonista y antagonista, existen también los personajes secundarios, que aparecen con menos frecuencia y que cumplen funciones como apoyar al protagonista o al antagonista en el cumplimiento de su propósito.

Todos estos elementos son herramientas que te sirven para analizar y comprender textos dramáticos. Junto con identificarlos, debes otorgarles un sentido en base al contexto, tu experiencia y visión de mundo.

Cierre

Revisa *El círculo de tiza caucasiano* y responde las siguientes preguntas.

1. ¿Qué problema humano se expresa en la obra?
2. ¿Qué fases de la acción dramática se evidencian en el fragmento leído? Fundamenta con ejemplos del texto.
3. ¿Qué personaje del fragmento sería el protagonista y cuál el antagonista?, ¿qué personajes apoyan a cada uno? Justifica con ejemplos del texto.
4. ¿Con qué personaje te identificas más? Fundamenta.

Reflexiono sobre mi aprendizaje

- ¿Qué hiciste para responder las preguntas de la actividad inicial?, ¿qué corregirías en tus respuestas?
- ¿Qué aspectos del texto dramático ya conocías?, ¿qué aprendizajes nuevos agregaste a tus conocimientos?
- ¿En qué medida reconocer la estructura de un texto dramático te ayuda a disfrutarlo más y comprenderlo mejor?

Guía de Información nº1 - Elementos técnicos del texto dramático - Profesor Nelson Fierro

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

Elementos técnicos del drama

Para un mejor manejo de la obra dramática, es necesario que conozcas los siguientes conceptos, que te ayudarán a analizarla, y a poner en relieve qué aristas quiere destacar el dramaturgo en su obra, configurando un contexto particular.

1. Acto: Es la estructura parcial de una obra dramática. Cada una de las partes en que se divide la obra dramática o la totalidad de esta, si no tiene divisiones. Es común la división en tres actos o en cinco.
2. Cuadro: Es la ambientación física de la acción dramática mediante la escenografía. Cada espacio físico corresponde a un cuadro diferente.
3. Escena: Período de la acción dramática marcado por la entrada o la salida de uno o más personajes.
4. Acotación: Se da este nombre a las indicaciones que el autor teatral dirige a los actores para especificar el movimiento de los personajes, el tono o intención con que deben ser dichas determinadas palabras, o bien para señalar la entrada o salida de personajes, describir los cuadros, etc. Generalmente están escritas entre paréntesis, y su lectura es muy importante, ya que configura el espacio físico y psicológico en el que se desenvuelve la acción. Su objetivo es contextualizar el relato, y en el caso de llevar la obra al teatro, generar el ambiente que el dramaturgo pensó. Recordar el Concepto de “Virtualidad teatral” en la obra dramática.
5. Aparte: Corresponde a lo dicho en voz alta por un personaje, suponiendo que no es escuchado por los demás, sino solo por el público. Corresponde a una característica muy importante en el texto dramático, ya que propone un nuevo espacio ficcional dónde el personaje expresa sus sentimientos ante la audiencia, sin ser revelados a los otros personajes.
6. Mutis: La expresión “hace mutis” indica que un personaje se va de la escena.

*Es importante considerar la estructura dialógica de la mayoría de los textos dramáticos, en la que los personajes van desarrollando la acción a través de sus parlamentos, que pueden ser fácilmente identificables visualmente. Sin embargo existen textos dramáticos donde solo un personaje va desarrollando la acción, en este caso nos encontramos frente a un monólogo. ¿Qué características consideras propias del género dramático en comparación con el género lírico y el género narrativo?

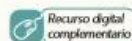
* No olvides identificar cada uno de estos elementos en los textos que leeremos durante la unidad, ya que constituyen un método para realizar un mejor análisis de estos, y para establecer el propósito comunicativo que el dramaturgo quiso desarrollar en la obra. ¿Cómo identifico las acotaciones en el texto?

Fuente: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/5-G%C3%A9nero%20dram%C3%A1tico.pdf>

Lee el siguiente fragmento de un texto dramático.

Cuestión de ubicación

Juan Radrigán, dramaturgo chileno



(Cuartucho de tablas con piso de tierra. El mobiliario se reduce a un camastro, un camarote de dos literas, una mesa debilucha, una cómoda y algunas sillas. Sobre un cajón, un equipo modular: colgada de cualquier parte una radio-cassette.

Sábado después de mediodía. Elizabeth arregla una polera sobre la mesa. Su hermano, Cristián, manipula en el equipo.)

ELIZABETH: Ya po, apúrate pa escuchar algo; si no yo voy a poner mi radio.

CRISTIÁN: Es que no sé qué le pasó al balance, ¿no cachaste que'te parlante (señala) tiene un ruido raro. (Manipula.)

ELIZABETH: A lo mejor queó chicharmento aonde regaste mucho aquí: ¿no vis que a la corriente le pasa no sé qué cuestión con el agua? Déjalo así no más, mejor; después lo podés echar a perder y mi papá arma el tremendo cahuln.

CRISTIÁN: Chis, ¿qué tiene que armar cahuln él? Pa eso es mío po.

ELIZABETH: Aquí no hay na tuyo, too es de toos.

CRISTIÁN: ¿Y cómo vol te acabronaste con la radio casé?

ELIZABETH: Mi papá dijo que'ra pa mí. Yo tengo que 'star encerrá aquí too el día haciendo las cosas. Y soy enferma po, ¿que no sabís?

CRISTIÁN: Vivaracha soy, no enferma; con la barreta de que no podís pasar rabias hacís lo que querís. Ahora te dio por andar con un torrente.

ELIZABETH: ¡El Genaro no es torrente!

CRISTIÁN: Ah, no, si es un ejecutito joven; seguro que los sacos que anda trayendo al hombro los usa de James Bond.

ELIZABETH: ¡No te's tñendo de'l; ya te dijo mi papá que yo no podía pasar rabias...! Ahora es cargaor no má, pero el dueño di una pilastra ya le dijo que lo la a dejarlo a él a cargo cuando se arreglara un poco la cuestión.

CRISTIÁN: ¿Y quién va entrar a comprarle algo, si hasta las moscas hacen arcás cuando lo ven? (Yendo rápidamente hacia ella.) No, no; son bromas no más; no te vaya a dar la cuestión de los desmayos y los viejos carguen conmigo después. (Rascándose la cabeza.) Güeno, ¿voh tenís anemia o's tal cagá de los pulmones?

ELIZABETH: No sé po; el viejo del seguro dijo que'taba desnutría, pero mi mamá dijo que cuando termináramos de pagar la tele lamos a ir donde un doctor güeno... Pucha, pero ahora se jueron a meter en esa otra...

CRISTIÁN: Es que lo hace falta una a color: las en blanco y negro tan muy trillás ya.

ELIZABETH: (Sin convicción.) Claro.

CRISTIÁN: (Volviendo a su equipo.) Pucha, qué tendrá esta cuestión ho... ¿Tará cerrao el taller de la otra cuadra? ¿Por qué no le vai a decir al Renato que venga un poco?

ELIZABETH: Chis, córrete; ese es más lanzao que un peñazco; primero tira el agarrón y después pregunta qué querís.

CRISTIÁN: (Serio.) ¿T'ha hecho algo?

ELIZABETH: No, a mí no, pero sé cómo es. (Volviendo a ponerse a coser.) Y yo's toi ocupá; tengo que terminar de arreglar mi polera de la onda disco pa antes de las cuatro, porque como el Genaro le acarrea los bultos al dueño de la "Disco Legua's Star", los convidó pa que juéramos a dar una güelta pa'allá después del teatro.

CRISTIÁN: ¿O sea que'testai haciendo d'esas cuestiones amarrás al lao?

ELIZABETH: Claro po, si esa es la moa ahora; las poleras rayás. En la Disco Jolivó las presentaron la otra ve; puee ir con chor o con bluyín. ¿Pero yo's toi muy flaca pa ponerme chor, no cierto?

CRISTIÁN: Claro, te pareceríai a esas escobas que se quebran y las viejas las amarran con un trapo. (Se queda mirando la polera.) ¿A ver?... ¿Qué's lo que hiciste? (La toma.) ¡Putá, m'hiciste tira la camiseta del Clu!

ELIZABETH: ¡Tenía que ponerle rayas po, si no tenía ninguna polera rayá! ¿Cómo voy a ir a bailar Gri vestia de otra manera? ¡Tengo que ir con la moa disco color po! ¿Querís que las demás se rían de mí?

CRISTIÁN: ¡Pero es que la camiseta no es na mía, es del Clu!

Radrigán, J. (1984). Cuestión de ubicación. En Teatro de Juan Radrigán: (11 obras). Santiago, Chile: CENECA.

Responde las siguientes preguntas para activar tus aprendizajes previos.

- 1 ¿Qué traerán los padres de Cristián y Elizabeth?
- 2 ¿Por qué se echó a perder la radio?
- 3 Caracteriza a los personajes del fragmento. ¿En qué te basaste para hacerlo?
- 4 ¿Cómo es la relación entre los hermanos?, ¿es siempre igual? Fundamenta con ejemplos del texto.
- 5 ¿Qué opinas del comportamiento de los personajes? Justifica.

Inicio

3



El texto que leíste corresponde al género dramático. ¿Qué características de este género recuerdas?, ¿cuáles reconoces en el texto que leíste?

Clase 2. Anexo 1:

Video de "Youtube" Campaña "Eduquemos con igualdad". <https://www.youtube.com/watch?v=NwbZ8ZW9IkM>

Clase 2. Anexo 2:

Guía de Información nº2 - Contextualización texto “Casa de Muñecas” Henrik Ibsen - Profesor Nelson Fierro

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

Instrucciones de lectura: Toma en consideración las palabras en negrita, posteriormente se definirán mediante la ayuda del docente.

En el siglo XIX, la literatura europea comienza a desarrollar un nuevo camino en la larga andadura de la tradición literaria. Agotada la fantasía y trascendencia del Romanticismo, se cubre de un manto de realismo, impulsada por corrientes de pensamiento como el **determinismo** o el **positivismo**, y se traslada a pie de calle para recoger, como una cámara, lo que le ocurre al ser humano en su cotidianeidad. En este panorama se publica el texto *Casa de Muñecas* del escritor noruego Henrik Ibsen, considerada como una de las más importantes obras dramáticas de la segunda mitad del siglo XIX. Está estructurado mediante tres actos, centrando la acción en el personaje de “Nora”, y sus relaciones familiares y sociales, desarrollando un cambio de comportamiento de la protagonista. Presenta un conflicto centrado en la vida cotidiana de una mujer noruega, narra las relaciones que se presentan con su esposo, con otros individuos, y el cuidado hacia sus hijos, analizando desde una perspectiva crítica el comportamiento de esta mujer.

Determinismo:

Positivismo:

Clasificada como una obra feminista, la obra ha propiciado debates en torno al tema de la mujer en su matrimonio y en su hogar, representando el estilo personal del teatro de Ibsen, en el cual el ser humano enfrenta su propia conciencia y su destino en medio de una atmósfera de misterio. La obra cumple, uno por uno, los rasgos típicos del realismo literario del S. XIX: personajes de clase media que viven en aparente felicidad y protagonista femenina, cuyo comportamiento psicológico se va desgranando a medida que avanza el argumento. En el caso del drama de Ibsen, ese análisis psicológico consiste, como es usual en el Realismo, en enfrentar a la protagonista, Nora, con las convenciones sociales aplicadas a las mujeres de la época, que cometen la “osadía” de rebelarse contra ellas y ponerlas en tela de juicio. La primera acotación de la obra ya nos muestra el primero de estos aspectos:

“Una estancia amueblada cómodamente y con buen gusto, aunque sin lujo. A la derecha del foro, puerta del vestíbulo. A la izquierda, la del despacho de Helmer. Entre ambas puertas, un piano. En el lateral izquierdo del escenario, otra puerta, y más en primer término, una ventana. Cerca de la ventana, una mesa redonda grande junto a un sofá y varias sillas. (...) Repisa con figuras de porcelana y demás cachivaches. Un estantito de libros muy bien encuadernados. El entarimado, cubierto por una alfombra. Lumbre en la chimenea. Día de invierno” (Acto primero).

De inmediato aparece la protagonista femenina, cuya descripción nos indica su estado de ánimo:

“Entra NORA tarareando alegremente. Viste abrigo y sombrero, y trae varios paquetes que deposita sobre la mesa de la derecha. Deja abierta la puerta del vestíbulo, por la cual se ve un recadero que trae un árbol de Noel y un cesto.”

En esta breve pincelada, ya nos queda claro cuál es el estado inicial de la protagonista. Vive en un entorno confortable, se encuentra contenta, como denota su tarareo, y además viene de hacer compras para Navidad, lo que nos indica su bonanza económica. Si seguimos leyendo, esta impresión se confirma con la aparición, en primer lugar, de su marido, Helmer. Es la estampa del esposo feliz que adora a su esposa, algo que deducimos por los adjetivos con que la califica, referentes en su mayoría a pajarillos caracterizados por su dulzura y agradable canto:

*“HELMER. ¿Es mi **alondra** la que gorjea por ahí? (...) ¿Es mi ardilla la que bulle? (...) ¿Otra vez ha encontrado el pajarito ocasión de gastar dinero? (Acto primero).”*

En el desarrollo del texto se desprende que por encima de todo, está el honor del hombre que debe mantener económicamente a su mujer y no puede permitir que ésta tenga deudas con nadie. Por otro lado, el motivo del celo de Nora es la conservación de su matrimonio. Este concepto, el del matrimonio, es fundamental, como ya hemos mencionado anteriormente, en la obra, ya que todos los personajes se articulan alrededor de sus experiencias matrimoniales.

- Sugerencia para el alumno: Para establecer un análisis completo del texto, se solicita leer en domicilio la obra a lo largo de la secuencia didáctica, con el objetivo de volver a retomarla durante la sesión 6 y la sesión 9, y finalmente evaluar el análisis en la última sesión.

Fuente:

Ibsen, H. Casa de Muñecas (1879) Editorial Panamericana: Bogotá. (Traducción Birgitte Bonning)

Giménez, A. Casa de muñecas: la mujer ante el espejo (2010) Ensayo. Recuperado en: <https://letralia.com/230/ensayo05.htm>

Clase 2. Anexo 3:

Plan de Evaluación Texto *Casa de Muñecas*

Instancia de Evaluación	Clase 6: Actividad de análisis de fragmento del texto mediante preguntas abiertas. Se evaluará mediante rúbrica	Clase 9: Actividad de Lectura dramatizada grupal. Se evaluará mediante rúbrica	Clase 12: Evaluación Final de Comprensión lectora y análisis, mediante un enfoque integral.	Nota Final Evaluación plan lector
Contenidos y habilidades a evaluar	Relación del texto con los conceptos vistos en la secuencia: -Contextualización Casa de muñecas -Perspectiva de género -Masculinidades/ intertextualidad	-Concepto de Virtualidad Teatral. -Desarrollo de expresión oral	-Preguntas cerradas que evalúan diferentes niveles de comprensión lectora -Preguntas abiertas de análisis y desarrollo de pensamiento crítico -Preguntas de desarrollo metacognitivo - reflexivo	Sumatoria de las tres instancias
Porcentaje	25%	25%	50%	100%



“Educación con perspectiva de Género”

Profesor Nelson Fierro - 1º Medio.

Fuente: Documento “Educación para la igualdad de género”. Recuperado en:
<http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>

Formación Ciudadana Mineduc 1º- 2º Medio. Recuperado en:
<http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/09/1%C2%BA-a-2%C2%BA-a%C3%B1o-de-Educaci%C3%B3n-Media.pdf>

El género en la teoría literaria:
[http://bvirtual.ucol.mx/descargables/544_genero_teoría_literaria.pdf](http://bvirtual.ucol.mx/descargables/544_genero_teor%C3%ADa_literaria.pdf)

Educación para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía es un eje fundamental en el contexto educativo chileno, sobre todo en las asignaturas que trabajen en directa relación con el contexto sociocultural (Lenguaje y comunicación). Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

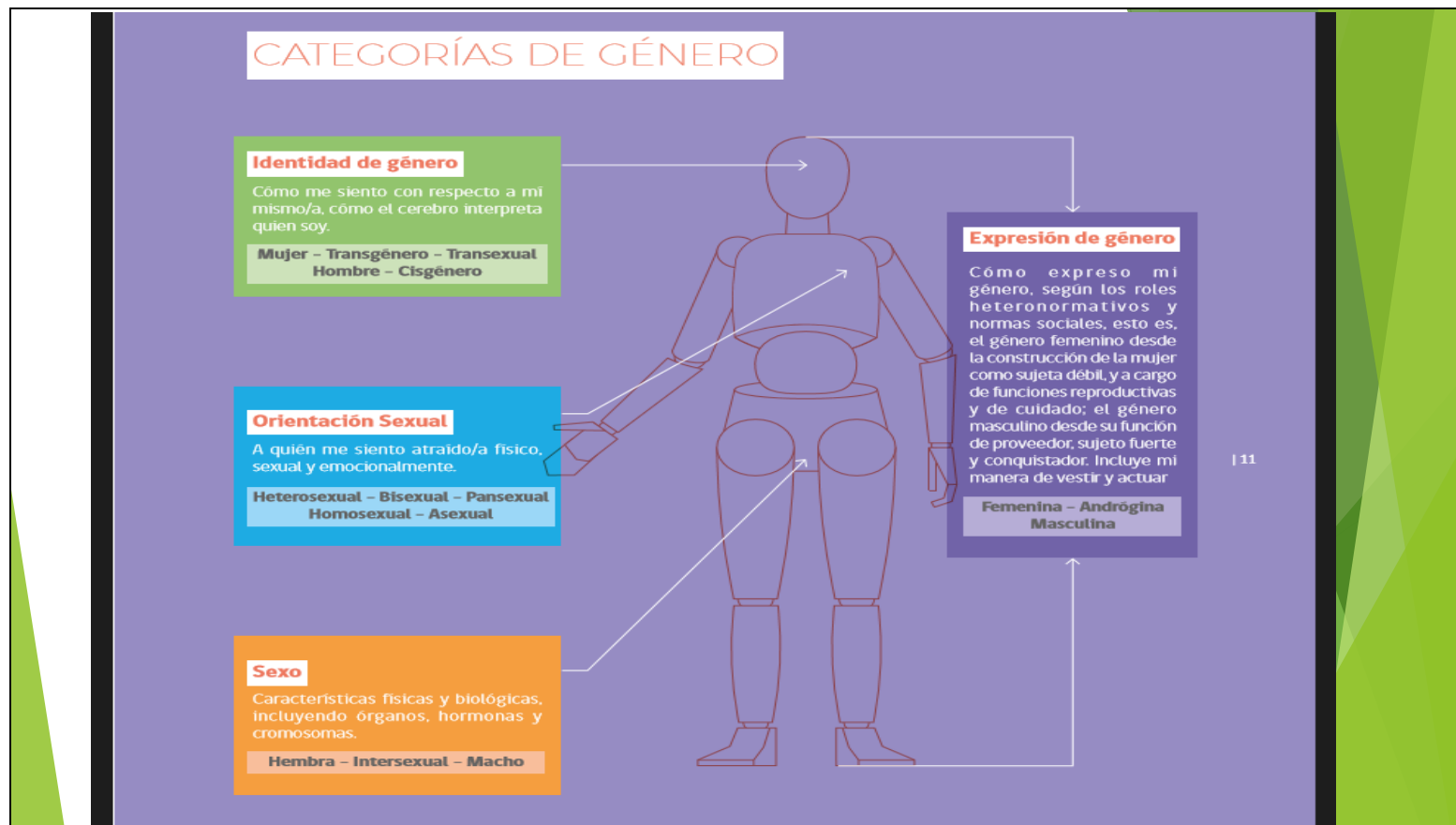
La educación con perspectiva de género se articula dentro de este paradigma, que releva conceptos claves dentro de esta lógica como lo son la noción de bien común, respeto por la diversidad, la identidad, el respeto, y el valor de la familia.



¿Qué es el enfoque de género?

- ▶ “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, configurando relaciones de poder, históricas y socioculturales entre mujeres, hombres, otras identidades de género (trans) y orientaciones sexuales (homosexuales, lesbianas, etc.).” En el marco de estas relaciones, las personas construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Dado su carácter histórico y ubicuo, estas relaciones e identidades varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo.
- ▶ Los estereotipos de género están presentes en la cotidianeidad de los procesos educativos, produciendo brechas de resultados académicos y desigualdad en la formación integral de las y los sujetos, generando desventajas para las mujeres, por ejemplo, en matemáticas y educación física, y en el caso de los varones en comprensión lectora, quienes además ven limitadas sus posibilidades de expresión de las emociones, con las consecuencias que ello puede tener en su vida personal.
- ▶ El enfoque de género permite reconocer que niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo, y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes valorados socialmente, oportunidades, recursos y recompensas, de manera independiente a sus diferencias biológicas y reconociendo la igualdad de derechos.

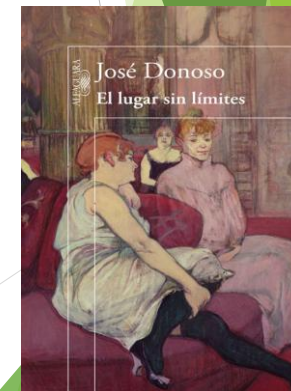
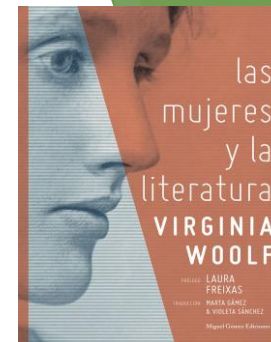




Género y literatura

A partir de la segunda década del siglo XX, la propuesta postestructuralista planteó una visión mucho más amplia y plural en torno al texto literario, ya que éste fue visto no sólo como un sistema regido por leyes generales que lo regulan, sino como un **fenómeno discursivo** que es atravesado por toda una serie de **valores ideológicos y culturales**. Así, desde la década de 1960 el estudio del texto literario se abrió a otras posibilidades de reflexión y análisis entorno a la estructura interna del mismo como a su creación y recepción. De ahí que el feminismo, los estudios de género, los estudios culturales, los estudios postcoloniales, los estudios subalternos y aun la teoría queer, coincidieran en señalar que el texto es producto de una interrelación de factores extratextuales que convergen de alguna u otra forma en él.

De esta forma, toman relevancia en el campo académico, visiones que habían estado solapadas tradicionalmente en la historia, adquiriendo importancia las lenguas minoritarias, por ejemplo a través de la literatura indígena, y la literatura escrita por mujeres. La perspectiva de género, en este panorama tiene pertinencia, ya que permite analizar los textos en relación a esta construcción social, integrando variadas dimensiones.



Análisis de Género en diversas expresiones del Lenguaje: Mensajes Publicitarios



Análisis de Género en diversas expresiones del Lenguaje: Prensa



Guía de Información nº3 - subgéneros dramáticos: Tragedia, Comedia y Drama - Profesor Nelson Fierro

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

- a) **LA TRAGEDIA:** es la imitación de una acción elevada y completa, de cierta magnitud, en un lenguaje distintamente matizado según las distintas partes, efectuada por los personajes en acción y no por medio de un relato, y que suscitando compasión y temor lleva a cabo la purgación de tales emociones. La historia trágica imita acciones humanas en torno al sufrimiento de los personajes y a la piedad, hasta el momento del reconocimiento de los personajes entre sí o de la toma de conciencia del origen del mal. Se busca lograr la catarsis, concepto que alude a la purgación de las pasiones.

Este subgénero posee sus antecedentes en la Antigua Grecia, reflejado en obras como “Edipo Rey” y “Antígona”, siendo “Sófocles” y “Eurípides” algunos de los más importantes autores clásicos de tragedias. En la tragedia, los protagonistas luchan contra un destino trágico, donde podemos ver casi siempre la presencia de un héroe. El concepto de Pathos alude al sufrimiento del héroe, quién vivencia una dolorosa soledad, enmarcado en el destino o fatalidad.

- b) **LA COMEDIA:** Es la imitación de las bajas pasiones de las personas, representado a través de personajes vulgares, siendo personajes de la especie que supone lo ridículo. Describe, intelectualmente deformados, los aspectos concretos y risibles de la vida cotidiana. Los personajes son de condición inferior, el desenlace es feliz y optimista, su finalidad es provocar la risa del espectador.

Los personajes de una obra cómica suelen encarnar defectos humanos y mofarse de actitudes propias de esta especie; además estas historias suelen mostrar conflictos cotidianos y mofarse de las decisiones tomadas por el ser humano al límite. En la comedia cuanto más exagerados y ridículos son los personajes, más éxito suelen tener. Dentro de este subgénero existen muchos autores destacados, entre los que podemos mencionar a William Shakespeare, Molière y Carlo Goldoni.

- c) **EL DRAMA:** El drama o la tragicomedia se halla conformado por aquellas obras que presentan aspectos de la tragedia y de la comedia fusionados. Este tipo de obras son más comunes en esta época y tienen gran éxito en el público en general. Un ejemplo de tragicomedia podría ser “La Celestina” de Fernando de Rojas. También “Casa de Muñecas” de Henrik Ibsen.

En este tipo de obras puede percibirse una intensidad bastante menor en las pasiones, podría describirse que es el estilo más cuerdo, donde sus personajes no enloquecen, sino que intentan resolver las situaciones sin llegar al fatalismo. Utilizar elementos de la comedia, como el ridículo, puede servir para amenizar situaciones que podrían ser irresolubles en una obra perteneciente a la tragedia. Sin lugar a dudas, dentro del género dramático, la tragicomedia es el subgénero que se encuentra más cercano a la realidad de los seres humanos que cualquiera de las antes mencionadas.

- Recuerda que cada una de estas expresiones del género dramático se estructura en base a un conflicto central y personajes que conviven y dialogan en el mundo desarrollado por el dramaturgo. También es posible contextualizar históricamente estos subgéneros, los cuales desarrollaban una función social particular, y que se desarrollan desde la época clásica hasta nuestros días.

A leer



Antígona
Sófocles

La acción transcurre en el **Ágora** de Tebas, ante de la puerta del palacio de Creonte. La víspera, los **argivos**, mandados por Polinices, han sido derrotados: han huido durante la noche que ha terminado. **Despunta** el día. En escena, Antígona e Ismena.

ANTÍGONA: Tú, Ismena, mi querida hermana, que conmigo compartes las desventuras que Edipo nos **legó**, ¿sabes de un solo infortunio que Zeus no nos haya enviado desde que vinimos al mundo? Desde luego, no hay dolor ni maldición ni vergüenza ni deshonra alguno que no pueda contarse en el número de tus desgracias y de las mías. Y hoy, ¿qué **edicto** es ese que nuestro rey, según dicen, acaba de **promulgar** para todo el pueblo? ¿Has oído hablar de él, o ignoras el daño que preparan nuestros enemigos contra los seres que nos son queridos?

ISMENA: Ninguna noticia, Antígona, ha llegado hasta mí, ni agradable ni dolorosa, desde que las dos nos vimos privadas de nuestros hermanos, que en un solo día **sucumbieron** el uno a manos del otro. El ejército de los argivos desapareció durante la noche que ha terminado, y desde entonces no sé absolutamente nada que me haga más feliz ni más desgraciada.

ANTÍGONA: Estaba segura de ello, y por eso te he hecho salir del palacio para que puedas oírme a solas.

ISMENA: ¿Qué hay? Parece que tienes entre manos algún proyecto.

Desarrollo 3

ANTÍGONA: Creonte ha acordado otorgar los honores de la sepultura a uno de nuestros hermanos y en cambio se los rehúsa al otro. A Eteodes, según parece, lo ha mandado enterrar de modo que sea honrado entre los muertos bajo tierra; pero respecto del cuerpo del infortunado Polinices, también se dice que ha hecho pública una orden para todos los tebanos en la que prohíbe darle sepultura y que se le lllore: hay que dejarlo sin lágrimas e insepulto para que sea fácil presa de las aves, siempre en busca de alimento. He aquí lo que el excelente Creonte ha mandado **pregonar** por ti y por mí, sí, por mí misma; y que va a venir aquí para anunciarlo claramente a quien lo ignore; y que no considerara la cosa como **baladí**; pues cualquiera que infrinja su orden, morirá **lapidado** por el pueblo. Esto es lo que yo tenía que comunicarte. Pronto vas a tener que demostrar si has nacido de sangre generosa o si no eres más que una cobarde que desmientes la nobleza de tus padres. **1**

ISMENA: Pero, infortunada, si las cosas están dispuestas así, ¿qué ganaría yo desobedeciendo o **acatando** esas órdenes?

ANTÍGONA: ¿Me ayudarás? ¿Procederás de acuerdo conmigo? Piénsalo. **2**

ISMENA: ¿A qué riesgo vas a exponerte? ¿Qué es lo que piensas?

ANTÍGONA: ¿Me ayudarás a levantar el cadáver?

ISMENA: Pero ¿de verdad piensas darle sepultura, a pesar de que se haya prohibido a toda la ciudad?

ANTÍGONA: Una cosa es cierta; es mi hermano y el tuyo, quéraslo o no. Nadie me acusará de traición por haberlo abandonado.

ISMENA: ¡Oh, desdichada!, ¿a pesar de la prohibición de Creonte?

ANTÍGONA: No tiene ningún derecho a privarme de los míos.

ISMENA: ¡Ah! Piensa, hermana, en nuestro padre, que **perdió** cargado del odio y del **oprobio**, después que por los pecados que en sí mismo descubrió, se reventó los ojos con sus propias manos. Piensa también que su madre y su mujer, pues fue las dos cosas a la vez, puso fin a su vida con un cordón trenzado. Y mira, como tercera desgracia, como nuestros hermanos, en un solo día, se han dado muerte uno a otro, hiriéndose mutuamente con sus propias manos. ¡Ahora que nos hemos quedado solas tú y yo, piensa en la muerte aún más desgraciada que nos espera si a pesar de la ley, desafiamos el poder y el edicto del tirano! Piensa además, ante todo, que somos mujeres, y que, como tales, no podemos luchar contra los hombres; y luego, que estamos sometidas a gentes más poderosas que nosotras, por tanto nos es forzoso obedecer sus órdenes aunque fuesen aún más **rigurosas**. En cuanto a mí se refiere, ruego a nuestros muertos que están bajo tierra que me perdonen, porque cedo contra mi voluntad a la violencia, obedeceré a los que están en el poder, pues quiero **emprender** lo que sobrepasa nuestra fuerza no tiene ningún sentido. **3**

ANTÍGONA: No insistiré; pero aunque luego quisieras ayudarme, no me será ya grata tu ayuda. Haz lo que te parezca. Yo, por mi parte, enterraré a Polinices. Será hermoso para mí morir cumpliendo ese deber. Así reposaré junto a él, amante

Ágora: es un espacio abierto en el que ubicaban los edificios políticos y templos religiosos en la Antigua Grecia. Es el centro de reunión de la vida cívica.

argivos: es el nombre que recibían los habitantes de Argos, una de las grandes ciudades de la Grecia antigua.

despuntar: comenzar, iniciar, empezar.
legar: heredar, traspasar, dejar.
edicto: ley, orden, mandato.
promulgar: publicar, proclamar, anunciar.
sucumbir: morir, fallecer, perecer.
pregonar: publicar, difundir, anunciar.
baladí: de poca importancia.
lapidado: apedreado.
acatar: obedecer, respetar, cumplir.
perecer: morir, fenecer, fallecer.
oprobio: deshonra, vergüenza.
rigurosa: estricta, dura, inflexible.
emprender: comenzar, acometer.

176 Unidad 3 • Lazos de familia

Lengua y Literatura • 1.º Medio 177

Estrategias de comprensión lectora

Analiza la evolución de un personaje. Caracteriza el personaje de Ismena. Para ello, fíjate cómo se comporta. Luego, determina si se mantiene igual durante el texto o si cambia. En dicho caso, identifica la causa del cambio. Esto te servirá para responder la pregunta 6 de Después de la lectura.

Túmulo: montículo de tierra que sirve para dar sepultura a un cuerpo.



hermana con el amado hermano; rebelde y santa por cumplir con todos mis deberes piadosos. Más me preocupa dar gusto a los que están abajo, que a los que están aquí arriba, pues para siempre tengo que descansar bajo tierra. Tú, si te parece, desprecia lo que para los dioses es lo más sagrado.

ISMENA: No desprecio nada; pero no dispongo de recursos para actuar en contra de las leyes de la ciudad.

ANTÍGONA: Puedes alegar ese pretexto. Yo, por mi parte, iré a levantar el **túmulo** de mi muy querido hermano.

ISMENA: ¡Ay, desdichada!, ¡qué miedo siento por ti!

ANTÍGONA: No tengas miedo por mí; preocúpate de tu propia vida.

ISMENA: Pero por lo menos no se lo digas a nadie. Manténlo secreto; yo haré lo mismo.

ANTÍGONA: Yo no. Dilo en todas partes. Me serías más odiosa callando la decisión que he tomado que divulgándola.

ISMENA: Tienes un corazón de fuego para lo que huela de espanto.

ANTÍGONA: Pero sé que soy grata a aquellos a quienes sobre todo me importa agradar.

ISMENA: Si al menos pudieras tener éxito; pero sé que te apasionas por un imposible.

ANTÍGONA: Pues bien, ¡cuando mis fuerzas desmayen lo dejaré!

ISMENA: Pero no hay que perseguir lo imposible.

ANTÍGONA: Si continúas hablando así, serás el blanco de mi odio y te harás odiosa al muerto a cuyo lado dormirás un día. Déjame, pues, con mi temeridad afrontar este peligro, ya que nada me sería más intolerable que no morir con gloria.

ISMENA: Pues si estás tan decidida, sigue. Sin embargo, ten presente una cosa: te embarcas en una aventura **insensata**; pero obras como verdadera amiga de los que te son queridos.

(Antígona e Ismena se retiran. Antígona se aleja; Ismena entra al palacio.) [...]

(Entra Creonte.)

CREONTE: Ancianos, los dioses, después de haber agitado rudamente con la tempestad la ciudad, le han devuelto al fin la calma. A vosotros solos, de entre todos los ciudadanos, os han convocado aquí mis mensajeros porque me es conocida vuestra constante y respetuosa sumisión al trono de Layo, y vuestra devoción a Edipo mientras rigió la ciudad, así como cuando, ya muerto, os conservasteis fieles con constancia a sus hijos. Ahora, cuando estos, por doble fatalidad, han muerto el mismo día, al herir y ser heridos con sus propias **fratricidas** manos, quedo yo, de ahora en adelante, por ser el pariente más cercano de los muertos, dueño del poder y del

trono de Tebas. Ahora bien, imposible conocer el alma, los sentimientos y el pensamiento de ningún hombre hasta que no se le haya visto en la aplicación de las leyes y en el ejercicio del poder. Por mi parte considero, hoy como ayer, un mal gobernante al que en el gobierno de una ciudad no sabe adoptar las decisiones más cuerdas y deja que el miedo, por los motivos que sean, le encadene la lengua; y al que estime más a un amigo que a su propia patria, a ese lo tengo como un ser despreciable. ¡Que **Zeus** eterno, **escrutador** de todas las cosas, me oiga! Jamás pasaré en silencio el daño que amenaza a mis ciudadanos, y nunca tendré por amigo a un enemigo del país. Creo, en efecto, que la salvación de la patria es nuestra salvación y que nunca nos faltarán amigos mientras nuestra nave camine gobernada con recto timón. Apoyándome en tales principios, pienso poder lograr que esta ciudad sea floreciente; y guiado por ellos, acabo hoy de hacer proclamar por toda la ciudad un edicto referente a los hijos de Edipo. A Eteodes, que halló la muerte combatiendo por la ciudad con un valor que nadie igualó, ordeno que se le entierre en un sepulcro y se le hagan y ofrezcan todos los sacrificios **expiatorios** que acompañan a quienes mueren de una manera gloriosa. Por el contrario, a su hermano, me refiero a Polinices, el desterrado que volvió del **exilio** con ánimo de trastornar de arriba abajo el país paternal y los dioses familiares, queda públicamente prohibido a toda la ciudad honrarlo con una tumba y llorarlo. ¡Que se le deje insepulto, y que su cuerpo quede expuesto **ignominiosamente** para que sirva de pasto a la **voracidad** de las aves y de los perros! Tal es mi decisión; pues nunca los malvados obtendrán de mí estimación mayor que los hombres de bien. En cambio, quienquiera que se muestre celoso del bien de la ciudad, ese hallará en mí, durante su vida como después de su muerte, todos los honores que se deben a los hombres de bien. **¶**

CORIFE0: Tales son las disposiciones, Creonte, que te **place** tomar tanto respecto del amigo como del enemigo del país. Eres dueño de hacer **prevalecer** tu voluntad, tanto sobre los muertos como sobre los vivos.

CREONTE: Velad, pues, para que mis órdenes se cumplan.

CORIFE0: Encarga de esta comisión a otros más jóvenes que nosotros.

CREONTE: Ya hay guardias colocados cerca del cadáver.

CORIFE0: ¿Qué otra cosa tienes aún que recomendarnos?

CREONTE: Que seáis inflexibles con los que infrinjan mis órdenes.

CORIFE0: Nadie será lo bastante loco como para desear la muerte.

CREONTE: Y tal sería su recompensa. Pero por las esperanzas que despierta el lucro se pierden a menudo los hombres.

(Llega un mensajero, uno de los guardianes colocados cerca del cadáver de Polinices. Después de muchas vacilaciones, se decide a hablar.)

MENSAJERO: Rey, no diré que llego así, sin aliento, por haber venido de prisa

Zeus: dios soberano de hombres y dioses. Reina en las alturas luminosas del monte Olimpo.

fratricida: que mata a sus hermanos.

escrutador: que examina con cuidado a alguien o algo.

expiatorio: que purifica y borra las culpas.

exilio: expulsar a una persona de su país natal.

ignominiosamente: vergonzosamente, indignamente, deshonrosamente.

voracidad: hambre, glotonería, ansia.

place: gusta, deleita.

prevalecer: imponer, predominar.

Corifeo: era el director del coro en las antiguas tragedias griegas.

¶ ¿Por qué Creonte decide negarle la sepultura a Polinices?

rumiar: considerar algo de manera reflexiva.
comparecer: presentarse, aparecer.
concernir: corresponde, atañe, compete.
azada: pala cuadrangular.
indicio: huella, pista, evidencia.
medrosamente: temerosamente, cobardemente.

- 1 ¿Cuál será la noticia que trae el mensajero?
 2 ¿Por qué el mensajero no estaba seguro de informar a Creonte sobre lo que había pasado?

y con pies ligeros, porque varias veces me he detenido a pensar, y al volver a andar, me volví a parar y a desandar el camino. Mi alma conversaba conmigo, y a menudo me decía: «¡Desgraciado!, ¿por qué vas a donde serás castigado apenas llegues? ¡Infortunado! ¿Vas todavía a retrasarte de nuevo? Y si Creonte se entera por otro de lo que vas a decirle, ¿cómo podrías escapar al castigo?» **Rumiando** tales pensamientos, avanzaba lentamente y alargaba el tiempo. De este modo, un camino corto se convierte en un trayecto largo. Al fin, sin embargo, me decidí a venir aquí y **comparecer** ante ti. Y aunque no pueda explicar nada, hablaré a pesar de ello, pues vengo movido por la esperanza de sufrir tan solo lo que el Destino haya decretado.

CREONTE: ¿Qué hay? ¿Qué es lo que te tiene tan perplejo?

MENSAJERO: Quiero primero informarte de lo que me **concierno**. La cosa no he sido yo quien la ha hecho, ni he visto al autor. No sería, pues, justo que yo sufriese castigo por ello. 1

CREONTE: ¡Cuánta prudencia y cuántas precauciones tomas! Voy creyendo que tienes que darme cuenta de algunas novedades.

MENSAJERO: Cuesta mucho trabajo decir las cosas desagradables.

CREONTE: ¿Hablarás al fin y dirás tu mensaje para descargar de él?

MENSAJERO: Voy, pues, a hablarte. Un desconocido, después de haber sepultado al muerto y esparcido sobre su cuerpo un árido polvo y cumplidos los ritos necesarios, ha huido hace rato.

CREONTE: ¿Qué es lo que dices? ¿Qué hombre ha tenido tal audacia?

MENSAJERO: Yo no sé. Allí no hay señales de golpe de **azada**, ni el suelo está removido. La tierra está **intacta**, y ningún carro la ha surcado. El culpable no ha dejado ningún **indicio**. [...] Cada centinela echaba la culpa al otro, y hubiéramos llegado a las manos sin que hubiera nadie para impedirlo. Cada cual sospechaba del otro, pero nadie quedaba convicto; todos negaban y todos decían que no sabían nada. Estábamos ya dispuestos a la prueba de tomar el hierro candente en las manos, a pasar por el fuego y jurar por los dioses que éramos inocentes y que desconocíamos tanto al autor del proyecto como a su ejecutor, cuando al fin, como nuestras pesquisas no conducían a nada, uno de nosotros habló de modo que nos obligó a inclinarnos **medrosamente** la cabeza, pues no podíamos ni contradecirle ni proponer una solución mejor. Su opinión fue que había que comunicarte lo que pasaba y no ocultártelo. 2 Esta idea prevaleció, y fui yo, ¡desgraciado de mí!, a quien la suerte designó para esta buena comisión. Heme aquí, pues, contra mi voluntad y contra la tuya también, demastado lo sé, ya que nadie desea un mensajero con malas noticias.

CORIFE0: Rey, desde hace tiempo mi alma se pregunta si este acontecimiento no habrá sido dispuesto por los dioses.

CREONTE: Cállate, antes de que tus palabras me llenen de cólera, si no quieres pasar a mis ojos por viejo y necio a la vez. Dices cosas intolerables, suponiendo que los dioses puedan preocuparse por ese cadáver. ¿Es que podrían ellos, al

darle tierra, premiar como a su bienhechor al que vino a incendiar sus templos con sus columnatas, y a quemar las ofrendas que se les hacen y a trastornar el país y sus leyes? ¿Cuándo has visto tú que los dioses honren a los malvados? No, ciertamente. Pero desde hace tiempo algunos ciudadanos se someten con dificultad a mis órdenes y murmuran en contra mía moviendo la cabeza, pues no quieren someter su cuello a mi **yugo**, como convenía, para acatar de corazón mis mandatos. Son estas gentes, lo sé, las que habrán sobornado a los centinelas y les habrán **inducido** a hacer lo que han hecho. De todas las instituciones humanas, ninguna como la del dinero trajo a los hombres consecuencias más **funestas**. Es el dinero el que devasta las ciudades, el que echa a los hombres de los hogares, el que seduce las almas virtuosas y las incita a acciones vergonzosas; es el dinero el que en todas las épocas ha hecho a los hombres cometer todas las **perfidias** y el que les enseñó la práctica de todas las impiedades. Pero los que, dejándose corromper, han cometido esta mala acción, tendrán en plazo más o menos largo su castigo. Porque tan cierto como que Zeus sigue siendo el objeto de mi veneración, tenlo entendido, y te lo digo bajo juramento, que si no encontráis, y traéis aquí, ante mis ojos, a aquel cuyas manos hicieron esos funerales, la muerte sola no os bastará, pues seréis colgados vivos hasta que descubráis al culpable y conozcáis así de dónde hay que esperar sacar provecho y aprendáis que no se debe querer sacar ganancia de todo, y veréis entonces que los beneficios ilícitos han perdido a más gente que la que han salvado. 3

MENSAJERO: ¿Me permitirás decir una palabra, o tendré que retirarme?

CREONTE: ¿No sabes ya cuán insoportables me resultan tus palabras?

MENSAJERO: ¿Es que ellas muerden tus oídos o tu corazón?

CREONTE: ¿Por qué quieres precisar el lugar de mi dolor?

1 ¿A quiénes representan las personas que se encuentran al fondo de la ilustración?



yugo: ley, mandato.
inducir: persuadir, convencer, incitar.
funesta: fatídica, desgraciada.
perfidia: traición, deslealtad.

- 2 ¿Qué temores surgen en Creonte ante la noticia del mensajero?

insigne: ilustre, célebre.
envilecer: convertir en despreciable.
osadía: audacia, temeridad, atrevimiento.
prodigio: suceso extraño que supera los límites de la naturaleza.
trance: momento crítico y decisivo por el que pasa alguien.

Hades: hermano de Zeus, es el soberano del mundo subterráneo de los infiernos, adonde van las almas de los muertos.

1 ¿Qué crees que pasará ahora con Antígona?

MENSAJERO: El culpable aflige tu alma; yo ofendo tus oídos.

CREONTE: ¡Ah! ¡Qué **insigne** charlatán has salido desde tu nacimiento!

MENSAJERO: Por lo menos no he sido yo quien ha cometido ese crimen.

CREONTE: Pero, ya que por dinero has vendido tu alma...

MENSAJERO: ¡Ay! ¡Gran desgracia es juzgar por sospechas, y que las sospechas sean falsas!

CREONTE: ¡Vamos! ¡Ahora te vas a andar con sutilezas sobre la opinión! Si no me traéis a los autores del delito, tendréis que reconocer, a no tardar, que las ganancias que **envilecen** causan graves perjuicios.

MENSAJERO: ¡Sí; que se descubra al culpable ante todo! Pero que se le coja, o que no, pues es el Destino quien lo decidirá, no hay peligro de que tú me veas jamás volver por aquí, y ahora que, contra toda esperanza y contra todos mis temores, logro escapar, debo a los dioses una gratitud infinita.

(El mensajero se retira.)

CORO: Numerosas son las maravillas del mundo; pero, de todas, la más sorprendente es el hombre. [...] Y porque es fecundo en recursos, no le faltan en cualquier instante para evitar que en el porvenir le sorprenda el azar; solo del **Hades** no ha encontrado medio de huir, a pesar de haber acertado a luchar contra las más rebeldes enfermedades, cuya curación ha encontrado. Y dotado de la industriosa habilidad del arte, más allá de lo que podía esperarse, se labra un camino, unas veces hacia el mal y otras hacia el bien, confundiendo las leyes del mundo y la justicia que prometió a los dioses observar. Es indigno de vivir en una ciudad el que, estando al frente de la comunidad, por **osadía** se habitúa al mal. Que el hombre que así obra no sea nunca ni mi huésped en el hogar ni menos amigo mío.

(Llega de nuevo el centinela trayendo atada a Antígona.)

CORIFEYO: ¡Que increíble y sorprendente **prodigio**! ¿Cómo dudar, pues la reconozco, que sea la joven Antígona? ¡Oh! ¡Desdichada hija del desgraciado Edipo! ¿Qué pasa? ¿Te traen porque has infringido los reales edictos y te han sorprendido cometiendo un acto de tal imprudencia?

CENTINELA: ¡He aquí la que lo ha hecho! La hemos encontrado en **trance** de dar sepultura al cadáver. Pero, ¿dónde está Creonte?

CORIFEYO: Míralo, sale del palacio y llega oportunamente.

(Llega Creonte.) [...]

CREONTE: ¿Qué hay? ¿Para qué es oportuna mi llegada? ¿En qué lugar y cómo has encontrado a la que me traes?

CENTINELA: Ella misma estaba enterrando el cadáver; ya lo sabes todo. ¡Hablo concretamente y con claridad! 2

CREONTE: ¿Cómo la has visto y cómo la has sorprendido en el hecho?

CENTINELA: Pues bien, la cosa ha ocurrido así. Cuando llegué, aterrado por las terribles amenazas que tú habías pronunciado, barrimos todo el polvo que cubría al muerto, dejamos bien al descubierto el cadáver y nos sentamos de espaldas al viento, en lo alto de la colina. Permanecimos así hasta que el **orbe** resplandeciente del Sol se paró en el centro del **éter** y el calor ardiente arrasaba. En este momento, una tromba de viento, trastorno prodigioso, levantó del suelo un torbellino de polvo; llenó la llanura, **devastó** todo el follaje del bosque y oscureció el **vasto** **éter**. Aguantamos con los ojos cerrados aquel azote enviado por los dioses. Pero cuando la calma volvió, mucho después, vimos a esta joven que se lamentaba con una voz tan aguda como la del ave desolada que encuentra su nido vacío, despojado de sus polluelos. De este mismo modo, a la vista del cadáver desnudo, estalló en gemidos; exhaló sollozos y comenzó a profetizar **imprecaciones** contra los autores de esa **iniquidad**. Con sus manos recogió en seguida polvo seco, y luego, con una jarra de bronce, fue derramando sobre el difunto tres **libaciones**. Al ver esto, nosotros nos lanzamos sobre ella enseguida; todos juntos la hemos hallado, sin que diese muestra del menor miedo. Interrogada sobre lo que había ya hecho y lo que acababa de realizar, no negó nada. Esta confesión fue para mí, por lo menos, agradable y penosa a la vez. Porque el quedar uno libre del castigo es muy dulce, en efecto; pero es doloroso arrastrar a él a sus amigos. Pero, en fin, estos sentimientos cuentan para mí menos que mi propia salvación. (Una pausa.)

CREONTE: (Dirigiéndose a Antígona.) ¡Oh! Tú, tú que bajas la frente hacia la tierra, ¿confirmas o niegas haber hecho lo que él dice?

ANTÍGONA: Lo confirmo, y no niego absolutamente nada.

CREONTE: (Al centinela.) Libre de la grave acusación que pesaba sobre tu cabeza, puedes ir ahora a donde quieras.

(El centinela se va.)

CREONTE: (Dirigiéndose a Antígona.) ¿Conocías la prohibición que yo había promulgado? Contesta daramente.

ANTÍGONA: (Levanta la cabeza y mira a Creonte.) La conocía, ¿podía ignorarla? Fue públicamente proclamada.

CREONTE: ¿Y has osado, a pesar de ello, desobedecer mis órdenes?

ANTÍGONA: Sí, porque no es Zeus quien ha promulgado para mí esta prohibición, ni tampoco **Nike**, compañera de los dioses subterráneos, la que ha promulgado semejantes leyes a los hombres; ni he creído que tus decretos, como mortal que eres, puedan tener primacía sobre las leyes no escritas, **inmutables** de los dioses. No son de hoy ni ayer esas leyes; existen desde siempre y nadie sabe a qué tiempos se remontan. No tenía, pues, por qué yo, que no temo la voluntad de ningún hombre, temer que los dioses me castigasen por haber infringido tus órdenes. Sabía muy bien, aun antes de tu decreto, que tenía que morir, y ¿cómo ignorarlo? Pero si debo morir antes de tiempo, declaro que a mis ojos esto tiene una ventaja. ¿Quién es el que, teniendo que vivir como yo en medio de

orbe: disco, círculo, esfera.
éter: esfera aparente que rodea a la Tierra.
devastar: arrasar, destruir un territorio.
vasto: extenso, grande, amplio.
imprecación: maldición.
iniquidad: injusticia grande.
libación: ceremonia religiosa de los antiguos paganos, que consistía en derramar vino u otro licor en honor de los dioses.
inmutable: que no cambia.

Nike: es la diosa de la victoria. Se representaba alada y con una guirnalda en su mano.

- ¿Por qué Antígona desobedeció la ley?
 Según Creonte, ¿qué pasaría si no castiga a Antígona?

abatir: derrotar, derribar.
temeraria: imprudente.
impune: sin castigo.
aborrecer: despreciar, detestar.
disentir: estar en desacuerdo.

Cadmeos: son los originarios de Cadmea, ciudadela de la antigua ciudad de Tebas, nombrada así por el legendario fundador fenicio de Tebas, Cadmo.

Innumerables angustias, no considera más ventajoso morir? Por tanto, la suerte que me espera y tú me reservas no me causa ninguna pena. En cambio, hubiera sido inmenso mi pesar si hubiese tolerado que el cuerpo del hijo de mi madre, después de su muerte, quedase sin sepultura. Lo demás me es indiferente. Si, a pesar de todo, te parece que he obrado como una insensata, bueno será que sepas que es quizás un loco quien me trata de loca. ¹²

CORO: En esta naturaleza inflexible se reconoce a la hija del Indomable Edipo; no ha aprendido a ceder ante la desgracia.

CREONTE: (Dirigiéndose al coro.) Pero has de saber que esos espíritus demastado **inflexibles** son entre todos los más fáciles de **abatir**, y que el hierro, que es tan duro, cuando la llama ha aumentado su dureza, es el metal que con más facilidad se puede quebrar y hacerse pedazos. He visto fogosos caballos a los que un sencillo bocado enfrena y domina. El orgullo sienta mal a quien no es su propio dueño. Ella ha sabido ser **temeraria** infringiendo la ley que he promulgado y añade una nueva ofensa a la primera, gloriándose de su desobediencia y exaltando su acto. En verdad, dejarla yo de ser hombre y ella me reemplazaría, si semejante audacia quedase **impune**. ¹³

Pero sea o no hija de mi hermana, y sea mi más cercana parienta, entre todos los que adoran a Zeus en mi hogar, ella y su hermana no escapan a la suerte más funesta, pues yo acuso igualmente a su hermana de haber premeditado y hecho estos funerales. Llamadla. Hace un rato la he visto alocada y fuera de sí. Frecuentemente las almas que en la sombra maquinan un acto reprochable, suelen por lo general traicionarse antes de la ejecución de sus actos. Pero **aborrezco** igualmente al que, sorprendido en el acto de cometer su falta, intenta dar a su delito nombres gloriosos.

ANTÍGONA: ¿Quieres algo más que matarme?

CREONTE: Nada más; teniendo tu vida, tengo todo lo que quiero.

ANTÍGONA: Pues, entonces, ¿a qué aguardas? Tus palabras me disgustan y ojalá me disgusten siempre, ya que a ti mis actos te son odiosos. ¿Qué hazana hubiera podido realizar yo más gloriosa que de dar sepultura a mi hermano?

(Con un gesto designando el coro.) Todos los que me están escuchando me colmarán de elogios si el miedo no encadenase sus lenguas. Pero los tiranos cuentan entre sus ventajas la de poder hacer y decir lo quieren.

CREONTE: Tú eres la única entre los **cadmeos** que ve las cosas así.

ANTÍGONA: Ellos las ven como yo; pero ante ti, sellan sus labios.

CREONTE: Y tú, ¿cómo no enrojeces de vergüenza de **disentir** de ellos?

ANTÍGONA: No hay motivos para enrojecer por honrar a los que salieron del mismo seno.

CREONTE: ¿No era también hermano tuyo el que murió combatiendo contra el otro?

ANTÍGONA: Era mi hermano de padre y de madre.

CREONTE: Entonces, ¿por qué hacer honores al uno que resultan **impíos** para con el otro?

ANTÍGONA: No diría que lo son el cadáver del muerto. ¹⁴

CREONTE: Sí, desde el momento en que tú rindes a este muerto más honores que al otro.

ANTÍGONA: No murió como su esclavo, sino como su hermano.

CREONTE: Sin embargo, el uno **asolaba** esta tierra y el otro luchaba por defenderla.

ANTÍGONA: Hades, sin embargo, quiere igualdad de leyes para todos.

CREONTE: Pero al hombre virtuoso no se le debe igual trato que al malvado.

ANTÍGONA: ¿Quién sabe si esas máximas son santas allá abajo?

CREONTE: No; nunca un enemigo mío será mi amigo después de muerto.

ANTÍGONA: No he nacido para compartir el odio, sino el amor.

CREONTE: Ya que tienes que amar, baja, pues, bajo tierra a amar a los que ya están allí. En cuanto a mí, mientras viva, jamás una mujer me mandará.

(Se ve llegar a Ismena entre dos esclavos.)

CORIFEO: Pero he aquí que en el umbral del palacio esta Ismena, dejando correr lágrimas de amor por su hermana. Una nube de dolor que pesa sobre sus ojos ensombrece su rostro enrojecido, y baña en llanto sus lindas mejillas.

(Entra Ismena.)

CREONTE: ¡Oh tú que, como una víbora, arrastrándose cautelosamente en mi hogar, bebías, sin yo saberlo, mi sangre en la sombra! ¡No sabía yo que criaba dos criminales dispuestas a derribar mi trono! Vamos, habla, ¿vas a confesar tú también haber participado en los funerales, o vas a jurar que no sabías nada?

ISMENA: Sí, soy culpable, si mi hermana me lo permite; cómplice soy suya y comparto también su pena.

ANTÍGONA: (Vivamente.) Pero la justicia no lo permitirá, puesto que has rehusado seguirme y yo no te he asociado a mis actos.

ISMENA: Pero en la desgracia en que te hallas no me avergüenza asociarme al peligro que corres.

¿Qué sentimiento se puede inferir a partir del rostro del personaje?

impío: falto de religión, irreverente, blasfemo
asolar: destruir, arruinar, arrasarse.

¿Por qué Antígona señala que al cadáver de Polinices no le parecen impíos los honores?



Plutón: nombre romano de Hades, dios y juez supremo de los infiernos.

12 ¿Cómo reacciona Antígona ante la declaración de Ismena?

13 ¿Qué decide finalmente Creonte?

ANTÍGONA: Hades y los dioses infernales saben quiénes son los responsables. Quien me ama solo de palabra, no es amigo mío. 12

ISMENA: Hermana mía, no me juzgues indigna de morir contigo y de haber honrado al difunto.

ANTÍGONA: Guárdate de unirte a mi muerte y de atribuirle lo que no has hecho. Bastará que muera yo.

[...]

ISMENA: Pero al menos te he dicho lo que tenía que decirte.

ANTÍGONA: Si a unos les parecerán sensatas tus palabras; a otros, las mías.

ISMENA: Sin embargo, la falta es común a ambas.

ANTÍGONA: Tranquízate. Tú vives; pero mi alma está muerta desde hace tiempo y ya no es capaz de ser útil más que a los muertos.

CREONTE: Estas dos muchachas, lo aseguro, están locas. Una acaba de perder la razón; la otra la había perdido desde el día en que nació.

ISMENA: Es que, ¡oh rey!, la razón con que la Naturaleza nos ha dotado no persiste en un momento de desgracia excesiva, y en ciertos casos, aun el más cuerdo acaba por perder el juicio.

CREONTE: El tuyo, seguramente, se perdió cuando quisiste ser cómplice de unos malvados.

ISMENA: Sola y sin ella, ¿qué será para mí la vida?

CREONTE: No hables más de ella, pues ya no existe.

ISMENA: Y ¿vas a matar a la prometida de tu hijo?

CREONTE: Hay otros surcos donde poder labrar.

[...]

CORIFE: ¿Verdaderamente privarás de esta a tu propio hijo?

CREONTE: Es **Plutón**, no yo, quien ha de poner fin a esas nupcias.

ISMENA: ¿De modo que, según parece, su muerte está ya decidida?

CREONTE: Lo has dicho y lo he resuelto. Que no se retrase más. Esclavos, llevadlas al palacio. Es preciso que queden bien sujetas, de modo que no tengan ninguna libertad. Que los valientes, cuando ven que Hades amenaza su vida, intentan la huida. 13

(Unos esclavos se llevan a Antígona e Ismena. Creonte queda.)

Sófocles (2001). *Antígona*. Santiago: Pehuén. (Fragmento).

Después de la Lectura

Responde las siguientes preguntas en tu cuaderno.

Localizar información

1. ¿Cuál es el castigo por incumplir la ley de Creonte?
2. ¿Por qué Creonte cree que Ismena es cómplice de Antígona?

Relacionar e interpretar información

3. ¿Cuáles son los argumentos de Antígona para sepultar a su hermano?, ¿cuáles son los de Creonte para no hacerlo?
4. ¿Qué conflicto humano se presenta en la obra?
5. A partir de las acciones de Antígona, ¿qué puedes inferir de su carácter? Fundamenta con un hecho.
6. Explica cómo evoluciona el personaje de Ismena a lo largo del texto.

Reflexionar sobre el texto

Comenten estas preguntas en grupo.

7. ¿Están de acuerdo con estas palabras de Creonte? Fundamenten.

"Ahora bien, imposible conocer el alma, los sentimientos y el pensamiento de ningún hombre hasta que no se le haya visto en la aplicación de las leyes y en el ejercicio del poder".

8. ¿Qué opinan de la actitud de Antígona frente al dictamen de Creonte? Fundamenten.
9. Las tragedias griegas tenían la función de educar a los ciudadanos. Actualmente, ¿creen que esta obra puede cumplir con la misma función que tenía en la Antigua Grecia? Fundamenten.

Vocabulario en contexto

Uso de adjetivos

Las palabras que trabajaste en esta lectura utilizan el prefijo *in-* que implica negación. Por ejemplo, *insensato*, *inflexible* e *intacto*.

A continuación, te invitamos a inferir el significado de otras palabras que contienen el prefijo *in-*.

- La decisión de Creonte era **inapelable**.
- Creonte acusó al mensajero de ser **incompetente**.
- El cuerpo de Polinices estaba **inerte**.

Desafío de escritura

Escribe un comentario de una obra teatral

Te invitamos a ver *Edipo Rey* y escribir un comentario sobre el argumento y la puesta en escena. Puedes ir al teatro o buscar un video en Internet. Luego de observarla, sigue estos pasos.

Modelo de escritura

Ingresa el código **167LM187A** en el sitio <http://codigos.auladigital.cl> y sigue la estructura del texto para elaborar el tuyo.

Planifica

- Sintetiza el argumento de la obra que viste.
- Analiza la función que cumplen los elementos de la puesta en escena: vestuario, iluminación, escenografía, música y sonido.
- Elige algunos aspectos de la obra y expresa tu opinión de manera fundamentada. Puedes comentar, por ejemplo, sobre las actuaciones, los diálogos, la escenografía, etc.
- Organiza las ideas de tu texto. Puedes comenzar presentando la obra; luego desarrollar tu análisis y comentario, y concluir con una síntesis de tus ideas.

Escribe

Escribe tu texto de acuerdo a tu planificación. Procura expresar tus ideas de forma ordenada y clara. Cuida tu redacción y ortografía.

Revisa y reescribe

- Corrige tu texto con los siguientes criterios:

- ✓ El texto presenta un análisis y comentario sobre una obra teatral de forma fundamentada.
- ✓ Se presenta las ideas de manera clara y ordenada.
- ✓ El texto emplea adecuadamente la ortografía y puntuación.

Edita y publica

Revisa tu texto y haz cambios si te parece necesario. Luego, publícalo en el diario mural.

Diapositiva 1

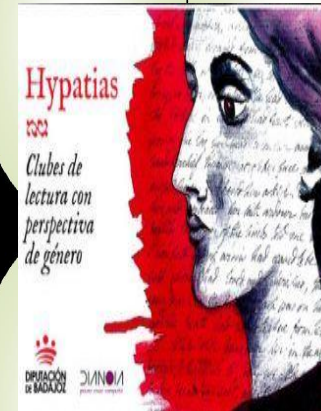


Enfoque de Género y Literatura

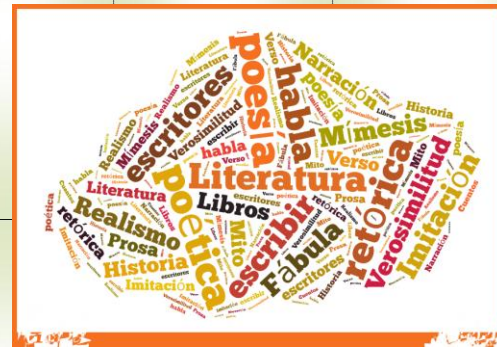
-Actualmente existe una visión mucho más amplia y plural en torno al **texto literario**, ya que se concibe como un fenómeno discursivo que es atravesado por toda una serie de valores ideológicos y culturales.

-El estudio del texto literario se abrió a otras posibilidades de reflexión y análisis en torno a la estructura interna del mismo como a su creación y recepción.

Los estudios de género señalan que **el texto es producto de una interrelación de factores extratextuales que convergen de alguna u otra forma en él.**



- Es muy importante, dentro de un enfoque sociocultural de educación literaria, reconocer al texto literario cómo un **producto socio-histórico**, que puede ser analizado, a partir de varias perspectivas: tradición estructuralista, estudios históricos, estudios coloniales, raciales, indígenas, de corte marxista, entre otros.
- Uno de los enfoques más pertinentes es el **análisis basado en el género**, ya que es capaz de imbricar variadas categorías (sexo, raza, clase social, etc.) en torno al estudio de los textos literarios, además se pueden establecer análisis diacrónicos a partir de textos de diferentes épocas, como se propone en la actividad sugerida.



Actividad: "Aprendiendo por descubrimiento"

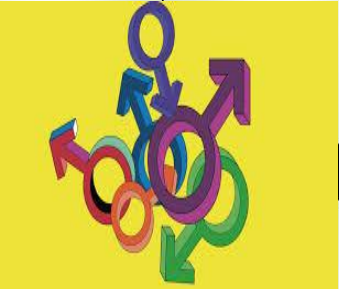
- ▶ En relación a tu experiencia como adolescente, en espacios como el colegio, tu casa, tu barrio, y, visualizando las representaciones que hacen los medios de comunicación, las redes sociales, y la publicidad, responde las siguiente preguntas, y comparte las respuestas con tu compañero:
- ▶ ¿Qué es ser masculino? ¿Existe solo una forma de representar la masculinidad?
- ▶ ¿Qué tipos de masculinidades se privilegian en la representación hecha por los medios de comunicación?
- ▶ ¿Conoces o has visto prácticas discriminatorias entre hombres y mujeres en la sociedad? ¿A qué crees que se deben estas prácticas?
- ▶ Luego, cuestiona estas ideas a partir del concepto de **"Deconstrucción"** propuesto por tu profesor.



Concepto de Masculinidades: Contexto

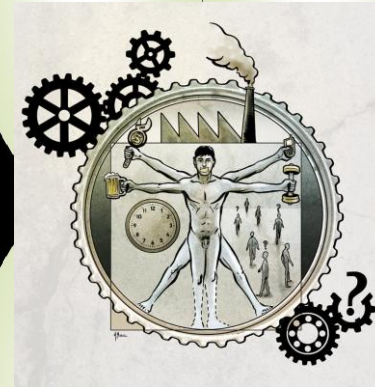
- Concepto plural, recibiendo aportes desde la psicología, la biología, y las ciencias humanas y sociales, y sus exploraciones sobre la construcción cultural de las relaciones de género en la práctica concreta y en el nivel del discurso (Connell, 1995).
- Los estudios sobre identidades masculinas han surgido en el mundo anglosajón en la década de 1970, años después de la proliferación de la academia feminista. Con éstos, comenzó paulatinamente el ejercicio de **visualizar el modo en que la construcción social de las relaciones de género atravesaba no sólo las prácticas y subjetividades de las mujeres, sino también las de los hombres**. En este contexto, surgieron vías muy distintas para pensar, analizar e, incluso, politizar las identidades masculinas.

Fuente: Eleonor Faur – Unicef (2004). Masculinidades y desarrollo social. Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres. Arango editores: Bogotá. Recuperado en: <https://www.unicef.org/masculinidades.pdf>



Concepto de Masculinidades: Hacia una definición.

- “Se parte, entonces, de pensar la masculinidad como una **construcción cultural** que se reproduce socialmente y, por ello, no puede definirse fuera del contexto social, económico e histórico. Esa construcción se desarrolla a lo largo de toda la vida, con la intervención de distintas instituciones (la familia, la escuela, el Estado, la religión, los medios de comunicación, etc.) Las instituciones juegan un papel crucial en la construcción de identidades de género, y así, legitiman posiciones diferenciales tanto para los hombres frente a las mujeres, como para algunos hombres frente a otros.” (P. 54)
- “En síntesis, podemos sostener que las masculinidades son configuraciones de prácticas sociales, que se encuentran atravesadas por **múltiples factores** personales, económicos, culturales, sociales y políticos, y se producen a través de variados arreglos institucionales. De tal modo, sus transformaciones son también complejas y multi-determinadas.” (Pág. 54)





- “Los estudios realizados en distintos países latinoamericanos durante los últimos años coinciden en resaltar entre las **características “esperables” de las masculinidades contemporáneas** componentes de productividad, iniciativa, heterosexualidad, asunción de riesgos, capacidad para tomar decisiones, autonomía, fuerza, disposición de mando y solapamiento de emociones (Viveros en Colombia, Valdés y Olavarria en Chile, Fuller en Perú, Ramírez en Puerto Rico, y otros).” (Pag. 55)
- Fuente: Eleanor Faur – Unicef (2004). Masculinidades y desarrollo social. Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres. Arango editores. Bogotá. Recuperado en: <https://www.unicef.org/masculinidades.pdf>





Actividad en Clases: Análisis Literario Comparativo

1. Lea los siguientes tres textos (Anexo 10), considerando el contexto socio-histórico de cada uno, presentado previamente por el profesor.
2. Responda las preguntas de análisis sugeridas para cada uno, y finalmente responda las preguntas de análisis comparativo.

Cantar de mio Cid - Anónimo Contexto Sociocultural

Corresponde a un testimonio histórico de las luchas sostenidas entre cristianos y musulmanes en el territorio que ocupa la España actual, en la época medieval. En ese marco se promueven a través de don Rodrigo Díaz de Vivar cualidades universales como la fidelidad, el valor y la constancia.

Estructurado en tres cantares → Fragmento de análisis:

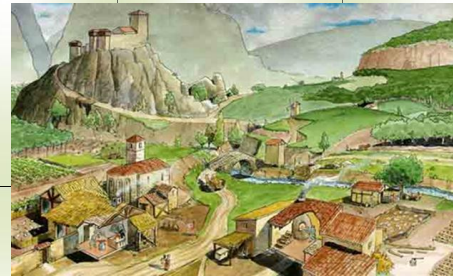
Segundo cantar. Cantar de las bodas

Compromiso de las hijas de Cid con los infantes de Carrión.



Tópicos importantes de la obra

- Tema de la "honra" y el honor personal. El cid como un gran luchador que batalla para recuperar la honra perdida.
- Institución del vasallaje
- **Vasallaje:** En la sociedad feudal, vínculo o relación entre un vasallo y su señor, en virtud del cual el primero estaba obligado a servir o pagar ciertos tributos al segundo a cambio de protección. (RAE)
- La mujer como extensión de la honra de su esposo y su padre.





Preguntas de análisis:

- ¿Qué suceso relata el fragmento leído? ¿Cómo podrías describir la situación de hombres y mujeres, de acuerdo al contexto epocal?
- ¿Cómo se concerta la unión entre los infantes de Carrión y las hijas del Cid, y qué recibe éste a cambio? ¿Consideras que las hijas tienen agencia sobre sus vidas?
- ¿Cómo podrías describir la relación entre el rey y el Cid a partir del concepto de vasallaje? Relaciónala con la construcción del sujeto masculino en la época.
- ¿Cómo se representa en el texto la injerencia de la Iglesia, de acuerdo a la época?
- ¿Qué otros aspectos te llamaron la atención del fragmento (Estructura, vocabulario, personajes, etc.) ¿Qué elementos dificultaron tu lectura?

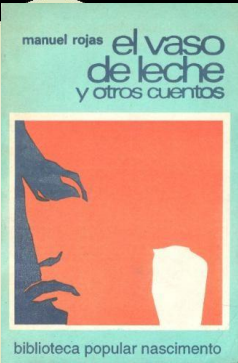
El vaso de leche – Manuel Rojas

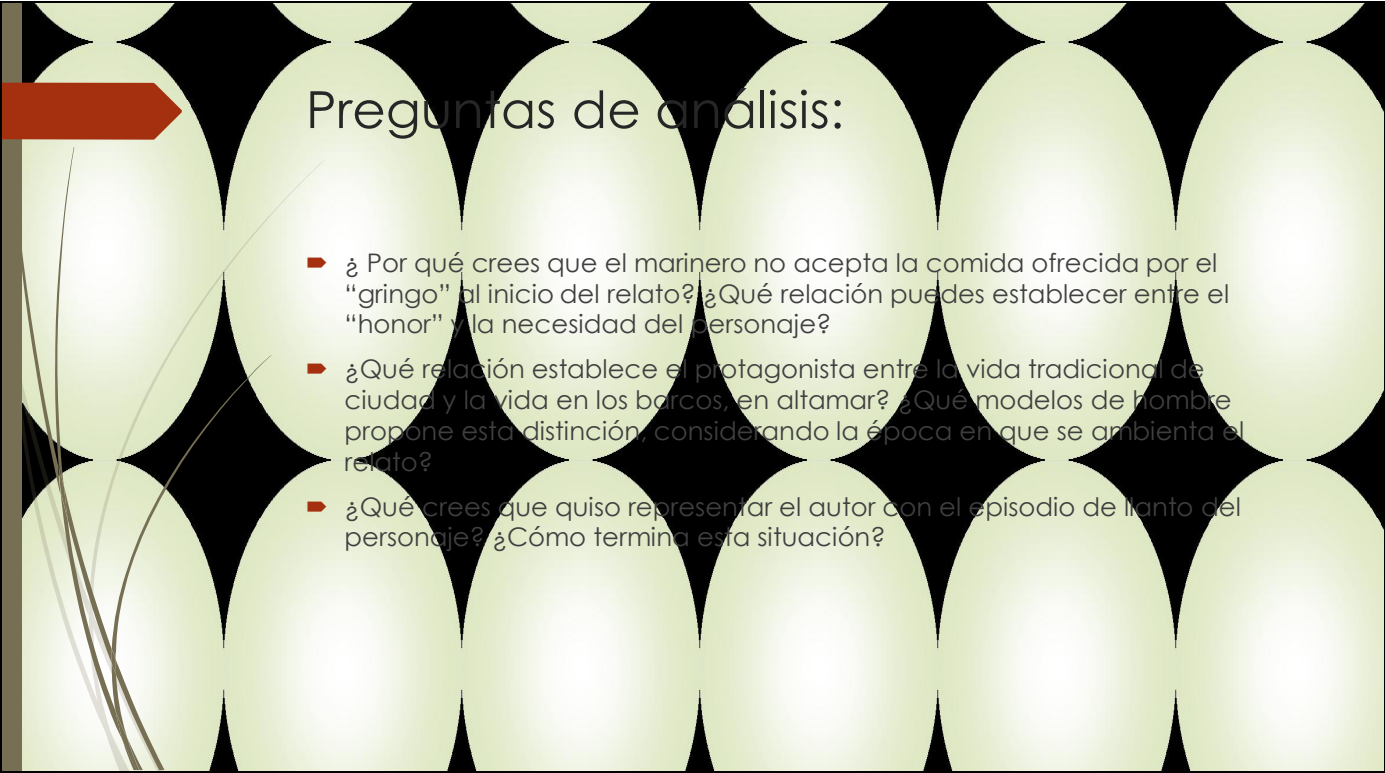
Contexto sociocultural

Primera mitad de S.XX – Contexto portuario chileno.
Un joven desertor de un vapor ha quedado a su suerte en un puerto desconocido, en el que fue dejado al ser descubierto de polizonte en otro barco que navegaba al norte. No tiene con qué sustentarse y su orgullo le impide mendigar como los otros.

La obra de Manuel Rojas refleja la vida y problemas de una otra el contexto que remeció profundamente a la sociedad chilena entre 1910 y 1973: entre los que pertenecen y los que están excluidos de cualquier participación en el nuevo pacto nacional.

Fuente: Álvarez, I. Massman, S. (2011). Vínculo social e identidad en la primera narrativa de Manuel Rojas. ESTUDIOS FILOLÓGICOS 47: 7-21





Preguntas de análisis:

- ¿ Por qué crees que el marinero no acepta la comida ofrecida por el "gringo" al inicio del relato? ¿Qué relación puedes establecer entre el "honor" y la necesidad del personaje?
- ¿Qué relación establece el protagonista entre la vida tradicional de ciudad y la vida en los barcos, en altamar? ¿Qué modelos de hombre propone esta distinción, considerando la época en que se ambienta el relato?
- ¿Qué crees que quiso representar el autor con el episodio de llanto del personaje? ¿Cómo termina esta situación?

"Cómo no te voy a querer" (o la micropolítica de las barras)
La esquina es mi corazón – Pedro Lemebel
Contexto sociocultural

Santiago de Chile – época actual

Fenómeno de las barras bravas en los estadios ¿Cuál es el sentido de que los jóvenes se agrupen en torno a un equipo de fútbol?

En las ciudades, las barras bravas se apropian de un espacio que a menudo les son prohibido, a través de la micropolítica. En la colectividad de un encuentro deportivo; los jóvenes marginales se apropian de un sector de la **ciudad vigilada**.

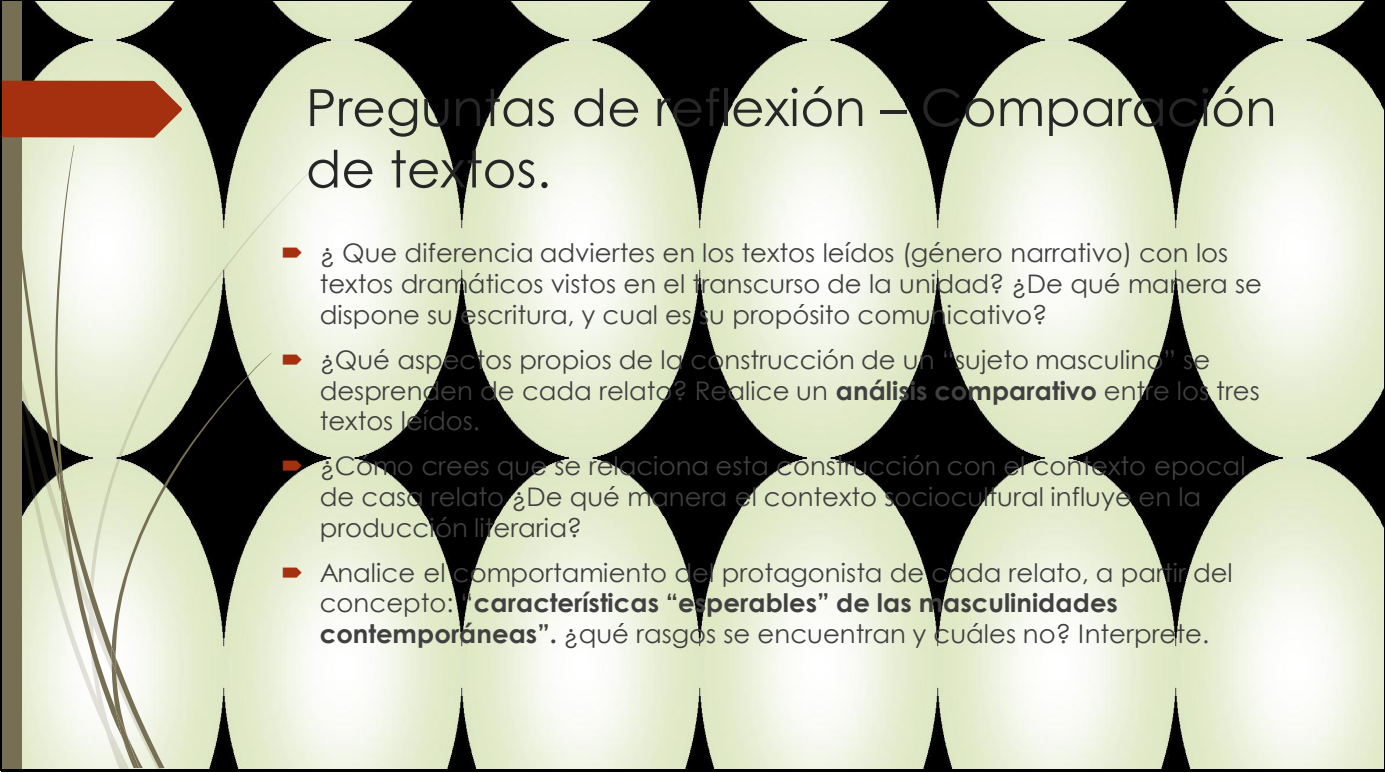
Fuente:
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110123/La-ciudad-hibrida-en-la-esquina-es-mi-corazon-de-Pedro-Lemebel.pdf?sequence=4>





Preguntas de análisis:

- ¿De qué manera el autor entiende la pasión por los equipos de fútbol como una manifestación de las masculinidades actuales?
- ¿De qué manera la adscripción a estas barras refleja la "búsqueda de pertenencia" de los jóvenes en nuestra sociedad?"
- ¿Cómo se entienden las relaciones entre los hombres en este contexto?
- ¿Por qué crees que el autor utilizar un vocabulario coloquial en su escritura? ¿Qué palabras te llamaron la atención o cuáles no entendiste?



Preguntas de reflexión – Comparación de textos.

- ¿Que diferencia adviertes en los textos leídos (género narrativo) con los textos dramáticos vistos en el transcurso de la unidad? ¿De qué manera se dispone su escritura, y cual es su propósito comunicativo?
- ¿Qué aspectos propios de la construcción de un "sujeto masculino" se desprenden de cada relato? Realice un **análisis comparativo** entre los tres textos leídos.
- ¿Cómo crees que se relaciona esta construcción con el contexto epocal de cada relato? ¿De qué manera el contexto sociocultural influye en la producción literaria?
- Analice el comportamiento del protagonista de cada relato, a partir del concepto: **características "esperables" de las masculinidades contemporáneas**". ¿qué rasgos se encuentran y cuáles no? Interprete.

Clase 4. Anexo 2:

Guía de Información nº4 - Textos para análisis individual y análisis comparativo (Instrucciones en ppt)- Profesor Nelson Fierro

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

Texto 1: “Poema del Mío Cid” (Anónimo)

Fragmento → Cantar segundo: El cantar de las bodas

Capítulo 104

(...) Otro día de mañana, así como sale el sol,
el obispo don Jerónimo una misa les cantó.

A la salida de misa el rey a todos juntó:

“Infanzones y mesnadas, condes, oíd con atención
el ruego que voy a hacer a Mío Cid Campeador,
que sea para su bien ojalá lo quiera Dios.

Vuestras hijas, Cid, os pido, doña Elvira y doña Sol,
para que casen con ellas los infantes de Carrión.

Me parece el casamiento honroso para los dos,
los infantes os las piden y les recomiendo yo.

Y pido a todos aquellos que están presentes y son
vasallos vuestros o míos, que rueguen en mi favor.
Dádnoslas, pues, Mío Cid, y que os ampare Dios”.

“No querría yo casarlas, repuso el Campeador,
que no tienen mucha edad, las dos muy pequeñas son.

De mucho renombre gozan los infantes de Carrión,
buenos son para mis hijas y aún quizá para mejor.

Yo di vida a estas dos niñas, pero las criasteis vos;
a lo que mandéis estamos, rey Alfonso, ellas y yo.

Aquí están, en vuestras manos, doña Elvira y doña Sol,
dadlas a quien vos queráis, que siempre será en mi honor”.

“Gracias, dijo el rey, a todos los de esta corte y a vos”.

Entonces se levantaron los infantes de Carrión

y van a besar las manos al que en buenhora nació.
Allí cambian sus espadas con el Cid Campeador
en prenda de pacto. Luego el rey don Alfonso habló:
“Gracias, Cid, a ti, tan bueno y preferido de Dios,
por darme vuestras dos hijas para infantes de Carrión.
En mi mano yo las tomo, doña Elvira y doña Sol,
y por esposos les doy los infantes de Carrión.
A vuestras hijas las caso, la licencia me dais vos,
que en vuestro provecho sea, ojalá lo quiera Dios.
Aquí tenéis, Mío Cid, los infantes de Carrión,
yo me vuelvo desde aquí, con vos irán ellos dos.
Trescientos marcos de plata en ayuda les doy yo,
que los gasten en las bodas o en lo que quisiereis vos.
Cuando hayáis llegado todos a Valencia la mayor
vuestras hijas y los yernos, que ya vuestros hijos son.
haced de ellos cual os plazca, Mío Cid Campeador”.
Recíbelos Mío Cid, al rey las manos besó:
“Mucho que os lo agradezco, como a mi rey y señor,
vos me casáis a mis hijas, no soy quien las casa yo”.
La palabra está empeñada, las promesas dadas son,
al otro día de mañana, en cuanto saliere el sol,
cada cual se tornará allí de donde salió.
Grandes cosas hizo entonces Mío Cid Campeador,
vierais allí gruesas mulas, palafrenes de valor,
tantas buenas vestiduras que de mucho coste son,
todo aquello de regalo el Cid Ruy Díaz lo dio
a aquellos que se lo piden, y a nadie dijo que no.
Sesenta de sus caballos regala el Campeador.
Muy contentos se van todos de aquella gran reunión,
tenían que separarse, que ya la noche llegó.
El rey a los dos infantes de la mano los cogió,
y así se los fue a entregar a Mío Cid Campeador.

“Aquí tenéis vuestros hijos, pues que yernos vuestros son:
desde hoy como queráis, Mío Cid, mandadlos vos;
que os sirvan como padre y os guarden como señor”.
“Mucho lo agradezco, rey. Quiero aceptar vuestro don.
Dios que en los cielos está os dé muy buen galardón”.

Fuente: <https://ciudadseva.com/texto/poema-de-mio-cid-cantar-segundo/>

Texto 2: El vaso de leche – Manuel Rojas

Afirmado en la barandilla de estribor, el marinero parecía esperar a alguien. Tenía en la mano izquierda un envoltorio de papel blanco, manchado de grasa en varias partes. Con la otra mano atendía la pipa. Entre unos vagones apareció un joven delgado; se detuvo un instante, miró hacia el mar y avanzó después, caminando por la orilla del muelle con las manos en los bolsillos, distraído o pensando.

Cuando pasó frente al barco, el marinero le gritó en inglés:

-I say; look here! (¡Oiga, mire!)

El joven levantó la cabeza y, sin detenerse, contestó en el mismo idioma:

-Hallow! What? (¡Hola! ¿Qué?)

-Are you hungry? (¿Tiene hambre?)

Hubo un breve silencio, durante el cual el joven pareció reflexionar y hasta dio un paso más corto que los demás, como para detenerse; pero al fin dijo, mientras dirigía al marinero una sonrisa triste:

-No, I am not hungry! Thank you, sailor. (No, no tengo hambre. Muchas gracias, marinero.)

-Very well. (Muy bien.)

Sacose la pipa de la boca el marinero, escupió y colocándosela de nuevo entre los labios, miró hacia otro lado. El joven, avergonzado de que su aspecto despertara sentimientos de caridad, pareció apresurar el paso, como temiendo arrepentirse de su negativa.

Un instante después un magnífico vagabundo, vestido inverosímilmente de harapos, grandes zapatos rotos, larga barba rubia y ojos azules, pasó ante el marinero, y éste, sin llamarlo previamente, le gritó:

-Are you hungry?

No había terminado aún su pregunta cuando el atorrante, mirando con ojos brillantes el paquete que el marinero tenía en las manos, contestó apresuradamente:

-Yes, sir, I am very hungry! (Sí, señor, tengo harta hambre.)

Sonrió el marinero. El paquete voló en el aire y fue a caer entre las manos ávidas del hambriento. Ni siquiera dio las gracias y abriendo el envoltorio calentito aún, sentose en el suelo, restregándose las manos alegremente al contemplar su contenido. Un atorrante de puerto puede no saber inglés, pero nunca se perdonaría no saber el suficiente como para pedir de comer a uno que hable ese idioma.

El joven que pasara momentos antes, parado a corta distancia de allí, presencié la escena.

Él también tenía hambre. Hacía tres días justos que no comía, tres largos días. Y más por timidez y vergüenza que por orgullo, se resistía a pararse delante de las escalas de los vapores, a las horas de comida, esperando de la generosidad de los marineros algún paquete que contuviera restos de guisos y trozos de carne. No podía hacerlo, no podría hacerlo nunca. Y cuando, como es el caso reciente, alguno le ofrecía sus sobras, las rechazaba heroicamente, sintiendo que la negativa aumentaba su hambre.

Seis días hacía que vagaba por las callejuelas y muelles de aquel puerto. Lo había dejado allí un vapor inglés procedente de Punta Arenas, puerto en donde había desertado de un vapor en que servía como muchacho de capitán. Estuvo un mes allí, ayudando en sus ocupaciones a un austriaco pescador de centollas, y en el primer barco que pasó hacia el norte embarcose ocultamente. Lo descubrieron al día siguiente de zarpar y enviáronlo a trabajar en las calderas. En el primer puerto grande que tocó el vapor lo desembarcaron, y allí quedó, como un fardo sin dirección ni destinatario, sin conocer a nadie, sin un centavo en los bolsillos y sin saber trabajar en oficio alguno. Mientras estuvo allí el vapor, pudo comer, pero después... La ciudad enorme, que se alzaba más allá de las callejuelas llenas de tabernas y posadas pobres, no le atraía; parecía un lugar de esclavitud, sin aire, oscura, sin esa grandeza amplia del mar, y entre cuyas altas paredes y calles rectas la gente vive y muere aturdida por un tráfico angustioso.

Estaba poseído por la obsesión del mar, que tuerce las vidas más lisas y definidas como un brazo poderoso una delgada varilla. Aunque era muy joven había hecho varios viajes por las costas de América del Sur, en diversos vapores, desempeñando distintos trabajos y faenas, faenas y trabajos que en tierra casi no tenían explicación.

Después que se fue el vapor anduvo, esperando del azar algo que le permitiera vivir de algún modo mientras volvía a sus canchas familiares; pero no encontró nada. El puerto tenía poco movimiento y en los contados vapores en que se trabajaba no lo aceptaron.

Ambulaban por allí infinidad de vagabundos de profesión; marineros sin contrata, como él, desertados de un vapor o prófugos de algún delirio; atorrantes abandonados al ocio, que se mantienen de no se sabe qué, mendigando o robando, pasando los días como las cuentas de un rosario mugriento, esperando quién sabe qué extraños acontecimientos, o no esperando nada, individuos de las razas y pueblos más exóticos y extraños, aun de aquellos en cuya existencia no se cree hasta no haber visto un ejemplar.

*

Al día siguiente, convencido de que no podría resistir mucho más, decidió recurrir a cualquier medio para procurarse alimentos.

Caminando, fue a dar delante de un vapor que había llegado la noche anterior y que cargaba trigo. Una hilera de hombres marchaba, dando la vuelta, al hombro los pesados sacos, desde los vagones, atravesando una planchada, hasta la escotilla de la bodega, donde los estibadores recibían la carga. Estuvo un rato mirando hasta que atreviose a hablar con el capataz, ofreciéndose. Fue aceptado y animosamente formó parte de la larga fila de cargadores.

Durante el tiempo de la jornada trabajó bien; pero después empezó a sentirse fatigado y le vinieron vahídos, vacilando en la planchada cuando marchaba con la carga al hombro, viendo a sus pies la abertura formada por el costado del vapor y el murallón del muelle, en el fondo de la cual, el mar, manchado de aceite y cubierto de desperdicios, glogloteaba sordamente.

A la hora de almorzar hubo un breve descanso y en tanto que algunos fueron a comer en los figones cercanos y otros comían lo que habían llevado, él se tendió en el suelo a descansar, disimulando su hambre.

Terminó la jornada completamente agotado, cubierto de sudor, reducido ya a lo último. Mientras los trabajadores se retiraban, se sentó en unas bolsas acechando al capataz, y cuando se hubo marchado el último acercóse a él y confuso y titubeante, aunque sin contarle lo que le sucedía, le preguntó si podían pagarle inmediatamente o si era posible conseguir un adelanto a cuenta de lo ganado.

Contestóle el capataz que la costumbre era pagar al final del trabajo y que todavía sería necesario trabajar el día siguiente para concluir de cargar el vapor. ¡Un día más! Por otro lado, no adelantaban un centavo.

-Pero -le dijo-, si usted necesita, yo podría prestarle unos cuarenta centavos... No tengo más.

Le agradeció el ofrecimiento con una sonrisa angustiada y se fue. Le acometió entonces una desesperación aguda. ¿Tenía hambre, hambre, hambre! Un hambre que lo doblegaba como un latigazo; veía todo a través de una niebla azul y al andar vacilaba como un borracho. Sin embargo, no había podido quejarse ni gritar, pues su sufrimiento era obscuro y fatigante; no era dolor, sino angustia sorda, acabamiento; le parecía que estaba aplastado por un gran peso. Sintió de pronto como una quemadura en las entrañas, y se detuvo. Se fue inclinando, inclinando, doblándose forzosamente y creyó que iba a caer. En ese instante, como si una ventana se hubiera abierto ante él, vio su casa, el paisaje que se veía desde ella, el rostro de su madre y el de sus hermanos, todo lo que él quería y amaba apareció y desapareció ante sus ojos cerrados por la fatiga... Después, poco a poco, cesó el desvanecimiento y se fue enderezando, mientras la quemadura se enfriaba despacio. Por fin se irguió, respirando profundamente. Una hora más y caería al suelo.

Apuró el paso, como huyendo de un nuevo mareo, y mientras marchaba resolvió ir a comer a cualquier parte, sin pagar, dispuesto a que lo avergonzaran, a que le pegaran, a que lo mandaran preso, a todo; lo importante era comer, comer, comer. Cien veces repitió mentalmente esta palabra; comer, comer, comer, hasta que el vocablo perdió su sentido, dejándole una impresión de vacío caliente en la cabeza.

No pensaba huir; le diría al dueño: "Señor, tenía hambre, hambre, hambre, y no tengo con qué pagar... Haga lo que quiera".

Llegó hasta las primeras calles de la ciudad y en una de ellas encontró una lechería. Era un negocio muy claro y limpio, lleno de mesitas con cubiertas de mármol: Detrás de un mostrador estaba de pie una señora rubia con un delantal blanquísimo.

Eligió ese negocio. La calle era poco transitada. Habría podido comer en uno de los figones que estaban junto al muelle, pero se encontraban llenos de gente que jugaba y bebía.

En la lechería no había sino un cliente. Era un vejete de anteojos, que con la nariz metida entre las hojas de un periódico, leyendo, permanecía inmóvil, como pegado a la silla. Sobre la mesita había un vaso de leche a medio consumir. Esperó que se retirara, paseando por la acera, sintiendo que poco a poco se le encendía en el estómago la quemadura de antes, y esperó cinco, diez, hasta quince minutos. Se cansó y paróse a un lado de la puerta, desde donde lanzaba al viejo una miradas que parecían pedradas.

¿Qué diablos leería con tanta atención! Llegó a imaginarse que era un enemigo suyo, quien, sabiendo sus intenciones, se hubiera propuesto entorpecerlas. Le daban ganas de entrar y decirle algo fuerte que le obligara a marcharse, una grosería o una frase que le indicara que no tenía derecho a permanecer una hora sentado, y leyendo, por un gasto reducido.

Por fin el cliente terminó su lectura, o por lo menos, la interrumpió. Se bebió de un sorbo el resto de leche que contenía el vaso, se levantó pausadamente, pagó y dirigióse a la puerta. Salió; era un vejete encorvado, con trazas de carpintero o barnizador.

Apenas estuvo en la calle, afirmóse los anteojos, metió de nuevo la nariz entre las hojas del periódico y se fue, caminando despacito y deteniéndose cada diez pasos para leer con más detenimiento.

Esperó que se alejara y entró. Un momento estuvo parado a la entrada, indeciso, no sabiendo dónde sentarse; por fin eligió una mesa y dirigióse hacia ella; pero a mitad de camino se arrepintió, retrocedió y tropezó en una silla, instalándose después en un rincón.

Acudió la señora, pasó un trapo por la cubierta de la mesa y con voz suave, en la que se notaba un dejo de acento español, le preguntó:

-¿Qué se va a servir?

Sin mirarla, le contestó:

-Un vaso de leche.

-¿Grande?

-Sí, grande.

-¿Solo?

-¿Hay bizcochos?

-No; vainillas.

-Bueno, vainillas.

Cuando la señora se dio vuelta, él se restregó las manos sobre las rodillas, regocijado, como quien tiene frío y va a beber algo caliente. Volvió la señora y colocó ante él un gran vaso de leche y un platito lleno de vainillas, dirigiéndose después a su puesto detrás del mostrador. Su primer impulso fue beberse la leche de un trago y comerse después las vainillas, pero en seguida se arrepintió; sentía que los ojos de la mujer lo miraban con curiosidad. No se atrevía a mirarla; le parecía que, al hacerlo, conocería su estado de ánimo y sus propósitos vergonzosos y él tendría que levantarse e irse, sin probar lo que había pedido.

Pausadamente tomó una vainilla, humedeciola en la leche y le dio un bocado; bebió un sorbo de leche y sintió que la quemadura, ya encendida en su estómago, se apagaba y deshacía. Pero, en seguida, la realidad de su situación desesperada surgió ante él y algo apretado y caliente subió desde su corazón hasta la garganta; se dio cuenta de que iba a sollozar, a sollozar a gritos, y aunque sabía que la señora lo estaba mirando no pudo rechazar ni deshacer aquel nudo ardiente que le estrechaba más y más. Resistió, y mientras resistía comió apresuradamente, como asustado, temiendo que el llanto le impidiera comer. Cuando terminó con la leche y las vainillas se le nublaron los ojos y algo tibio rodó por su nariz, cayendo dentro del vaso. Un terrible sollozo lo sacudió hasta los zapatos.

Afirmó la cabeza en la manos y durante mucho rato lloró, lloró con pena, con rabia, con ganas de llorar, como si nunca hubiese llorado.

*

Inclinado estaba y llorando, cuando sintió que una mano le acariciaba la cansada cabeza y que una voz de mujer, con un dulce acento español, le decía:

-Llore, hijo, llore...

Una nueva ola de llanto le arrasó los ojos y lloró con tanta fuerza como la primera vez, pero ahora no angustiosamente, sino con alegría, sintiendo que una gran frescura lo penetraba, apagando eso caliente que le había estrangulado la garganta. Mientras lloraba parecióle que su vida y sus sentimientos se limpiaban como un vaso bajo un chorro de agua, recobrando la claridad y firmeza de otros días.

Cuando pasó el acceso de llanto se limpió con su pañuelo los ojos y la cara, ya tranquilo. Levantó la cabeza y miró a la señora, pero ésta no le miraba ya, miraba hacia la calle, a un punto lejano, y su rostro estaba triste. En la mesita, ante él, había un nuevo vaso de leche y otro platillo colmado de vainillas; comió lentamente, sin pensar en nada, como si nada le hubiera pasado, como si estuviera en su casa y su madre fuera esa mujer que estaba detrás del mostrador.

Cuando terminó ya había oscurecido y el negocio se iluminaba con una bombilla eléctrica. Estuvo un rato sentado, pensando en lo que le diría a la señora al despedirse, sin ocurrírsele nada oportuno.

Al fin se levantó y dijo simplemente:

-Muchas gracias, señora; adiós...

-Adiós, hijo... -le contestó ella.

Salió. El viento que venía del mar refrescó su cara, caliente aún por el llanto. Caminó un rato sin dirección, tomando después por una calle que bajaba hacia los muelles. La noche era hermosísima y grandes estrellas aparecían en el cielo de verano.

Pensó en la señora rubia que tan generosamente se había conducido e hizo propósitos de pagarle y recompensarla de una manera digna cuando tuviera dinero; pero estos pensamientos de gratitud se desvanecían junto con el ardor de su rostro, hasta que no quedó ninguno, y el hecho reciente retrocedió y se perdió en los recodos de su vida pasada.

De pronto se sorprendió cantando algo en voz baja. Se irguió alegremente, pisando con firmeza y decisión.

Llegó a la orilla del mar y anduvo de un lado para otro, elásticamente, sintiéndose rehacer, como si sus fuerzas interiores, antes dispersas, se reunieran y amalgamaran sólidamente.

Después la fatiga del trabajo empezó a subirle por las piernas en un lento hormigueo y se sentó sobre un montón de bolsas.

Miró el mar. Las luces del muelle y las de los barcos se extendían por el agua en un reguero rojizo y dorado, temblando suavemente. Se tendió de espaldas, mirando el cielo largo rato. No tenía ganas de pensar, ni de cantar, ni de hablar. Se sentía vivir, nada más.

Hasta que se quedó dormido con el rostro vuelto hacia el mar.

FIN

Manuel Rojas. El vaso de leche y sus mejores cuentos. Santiago: Nascimento, 1959.

Guía de Información nº5 - Textos para análisis individual y análisis comparativo (Instrucciones en ppt)- Profesor Nelson Fierro

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

Texto 3: "Cómo no te voy a querer" (o la micropolítica de las barras) – Pedro Lemebel

Deshojadas del control ciudadano, las barras de fútbol desbordan los estadios haciendo cimbrar las rejas o echando por tierra las barreras de contención que pone la ley para delimitar la fiebre juvenil, la prole adolescente que se complicita bajo la heráldica de los equipos deportivos. Es así, que cada confrontación deja como resultado una estela de palos, piedras y vidrios rotos al paso atronador de La Garra Blanca y Los de Abajo; dos sentimientos de la hinchada pelotera que aterrorizan el relax de los hogares de buena crianza, con los ecos mongoles de la periferia.

Ambos fanatismos se descuelgan al centro desde la misma poblada, con el mismo vandalismo romántico que interviene el aparato regulador que sistematiza y acalla la euforia pendeja.

Los supuestos rencores entre las dos barras son vecinos que amortiguan las faltas económicas con el baboseo de la caja de vino compartida o en el vapor ácido de los pitos que corren en la brasa centella que dinamita la batalla. Pero más allá de la rivalidad por los goles o el penal a último minuto, ellos saben que vienen de donde mismo, se recuerdan yuntas tras la barricada antidictadura y están seguros de que la bota policial no hará diferencia al estrellarse en sus nalgas. Saben que en realidad se juntan para simular una odiosa oposición que convoca al verdadero rival; el policía, garante del orden democrático, que ahora arremete a lumazos en las ancas del poder.

Podría hablarse de estallidos juveniles que carnavalean su agosto bastardo gritando "te amo albo, te llevo en el corazón", en la piel, en la bulla de los chicos que no se cansan de entonar el "cómo no te voy a querer". A pesar del calor que cosquillea en la gota resbalando por la entrepierna ardiente, a pesar del pegoteo de torsos desnudos mojados por la excitación, los chicos se abrazan y estrujan estremecidos por el bombazo de un delantero que mete pelota rajando el himen del ano-arco. Entonces el gol es una excusa para sobajearse encaramados unos sobre otros, en la ola afiebrada que trepa las rejas que protegen la cancha.

Estas demostraciones juveniles ensordecen la pastoral democrática; son escaladas de péndex que exhiben en la marea delirante la erección del jean cortado a media pierna, a medio culo el tajo de la moda asoma una nalga morena, un trozo de muslo velludo que riega los estadios. Un desenfado donde nadie está seguro, porque la botella gira en el aire y puede reventar en la frente de cualquier hinchado descuidado. Nadie está protegido, menos la loca de cintillo indio que haciéndose el macho, logró confundirse en el ondear de las banderas venteadas por los desalmados. Esa misma loca que odia el fútbol, que de chiquitita jamás pudo patear una pelota encumbrada en el imaginario frágil de sus tacos altos. Pero le ganaron las ganas de estar allí, en medio de tanto refregón, a la deriva de los cuerpos ensopados que descargan su potencia futbolera en el arrebató de un "te quiero adicto".

Mucho le costó llegar al centro de la barra, estar mecida por el maldito corazón en medio de las consignas. Pasó colada arqueando las piernas, dando unos cuantos empujones y ensuciándose la lengua con los "sí, pos loco", "chi la gueá" y otras tantas cosas del lunfardo pelotero. Pero al fin llegó y mientras finge mirar el partido siguiendo la pelota que rueda en el pasto, que rebota como todas las pelotas que saltan a su lado, jugosas en el nido peludo que acuna el baile. Mientras simula un traspié, un leve estrellón que la desequilibra para sujetarse de lo que está más a mano, del racimo humeante del péndex que hace rato la tenía cachuda. Y sólo esperaba el agarrón de la loca para gritar: "Aquí hay un maraco." Pareciera entonces que a la voz de maraco enmudece el estadio completo, la pelota se detiene en el aire justo antes de cruzar el travesaño y el alarido de gol queda colgando en la o sin alcanzar el triunfo de la ele. Los jugadores perplejos apuntan a la galería, al centro de la barra brava donde la loca aterrada se ha quedado sin habla. Como un sagrado corazón en espera del martirio. Con un calambre en la garganta que la hace vomitar el gol y la palabra esperada retiembla el coliseo, volviendo la salsa revoltosa a animar la galería.

Así, girada en la confusión, la loca sale de vuelo resbalada en la humedad de los abrazos. Se desliza casi espuma hasta los pasillos de acceso, donde los baños hierven de hombres en el amoníaco de los urinarios.

Allí ese olor familiar reaviva la sed carmesí de su boca chupona. Al amparo de las escrituras profanas, se relaja en el espejeo de los graffitis que oran mohosos: "Aquí se lo puse al albo", "La Garra lo chupa rico". En cada frase temblorosa se permean las ganas de encolar al rival, de sentarlo machamente en la picota. Como si placer y castigo fueran un rito compartido, una metáfora inyectora que castiga premiando con semen las insignias del contrario.

Así, el ojo coliza recorre el muro, en cada dibujo apurado recorta apuntes y croquis fálicos como rosas de un papel mural sepiado por las huellas del orín. Flores de yodo rebanan el iris de la loca, alfabetizan su deseo en los signos desvaídos por la soledad del baño público. Una crónica voyeur que recoge su silabario aguaitando a través del agujero el baño contiguo. Mirando el chorro dorado de un hinchazo que expulsa la cerveza. Un péndex que también ha visto el lente de la loca congelado en su miembro. Ese ojo rubí que horada el muro con desespero. Entonces a una señal la loca se cambia de equipo, se mete en la caseta vecina donde el chico la espera agitando tarjeta roja entre las manos. Después la puerta cerrada es sorda a la bullanguera farra que persigue la pelota. Afuera el estadio estalla cuando un centro-foward zigzaguea la bola por la entrepierna, apenas la roza, la puntea, la baila en la pelvis, al pecho, la goza cabeceando y zoom mete cuerpo y balón en el hoyo del arco.

El "cómo no te voy a querer" es coreado a todo pulmón al terminar el partido y las dos barras se desgranán por la ciudad pateando las señales del orden, meándose en cada esquina donde la autoridad instaló cámaras para vigilar con ojo punitivo.

Marejadas en shorts y zapatillas rotas desafían la represión que silba en bombas lacrimógenas y carros lanza-aguas abollados por los peñascos. Después la batahola se dispersa por las calles, entre los bocinazos, bombos y pitos que animan la salsa rockera de los locos. La cumbia picunche que menea el trasher al son del ya tan amado "cómo no te voy a querer", escrito en todas partes, voceado en las murallas por la lírica malandra de su ortografía. Una escritura itinerante del spray en mano, que marca su recorrido con la flechada gótica de los trazos. La gramática prófuga del

graffiti que ejercita su letra porra rayando los muros de la ciudad feliz, la cara neoliberal del continente, manchada por el rouge negro que derraman los chicos de la calle.

A ver si los encuentran, a ver si los dirigentes del equipo se hacen cargo de sus desastres, después de que el alcalde los declaró peligro público, un mal ejemplo para la juventud que no se emborracha ni cae en las drogas. Nuestros muchachos de espíritu sano, de polera blanca y jeans recién planchados, empeñados en el servicio social, en pasear ancianos y sacar el barro de las inundaciones. Tan diferentes a la tropa delictual que descarriló un tren de puro gusto, por no querer seguir en la misma vía ordenada por los semáforos. Sólo bastó que a un loco se le ocurriera desenganchar el carro donde regresaban, después de un partido, para que todos se embalaran, de puro volados, sin ton ni son, vieron la locomotora alejarse sola por la línea ferroviaria, cagados de la risa, pensando en que el conductor estaba seguro de llevarlos por la aburrida senda del buen camino. Ellos que alguna vez soñaron con el trencito eléctrico de la infancia rica, por esa vez tuvieron un tren de verdad, para irse a Woodstock alejándose de los tierraes secos de la pobla, de la ley pisando los talones y siempre arrancando, toda la vida en apuros de colegio, cárcel y hospital.

Por eso se la creen amotinados, rebasando la nota armoniosa de la urbe civilizada. Se la creen borrachos moqueando la derrota y también borrachos celebrando el triunfo del equipo. Como una pequeña victoria de ángeles marchitos que siguen entonando la fiesta más allá de los límites permitidos, rompiendo el tímpano oficial con el canto tizado que regresa a su borde, que se va apagando tragado por las sirenas policiales que encauzan el tránsito juvenil en las púas blindadas del ordenamiento.

Fuente: <http://lemebel.blogspot.com/2005/10/cmo-no-te-voy-querer-o-la-micropoltica.html>

Clase 6. Anexo 1: Video Activación de Conocimientos → <https://www.youtube.com/watch?v=aBBTccnllG8>

Clase 6. Anexo 2: Primera evaluación de Análisis *Casa de muñecas*

Evaluación 1 *Casa de muñecas* (25%) – Contextualización y enfoque de género - Profesor Nelson Fierro

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

Luego de la lectura grupal en voz alta, analice el siguiente fragmento de “Casa de Muñecas” a partir de su lectura silenciosa individual, y posteriormente responda las preguntas sugeridas. No olvide relacionar sus conocimientos con la contextualización del texto, presentado en sesiones anteriores. La evaluación se hará mediante una rúbrica.

Contextualización Casa de muñecas:

1. ¿Cuál es el contexto de producción de la obra (Época y lugar)?
2. ¿Qué episodio en la vida de “Nora” relata el fragmento leído? Justifique

Perspectiva de género:

3. A partir de la interacción de los personajes, ¿Qué arquetipo de mujer quiso representar Ibsen mediante el personaje de la “Señora Linde” y el personaje de “Nora”?
4. ¿Cómo catalogas la relación entre Nora y su marido a partir del fragmento? Justifique mediante la utilización de un concepto de análisis.

Masculinidades/ intertextualidad:

5. En relación a la siguiente cita: *“¡No, santo Dios! ¡Qué desatino! ¡A él, tan severo respecto de ese punto! Y luego que, con su amor propio de hombre, se le haría muy cuesta arriba. ¡Qué humillación! ¡Saber que me debía algo! Eso hubiera transformado todas nuestras relaciones; nuestra vida doméstica, tan venturosa, no sería ya lo que es.”* ¿De qué manera podría relacionar el comportamiento de Helmer con el concepto de “masculinidades” visto la clase pasada?
6. Presente una relación de intertextualidad con alguna de las obras vistas las clases anteriores, desarrollando a partir de un concepto común.

Fragmento

"NORA: ¡Bah! ... ¡Esas bagatelitas! ... (En voz baja). No te he contado lo principal.

CRISTINA: ¿Qué dices?

NORA: Me miras desde la cumbre de tu grandeza, Cristina, y no deberías hacerlo. Tú estás orgullosa de haber trabajado tanto por tu madre.

CRISTINA: No miro a nadie desde la cumbre de mi grandeza, aunque es verdad que me satisface, y me enorgullece, haber contribuido a que mi madre pasara tranquilamente los últimos días de su vida.

NORA: Y te enorgullece también pensar lo que has hecho por tus hermanos.

CRISTINA: Tengo derecho.

NORA: Así lo creo; pero voy a decirte una cosa, Cristina. Yo también tengo un motivo de alegría y de orgullo.

CRISTINA: No lo pongo en duda. Explícate.

NORA: Habla más bajo, no sea que Torvaldo nos oiga. Por nada del mundo querría que él... No debe saberlo nadie, Cristina; nadie más que tú.

CRISTINA: Nadie lo sabrá por mí.

NORA: Acércate más. (Atrayéndola a su lado). Sí... Escucha... yo también puedo estar orgullosa y satisfecha. Yo fui quien salvé la vida de Torvaldo.

CRISTINA: ¿Salvar?... ¿Cómo salvar?

NORA: ¿Te he hablado del viaje a Italia, no es verdad? Torvaldo no viviría a estas horas si no hubiera podido ir al Sur...

CRISTINA: Bien, pero tu padre les dio el dinero necesario.

NORA (Sonriendo): Sí, eso es lo que cree Torvaldo y todo el mundo, pero...

CRISTINA: ¿Pero?

NORA: Papá no nos dio un céntimo. Yo fui la que conseguí el dinero.

CRISTINA: ¿Tú? ¿Una cantidad tan importante?...

NORA: Mil doscientos escudos. Cuatro mil ochocientas coronas.

CRISTINA: ¿Cómo te las arreglaste?... ¿Ganaste en la lotería?

NORA (Desdeñosamente): ¿La lotería? (Con un ademán de desdén). ¿Qué mérito tendría eso?

CRISTINA: Entonces, ¿de dónde lo sacaste?

NORA (Sonriendo con aire de misterio y tarareando): ¡Ejem! ¡Ta-ra-ra-la!

CRISTINA: Prestado no era fácil que lo tuvieras nunca.

NORA: ¿Por qué no?

CRISTINA: Porque una mujer casada no puede tomar dinero a préstamo sin el consentimiento de su marido.

NORA (Moviendo la cabeza): ¡Oh! Cuando se trata de una mujer algo práctica... de una mujer que sabe manejarse con destreza...

CRISTINA: Nora, por más que me devano los sesos, no se me ocurre cómo...

NORA: No es necesario que te tomes esa molestia. Nadie dice que me prestaran el dinero; pero pude adquirirlo de otro modo. (Se deja caer en el sofá). He podido recibirlo de un admirador... ¿Qué?... Cuando se es pasablemente bonita...

CRISTINA: ¡Qué loca eres!

NORA: Confiesa que tienes una curiosidad terrible.

CRISTINA: Dime, querida Nora, ¿no habrás obrado a la ligera?

NORA (Irguiéndose): ¿Es una ligereza salvar la vida al marido?

CRISTINA: Lo que me parece una ligereza es que a sus espaldas...

NORA: La cuestión era que no supiera nada. ¡Por Dios! ¿No comprendes? Se trataba de que no conociera la gravedad de su estado. A mí es a quien dijeron los médicos que estaba en peligro, y que no podía salvarse más que pasando una temporada en Italia. ¿Crees que podía ser muy escrupulosa? Le contaba lo que me gustaría ir a viajar por el extranjero como las demás mujeres; lloraba, suplicaba y le decía que era preciso que se hiciera cargo de mi estado y que cediera a mi deseo; en fin, le insinué que podría tomar dinero a crédito. Entonces, Cristina, le faltó muy poco para irritarse, y me contestó que era una loca, y que su deber de marido era no someterse a mis caprichos. “Bueno, bueno”, dije para mí, “se salvará, cueste lo que cueste”. Entonces fue cuando se me ocurrió el medio de obtener dinero.

CRISTINA: ¿Y a tu marido no le dijo tu padre que el dinero no procedía de él?

NORA: Jamás. Papá murió a los pocos días. Yo había pensado confesárselo todo y rogarle que no me traicionara; pero ¡estaba tan enfermo! ¡Ay! No tuve que dar ese paso.

CRISTINA: ¿Y después no has revelado nada a tu marido?

NORA: ¡No, santo Dios! ¡Qué desatino! ¡A él, tan severo respecto de ese punto! Y luego que, con su amor propio de hombre, se le haría muy cuesta arriba. ¡Qué humillación! ¡Saber que me debía algo! Eso hubiera transformado toda nuestras relaciones; nuestra vida doméstica, tan venturosa, no sería ya lo que es.

CRISTINA: ¿Y no le hablarás de eso nunca?

NORA (Reflexionando y sonriendo a medias): Quizá... con el tiempo; después que pasen muchos, muchos años, cuando ya no sea yo tan bonita como ahora. ¡No te rías! Quiero decir: cuando Torvaldo no me ame ya tanto, cuando ya no disfrute viéndome bailar, disfrazarme y declamar. Bueno será quizá tener entonces algo a que asirse... (Deteniéndose). ¡Bah! Ese día no llegará nunca... Conque, Cristina, ¿qué té parece mi gran secreto? También yo sirvo para algo... Puedes creer que este asunto me ha preocupado mucho. ¡Caramba! No era fácil cumplir a plazo fijo, porque has de saber que en estos negocios hay una cosa llamada los vencimientos y otra la amortización; y todo es endiabladamente difícil de arreglar. He tenido que ahorrar en todo. De los gastos de la casa no podía economizar mucho, pues Torvaldo tenía que vivir cómodamente. Los niños tampoco podían andar mal vestidos y todo lo que recibía para ellos, en ellos debía gastarse. ¡Angelitos míos!”

Clase 6. Anexo 3: Rúbrica de Evaluación 1 (25%)

Tipo de categorización: Rúbrica. Escala descriptiva. Cada uno de los indicadores será especificado con su puntaje pertinente en beneficio del estudiante, a fin de que los aspectos a evaluar queden claros.

Pregunta	Nivel 1: Respuesta Completa	Nivel 2: Respuesta Incompleta	Nivel 3: Respuesta errada/ No responde
1	Reconoce el contexto de producción de la obra literaria, identificando época y lugar. (3 puntos)	Reconoce el contexto de producción de la obra literaria, identificando solo un elemento. (1-2 puntos)	No reconoce ninguno de los dos elementos, o lo hace erróneamente. (0 puntos)
2	Identifica la temática del fragmento correctamente y justifica (3 puntos)	Identifica la temática del fragmento, Pero no justifica o lo hace de manera Incompleta (1-2 puntos)	No es capaz de identificar, o lo hace de Manera errónea (0 puntos)
3	Es capaz de asociar ambos personajes a u A un arquetipo literario de manera Correcta. (3 puntos)	Relaciona solo un personaje, o ambos, De manera incompleta (1 – 2 puntos)	No es capaz de responder con lo Solicitado, o lo hace de manera errónea (0 puntos)
4	Analiza la relación entre Nora y su Marido, justificando a partir de un concepto de análisis pertinente (3 puntos)	Analiza la relación entre Nora y su Marido de manera incompleta, o no Presenta concepto de análisis pertinente (1 – 2 puntos)	Analiza la relación entre Nora y su Marido de manera errada, o no Responde (0 puntos)
5	Relaciona la cita con el concepto	Relaciona la cita con el concepto	No relaciona la cita con el concepto

	De masculinidades de manera correcta, en base al personaje de Helmer (3 puntos)	De masculinidades de manera incompleta, o no se basa en el personaje de Helmer (1 – 2 puntos)	De masculinidades de manera correcta, o no responde (0 puntos)
6	Presenta relación de intertextualidad Con una obra leída de manera correcta , en base a un concepto común (3 puntos)	Presenta relación de intertextualidad Con una obra leída de manera incompleta , o no presenta un concepto de análisis claro (1 – 2 puntos)	No presenta relación de intertextualidad Con una obra leída de manera correcta , no responde (0 puntos)

Niveles de Aprobación:

Nivel 1: 15 – 18 puntos. Muy logrado: El alumno cumple de manera sobresaliente con el objetivo de aprendizaje de la actividad.

Nivel 2: 11 – 14 puntos. Logrado: El alumno cumple con el objetivo de aprendizaje de la actividad.

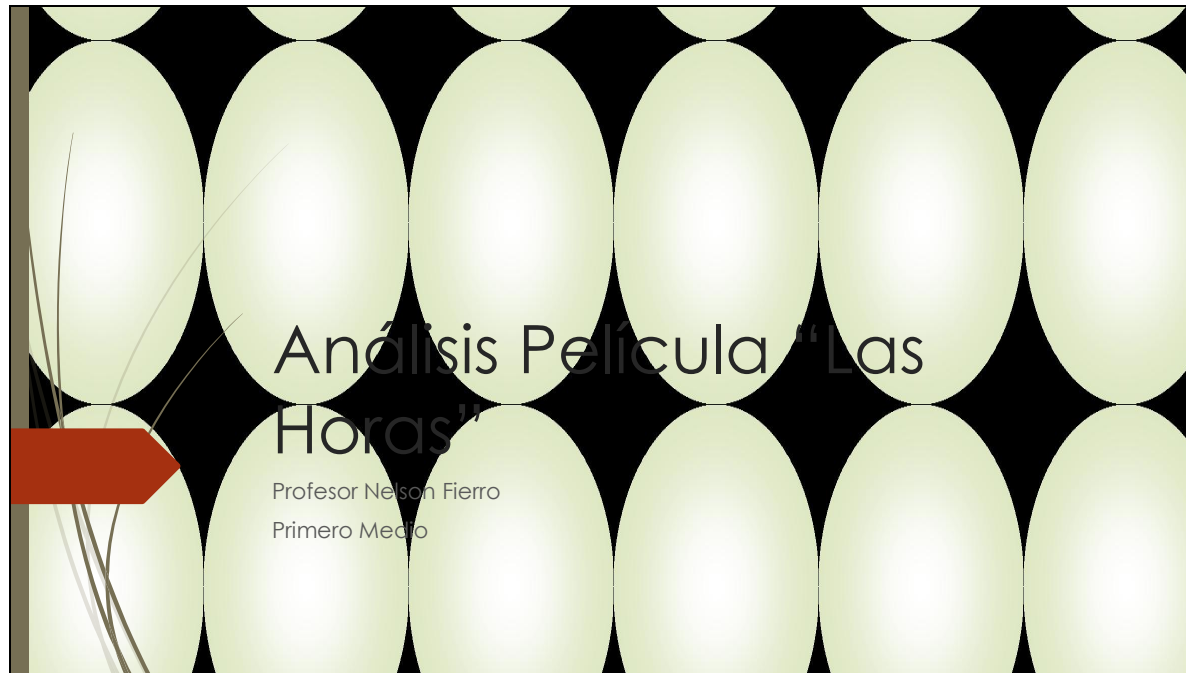
Nivel 3: 7 – 10 puntos. Parcialmente logrado: El alumno cumple de manera básica con el objetivo de aprendizaje de la actividad. Presenta falencias en distintos aspectos.

Nivel 4: 0 – 6 puntos. No logrado: El alumno no cumple con los requisitos mínimos de logro de aprendizaje de la actividad

Escala de Notas: Con 18 puntos logra 7,0 se basa en escala de 60% → Ptje mínimo aprobación 11 puntos (4,1)

Clase 7. Anexo 1

Diapositiva 1





Objetivos de la sesión:

- -Analizar fragmento de la película Las Horas (2002), valorando la figura de Virginia Woolf en el ámbito literario, y discutiendo el rol de la mujer de acuerdo al contexto histórico, a partir de los tres personajes representados
- -Relacionar la película con los otros textos analizados en la secuencia, respecto a las representaciones de mujer que han construido, especialmente a partir del personaje de Nora de Casa de muñecas.

Sinopsis

- La película se inicia con la recreación del suicidio de Virginia Woolf (Nicole Kidman), quien se arroja al río Ouse, muy cerca de su casa de Sussex (Inglaterra), con la ropa rellena de piedras. Previamente, ha dejado dos cartas: una para su marido Leonard y otra para su hermana Vanessa. Esta secuencia da paso a la presentación de tres mujeres, cuyas historias se van a desarrollar a lo largo del filme. Virginia Woolf, Laura Brown (Julianne Moore) y Clarissa Vaughn (Meryl Streep).

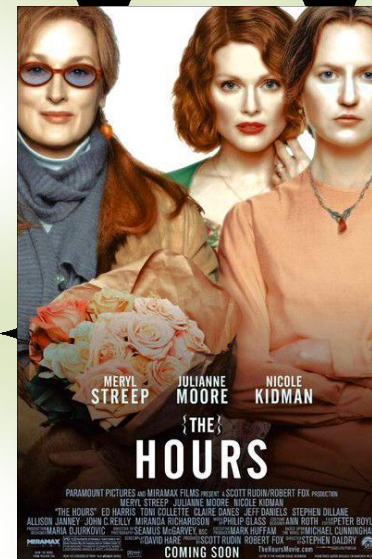


Figura de Virginia Woolf

Virginia Woolf, de nacimiento Adeline Virginia Stephen (Londres, 25 de enero de 1882-Lewes, Sussex, 28 de marzo de 1941), fue una escritora británica, considerada una de las más destacadas figuras del modernismo anglosajón del siglo XX y del feminismo internacional.

Destaca su breve ensayo Una habitación propia (1929), con su famosa sentencia «Una mujer debe tener dinero y una habitación propia si quiere escribir ficción». Fue redescubierta durante la década de 1970. En este ensayo, uno de los textos más citados del movimiento, ella, que se considera una mujer,

"Empiezo a desarrollar un lenguaje parecido al que usan los amantes, palabras rotas, palabras quebradas, como el roce de las pisadas en la acera, palabras de una sílaba como las que usan los niños cuando entran en un cuarto donde su madre está cosiendo y cogen del suelo una hebra de lana blanca, una pluma, o un retal de chintz. Necesito un aullido, un grito." - Un cuarto propio





Preguntas de reflexión

- ¿Cómo se ejemplifican en la película los aspectos de la vida de Virginia Woolf tratados en la contextualización?
- ¿De qué manera se conecta la vida de las tres protagonistas femeninas en la historia? ¿Qué recursos utiliza el cineasta para conectar estas historias?
- Establecer una comparación en torno al rol de Laura Brown (Julianne Moore) con el personaje de Nora de *Casa de muñecas*, en torno a la figura de una madre que abandona a su hijos.
- Fuente PPT:
w4app.mineduc.cl/catalogo2012/catalogo_2012/pdf/1/1_11_21_1.pdf

Clase 8. Anexo 1:

Diapositiva 1

Género Dramático: Virtualidad teatral y Monólogo

Profesor Nelson Fierro

Primero Medio

Virtualidad teatral

- La obra dramática es todo aquel mundo creado por un autor y susceptible de ser representado escénicamente ante un público, por tanto, posee una **virtualidad teatral**, es decir, la posibilidad de ser representada.
- <http://docplayer.es/20743371-El-genero-dramatico-i-elementos-de-analisis-dramatico.html>



Definición de Monólogo:

- ▶ Obra dramática en la que habla un solo personaje.
- ▶ Se usa el término monólogo para referirse al acto de un personaje de expresarse en primera persona y en voz alta, sin interlocutor. Aparece tanto en el teatro como en la narrativa y la poesía. En el teatro, el monólogo sirve para ofrecer información imprescindible para la comprensión de la intriga, como por ejemplo hechos ocurridos fuera de la escena, así como para exteriorizar el mundo interior del personaje, revelando sus dudas, creencias e inquietudes.
- ▶ <https://www.aboutespanol.com/monologo-2206639>



Elementos a tomar en consideración para trabajar lecturas dramatizadas:

- ▶ Entonación
- ▶ Tono de Voz
- ▶ Pausas
- ▶ Lenguaje gestual
- ▶ Proxémica
- ▶ Uso del lenguaje
- ▶ Relación con la audiencia.



Clase 9. Anexo 1

Pauta Lectura dramatizada *Casa de Muñecas*.

Aspectos a evaluar	Cumple con los requisitos (3 puntos)	Cumple medianamente con los requisitos (2 puntos)	No cumple con los requisitos solicitados (0 puntos)	Puntaje Obtenido
Adecuación al contexto	Logra adecuarse al contexto formal de la sala de clases	Logra adecuarse con dificultad al contexto formal de la sala de clases	No logra adecuarse al contexto formal de la sala de clases	
Volumen y énfasis en el discurso	Presenta con una voz clara, respetando pausas y haciendo énfasis en lo relevante	Presenta problemas ya sea con que use una voz clara, respete las pausas o haga énfasis en lo relevante	Presenta con una voz que presenta problemas como usar un tono muy bajo, no respetando pausas y no haciendo énfasis en lo relevante	
Virtualidad teatral	Logra incluir en su discurso todos los aspectos del texto dramático que proponen su virtualidad teatral (ánimo del personaje – coherencia del discurso con las acotaciones del texto – estructura dialógica)	Logra incluir en su discurso algunos de los aspectos del texto dramático que proponen su virtualidad teatral (ánimo del personaje – coherencia del discurso con las acotaciones del texto – estructura dialógica)	No logra incluir en su discurso algunos de los aspectos del texto dramático que proponen su virtualidad teatral (ánimo del personaje – coherencia del discurso con las acotaciones del texto – estructura dialógica)	
Trabajo en grupo	Se evidencia un trabajo en grupo y bien distribuido	Se evidencia un trabajo que sólo fue hecho por algunos integrantes del grupo o está mal distribuido	Se evidencia que no hubo trabajo en grupo sino que recae en solo un integrante	
PUNTAJE				

FINAL/ NOTA				
--------------------	--	--	--	--

Clase 10. Anexo 1:

Mejor que arder

Clarice Lispector

Era alta, fuerte, con mucho cabello. La madre Clara tenía bozo oscuro y ojos profundos, negros.

Había entrado en el convento por imposición de la familia: querían verla amparada en el seno de Dios. Obedeció.

Cumplía sus obligaciones sin reclamar. Las obligaciones eran muchas. Y estaban los rezos. Rezaba con fervor.

Y se confesaba todos los días. Todos los días recibía la hostia blanca que se deshacía en la boca.

Pero empezó a cansarse de vivir sólo entre mujeres. Mujeres, mujeres, mujeres. Escogió a una amiga como confidente. Le dijo que no aguantaba más. La amiga le aconsejó:

-Mortifica el cuerpo.

Comenzó a dormir en la losa fría. Y se fustigaba con el cilicio*. De nada servía. Le daban fuertes gripas, quedaba toda arañada.

Se confesó con el padre. Él le mandó que siguiera mortificándose. Ella continuó.

Pero a la hora en que el padre le tocaba la boca para darle la hostia se tenía que controlar para no morder la mano del padre. Éste percibía, pero nada decía. Había entre ambos un pacto mudo. Ambos se mortificaban.

No podía ver más el cuerpo casi desnudo de Cristo.

La madre Clara era hija de portugueses y, secretamente, se rasuraba las piernas velludas. Si supieran, ay de ella. Le contó al padre. Se quedó pálido. Imaginó que sus piernas debían ser fuertes, bien torneadas.

Un día, a la hora de almuerzo, empezó a llorar. No le explicó la razón a nadie. Ni ella sabía por qué lloraba.

Y de ahí en adelante vivía llorando. A pesar de comer poco, engordaba. Y tenía ojeras moradas. Su voz, cuando cantaba en la iglesia, era de contralto.

Hasta que le dijo al padre en el confesionario:

-¡No aguanto más, juro que ya no aguanto más!

Él le dijo meditativo:

-Es mejor no casarse. Pero es mejor casarse que arder.

Pidió una audiencia con la superiora. La superiora la reprendió ferozmente. Pero la madre Clara se mantuvo firme: quería salirse del convento, quería encontrar a un hombre, quería casarse. La superiora le pidió que esperara un año más. Respondió que no podía, que tenía que ser ya.

Arregló su pequeño equipaje y salió. Se fue a vivir a un internado para señoritas.

Sus cabellos negros crecían en abundancia. Y parecía etérea, soñadora. Pagaba la pensión con el dinero que su familia le mandaba. La familia no se hacía el ánimo. Pero no podían dejarla morir de hambre.

Ella misma se hacía sus vestiditos de tela barata, en una máquina de coser que una joven del internado le prestaba. Los vestidos los usaba de manga larga, sin escote, debajo de la rodilla.

Y nada sucedía. Rezaba mucho para que algo bueno le sucediera. En forma de hombre.

Y sucedió realmente.

Fue a un bar a comprar una botella de agua. El dueño era un guapo portugués a quien le encantaron los modales discretos de Clara. No quiso que ella pagara el agua. Ella se sonrojó.

Pero volvió al día siguiente para comprar cocada. Tampoco pagó. El portugués, cuyo nombre era Antonio, se armó de valor y la invitó a ir al cine con él. Ella se rehusó.

Al día siguiente volvió para tomar un cafecito. Antonio le prometió que no la tocaría si iban al cine juntos. Aceptó.

Fueron a ver una película y no pusieron la más mínima atención. Durante la película estaban tomados de la mano.

Empezaron a encontrarse para dar largos paseos. Ella con sus cabellos negros. Él, de traje y corbata.

Entonces una noche él le dijo:

-Soy rico, el bar deja bastante dinero para podernos casar ¿Quieres?

-Sí -le respondió grave.

Se casaron por la iglesia y por lo civil. En la iglesia el que los casó fue el padre, quien le había dicho que era mejor casarse que arder. Pasaron la luna de miel en Lisboa. Antonio dejó el bar en manos del hermano.

Ella regresó embarazada, satisfecha y alegre.

Tuvieron cuatro hijos, todos hombres, todos con mucho cabello.

FIN

“Melhor do que arder”,
El viacrucis del cuerpo, 1974

¿QUÉ ES UNA HIPÓTESIS INTERPRETATIVA?

- Se realiza mediante la interpretación de una obra literaria, centrándose en una temática o tópico, por medio de un proceso de problema-solución, para lo cual se evidencia una problemática como hipótesis interpretativa, la que posteriormente debe ser válida gracias a las pistas que entrega la misma obra como una posible solución.



EJEMPLO DE HIPÓTESIS INTERPRETATIVA

- 1984
- George Orwell



CONTEXTUALIZACIÓN DE LA OBRA PARA UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LA H. DE I.

- La obra de George Orwell, 1984, refleja el modo de vida de una sociedad vigilada por una Nación que manipula la forma de actuar y pensar de cada una de las personas. Además, deja en claro que la máquina y el Estado han triunfado sobre el hombre. En todos los tiempos han existido dentro de una sociedad diferentes tipos de gobierno controladores y dominantes, y por qué no, medios masivos de comunicación a favor y en contra de ese poder político, que han manejado irregularmente la información.



- **Hipótesis interpretativa:** "La tele-pantalla como manipulación de la población alude a los medios masivos de comunicación y su influencia en la sociedad"
- **Argumentos que avalan la hipótesis interpretativa:**
- Tergiversan la significación de los mensajes, ejemplo: la guerra significa paz, la libertad significa esclavitud y la ignorancia es la fuerza.
- Los humanos terminaban manipulados por la tele-pantalla, asumiéndola como una verdad absoluta, tal como hoy en día sucede con los MMC.
- Los mass media son considerados el cuarto poder y eso les permite decidir qué se puede publicar o no, de quién se puede hablar o no y corregir aquello que perjudique la imagen de alguna figura relevante. En la obra de Orwell solo podían ver y escuchar al "Gran Hermano".
- **Validación de la hipótesis interpretativa:**
- Gracias a los datos entregados por la obra y contrastados con la realidad de hoy en día, se puede confirmar que vivimos manipulados por los MMC, los cuales muestran solo lo que pretenden dejar como verdad absoluta para influenciar la sociedad y determinar su opinión.



Clase 12. Anexo 1 Evaluación Final
Profesor Nelson Fierro
Liceo Viña del Mar
Departamento de Lenguaje y Comunicación
Lenguaje y Comunicación

**PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ANÁLISIS CRÍTICO - PRIMERO MEDIO – UNIDAD:
GÉNERO DRAMÁTICO**

Texto: *Casa de muñecas* – Henry Ibsen (PLAN LECTOR 1º)

PAUTA DE REVISIÓN Y JUSTIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Puntaje Total: 50 puntos Puntaje Obtenido: _____ Calificación: _____

Instrucciones generales:

- Lea atentamente los enunciados y preguntas antes de contestar.
- Sólo se aceptará lápiz pasta azul o negro.

Referencias bibliográficas:

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. David McKay Company;

p. 201-7. Recuperado en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>

Ibsen, H. *Casa de Muñecas* (1879) Editorial Panamericana: Bogotá. (Traducción Birgitte Bonning)

Viramonte, M. (2000). *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.

ÍTEM 1. Preguntas de alternativas

Objetivo: Examinar (dominio cognitivo: Análisis) *Casa de muñecas* a través de preguntas cerradas que verifican la comprensión lectora en distintos niveles de análisis (Preguntas léxicas, causales, de comparación, especificativas e inclusivas).

Instrucción: Luego de la lectura comprensiva de los siguientes fragmentos escogidos del texto, lea atentamente cada una de las siguientes preguntas y luego responda la alternativa correcta, rellenando el óvalo en la hoja de respuesta. En caso de error, marque con una X y vuelva a marcar la correcta. Sólo se puede enmendar una vez en el ítem. Para efectos de corrección, se considerará válida solo la opción marcada en la hoja de respuesta. (2,5 puntos c/u)

Texto 1:

“CRISTINA: Me vi obligada a buscar una ocupación. Regenté un modesto colegio... ¡qué sé yo! Los tres últimos años no han sido para mí más que un largo día de trabajo sin reposo. Ahora todo ha concluido, Nora. Mi pobre madre no me necesita ya; la he perdido: mis hermanos, tampoco, porque ya pueden **subvenir** a sus necesidades por sí mismos.

NORA: ¡Qué alivio debes sentir!

CRISTINA: No, Nora, hago una vida insoportable. ¡No tener nadie a quién **consagrarse**! (Se levanta inquieta). Así es que no he podido permanecer allá, en aquel rincón escondido. Aquí debe ser más fácil absorberse en una ocupación, distraerse de los pensamientos... Si fuese siquiera lo bastante afortunada para encontrar una colocación, trabajo de oficina...

NORA: ¿Piensas en eso? ¡Un trabajo tan fatigoso, y tú que necesitas descanso! Más te valdría ir a algún balneario.

CRISTINA (Acercándose a la ventana): Yo no tengo un papá que me pague el viaje.

NORA (Levantándose.): ¡Vamos! No te enojas conmigo.

CRISTINA: Tú eres la que no ha de enfadarse conmigo, querida Nora. Lo peor que tiene una situación como la mía es que agria tanto el carácter... No se tiene a nadie por quien trabajar y, a pesar de todo, hay que ganarse la subsistencia: ¿no es preciso vivir? Esto la hace a una egoísta. ¿Qué quieres que te diga? Cuando me contaste hace un momento el cambio de fortuna, me he alegrado por mí más que por ti."

(*Casa de Muñecas* – Primer acto – PP. 20-21)

Preguntas:

1. ¿Qué significa el término **subvenir** de acuerdo al contexto? (pregunta de léxico intrapárrafo)
 - a) perpetuar
 - b) auxiliar
 - c) revertir
 - d) vender
 - e) importar
2. ¿Qué significa el término **consagrarse** de acuerdo al contexto? (pregunta de léxico interpárrafo)
 - a) glorificarse
 - b) defenderse
 - c) amarse
 - d) bendecirse
 - e) dedicarse
3. Basado en la relación que se establece en este diálogo, entre la *Señora Linde* y *Nora* ¿Qué elementos se ponen en tensión entre la vida de las dos mujeres? (Pregunta de Comparación por contraste)
 - a) La falta de amor en la vida de la Señora Linde en comparación con la vida de Nora

- b) La necesidad de la señora Nora por solventarse a sí misma, en comparación con la vida “relajada” de Nora
- c) El odio que siente la Señora Linde por los hombres en comparación al amor romántico expresado por Nora
- d) La pena que siente la señora Linde por no poder ser madre, en comparación con la alegría expresada por Nora
- e) La alegría de la señora Linde por luchar por su propio porvenir, en comparación con la desidia que siente Nora

Texto 2:

“HELMER (Enrollando los papeles): Bien, señora terca.

NORA (Con voz ahogada): ¿Qué va en ese sobre?

HELMER: La cesantía de Krogstad.

NORA: ¡Recógela, Torvaldo! Todavía es tiempo. ¡Oh! Torvaldo, recógela! ¡Hazlo por mí... por ti, por los niños! ¡Óyeme, Torvaldo!... ¡haz eso! No sabes la desgracia que puede acarreamos a todos.

HELMER: Es demasiado tarde.

NORA: Sí, demasiado tarde.

HELMER: Querida Nora, te perdono esta angustia, aun cuando no sea otra cosa que una **injuria** a mí. ¡Sí, lo es! ¿No es una injuria creer que yo podría temer la venganza de un abogaducho perdido? Pero te lo perdono de todos modos, porque eso demuestra el gran cariño que me tienes. (La toma en brazos). Es preciso, adorada Nora. Suceda lo que suceda. En los momentos graves, tengo fuerzas y valor y asumo todas las responsabilidades.

NORA (Asustada): ¿Qué quieres decir?

HELMER: He dicho todas las responsabilidades.

NORA (Con acento firme): ¡Jamás, jamás harás eso!”

(Casa de muñecas - Segundo acto - P.57)

4. ¿Qué significa el término **injuria** de acuerdo al contexto? (Pregunta de Léxico intrapárrafo)

- a) Demostración
- b) Mentira
- c) Pobreza
- d) Ofensa
- e) Cariño

5. ¿Qué hecho se describe en el fragmento leído? (Pregunta inclusiva – de lo particular a lo general) A partir del fragmento, se elige un enunciado que represente el tema, apoyándose en su anterior lectura domiciliaria.
- a) La separación de Nora y Helmer a partir de la infidelidad de la mujer
 - b) El enojo de Helmer con Nora a raíz de su terquedad
 - c) La negativa de Nora frente al despido de Krogstad, de acuerdo a la amenaza recibida
 - d) El amor que siente Helmer por su esposa y la capacidad de perdonarla
 - e) Las injurias que lanza Krogstad en contra de Helmer
6. ¿Por qué Nora se rehúsa al despido de Krogstad? (Pregunta causal) El alumno debe apoyarse en lectura domiciliaria para conocer cuál es la relación de Nora y Krogstad.
- a) Krogstad revelaría la verdad sobre el préstamo fraudulento realizado a Nora en el pasado
 - b) Nora y Krogstad tienen una relación oculta
 - c) Krogstad lograría arrebatar el puesto de jefe en el banco a Helmer
 - d) Nora no quiere que su marido deje sin trabajo a una persona con necesidad
 - e) Nora teme por el prestigio de su marido

Texto 3:

“KROGSTAD: Además, sería una solemne tontería, porque, pasada la primera tempestad conyugal... Aquí, en el bolsillo, traigo una carta para su esposo...

NORA: ¿Se lo cuenta usted todo?

KROGSTAD: Con la mayor suavidad posible.

NORA (Con precipitación): No verá esa carta. Rómpala yo buscaré el dinero para pagarle.

KROGSTAD: **Dispénsame**, señora, pero creo haberle dicho hace un momento...

NORA: ¡Oh! No hablo del dinero que le debo a usted. Dígame cuánto piensa pedirle a mi marido y se lo entregaré yo. KROGSTAD: No pido dinero a su marido.

NORA: ¿Pues qué pide entonces?

KROGSTAD: Se lo diré. Quiero prosperar, señora, quiero hacer fortuna; y ha de ayudarme su marido. Durante año y medio no he cometido ningún acto deshonesto; durante todo ese tiempo he luchado con las más duras dificultades. Estaba satisfecho con volver a subir paso a paso. Ahora me dejan cesante y no me basta ya que me repongan por favor. Quiero prosperar, digo. Quiero entrar en el Banco... en mejores condiciones que antes; su marido tiene que crear una plaza para mí...

NORA: ¡Eso no lo hará nunca!

KROGSTAD: Lo hará; lo conozco... no se atreverá a pestañear, y, conseguido esto, ya verá usted. Antes de un año seré la mano derecha del director. Quien dirigirá el Banco será Enrique Krogstad y no Torvaldo Helmer.

NORA: Jamás ocurrirá semejante cosa.”

7. ¿Qué significa el término **dispénseme** de acuerdo al contexto? (Pregunta de Léxico intrapárrafo)
- a) discúlpeme
 - b) piénseme
 - c) váyase
 - d) hábleme
 - e) cóbreme
8. ¿Cuál es el enunciado que refleja el tema de este fragmento (Pregunta inclusiva de síntesis)
- a) La relación de amistad entre Nora y Krogstad
 - b) La venganza que planea Nora contra Krogstad
 - c) La solicitud que realiza Krogstad a Nora para no revelar el secreto a Helmer
 - d) El secreto de la infidelidad de Nora con Krogstad
 - e) El plan que maquinan Nora y Krogstad en contra de Helmer

ÍTEM 2. Preguntas de desarrollo.

Objetivo: -Sintetizar la información contenida en el texto, proponiendo una hipótesis interpretativa, vinculada a la temática central

-Valorar la perspectiva de género en el análisis literario, relacionándola con la obra y las demás lecturas y contenidos vistos en el transcurso de la secuencia

Instrucciones: A partir de la lectura del siguiente fragmento, responda las preguntas sugeridas en el espacio asignado en la hoja de Respuestas.

“NORA: ¡Dios mío! Lo dijiste claramente: Es una tarea superior a mis fuerzas. Hay otra que debo atender, y quiero pensar, ante todo, en educarme a mí misma. Tú no eres hombre capaz de facilitarme este trabajo, y necesito emprenderlo yo sola. Por eso voy a dejarte.

HELMER (Levantándose de un salto.): ¡Qué! ¿Qué dices?

NORA: Necesito estar sola para estudiarme a mí misma y a cuanto me rodea; así es que no puedo permanecer a tu lado.

HELMER: ¡Nora! ¡Nora!

NORA: Quiero marcharme ya. No me faltará albergue esta noche en casa de Cristina.

HELMER: ¡Has perdido el juicio! No tienes derecho a marcharte. Te lo prohíbo.

NORA: Tú no puedes prohibirme nada de aquí en adelante. Me llevo todo lo mío. De ti no quiero recibir nada ahora ni nunca.

HELMER: Pero ¿qué locura es ésta?

NORA: Mañana salgo para mi país... Allí podré vivir mejor.

HELMER: ¡Qué ciega estás, pobre criatura sin experiencia!

NORA: Ya procuraré adquirir experiencia, Torvaldo.
 HELMER: ¡Abandonar tu hogar, tu esposo, tus hijos!... ¿No piensas en lo que se dirá?
 NORA: No puedo pensar en esas pequeñeces. Sólo sé que para mí es indispensable.
 HELMER: ¡Ah! ¡Es irritante! ¿De modo que traicionarás los deberes más sagrados?
 NORA: ¿A qué llamas tú mis deberes más sagrados?
 HELMER: ¿Necesitas que te lo diga? ¿No son tus deberes para con tu marido y tus hijos?
 NORA: Tengo otros no menos sagrados.
 HELMER: No los tienes. ¿Qué deberes son éstos?
 NORA: Mis deberes para conmigo misma.
 HELMER: Antes que nada, eres esposa y madre.
 NORA: No creo ya en eso. Ante todo soy un ser humano con los mismos títulos que tú... o, por lo menos, debo tratar de serlo. Sé que la mayoría de los hombres te darán la razón, Torvaldo, y que esas ideas están impresas en los libros; pero ahora no puedo pensar en lo que dicen los hombres y en lo que se imprime en los libros. Necesito formarme mi idea respecto de esto y procurar darme cuenta de todo.

Casa de muñecas -p. 100 y 101

Pregunta 1: ¿Qué hecho se narra en el fragmento leído? ¿Qué valoración tiene la acción de Nora en la actualidad? (10 puntos)

Pregunta 2: Proponga una hipótesis interpretativa de la obra, basándose en tres argumentos para la misma. Puede enunciar pasajes del libro o citas de los fragmentos de la prueba (10 puntos)

ÍTEM 3. Objetivo: Valorar (dominio cognitivo: Evaluación) proceso de comprensión lectora del texto *Casa de muñecas* a través de preguntas abiertas que evalúan diferentes dimensiones de la metacognición, desarrollando el autocontrol del aprendizaje

Instrucción: Luego de la lectura comprensiva de las siguientes preguntas, responda en el espacio asignado, procurando contestar lo solicitado por el profesor para alcanzar el puntaje completo.

Preguntas para evaluar Metacognición (10 puntos)

1. Pregunta sobre el conocimiento
 ¿Cómo puedo relacionar la información del texto leído con el contenido de la secuencia didáctica? Establezca al menos dos puntos de comparación (4 puntos) → Relaciona el texto con los aprendizajes alcanzados en la secuencia didáctica

2. Pregunta sobre el proceso

¿Qué habilidades he desarrollado que me han ayudado en el análisis del texto leído? ¿Qué tipo de dificultades considero que aún tengo en el proceso de comprensión lectora? Nombre al menos una para cada caso (4 puntos) → El alumno se interroga por su propio proceso lector, estableciendo fortalezas y debilidades.

3. Pregunta sobre actitudes

¿Dedico suficiente atención y concentración a mis lecturas y a las evaluaciones? Justifique su respuesta (2 puntos)→ El alumno se interroga sobre sus actitudes en el proceso de comprensión y evaluación.

Hoja de Respuesta

Nombre:

Preguntas de alternativas. Recuerda ennegrecer completamente el círculo.

ITEM 1

	1	2	3	4	5	6	7	8
A	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐
B	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
C	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒
D	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
E	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Preguntas de Desarrollo

ÍTEM 2:

ÍTEM 3: