



TRABAJO DE TITULACIÓN

**Propuesta Didáctica para Tercero o Cuarto Medio Formación
Diferenciada, Literatura e Identidad:**

**“La ciudad: la expresión urbana como medio de construcción de la
identidad”**

**Profesor Guía
Nombre
Fecha**

**:Edda Hurtado
:luis Castillo Muñoz
:02 de julio de 2014**

RESUMEN DEL PROYECTO

Desde los Planes y Programas establecidos por el MINEDUC se pretende abordar la temática de la identidad a partir de los tópicos del amor y el viaje, excluyendo variadas expresiones e ideas que pudiesen acercarse de mejor manera al estudiante en torno a dichos temas. Este proyecto busca salir de estos parámetros, proponiendo “la ciudad” como eje vertebrador.

La concepción de ciudad que trabajaremos en este proyecto se concretiza y acerca al alumnado con la literatura latinoamericana y nacional, la cual enmarcaremos en la conformación de ciudad y a su vez, esta se posiciona dentro de la visión urbana latinoamericana, las que se estructuran de acuerdo a un núcleo y la consecuente marginalidad.

En relación a dichas premisas es que abordaremos el concepto de Ciudad en la literatura, ahondando en los constructos teóricos que se han trabajado en relación al tópico, levantando categorías de espacios y sujetos urbanos que aquí se construyen, y finalmente recopilando y estructurando la didáctica en base a un corpus literario y de apoyo que se rija bajo los parámetros de contemporaneidad y cercanía con el estudiantado, de forma que estos puedan identificarse con la ciudad que la literatura diseña a su alrededor.

INDICE

PARTE I

- 1.1 La enseñanza de la literatura como problema didáctico.
- 1.2 La Enseñanza de la Literatura en el marco curricular.
 - 1.2.1 El Ajuste curricular y la enseñanza de la literatura por competencias: La competencia Literaria desde la perspectiva de Teresa Colomer.

PARTE II

- 2.1 El problema pedagógico: identificación y descripción.
 - 2.1.1 Descripción de la Propuesta Pedagógica
 - 2.1.2 Objetivos del proyecto¹
 - 2.1.1 Aprendizajes esperados, Contenidos, Destinatarios.
 - 2.1.2 Estado del Arte
- 3.1 Marco Teórico de la Propuesta
 - 3.1.1 Qué debe saber un profesor para enseñar esta Secuencia didáctica.
- 4.1 Secuencia Didáctica: Planificación de las sesiones (Narración)
- 4.2 Anexos
- 4.3 Planificación de las sesiones (Esquema).

¹¹ Precisar si su proyecto contempla la elaboración de un producto: antología, manual para el profesor o el estudiante, etc.

PARTE I

1.1 La enseñanza de la literatura como problema didáctico.

No es un misterio que la literatura nos pone siempre en un lugar de transición, nos presenta diversas temáticas y con ello nos invita a crear nuevos mundos. Si vemos que la lectura de obras literarias engloba complejos procesos tanto de comprensión como de interpretación, debemos también entender el esfuerzo que tanto los docentes como los estudiantes deben llevar a cabo para poder desarrollar habilidades en cuanto a esta, según lo establecido por el currículo nacional. Hoy en día nos vemos enfrentados a la problemática del tratamiento de la literatura en el aula, para lo cual muchos estudiosos proponen sus visiones y plantean diversas didácticas y metodologías para realizar el abordaje.

Es preciso dar cuenta que este conflicto deviene desde muchos años atrás y no ha nacido en la actualidad. Ya en la década de 1820 en España se aprecia la utilización de la literatura dentro de la sala de clases, pero desde un inicio se ha visto como un medio para el desarrollo de otras habilidades. A mediados del siglo XIX se aprecia que la lectura de textos en las aulas va siempre dirigida a la “instrucción moral” (Colomer, T. 2005). Luego, años más tarde se intenta implementar un sistema de bibliotecas de lecturas, que buscaban básicamente el acercamiento de la obra literaria a los estudiantes.

Durante el siglo XX encontramos diversos giros que dan cuenta del problema de la centralidad de la literatura. Uno de ellos se entiende en cuanto a la masificación de los medios de comunicación, que logran entrar a la escuela y pretende una implantación de nuevas tecnologías. Al respecto, Colomer, T. (2005) señala que:

Por un lado, estos factores modificaron los usos sociales de la lengua escrita; por otro, la irrupción de la comunicación audiovisual contribuyó a satisfacer la necesidad de ficción propia de los seres humanos,(...) e incluso otras funciones, como la de entretener e informar, que habían estado mayoritariamente a cargo de la literatura en otras épocas, fueron asumidas por los medios de comunicación de masas y por las nuevas tecnologías.

De esta manera, vemos que la literatura pasa de ser un componente fundamental en la construcción social del individuo y de la colectividad; a desarrollar una función secundaria, donde se produce una ruptura de un cierto consenso social sobre la importancia de los aprendizajes literarios en favor de otros usos lingüísticos.

Ahora bien, en nuestros días la escuela se ve enfrentada a este y otros problemas ligados a la enseñanza de la literatura, para lo cual se implementan diversas estrategias y métodos, los cuales se plasman en el currículo; el que a su vez busca homogenizar las didácticas, los contenidos, habilidades y competencias que los alumnos deben desarrollar. Es por tanto un desafío como sociedad el que enfrentamos, donde los docentes somos los llamados a incidir en este currículo. Al respecto, Bombini, G. (2006) señala que:

(...) es necesario apostar hoy a reinventar la enseñanza de la literatura, a recuperar un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar Literatura a partir de presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y de escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula, entendida ésta como un ámbito para un encuentro intercultural (...)

La cita demuestra que la enseñanza de la literatura en el aula debe estar siempre orientada en función de reconocer el objeto literario como tal y por lo tanto de ponerlo en relación con nuestras experiencias y relaciones interpersonales. Es por tanto imprescindible dar cuenta de las pretensiones del currículo al establecer como necesario el “disfrute y placer de la literatura”, ya que sin él no podemos trabajar de buena manera con los textos y en consecuencia los alumnos lograrán perderse en confusas líneas escritas.

Sin embargo, más que buscar el placer, debemos guiar a nuestros estudiantes hacia el “texto de goce, que provoca, desacomoda y desafía al lector, valiéndose de una representación que no está ligada a su objeto” (Díaz, 2005, p. 27). El valor del texto por ende, subyace a su función problematizadora, donde el alumno se ve enfrentado a poner en juego sus ideas, sus pensamientos, sentimientos, experiencias y sus conocimientos acerca del mundo. Es aquí donde el texto crea realmente una invitación al lector y lo lleva a una necesidad de definirse y redefinirse en función de su entorno, sus relaciones y experiencias.

En conclusión, como docentes es necesario adoptar una posición en cuanto a la implementación de nuevas didácticas de la literatura. El currículo se nos presenta como un manual para lograr el acercamiento de los estudiantes a la obra literaria, pero no nos da las herramientas necesarias para que estos estudiantes logren confrontarse e identificarse con los textos. Por ende, es preciso conjugar una didáctica, una metodología de trabajo en el aula, que atienda a las necesidades de los alumnos; a la vez que los invite a explorar la obra literaria con el fin último de reconocerse como sujetos en un mundo de constantes cambios.

1.2 La Enseñanza de la Literatura en el marco curricular.

El Marco Curricular señala el lugar que ocupan el lenguaje y la literatura en la formación de los estudiantes. A su vez, plantea dicha formación en base a la integridad del individuo, proponiendo el desenvolvimiento de este en las diversas áreas. Para ello, se establece además el rol que debe cumplir el docente en cuanto al tratamiento adecuado y las decisiones en la manera de abordar la literatura en el aula.

Para comenzar a desglosar los principales lineamientos del currículo en cuanto a la literatura, es preciso dar cuenta en una primera instancia de la concepción de lenguaje y de literatura sobre los cuales se apoyará el proceso. Se analizará entonces qué entiende y propone el MINEDUC como lenguaje.

(...) el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo.

Como dicta la cita, nos vemos enfrentados al lenguaje como la base sobre la cual se desarrollan las otras áreas del saber, es decir, pasa a ser desde el primer instante el medio sobre el que se apoyan habilidades y competencias de desenvolvimiento en todas las esferas. Es la herramienta que permite la interacción y las relaciones de las personas de una comunidad y la sustancia de nuestro pensamiento, de la creación de nuevos conocimientos.

Además, más adelante se explicita que se trabaja en función de “un enfoque comunicacional o comunicativo funcional que considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción.” Por ende, se desprende que la enseñanza de la literatura implica tanto una especificación del lenguaje que nos permita enfocarnos en la obra misma, como también el favorecimiento de habilidades relacionadas con la interacción de los individuos dentro de una sociedad moderna donde se evidencia la formación propia, es decir, la identidad personal.

A este respecto, Bombini (2006) señala que:

Si, según el enfoque dominante, hace algunos años se viene sosteniendo que el lenguaje es comunicación, esto (...) nos estaría invitando a recuperar las escenas de intercambio verbal (...) en este sentido, revisar la concepción de lenguaje a sostener en la escuela supone entonces traer al ámbito del análisis la riqueza de estos intercambios, la plurisignificatividad de esas relaciones, la lógica del poder discursivo, los modos de presentarse de alumnos y profesores en esa microsociedad escolar (p.47)

Por lo tanto, el lenguaje pasa a ser un sumamente importante, ya que para comprender la obra literaria, es preciso que entendamos primero que se constituye en base a este y como consecuencia posee características de él como por ejemplo ser un mecanismo de interacción. Es preciso entonces partir de la concepción de la literatura como un constructo del lenguaje, que posee rasgos de este y que por ser en definitiva un mensaje, implica elementos como el contexto, la comunicación, las interrelaciones, la vida en sociedad, la identidad, etc. En definitiva, nos enfrentamos a la literatura en base a diversas aristas y elementos que podemos desarrollar y llevar al aula. Sin embargo, al enmarcar muchas áreas y temas bajo los cuales podemos enseñar, dejamos el tratamiento de la literatura y la obra literaria en sí y como sucede con el currículo, se intentan abarcar las otras ramas, desarrollar otras habilidades o enfocarnos en diferentes elementos.

Ahora bien, el MINEDUC (2009) propone que:

La literatura se entiende como constructo verbal y por consiguiente, cultural, cargado de sentido. Por lo tanto, no puede aparecer de manera descontextualizada, al ser- vicio de la enseñanza de las letras o conjuntos silábicos, ni de las teorías

literarias o del estudio de los tipos de discurso. La literatura encuentra su propio espacio en cuanto es un constructo verbal y cultural cargado de sentido. Para poder afianzar su presencia, se ha generado una serie de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos desde primero básico hasta cuarto medio, relacionados con el disfrute de la obra literaria, su valoración y su lectura comprensiva.

Nos enfrentamos entonces a una gran contradicción dentro del MBE, ya que si bien se propone que la literatura debe estudiarse en cuanto a una obra de arte autónoma, cargada de significado y un constructo cultural, se dejaría de lado el enfoque comunicativo. Anteriormente se menciona que el enfoque se define para favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas lingüísticas. Si nos abocamos a la realidad, vemos que la obra literaria se utiliza netamente como medio para fomentar habilidades y competencias del ámbito lingüístico y se deja de lado el estudio de la obra como tal.

En relación al tratamiento de la obra literaria en el aula, el documento nos propone que la lectura de estas sea a partir de una selección (ya definida) que acerque a los estudiantes a partir de la vinculación que estos pueden tener con las temáticas que se plantean. Según esto, los textos literarios deben guardar una relación directa con el universo en el que se desenvuelven los alumnos, lo que implica vincularlos en cuanto al contexto histórico, social y cultural. Se aprecia también que el acercamiento a la obra literaria debe ser similar al que se tiene frente a un cuadro o una obra musical, dando de esta manera un valor a la literatura en cuanto a su consideración estética, la cual no se puede dejar de lado en sus procesos analíticos. Se aprecia además que la obra literaria no debe estar al servicio de desarrollar otras competencias, sino que son las teorías la que deben estar al servicio de la lectura de estas, de manera que permitan un “disfrute más profundo”.

En relación a esto, se manifiesta el interés por desarrollar el disfrute de la literatura en los alumnos. Dentro de los Objetivos Fundamentales encontramos que se debe estimular el interés y el gusto por abordar un texto de carácter literario, con el fin de lograr que los alumnos formen un carácter crítico y reflexivo, puedan generar opiniones, contrastar las visiones de mundo, proponer nuevos sentidos y apreciar el valor significativo de la obra

literaria. Se desprende entonces que la labor del docente es generar en sus alumnos y desarrollar el gusto por la lectura y el disfrute de la literatura, lo cual se transforma en un desafío, pero a la vez implica conocer la realidad de los estudiantes y sus vivencias para llegar a una selección de textos propicios. Asimismo, este trabajo conlleva un desafío mayor en cuanto a la completa gama de perspectivas sobre las cuales debe laborar el docente, lo que en consecuencia no nos permite lograr un aprendizaje significativo ni la consecución de objetivos.

Por otra parte, en el Plan de Formación Diferenciado de Literatura e Identidad, los OFT dan cuenta de la literatura como “medio de expresión y de conocimiento de los procesos y problemas de constitución y afirmación de las identidades personales, culturales e históricas”. Esta valoración que se pretende de la obra literaria se especifica en su función como medio de enseñar y desarrollar el tema de la identidad en los alumnos, acercándolos así a las obras a partir de temáticas que guarden relación con sus experiencias.

Dentro de los Contenidos Mínimos Obligatorios, se desprende que la enseñanza de la literatura esté al servicio de la participación activa por parte de los alumnos, en donde se persiga una aproximación al tema de la identidad en sus diferentes manifestaciones: personal, nacional, latinoamericana. Se plantea por ende la lectura de obras chilenas e hispanoamericanas que remitan al tema de la identidad. Estas obras, las cuales deben ser seleccionadas por el docente, deben ser enfrentadas en la sala a partir de una lectura interpretativa y crítica con el fin de conseguir una identificación por parte del alumno y de esta manera que ellos generen ensayos críticos y reflexivos, como también mesas de discusión crítica y participativa.

1.2.1 El Ajuste curricular y la enseñanza de la literatura por competencias: La competencia Literaria desde la perspectiva de Teresa Colomer.

El currículum se orienta hacia los elementos que se deben homogeneizar en cuanto a la educación a nivel nacional. Es por esto que se ve enfrentado a sufrir variaciones tanto

teóricas como conceptuales. En primera instancia, debe considerar los criterios establecidos por los anteriores currículos y sus respectivos ajustes, ya que continuamente se debe evaluar la manera en que se plantea la educación para nuestros niños y jóvenes. A su vez, es necesario por tanto que recoja las nuevas experiencias y desafíos con el fin de establecer nuevos lineamiento y directrices que apoyen los ya establecidos, siempre en función de lograr la integridad de los estudiantes.

A partir del año 2009 el currículo exige ceñirse al cambio de las leyes de la educación, ya que se producen algunas variaciones a nivel macro. La Ley General de Educación (LGE) establece nuevos términos, como por ejemplo la duración de cada ciclo, donde se contemplan cuatro años para cada uno y dentro de la enseñanza media, dos de formación general y dos de formación diferenciada.

De esta manera, en el área de lenguaje y comunicación se realizan diversos cambios que establece el MINEDUC con el fin de determinar el currículo definitivo para la asignatura, el cual se expresa en los planes y programas de cada nivel de educación. Los elementos que determinan el currículo están dictaminados por los Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales, que a su vez se orientan a partir de tres ejes: Comunicación oral, lectura y escritura.

Dichos ejes se plantean para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, conforme al enfoque que se ha tomado. Estas competencias se definen como claves para el desarrollo integral de los alumnos, por lo cual en MINEDUC (2009) establece que:

El lenguaje constituye una herramienta fundamental para el desarrollo del individuo en una sociedad moderna, democrática y cada vez más participativa, por lo que se debe fomentar la actitud crítica y reflexiva, así como la creatividad y el diálogo. Por ende, el énfasis se situará en el enriquecimiento del lenguaje de los alumnos con el fin de mejorar la comunicación oral y las competencias del lenguaje escrito en virtud de la lectura y escritura.

Esta competencia comunicativa se asume como el objetivo general de la asignatura, ya que se considera imprescindible que el alumno pueda expresar diversos comentarios, pueda ser capaz de desenvolverse en área distintas y a la vez se inserten en la sociedad. Es por esto

que se exige el desarrollo, a partir de esta competencia, de habilidades, técnicas, estrategias que brinden a los estudiantes las herramientas necesarias para “desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discursos y textos”.

En cuanto al lenguaje y la literatura, se afirma que estos son instrumentos de crecimiento personal, de participación social y de conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior. Es por esto que los OFT van orientados netamente a desarrollar habilidades de expresión, de reflexión en cuanto al mundo y generando participación de los individuos en situaciones comunicativas reales, para de este modo lograr que ellos influyan en la sociedad en la cual se encuentran insertos.

Por ende, a través del ajuste curricular, la Reforma se fija como objetivo el dar énfasis a las competencias de tipo discursivas como la capacidad de producir textos y además las competencias de tipo pragmáticas, donde la importancia gravita en la comprensión y la lectura crítica de textos, aunque existen muchos otros elementos que deben ser desarrollados para lograr una integridad.

En relación con lo anterior, el Ajuste Curricular para Lenguaje y Comunicación se plantea que ésta no aparezca descontextualizada y que se elimine la función de ponerla solamente para el aprendizaje del léxico. Los alumnos deben integrar lecturas de obras literarias significativas con la intención de estimular el gusto por la lectura y de participar como lectores activos de manera crítica y reflexiva en relación al texto literario. Se pretende que la lectura de las obras significativas, que los alumnos puedan desarrollar el goce artístico, así como la posibilidad de enriquecer su propio mundo personal, posibilitando para esto a los alumnos y alumnas a desarrollar pensamiento crítico y habilidades de comprensión que los ayuden dentro y fuera del establecimiento.

Los ejes que se han determinado como las bases para el desarrollo de los alumnos son: Comprensión oral, lectura y escritura. El primero de ellos da cuenta del desarrollo de habilidades de tipo comprensiva, relacionando de esta manera a los alumnos en situaciones de comunicación diversas, intencionadas y no intencionadas. Además, se pretende que estos

puedan reflexionar en torno a los textos literarios y no literarios a partir de la expresión de sus concepciones, experiencias y aprendizajes.

Por su parte, la lectura y la escritura se encuentran estrechamente ligadas bajo modelos de aprendizajes basados en un enfoque equilibrado a través de un modelo de destrezas, el cual involucra el dominio del código y lecturas en relación al progreso de forma integrada. De igual manera, estas dos aristas son las que el enfoque presenta como piedras angulares, de forma que los modos de comprensión y expresión son los que se despliegan en todo el currículo. Como objetivo entonces, se pretende que los alumnos involucren diversas competencias y puedan generar un progreso en cuanto a la competencia comunicativa y el avance de su desarrollo personal.

Ahora bien, para analizar el desarrollo de la Competencia Literaria, hemos observado los planteamientos del Ajuste Curricular para Lenguaje y Comunicación propuesto por MINEDUC (2009). Por lo tanto, es preciso dar cuenta de cómo éstos se relacionan con las propuestas planteadas por Colomer en “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido” (2001). A partir de esta observación, se ha evidenciado que muchos de los aspectos expuestos por Colomer se han integrado en los contenidos del currículo, sin embargo, se han planteado de forma desarticulada.

Colomer, T (2001) desarrolla el concepto de Competencia Literaria, el cual se encuentra ligado a algunas de las preguntas centrales del artículo, entre ellas, cómo abordar la obra literaria en el aula, pero más particularmente, cómo se trabaja con la interpretación de la obra. La autora afirma que para “desarrollar la competencia literaria [se requiere] la formación de instrumentos interpretativos.” (2001), es por ello que uno de los aspectos primordiales a desarrollar en los alumnos son las herramientas interpretativas. Plantea además algunas directrices para alcanzar dicha competencia, las cuales serán comentadas en relación al ajuste ministerial observado.

Entendemos entonces que la literatura, con la emergencia de los estudios lingüísticos como base para la enseñanza del lenguaje, ha pasado a un segundo plano. En consecuencia, vemos que en muchos casos se subordina la lectura literaria a los requerimientos de las

competencias comunicativas. Es por ello que muchas veces la enseñanza de la literatura se ve en desmedro de otros contenidos, y en especial, en el desarrollo de otras habilidades, vinculadas netamente al uso del lenguaje, es decir a su función pragmática.

En este contexto adverso para la literatura, es que Colomer, T. (2001) plantea la necesidad de pensar el estudio literario desde la creación de una competencia literaria. Este proceso plantea nuevos desafíos y posibilidades, entre las cuales encontramos ampliar el corpus de lecturas, además de trabajarlas de un modo distinto, considerando las posibles perspectivas de estudio desde la recepción del texto y no desde la producción.

Como han dejado en evidencia los currículos estudiados y la problemática expuesta por Colomer, la literatura es utilizada como una herramienta para adquirir competencias comunicativas (y no literarias propiamente tal). Esto se puede observar en que la literatura se pone a disposición del aprendizaje de la producción de distintas tipologías textuales, donde la literatura funciona como un tema para escribir. Es posible ponerse desde la perspectiva descrita asumiendo que la literatura, aun cuando solamente expresa el tema de la escritura, pudiese desembrollar la competencia literaria a nivel de lectura. Sin embargo, no se plantea de esta manera, ya que el currículo y los programas de estudio postulan una serie de formas de trabajar la literatura, entre ellas el disfrute de la literatura y la lectura, lo que finalmente desemboca en un vacío conceptual.

La competencia literaria entonces, es en realidad una forma de lectura interpretativa, para la cual se requieren herramientas metodológicas que el profesor debe entregar para guiar la lectura a sus alumnos. Uno de los aspectos importantes de esta metodología implica la lectura directa de los textos literarios dentro del aula: “(...) ¡Dejadles leer! son expresiones que sintetizan el combate librado en favor de un aprendizaje basado en el acceso libre de los alumnos a los textos.”(2001), finalmente la autora afirma, “para enseñar la lectura literaria hay que poner en relación alumnos y obras” (2001). Esta consigna ha sido aplicada en los documentos revisados, pues todo se basa en la lectura directa de variadas obras, sin embargo, se hace evidente una cierta incongruencia en la selección de los textos a leer.

Además, se fomenta también el acercamiento directo de los estudiantes con la obra literaria, situación que Colomer considera un primer encuentro con las obras.

Por lo tanto, es preciso comprender que para lograr un desarrollo de la competencia literaria es preciso que el docente entregue a sus alumnos los llamados “instrumentos interpretativos” que señala Colomer, T. (2001). A su vez, “la lectura interpretativa, entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger.” (Colomer, 2001). Según esto, el profesor en la escuela deberá entregar ciertos elementos que posibiliten al alumno adentrarse a la lectura del texto literario más allá de su experiencia personal concreta, pero más precisamente posibilitando la inmersión o comprensión del “entre-texto”, de manera que se puedan observar los significados implícitos. A partir de lo anterior, es que se plantea la necesidad de fomentar nuevas didácticas en cuanto a la literatura, ya que el currículo, (y a partir de este) los planes y programas se enfocan solamente en el acercamiento de los alumnos a las obras literarias, lo que en un comienzo no es perjudicial, sino que significa un avance. La problemática se suscita al enfrentamiento que generan los alumnos con el texto, que debiese ser siempre guiado, para lo cual (como se ha visto) no hay una propuesta concreta de parte de los órganos estatales y ministeriales.

PARTE II

2.1 El problema pedagógico: identificación y descripción.

Para definir el problema sobre el cual se trabajará, en primera instancia se ha llevado a cabo la revisión de los documentos de Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación en sus dos propuestas; primero la Formación General y posteriormente la Formación Diferenciada que son entregados por el MINEDUC. A partir de esto, se vislumbra ya una controversia, dictada por el enfoque sobre el cual se trabaja con los textos literarios, ya que las lecturas que se proponen para los estudiantes, abordan temáticas lejanas a la experiencia de los alumnos, que finalmente no expresan un aprendizaje significativo. Además, las habilidades están claramente orientadas al desarrollo lingüístico, dejando de lado por ende las competencias de tipo interpretativa y reflexiva.

En concordancia con lo anterior, la primera evidencia sobre la cual nos basaremos es la enseñanza que se propone de la obra poética y literaria, ya que se orienta en base a que los alumnos se enfrasquen en el análisis estructural de las obras (cuentos, poemas). Por ende, se pide a los estudiantes que den cuenta del tipo de estructura, género al que pertenecen, conteo de sílabas (en el caso de los poemas), distinción de las figuras literarias, especificación de versos, detectar las estrofas. Es evidente entonces la fuerza que toma el análisis de la forma por sobre el contenido.

En consecuencia, se coarta la habilidad reflexiva y crítica de los estudiantes, generando una distancia mayor de estos con la obra literaria. Otra evidencia que se advierte guarda relación con las actividades que guían la enseñanza de la obra literaria, precisamente en cuanto a las producciones de los estudiantes. En los Planes y Programas se especifican los trabajos y productos que deben concretar los alumnos al momento de leer tanto poesía como narrativa, dejando en claro que estos deben ser capaces de realizar exposiciones orales, escribir textos de tipo ensayístico entre otras.

Notamos entonces que se hace hincapié en habilidades que no tienen una relación con el texto literario en sí, sino que persiguen objetivos referentes al área lingüística. El efecto que

genera esta ordenanza de tareas es finalmente que se desliga al texto literario de sus características esenciales y se busca desarrollar competencias que pudiesen ser abordadas por textos no literarios.

Ahora bien, la problemática sobre la cual nos enfocaremos se relaciona netamente con la didáctica de la educación literaria, abordando como eje central las “decisiones de los docentes” en cuanto a las temáticas que se deben desarrollar, las cuales son propuestas por el MINEDUC. Como sabemos, en los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación no se expresa un cambio en la perspectiva en dichas temáticas, encontramos entonces un énfasis en dos de ellas: el amor y el viaje.

A partir de esto, los docentes deben guiar el estudio literario en torno a ejes que dan cuenta de temáticas que podríamos denominar como canónicas, repetitivas y ya explotadas. Esto se debe principalmente a que desde el MINEDUC se establecen estas temáticas como las más adecuadas, dejando fuera muchas otras que pueden aportar diversas perspectivas y nuevos aspectos. El tema del amor por ejemplo, es recurrente y lo que genera finalmente es una limitación y una exclusión de otros tópicos que pueden aportar mayor facilidad para acercar a los alumnos a la obra literaria y a partir de ello lograr un desarrollo de habilidades. Esta evidencia entonces, la encontramos en el Plan de Formación General.

Por su parte, el Plan de Formación Diferenciada de Literatura e Identidad- unidad sobre la cual trabajaremos- muestra una diferencia en cuanto a las obras que se trabajan, ya que en él sí se expresa la intención de mostrar a los alumnos un universo más amplio de lo que es la identidad, tanto nacional como latinoamericana. Algunas de las lecturas sugeridas son: “Walking Around”, “Altazor”, “Demian”, “El lobo estepario”.

Vemos por lo tanto, una mayor complejidad, el planteamiento de temas en torno a los cuales los alumnos debiesen lograr una reflexión y además llegar a una interpretación de estos. Sin embargo, se aprecia que la problemática de la manera en que se deben tratar estos textos, persiste, ya que no hay mayores propuestas que orienten el trabajo del docente hacia una enseñanza literaria que promueva el desarrollo de habilidades reflexivas e

interpretativas, a la vez que debiesen por lo tanto buscar llegar a las habilidades más complejas como por ejemplo la comprensión y evaluación.

Es evidente entonces que la problemática en la cual nos centraremos se especifica por el uso y enfoque de la enseñanza literaria a partir de temáticas que ya significan una repetición para los estudiantes y que por ende los alejan y aburren en un grado aún mayor. Si bien el amor y viaje son las más utilizadas, debiese existir algún método de renovación y así incorporar nuevos ejes que articulen una educación literaria en que los alumnos puedan sentirse incluidos y de esta manera trabajar en base a un anclaje con sus experiencias y sus intereses.

A partir de lo descrito, es que esta propuesta busca hacer un cambio en cuanto a la nula innovación de estas temáticas y así poner de manifiesto el eje central de “la ciudad” como un tópico sobre el cual podemos invitar y proponer a los estudiantes de buena manera el tema de la identidad. Creemos pertinente por ende, la remoción de las temáticas tradicionales, con el fin de integrar al currículo nuevos elementos que generen un real interés en los alumnos. Para ello, creemos necesario la revisión, lectura y familiarización con textos literarios relacionados a la poesía y narrativa urbana, formando así un corpus de obras que podemos enmarcar en la época contemporánea.

Para llevar a cabo la lectura de estas obras, tomaremos como metodología el análisis a partir de los elementos que nos ayuden a desembrollar y nos permitan que los alumnos se cuestionen en cuanto a su identidad. Las habilidades que intentamos desarrollar estarán dadas por la reflexión e interpretación, así como también el foco transversal de la comprensión textual. La propuesta se situará entonces en el Plan Diferenciado de Literatura e identidad de Lenguaje y Comunicación.

2.1.1 Descripción de la Propuesta Pedagógica

La propuesta para el Plan Diferenciado de Literatura e identidad de Lenguaje y Comunicación será llevada a cabo a partir – como ya se mencionó más arriba- de una

metodología de trabajo donde los pilares sean las habilidades de interpretación y reflexión, en conjunto con la transversalidad de la comprensión textual. Por lo tanto, ya teniendo las habilidades que se desean desarrollar, nos centraremos en describir los ejes que serán tratados; estos son escritura y lectura.

En primer lugar, es preciso dar cuenta del eje que no ha sido mencionado: oralidad. A pesar del gran valor que tiene este eje y de las habilidades que se pueden lograr con él, pretendemos ligar este eje netamente a la expresión de opiniones y acotaciones de los alumnos, pero no se buscará un desarrollo mayor en cuanto a él. Entonces, aunque será utilizada y frecuentemente propuesta, el énfasis estará puesto en la lectura y escritura.

Por su parte, la lectura será efectuada a partir de un orden crítico, reflexivo e interpretativo, por tanto será “extensiva”. Pretendemos con esto, que los alumnos se transformen en lectores activos, participativos del proceso de comprensión del texto, además de generar a través de esto el llamado “goce” en detrimento del “placer” (Díaz, 2005). Para lograr esto, debemos crear ese extrañamiento en los alumnos, propiciar la identificación a partir de una búsqueda como seres, anclar los textos con sus experiencias, mostrarles miradas que los desacomoden, que los hagan preguntarse y en última instancia, el posible desarrollo de un interés por la lectura de la obra literaria.

El último eje es el de la escritura, donde pondremos especial atención a los procesos que los alumnos evidencien a partir de una “escritura de ficción” (Frugoni, 2002). El enfoque con el cual se trabajará es el de comprender a la escritura desde su base expresiva, es decir; invitar al alumno a lograr un trabajo colaborativo, donde sean sus pares los que aprecien las producciones de cada alumno. Las virtudes que nos puede brindar este enfoque, en conjunción con un apoyo de escritura de ficción, están dadas por la generación de ideas, la narración de estas, la estructuración de un discurso y la elaboración. Por lo tanto, este eje parte de la base de considerar a la escritura e su dimensión sociocultural.

A modo de englobar lo expuesto, es posible identificar que la secuencia didáctica está orientada a desarrollar un espíritu crítico por parte de los alumnos, donde puedan reflexionar en torno a la ciudad, a su lugar de residencia, a su entorno y a las relaciones que

en estos espacios se desenvuelven. Se hace imperante entonces la pertinencia y la cercanía de los alumnos con las obras, ya que es necesario que estos puedan en primera instancia verse como sujetos urbanos, para posteriormente cuestionar tanto su realidad más próxima como la realidad regional y nacional, a la vez que se relaciona con la conformación latinoamericana.

Es imperante dar cuenta entonces, que el objetivo que nos proponemos no es imponer a los estudiantes una identidad sobre la cual debiesen trabajar y estructurar pensamientos desligados de su familiaridad. Lo que realmente nos encomendamos se basa en la necesidad de producir un desacomodo, una inquietud en los estudiantes; generar el cuestionamiento en base a la proposición de perspectivas y de miradas en torno al sujeto urbano y sus relaciones tanto con los espacios como con los otros sujetos.

En cuanto a la estructuración de la unidad, es preciso mencionar que está planificada en doce sesiones, con duración de dos horas pedagógicas cada una de ellas. Las sesiones serán guiadas a partir de un corpus ya definido, dentro del cual encontramos narrativa y poesía tanto latinoamericana como chilena. Además, serán utilizadas diversas formas de expresión que se propician en el espacio urbano. El Hip-Hop y los murales y graffitis servirá de recursos ilustrativos de estas manifestaciones. Todas las obras se encuentran enmarcadas en la contemporaneidad y están dirigidas desde el eje transversal de “la ciudad”.

Las claves de lectura que nos ayudarán a desmembrar las temáticas que abordaremos, tendrán como objetivo guiar el análisis y la interpretación de las obras, de manera que los estudiantes puedan ser ellos los motores de la reflexión. Se pretende que estas claves de lectura no generen un espacio restringido para los alumnos, ni que los encierre en una interpretación única, sino que deben funcionar como base para lograr un cuestionamiento e identificación.

Estas claves de lectura son las siguientes:

- a. ciudad capital
- b. marginalidad

- c. no lugares
- d. ciudad puerto

Estas claves de lectura son las que articularán el proceso de reflexión al cual deseamos llegar y que los alumnos experimenten. En primer lugar, la ciudad será expuesta a partir de los conceptos teóricos propuestos por Ángel Rama en *La ciudad letrada* (1998). Es por esto, que la primera clave apunta a dimensionar el espacio urbano como la concretización de la ciudad que se pensaba desde Europa y que finalmente se instaura en nuestro territorio. Es importante dar cuenta de los espacios que se visualizan y la distribución expresada en cuanto al poder.

Luego, se pretende mostrar a los alumnos las construcciones de sujetos, en cuanto a la proximidad o lejanía respecto de un espacio central como es la capital. Para ello, se tomará la marginalidad como eje articulador, de manera que los estudiantes puedan por sus propios pensamientos establecer una crítica. La marginalidad será vista desde el punto de vista que todo sujeto que se encuentra fuera de un espacio físico, social, psicológico, religioso; es marginal. Por ende, se intentará plasmar esto a partir de la cercanía con los grandes centros y las consecuencias que de allí se desprenden.

Ahora bien, es de suma importancia atender a las relaciones que se dan entre los individuos que son parte y dan vida a la ciudad. Es por esto que se propone el concepto del “no lugar” para dar cuenta de los espacios en que las personas obedecen a diversas prácticas o expresan comportamientos a partir de pautas que va fuera de la interrelación con los demás sujetos. Cabe señalar que se hará hincapié en la ciudad como un espacio al cual se le otorga vida a partir de las actividades y relaciones que allí se producen, es decir, que la ciudad la constituyen los individuos que son parte de ellas y las prácticas de dichos sujetos. Es por esto que la ciudad deja de ser la estructura material, para convertirse en el espacio donde se conjugan las vidas de quienes son parte de ella.

Por último, la clave de lectura “ciudad puerto” es la que funciona como mayor motor de identificación en cuanto a la cercanía con los alumnos. Pretendemos que a su vez, este concepto nos ayude a contrastar todo lo que anteriormente se ha propuesto a los

estudiantes. La reafirmación o invalidación de una ciudad es la que debe guiar la caracterización del puerto de Valparaíso, netamente en cuanto a apreciarlo como el espacio que no ha sido planificado, que no ha sido estructurado y que genera un sinnúmero de interesantes relaciones, ya que por su condición de puerto; debe alojar a sujetos con diversas creencias, procedencias, costumbres y credos.

2.1.2 Objetivos del proyecto

Los objetivos que guiarán nuestro proyecto son los siguientes:

Objetivo general:

- Presentar al estudiante diversas manifestaciones artísticas en torno a la ciudad, para a partir de ellas desarrollar la temática de la construcción de su identidad como consecuencia de las relaciones dentro y fuera de la ciudad.

Objetivos específicos:

1. Proponer a los estudiantes diversas directrices sobre las cuales se desarrolla la identidad del sujeto.
2. Establecer el concepto de ciudad como uno de los pilares de la construcción del individuo, para que este sea consciente de la influencia de la urbe en la formación de su identidad.
3. Levantar categorías literarias en relación a los espacios, sujetos, relaciones, contexto sociopolítico, etc. que conlleva el imaginario de ciudad en la literatura.
4. Rastrear el concepto de ciudad en la literatura latinoamericana y principalmente nacional, con el fin de establecer un continuum del concepto y verificar el estado actual de nuestras ciudades.
5. Establecer categorías propicias para el análisis del estudiante a partir de su ciudad natal, generando un debate en torno al gran Valparaíso como ciudad puerto.
6. Establecer nuevas categorías de análisis a partir de la construcción de la identidad del individuo urbano.

Además de esto, nos proponemos que este proyecto sea un aporte para abordar la temática de la identidad en la escuela; por lo cual se pretende llegar a la producción de un pequeño manual para el docente, el cual pueda generar discusión y abrir nuevas puertas hacia la renovación de las temáticas canónicas, que ya no expresan un aporte significativo para la enseñanza literaria.

2.1.1 Aprendizajes esperados, Contenidos, Destinatarios.

En primera instancia, los aprendizajes esperados que se encuentran en los Planes y programas de tercer año medio (Formación general y Diferenciada) se delimitan en torno al concepto de la ciudad. Posteriormente, mostraremos los aprendizajes esperados que luego de ser modificados podrán ser utilizados para nuestra propuesta.

Aprendizajes esperados Planes y Programas:

- **Reconocen en obras literarias contemporáneas la presencia del tema de la ciudad y su significación como un espacio de construcción de la identidad**
- **Reconocen y valoran las distintas manifestaciones de literatura urbana como fuentes que proporcionan diversos argumentos sobre la complejidad de las relaciones humanas.**

Es evidente que la primera apreciación de los estudiantes debe ser a partir de la relación de los dos grandes ejes de este proyecto: la ciudad y la identidad. Es por ello que en un primer momento se debe asumir que la ciudad configura la identidad de los sujetos. Como ya se ha mencionado, las relaciones entre los sujetos y las expresiones que allí se producen, serán las que guíen el análisis de la influencia de la ciudad.

- **Producen textos de intención literaria, en cualquiera de sus posibilidades genéricas (o preferentemente en las formas de la lírica, el género epistolar o el testimonio) en que expresen su personal visión del tema de la ciudad en cualquiera de los tipos con que se manifieste en la literatura.**

Los estudiantes deben llevar a cabo procesos dentro de la unidad, fundamentalmente de escritura y lectura. La escritura nos servirá de medio para que los alumnos expresen una evolución en cuanto al modo en que contemplan la ciudad. Se agrega este aprendizaje debido a la importancia que tiene la expresión de los estudiantes en base a la interpretación y reflexión.

- **Reconocen algunas de las variadas manifestaciones con que se presenta el tema de identidad, sea personal, cultural o histórica, tanto en situaciones reales de comunicación habitual como en la representación literaria, artística y en los medios.**

Este AE será utilizado para dar cuenta principalmente de las diversas expresiones a partir de las cuales se evidencia la construcción de un individuo urbano. Es por esto que se espera que los alumnos sean capaces de valorar estas expresiones y contrastar sus experiencias con los contenidos y las obras literarias.

- **Establecen relaciones entre sus propias experiencias y las distintas representaciones del tema de la identidad y reflexionan acerca del sentido que éste tiene en los procesos de formación personal y de conocimiento de sí mismos, de los otros y del mundo.**

Tenemos la seguridad de que un buen medio de comprensión aplicable a diversas materias es la generación de comparaciones a partir de los contraste. Es por ello que al poner en evidencia y manifestar la relación de sus experiencias con las lecturas, los alumnos lograrán reflexionar en torno al lugar que ocupa la ciudad en su formación.

- **Reflexionan y expresan en forma oral y escrita sus personales puntos de vista respecto a temas y problemas que plantea la representación y discusión del tema de la identidad personal, nacional o latinoamericana, en la comunicación**

habitual y en textos literarios y no literarios; y respecto al valor y sentido que el tema tiene para la mejor comprensión y conocimiento de sí mismos y del mundo en que viven.

En relación con lo anterior, es también necesario que los estudiantes manifiesten sus posiciones y creencias en torno a las categorías de análisis. Se debe generar por tanto, un espacio propicio para reconocer los diferentes espacios que ocuparemos para desentrañar la temática de la identidad.

Aprendizajes esperados modificados:

- Conozcan diferentes concepciones de “ciudad” y las relacionan con sus ideas previas
- Reflexionen en torno a su propia idea de la ciudad
- Produzcan textos donde identifiquen las características de la ciudad
- Conozcan una manera de describir y estructurar un relato en torno a la ciudad
- Identifiquen en una obra literaria contemporánea la presencia del tema de la ciudad y su significación como un espacio de construcción de la identidad
- Identifiquen la ciudad como un espacio de diversos elementos y temáticas
- Reconozcan los elementos fundamentales del poema para comprender las temáticas que aborda.
- Valoran las distintas manifestaciones de literatura urbana como formas de expresión e identidad
- Conozcan el cómic como expresión y manifestación de la temática urbana.
- Reflexionen a partir de la ciudad y las diversas manifestaciones
- Identifiquen la temática de la identidad en las manifestaciones urbanas
- Comprendan el concepto de marginalidad en su diversidad
- Reconozcan algunas de las variadas manifestaciones con que se presenta el tema de identidad, sea personal, cultural o histórica, en la representación literaria, artística.
- Identifican las características de la marginalidad y los sujetos subyacentes.
- Comprendan y reconfiguren las temáticas de un poema

- Interpreten textos literarios y los conecten con sus experiencias
- Valoren la importancia de la poesía como medio de expresión tanto personal como individual.
- Producen textos de intención literaria, en cualquiera de sus posibilidades genéricas (o preferentemente en las formas de la lírica, el género epistolar o el testimonio) en que expresen su personal visión del tema de la ciudad en cualquiera de los tipos con que se manifieste en la literatura.
- Comprenden el concepto de no lugar
- Establecen relaciones entre sus propias experiencias y las distintas representaciones del tema de la identidad y reflexionan acerca del sentido que éste tiene en los procesos de formación personal y de conocimiento de sí mismos, de los otros y del mundo.
- Reconozcan la temática de la ciudad a partir de la construcción de su propia identidad.
- Evalúen la unidad y propongan nuevas claves de lectura, textos o materiales.

Contenidos

Los contenidos también han sido modificados, por lo cual se mostrarán primero la base y luego las modificaciones.

- Lectura de un mínimo de seis obras literarias contemporáneas y géneros en los que se aprecie con claridad el tema de la ciudad como generador de identidad personal, social y cultural.
- Investigación acerca del papel de la literatura y el arte urbana (pintura, música, escultura, arquitectura) como expresión de la identidad cultural.
- Reconocimiento de la problemática de la identidad latinoamericana como motivo recurrente en la literatura urbana del continente.

Producción de variados textos, literarios y no literarios, en que se manifieste la visión personal del tema de la ciudad en relación con la identidad.

Contenidos modificados:

- Identificación de las características de la ciudad latinoamericana a partir de una obra literaria
- Elementos básicos del poema: hablante, objeto y motivo lírico.
- El cómic como expresión cultural
- Concepto de marginalidad
- Reconocimiento de la problemática de la identidad como motivo recurrente en la literatura urbana del continente.
- Concepto de “no lugar”
- Concepto de Ciudad puerto
- Manifestaciones culturales y artísticas del puerto
- Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad, manifestaciones y expresiones. Concepto de ciudad puerto.
- Producción de variados textos literarios, en que se manifieste la visión personal del tema de la ciudad en relación con la identidad.

Destinatarios

Tercer año de Enseñanza Media

Plan Diferenciado; Unidad de Literatura e Identidad

2.1.2 Estado del Arte

La temática de la identidad es abordada y expuesta en diversos medios, algunos propuestos por el MINEDUC y otros sugeridos por diferentes organismos. Sin duda, se expresan algunos matices en cuanto a las metodologías y la manera en que se presenta el contenido a

los estudiantes. Nuestro proyecto apunta al desarrollo de habilidades interpretativas y de reflexión en base a la postulación de categorías que funcionarán como guías. Las claves de lectura son las que los alumnos deben tomar como base para fundamentar sus expresiones y postular nuevas perspectivas sobre las cuales se pueda trabajar la temática de la identidad en relación con la ciudad.

Es preciso señalar nuevamente que hay dos temáticas que han sido utilizadas y son propuestas por órganos ministeriales para fundamentar y así “desarrollar” la identidad personal, cultural y nacional: el amor y el viaje. Es por esto que se releva la ciudad como espacio fundamental de conformación de la identidad, mostrando entonces de manera más tangible a los estudiantes una mirada a los procesos que desembocan en la conformación de una identidad.

Es necesario entonces rastrear lo que proponen los textos del MINEDUC en cuanto al tratamiento de las temáticas anunciadas. En primera instancia, veremos los Planes y Programas de la Formación Diferenciada de Lenguaje y Comunicación. En él, se expresa desde un comienzo que el programa:

“ (...)pretende aproximar el tema de la identidad a la realidad y experiencia de los estudiantes, haciéndoles adquirir conciencia de que él no es sólo materia de reflexión filosófica, o de estudios especializados, o de la creación literaria y artística, sino que también es objeto de diversos discursos enunciados en situaciones reales de comunicación habitual así como también en producciones de los medios.

La cita nos introduce de inmediato a la necesaria cercanía que deben manifestar los textos con los estudiantes, con sus experiencias y su realidad. Además, se propone a partir usos reales de comunicación, cuestión que vemos como un punto a favor, ya que es preciso dar cuenta de manifestaciones y expresiones que conciernen a la conformación de la identidad. Este aspecto se encuentra de igual forma en nuestro proyecto, rescatado por las relaciones interpersonales entre los sujetos.

Una actividad que se propone en este Programa se refiere a la creación de un autorretrato, en el cual los estudiantes deben dar cuenta de sus rasgos tanto físicos, psicológicos y de relación con otros. La actividad se presenta de la siguiente forma:

AE: Crear textos de carácter autobiográfico o caracterizadores de personas, comentarlos e identificar en ellos los aspectos del tema de la identidad que se manifiestan preferentemente y algunos de los elementos o recursos discursivos utilizados.

La actividad se expresa entonces con el fin de que los alumnos asuman el papel de escritores, que creen un “relato ficcional”. Por lo tanto, que se pongan en la posición del narrador y protagonista de la historia, la idea es que “manifieste aspectos de su ser interior que considera que lo identifican, un retrato o semblanza de sí mismo en que destaque aquellos aspectos que le identifican (físicos, interiores, de relación con otros y con su entorno).”

En cuanto a la estructura de la actividad propuesta, podemos decir que se expresa de una buena manera, ya que posicionar a los estudiantes en el papel de creadores; generando un relato ficcional sobre los elementos que consideran como definitorios de su identidad. Un alcance que podemos hacer es referente a esta escritura, debido a que no se expresan pautas sobre las cuales trabajar.

Si bien la enseñanza literaria posee varias maneras de potenciar habilidades de los estudiantes y dentro de estas encontramos la escritura ficcional, son necesarias diversas pautas para que los estudiantes puedan llegar a un desarrollo de habilidades. Dar cuenta de las características que me hacen ser parte de una sociedad y asumir que una cultura es “mía” debe ser un proceso en donde el sujeto tome real conciencia de las perspectivas que podemos hallar en esta búsqueda. Por lo tanto, concierne también al docente dirigir estos cuestionamientos y enfocarlos, ya que dejar a los alumnos definirse ellos mismos, puede ser

una buena forma de avanzar, pero debe estar presente la expresión de ideas, la estructuración de estas y la comprensión de la escritura como un proceso sociocultural y no como solo un medio. Creemos que son necesarias formas más cercanas al estudiante, por ejemplo acercarlos más a la escritura mediante imágenes.

Por su parte, en el texto para el estudiante de tercer año medio (2014), se plantea la Unidad 4 de género dramático en relación a la identidad. El objetivo de la unidad es “Valorar el lenguaje como una herramienta de comunicación que nos permite reconocer nuestra identidad y participar de su construcción cultural”. Nos enfrentamos por tanto, a una idea de la identidad que involucra a los estudiantes, que invita desde la concepción del lenguaje al desarrollo de una conciencia de identidad. La duda que surge es referente al cómo se está asumiendo el lenguaje, desde qué perspectiva lo vemos. Decir que el lenguaje es una herramienta, ciertamente nos somete y nos encasilla en la posición funcional, dejando de lado los componentes socioculturales que subyacen a él.

Una actividad de esta unidad es la interpretación de textos, donde se proponen en primera instancia y luego se señalan preguntas que guían la interpretación.

“Tres Marías y una Rosa Contraportada de Tres Marías y una rosa, editorial LOM. Tres Marías y una Rosa es una obra [dramática] que se inscribe en la misma línea de Los payasos de la esperanza: es producto del Taller de Investigación Teatral (T. I. T.), que en un trabajo colectivo -de investigación en terreno- logra extraer la realidad de una época y traducirla en texto, montaje y actuación. Cuatro mujeres, en el patio de una vivienda, fabrican arpilleras para venderlas y subsistir en una época de cesantía generalizada y en que la sociedad chilena debía soportar en silencio las angustias y penurias de un estado dictatorial. Hay ingenuidad, humor y fortaleza en el contexto de una fresca dramaturgia que entonces develaba la trastienda de una realidad doblemente difícil de llevar. En la época, la elaboración de las aparentemente sencillas arpilleras que eran enviadas al exterior para su comercialización, se constituyó en un símbolo del esfuerzo colectivo, la solidaridad, la creatividad y la dignidad, abordando así el papel de la mujer chilena de extracción humilde como mo-

tor y sostén de la familia. A 30 años de su estreno y en un contexto político diferente, la obra sigue vigente, porque las dificultades y precariedad generadas por una sociedad mercantilizada y consumista mantienen la lucha cotidiana por la alimentación, la educación, la salud y la dignidad.

Tres Marías y una Rosa (2010). Santiago: LOM.”

A partir del texto leído,

- 1. ¿qué visión tiene el autor de la reseña respecto de Tres Marías y una Rosa?**
- 2. Según lo leído, ¿por qué es posible sostener que las mujeres de la época aludida enfrentaron dificultades?**
- 3. ¿Qué puede inferirse a partir de que las mujeres de ese tiempo eran el motor y sostén de la familia?**
- 4. ¿Cuáles son los argumentos con que el autor de este texto afirma que la obra sigue vigente?**

La actividad se dirige de buena forma, ya que se expresa claramente el cómo se debe llevar a cabo una interpretación. Las preguntas que se realizan son pertinentes e invitan a los alumnos a la interpretación. Si bien la actividad no se relaciona del todo con la identidad, da algunos pasos en cuanto a las habilidades de interpretación en textos. Las preguntas de igual manera están dirigidas hacia la identificación por parte del alumno y el reconocimiento de un cambio social, cuestión que da cuenta de un proceso identitario, a la vez que la vigencia se cuestiona debido a estos mismo cambios sociales que son parte de nuestra cultura. Por ende, la actividad está bien estructurada y tiene objetivos claros de interpretación.

Por último, veremos cómo se expresa una actividad extraída del sitio www.educarchile.cl, la cual guarda relación con la temática de la identidad de los jóvenes.

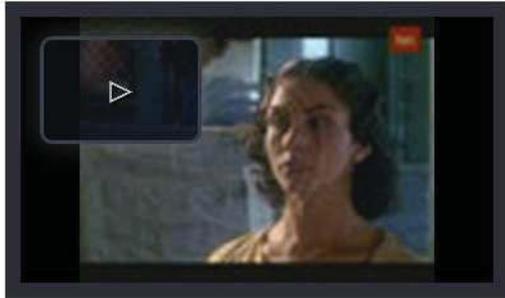


La chica del Crillón

En esta entrega de El Show de los Libros, se aborda la novela La chica del Crillón del escritor chileno Joaquín Edwards Bello, Premio Nacional de Literatura.

Joaquín Edwards Bello nació en 1887 y murió en 1968. Se desarrolló como escritor y cronista, llegando a ganar el Premio Nacional de Literatura en el año 1943. La Chica de Crillón, fiel al espíritu de su época, es una novela donde se conjuga la búsqueda de una identidad nacional y el deseo de cumplir una función pedagógica.

Todos los derechos son reservados TVN©



ARCHIVOS DESCARGA

show_crillon.zip
ZIP / 0046253

RELACIONADO PALABRAS CLAVE

inacional naturalismo narrativa chilena
identidad
Premio Nacional de Literatura
narrativa

El patrimonio cultural es un aliado en la educación ciudadana

Isabel Allende

José Santos González Vera

Gonzalo Rojas. Carta a Vicente Huidobro

La entrevista educativa: Sara Ruto (organización ciudadana)

INFORMACIÓN TÉCNICA

Descripción Breve

Joaquín Edwards Bello nació en 1887 y murió en 1968. Se desarrolló como escritor y cronista, llegando a ganar el Premio Nacional de Literatura en el año 1943. La Chica de Crillón, fiel al espíritu de su época, es una novela donde se conjuga la búsqueda de una identidad nacional y el deseo de cumplir una función pedagógica.

Todos los derechos son reservados TVN©

Sugerencia de uso educativo

Se recomienda utilizar este recurso para acercar a los alumnos a la obra de Joaquín Edwards Bello. Se sugiere centrar la atención de la clase en un análisis de los elementos más importantes de esta obra. Se debiera señalar la manera en que en ella existe una búsqueda de una identidad nacional, lo que se revela en su intento por representar al individuo chileno en su esencia. De igual modo, el profesor debe hacer ver a los estudiantes cómo, mediante una técnica naturalista, se representa el espacio y los tipos humanos. Otro detalle importante de la novela es que en ella persiste un intento por destacar las virtudes del criollo, revelando la intención pedagógica de la obra, la que busca terminar con los vicios de la comunidad.

Idioma Español (ES)

Fuente www.tvn.cl

Creemos que esta actividad se enfoca de mejor manera que las anteriores, ya que desde el inicio muestra claramente un objetivo y finalmente es posible de conseguir. Se toma el tema de la identidad nacional y se contrasta utilizando o poniendo en conocimiento a los alumnos de la obra de Edwards Bello. Por lo tanto, el valor que posee se desprende del

carácter ilustrativo que posee, del acercamiento que se puede lograr con la utilización de TIC y medios que son más familiares a los estudiantes en conjunción con la obra literaria.

3.1. Marco teórico

El siguiente apartado se enfoca en las aportaciones teóricas que fundamentan nuestro proyecto pedagógico. En primera instancia, se definirán y describirán los tres ejes: oralidad, lectura y escritura; dando énfasis a los que enmarcan esta propuesta: lectura y escritura. Luego, serán definidos los conceptos que funcionan como pilares de nuestro trabajo, de manera que podamos definir qué es una ciudad.

Por último, se revisará la teoría que subyace a las claves de lectura que hemos propuesto, con el objetivo de generar una perspectiva clara y concisa, debido a que nuestro trabajo debe ser llevado al aula. Es por esto que creemos que todos los conceptos deben estar plenamente comprendidos, precisamente los que hemos considerado pertinentes e importantes, porque de esta manera se facilita el trabajo en el aula con dichas premisas teóricas.

Eje de lectura

Partiremos entonces por el eje de la lectura, ya que es quizás el que tiene una mayor injerencia dentro de nuestra propuesta. La lectura es primordial al momento de poner en práctica nuestro proyecto, ya que se orienta a la capacidad del alumno de internalizar los contenidos que serán planteados y no sea solamente una decodificación. Como ya ha sido mencionado, el foco de nuestra intervención se ve mediado por la construcción de un proceso, dentro del cual encontramos muchos significados y es por esto que pretendemos que el alumno tome consciencia también de sus propios procesos, poniendo de manifiesto tanto sus intereses como sus relaciones a partir de dichos procesos.

Entenderemos por lo tanto, que la lectura es un proceso que siempre será activo, atendiendo a su carácter de búsqueda de significación de un texto. Desde este punto de vista, es que pretendemos darle al texto la característica de “problema”, ya que pasará a ser un

entramado, un complejo constructo de significaciones sobre las cuales el docente debe mediar. Por lo tanto, nos posicionamos en el plano que aportan Cuesta, Frugoni y Labeur (2007), el cual señala que:

Los lectores hacen suyo el texto, lo ponen a jugar con lo que les es propio, con lo que los constituye como sujetos socioculturales: docentes y alumnos pueden diferir en esas apropiaciones, pero en la comunidad de lectura, cada una podrá ser debatida y puesta a prueba. (p. 7)

Esta visión de los lectores y el texto nos servirá como inicio y base para fundamentar nuestra propuesta, posicionando en primer lugar al lector como activo, con una intención; para luego darle al texto el rol de problematizador. Además, la lectura pasará a ser la forma en la cual estos lectores relacionen y pongan en juego sus saberes sobre la lengua y la literatura, y sus creencias y visiones sobre la realidad. Por ende, la subjetividad de cada individuo, el ser un sujeto sociocultural será ahora el punto de partida para la problematización de los nuevos significados.

Ahora bien, la literatura “pone en crisis sus maneras de ver la realidad a través de las diferentes maneras en que la reelabora y la reinterpreta” (Cuesta et al. 2007), por lo cual, para poner en relación los saberes de los estudiantes y sus experiencias con estos nuevos contenidos; será necesario que los tomemos y vayamos agregando nuevas bases sobre las que puedan expresar y desarrollar habilidades tales como reflexionar e interpretar. Cabe señalar que estas serán las habilidades que guarán nuestra propuesta y en las que nos centraremos.

Por ende, se hace ahora necesario dar cuenta del cómo se llevará al sustento del espíritu crítico y al desarrollo de las habilidades señaladas. La lectura que guiará este proyecto está definida como “lectura extensiva” y se enfoca netamente en las destrezas y habilidades sobre las cuales trabajaremos. De esta forma, la lectura extensiva es la más acorde con nuestro planteamiento, ya que se enfoca sobre textos más extensos que se pretenden leer de manera natural. Además, se explicitan los objetivos actitudinales de esta lectura a partir del fomento del hábito de la lectura, desarrollo de actitudes y sentimientos positivos hacia la

cultura impresa, ayudar a los lectores a precisar sus gustos, aproximar el mundo del libro. (Cassany, 1994)

Considerando todo esto, es que precisamos el tratamiento de la lectura a partir del desarrollo de las habilidades de interpretación y reflexión por parte de los alumnos, por lo cual se ha establecido como primer punto esencial la cercanía de estos con los textos, de manera que signifique algo y tome algún valor. Luego, toma gran fuerza la comprensión de los textos y materiales utilizados. Es aquí donde se favorece la especificación de conceptos guía o claves de lectura, ya que son estos los que estructuran nuestra propuesta. Por último, se escoge una lectura de tipo extensiva, debido a las cualidades actitudinales que es posible abarcar a partir de ella y la búsqueda del disfrute de los estudiantes.

Eje de escritura

Por su parte, el eje de escritura dentro de nuestra propuesta no dista mucho de las pretensiones del currículo, ya que aquí se plantea un enfoque expresivo. El ajuste señala que los alumnos deben ser capaces de adaptarse a diversos contextos y situaciones comunicativas con el fin de que lleguen a tener un estilo propio en sus estilos más personales. Se subentiende que el enfoque que engloba esta concepción está al servicio de la expresión de los estudiantes, ya que el lenguaje es visto como la herramienta.

Las actividades de nuestro proyecto ligadas a este eje se basan en la concepción de la escritura como una práctica en la cual se favorece la reflexión y concientización de los estudiantes en cuanto a la realidad sociocultural en la que están inmersos. Al respecto, Frugoni (2006) señala que la escritura obedece a “una práctica social vinculada a la apropiación de saberes, como una tarea de reescritura de la cultura en la que los sujetos se colocan en una posición activa, imaginativa y más propicia para la reflexión” (p.82). Por lo cual, es necesario que los estudiantes, mediante la escritura puedan hacer suyos los conocimientos y así puedan vincularlo con los significados culturales que son propios de su *identidad*.

Vemos entonces, una necesaria relación entre los ejes y procesos de lectura y escritura, las cuales deben favorecer la creación de nuevos significados por parte de los estudiantes. Estos deben, a través de la lectura, llegar a una comprensión de las principales ideas en torno a la ciudad y las expresiones que dan cuenta de la identidad. Estos nuevos conocimientos deben ser transformados y expresados mediante la escritura. Ahora bien, debemos definir a qué tipo de escritura adscribiremos para desarrollar esto.

La escritura de invención es la que se expresa como más pertinente, considerando la relación entre los ejes, los mecanismos que utilizaremos y las habilidades que se pretenden desarrollar. Frugoni (2006) da cuenta de la inventio- utilizada por Álvarez- y su relación con el descubrimiento y una búsqueda de los argumentos más importantes al momento de escribir. A partir de esto señala:

Esta dimensión de descubrimiento asociada a la escritura que aporta la retórica es clave porque permite pensar en la producción escrita, en primer lugar, en estrecha relación con la experiencia e historia cultural de los sujetos, consideradas como materiales centrales a la hora de escribir, y, por otra parte, porque permite colocar a la imaginación como una actividad fundamental en la producción de conocimiento sobre la literatura. (p.85)

Consideramos puntos esenciales- como ya ha sido mencionado- tanto la cercanía de los textos, como también la producción que los estudiantes hacen a partir de estos. La experiencia de los alumnos y la expresión que ellos llevan a cabo, al igual que de su historia, dan cuenta ya de una identificación con ciertas áreas, con ciertas materias y la definición de sus intereses. Podemos ver a partir de estas producciones, las aprehensiones culturales que han llevado a cabo estos sujetos.

Se concibe que al momento de escribir, un individuo manifiesta de cierta forma los significados globales y culturales, su conocimiento sobre la lengua y la literatura y los saberes que enmarcan a la sociedad en la cual se desenvuelven. Por lo tanto, la escritura funciona como un medio por el cual un individuo puede manifestar sus concepciones y apropiaciones socioculturales que finalmente lo definen como sujeto.

Claves de lectura

a. Ciudad capital

Para comenzar a definir los principales conceptos teóricos sobre los que fundamentamos nuestro trabajo, comenzaremos con el más abarcador: la ciudad. Nos apoyaremos aquí en Michel De Certeau (1980) y su obra “La invención de lo cotidiano”, además de “La ciudad letrada” de Ángel Rama (1984).

En “La ciudad letrada”, Rama hace un recorrido de la ciudad latinoamericana desde sus inicios, o mejor dicho, desde el pensamiento de crear y fundar ciudades en el nuevo mundo. La creación de nuestras ciudades no está ajena a un proceso de planeamiento, un intento de concretizar lo que los provenientes del viejo continente piensan como ciudad. Todas estas abstracciones y maneras de organizar un territorio, pasan del papel a la realidad a partir de la fundación de las ciudades latinoamericanas. Al respecto Rama (1998) señala:

(...)la ciudad latinoamericana ha venido siendo básicamente un parto de la inteligencia, pues quedó inscrita en un ciclo de la cultura universal en que la ciudad pasó a ser el sueño de un orden y encontró en las tierras del Nuevo Continente el único sitio propició para encarnar. (p.17)

Vemos por lo tanto que las ideas de una ciudad se concretizan en las tierras de este Nuevo Continente, por lo cual, esta será una primera aproximación a nuestras ciudades, a partir del pensamiento de estas.

Ahora bien, las ciudades latinoamericanas han tenido muchos procesos a partir de los cuales han llegado a ser como hoy las conocemos. Es importante por lo tanto, evidenciar que la forma en que la idea de un orden (ciudad) se concretiza en base al poder de la palabra.

El sueño de un orden servía para perpetuar el poder y para conservar la estructura socio-económica y cultural que ese poder garantizaba. Y además se imponía a cualquier discurso opositor de ese poder, obligándolo a transitar, previamente, por el sueño de otro orden. (p.23)

Apreciamos entonces que desde 1960 en Latinoamérica se muestra el deseo de una ciudad como símbolo del orden, la cual a la vez era la edificación del capitalismo. De esta manera, la ciudad se distribuye de forma estratégica, dándole cabida a los signos que la conforman. El resultado de esto fue el diseño damero: situaba el poder en el punto central, resultando un orden jerárquico social.

La ciudad se dispuso simbólicamente porque el signo es perenne, y aunque la cosa representada ya no exista el signo es permanente. Este orden pretende perpetuar el poder y conservar su estructura socio-económica y cultural. Las instituciones fueron el instrumento que fijaba el orden.

A este respecto, De Certeau (1980) propone que “La alianza de la ciudad y el concepto jamás los identifica, pero se vale de su progresiva simbiosis: planificar la ciudad es a la vez pensar la pluralidad misma de lo real y dar efectividad a este pensamiento de lo plural; es conocer y poder articular” (p.106). Por lo cual debemos posicionar la ciudad como un constructo pensado y ordenado de una manera determinada, tanto social, económica y culturalmente.

En consecuencia de lo anterior, apreciamos que la ciudad letrada nace como el orden de los signos, el cual componía el anillo protector del poder y el ejecutor de sus órdenes. Este anillo lo conformaban las autoridades que representaban a la monarquía, los sacerdotes y los intelectuales que manejaban la pluma. El fortalecimiento de esta se debe a las exigencias de la administración colonial y la evangelización (ideologización); ambas tareas necesitaban un vasto número de letrados. El poder de la letra se volvió autónomo, pues los ilustrados la sacralizaron en un medio analfabeto.

La evolución del sistema simbólico siguió siendo impetuosa y conformó una red producida por la inteligencia, a través de la mecanicidad de las leyes, instituye orden. Todo nomenclátor se verá mejor planificado y más rígido. La ciudad letrada trabaja en el plano del significado. La ciudad real trabaja en el plano de los significantes, es por esto que las abstracciones son llevadas al territorio a partir del poder de la palabra.

Por lo tanto, la ciudad letrada, desde sus inicios crea este tipo de segregación. Existen diferencias en cuanto al alfabetismo de los habitantes de la ciudad y por ello ya apreciamos que se destina este espacio a un grupo privilegiado. “Por encima de todo, inspiró la distancia respecto al común de la sociedad. Fue la distancia entre la letra rígida y la fluida palabra hablada, que hizo de la ciudad letrada una ciudad escrituraria, reservada a una estricta minoría” (Rama, 1998)

Volviendo al concepto de ciudad, De Certeau (1980) nos muestra la manera en que estas dimensiones expresadas por Rama pueden relacionarse en la conformación de un espacio común, que finalmente se construye como el conjunto de todas las relaciones descritas:

Los caminos que se responden en este entrelazamiento, poesía inconsciente de las que cada cuerpo es un elemento firmado por muchos otros, escapan a la legibilidad. Todo ocurre como si una ceguera caracterizara las prácticas organizadoras de la ciudad habitada. Las redes de estas escrituras que avanzan y se cruzan componen una historia múltiple, sin autor ni espectador, formada por fragmentos de trayectorias y alteraciones de espacios: en relación con las representaciones, esta historia sigue siendo diferente, cada día, sin fin. (p.105)

Es de suma importancia considerar estas relaciones, ya que son ellas las que finalmente articulan y dan forma este espacio que llamaremos “ciudad”. De esta manera, como dicta la cita, la historia pasa a ser el conjunto de historias de los habitantes. Lo realmente esencial en la construcción de una ciudad y por ende de una identidad como tal se condice con el entramado de las relaciones expuestas entre los participantes.

Lo que pretendemos con este proyecto es dar cuenta de cómo se pueden evidenciar estas relaciones a partir de las expresiones que se manifiestan dentro de la propia ciudad. Es aquí donde encontramos por ejemplo la diversidad de discursos y proposiciones. Existen muchos grupos y organizaciones dentro de la ciudad, a los cuales finalmente adscriben los habitantes. Estos discursos son generados desde diversas esferas y planos. Depende entonces de diversos factores la participación en un determinado grupo: el lugar de

residencia, el nivel socioeconómico y la cercanía o lejanía con el centro de la ciudad determinan y constituyen en última instancia la identidad de un sujeto.

Literatura y ciudad

Es preciso mencionar la relación que se establece entre la ciudad como concepto que hemos definido y la literatura, cómo las diferencias entre sujetos y estratos influyen tanto en la continuación de las ciudades, como en las expresiones que de ella surgen. Nuestro trabajo se enfoca en dichas expresiones, las cuales comienzan a emerger cuando el espacio rural se ve afectado por las transformaciones. Como dice Rama (1998) “por primera vez en América Latina, comenzaron a construirse las *literaturas*, obedeciendo a la redistribución que había organizado el romanticismo y tardíamente se aplicaba al continente” (p.73). Es aquí donde encontramos la eclosión de las letras y la posterior búsqueda hacia las bellas letras, lo que desemboca en el proyecto nacionalista.

Consideramos por lo tanto que la literatura nace en la ciudad latinoamericana a partir de las diferencias que va creando la ciudad. Ya vimos que el espacio rural se ve afectado y como consecuencia se expresan un sinnúmero de manifestaciones. La identificación nacional genera un espacio propicio para levantar estandartes y escribir consignas que intentan unificar a través de las letras el sentimiento de pérdida que la modernidad ha construido.

b. Marginalidad

La marginalidad se refiere en un primer momento (y como relación lógica) a un elemento fronterizo, a un límite. Si aplicamos esto a lo que hemos expuesto sobre la ciudad, veremos que este concepto da cuenta de los elementos que se encuentran fuera de los límites, en los márgenes de lo que llamamos ciudad.

Sin embargo, encontramos acepciones desde distintas áreas y esferas del saber, por lo cual nos concentraremos en una concepción que favorezca el vínculo con los aspectos sociales y culturales, siempre en relación con la temática de la ciudad. En un primer momento, que podemos enmarcar dentro de los años sesenta y setenta, este concepto se asoció a la

dualidad de la sociedad, entre tradición y modernidad, lo que suponía que la marginalidad era el tránsito hacia la modernidad. Luego de años, esta concepción se fue disipando y se comenzó a pensar en la marginalidad a partir de aquel sujeto excluido del mercado y del trabajo formal, el que como consecuencia era desplazado hacia los espacios periféricos, lejos del centro de la ciudad, donde se concentran los poderes. García Canclini (1989) señala que:

La modernidad es vista entonces como una máscara. Un simulacro urdido por las élites y los aparatos estatales, sobre todo los que se ocupan del arte y la cultura, pero por lo mismo los vuelve irrepresentativos e inverosímiles. Las oligarquías liberales de fines del siglo XIX y principios del XX habrían hecho como que constituían Estados, pero solo ordenaron algunas áreas de la sociedad para promover un desarrollo subordinado e inconsistente; hicieron como que formaban culturas nacionales, y apenas construyeron culturas de élites dejando fuera a enormes poblaciones indígenas y campesinas que evidencian su exclusión en mil revueltas y en la migración que “trastorna” las ciudades. (p.20-21)

Trabajaremos desde la perspectiva de la marginalidad desde la consideración de los grupos excluidos tanto a nivel territorial, como también desde el plano social y cultural. Consideraremos por ende que la marginalidad es un proceso social que deviene de la modernidad y su proyecto nacionalista, donde se intentaba fomentar una identidad nacional en base a una cultura e identificación también como nación. En este proceso se produce entonces el desplazamiento de los sujetos desde un centro – donde se concentra el poder- hacia la periferia.

c. No lugares

Tomamos el concepto de no lugar desde la perspectiva de los espacios donde solamente se produce el tránsito, donde se evidencia una movilidad. Esta movilidad se explicita y deja de lado las relaciones que pueden generarse entre los habitantes. Esta clave de lectura nos

ayuda a crear un panorama en donde los estudiantes puedan evidenciar las diferencias entre los lugares y espacios que favorecen la creación de identidad y de relaciones y los que solo son lugares de paso.

Michel De Certeau (1980) presenta dentro de la movilidad en la ciudad la siguiente descripción, en que podemos reconocer el *no lugar*:

Lo más extraño es sin duda la movilidad de esta memoria donde los detalles jamás son lo que son: ni objetos, pues escapan como tales; ni fragmentos, pues forman el conjunto que olvidan; ni totalidades, pues no se bastan a sí mismos; ni estables, pues cada recuerdo los altera. Este "espacio" de un no lugar movedido tiene la sutileza de un mundo cibernético. Constituye probablemente (aunque esta referencia es más indicativa que ilustrativa, al remitir a lo que no sabemos) el modelo del arte de hacer, o de esta méti que, al aprovechar las ocasiones, no deja de restaurar, en los lugares donde los poderes se distribuyen, la insólita pertinencia del tiempo. (p.98)

Vemos que la función por lo tanto de estos espacios pasa netamente por la movilidad y por la exclusión de fragmentos dentro de la memoria o de las relaciones entre los sujetos habitantes de dicho espacio. Debemos considerar que este concepto nos entrega un gran valor en cuanto a las posibilidades de reflexiones, pero nos enfrenta a la vez a la complejidad de responder a las necesidades de los estudiantes a partir de la misma complejidad.

d. Ciudad puerto

La clave de lectura de la ciudad puerto es definida a partir de la riqueza que nos entrega para acercar a los estudiantes a la reflexión y la comprensión de los textos. En una primera instancia, es preciso dar cuenta del puerto como un espacio en el cual confluyen una gran diversidad de identidades, de sujetos, de culturas. El Puerto de Valparaíso es gran acogedor de la diversidad cultural.

Es bien sabido que los puertos ocupan el segundo lugar en las principales fundaciones de la época colonial. Primero se encontraban las ciudades capitales. Sin duda, desde sus inicios los puertos han recibido gran influencia, ya que son los lugares en que se expresan todas las culturas de paso. Es en este espacio donde vemos la construcción de una multiplicidad de identidades a partir de las mismas relaciones entre sujetos de distintos países, regiones, culturas, creencias religiosas.

Veremos por lo tanto la ciudad puerto como un espacio común y acogedor de la diversidad. Podemos decir que configura un terreno fuera de la ciudad como tal. A partir de lo anterior, es preciso decir además que la construcción del puerto no es de la misma forma en que se ha planificado la ciudad capital. El plano que se expresa no obedece a una organización de tipo damero. Las casas han sido construidas a partir de las necesidades que surgían en cuanto a las demandas mercantiles.

Vemos que nuestro Puerto de Valparaíso nos enfrenta a una infraestructura un tanto desordenada. La construcción no expresa un “orden”, por lo cual las viviendas están siempre en torno a una construcción imprecisa y desordenada.

4.1 Secuencia Didáctica: Planificación de las sesiones (Narración)

Nº de sesión: 1

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad: “Comienzo a construir la ciudad”

Contenidos:

- Concepto de ciudad y sujeto urbano.

Aprendizajes esperados:

- Conozcan diferentes concepciones de “ciudad” y las relacionan con sus ideas previas
- Reflexionen en torno a su propia idea de la ciudad
- Produzcan textos donde identifiquen las características de la ciudad

Actividades

- **De inicio:**

El docente presenta brevemente la unidad y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible.

- **De desarrollo:**

El docente genera una lluvia de ideas a partir de las preconcepciones que los estudiantes tienen de la ciudad. Para ello, expresa preguntas como ¿Qué es una ciudad? ¿Qué elementos encontramos dentro de ella? ¿Quiénes habitan las ciudades? ¿Qué sucede en las ciudades? ¿Son todas las ciudades iguales? Los aportes más significativos serán anotados en la pizarra. Luego de esto, el docente mostrará un PPT con diversas definiciones del concepto de ciudad, además de imágenes que ilustran estos conceptos y ejemplos de ciudades latinoamericanas. A partir de esto, se dará un espacio breve para entrecruzar las preconcepciones de los alumnos con las definiciones que se muestran. Posteriormente, los alumnos desarrollarán una guía de trabajo, en la cual escogerán primero, una de las definiciones vistas. En segundo lugar, describirán su ciudad y por último pondrán en relación ambas actividades al formular una nueva definición del concepto de ciudad, el cual será complementado en las clases siguientes.

- **De cierre:**

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy?¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Proyector, para ver las imágenes, guía de trabajo (Anexo2). Plumón, pizarra.

Nº de sesión: 2

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad:”Los pilares de mi ciudad”

Contenidos:

- Identificación de las características de la ciudad latinoamericana a partir de una obra literaria
- Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad
- Concepto de narrador

Aprendizajes esperados:

- Conozcan una manera de describir y estructurar un relato en torno a la ciudad
- Identifiquen en una obra literaria contemporánea la presencia del tema de la ciudad y su significación como un espacio de construcción de la identidad
- Reflexionen en torno a su propia idea de la ciudad

Actividades

- **De inicio:**

El docente presenta y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible. Entrega los trabajos realizados por los estudiantes en la clase anterior.

- **De desarrollo:**

El docente genera una lluvia de ideas a partir del narrador (contenido visto en cursos anteriores), realiza una activación de conocimientos previos. Se realizará la lectura de “Palermo de Buenos Aires” de manera guiada. Por lo tanto, la lectura estará mediada por aportaciones y preguntas del docente. Esta lectura servirá para mostrar una manera en que se puede describir la ciudad, su fundación y un sujeto que se inserta en ella. Luego de esto, los estudiantes trabajarán con una guía, a partir de la cual deberán dar cuenta de los espacios que se aprecian en el relato, cómo se configura una ciudad. Además, tienen que definir las características del narrador y por ende, describir a un sujeto urbano a partir de sus principales características. Se propicia el espacio para la discusión y la proposición de ideas a partir de un plenario sobre las temáticas desarrolladas en la actividad. Por último, los estudiantes deberán agregar nuevos elementos a la definición que habían formulado en la clase anterior del concepto de ciudad.

- **De cierre:**

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy?¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Proyector, para ver las imágenes, texto “Palermo de Buenos Aires”, guía de trabajo (Anexo 3) plumón, pizarra.

Nº de sesión: 3

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad:”Observo la ciudad desde diversos ángulos”

Contenidos:

Conocimientos previos:

- Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad
- Elementos básicos del poema: hablante, objeto y motivo lírico.

Aprendizajes esperados:

- Identifiquen la ciudad como un espacio de diversos elementos y temáticas
- Reconozcan los elementos fundamentales del poema para comprender las temáticas que aborda.
- Valoran las distintas manifestaciones de literatura urbana como formas de expresión e identidad

Actividades

- De inicio:

El docente presenta y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible. Entrega los trabajos realizados por los estudiantes en la clase anterior.

- De desarrollo:

El docente realiza una presentación de los elementos fundamentales del poema (hablante, objeto y motivo lírico) a partir un PPT, en el cual se incluyen algunos ejemplos para reconocerlos de manera más simple. Los alumnos deben dar cuenta de la comprensión y activación de estos conocimientos, ya que son vistos en cursos menores, pero es preciso reforzarlos. Luego de esto, se leerá en voz alta y de manera guiada el poema “ciudades” de Enrique Lihn, con el fin de mostrar a los estudiantes otra manera de dar cuenta y expresar las temáticas de la ciudad. Para que los estudiantes comprendan dichas temáticas, se realizará un análisis en base a los elementos que el docente ha presentado. Luego, los estudiantes deberán dar cuenta de la manera en que se presenta la ciudad y qué características se le atribuyen. Estas actividades están inscritas en la guía de trabajo de la sesión. Posteriormente, se proyectará el cortometraje “Electrópolis”, con el objetivo de continuar mostrando otra forma o temática que se ve en la ciudad. La actividad que los alumnos deben realizar será la escritura de un texto donde se enfoquen en un elemento que les llame la atención o quieran resaltar de la ciudad. Se presentarán algunas opciones, como por ejemplo: La contaminación, la sobrepoblación, el caos, la desigualdad, las construcciones.

- De cierre:

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy?¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Proyector, para mostrar el cortometraje “El empleo”. Texto “los vicios del mundo moderno”, guía de trabajo (Anexo 6) plumón, pizarra.

Nº de sesión: 4

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad:“Los sujetos de la ciudad”

Contenidos:

Conocimientos previos:

- Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad
- Elementos básicos del poema: hablante, objeto y motivo lírico.

Aprendizajes esperados:

- Conozcan en una obra contemporánea la presencia del tema de la ciudad, resaltando su significación como un espacio de construcción de la identidad
- Valoren las distintas manifestaciones de literatura urbana como formas de expresión e identidad

Actividades

- **De inicio:**

El docente presenta y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible. Entrega los trabajos realizados por los estudiantes en la clase anterior.

- **De desarrollo:**

Se realiza una pequeña relación de lo que será visto en esta clase y los contenidos de la clase anterior. Luego, se dará paso a la lectura guiada de “Los vicios del mundo moderno” de Nicanor Parra. En la guía de trabajo correspondiente a esta clase los alumnos deberán realizar el análisis de los elementos básicos del poema, además de dar cuenta de cómo se configura la ciudad y las temáticas que aborda Parra, los elementos que rescata de la ciudad y cómo los relaciona. Posteriormente, se proyectará el cortometraje “El empleo” para complementar la idea de los sujetos y la configuración de una identidad en torno a la ciudad. Se realiza un ejercicio de relacionar el poema con el cortometraje a partir de lo que expresan. La actividad que realizarán los estudiantes se basa en construir y describir a un sujeto urbano, para lo cual deberán basarse en el poema y el cortometraje que se han mostrado. De esta manera, deberán dar cuenta de cómo es un sujeto urbano, las actividades que realiza, los lugares que frecuenta, su vestimenta, etc. por último, se realiza un plenario para aclarar dudas y delimitar a los sujetos urbanos y relacionarlos con la identidad.

- **De cierre:**

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy?¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Proyector, para mostrar el cortometraje “El empleo”. Texto “los vicios del mundo moderno”, guía de trabajo (Anexo 6) plumón, pizarra.

Nº de sesión: 5

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad: “Situaciones urbanas”

Contenidos:

Conocimientos previos:

- Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad, manifestaciones y expresiones.

Nuevos conocimientos:

- El cómic como expresión cultural

Aprendizajes esperados:

- Conozcan el cómic como expresión y manifestación de la temática urbana.
- Reflexionen a partir de la ciudad y las diversas manifestaciones
- Identifiquen la temática de la identidad en las manifestaciones urbanas

Actividades

- De inicio:

El docente presenta y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible. Entrega los trabajos realizados por los estudiantes en la clase anterior.

- De desarrollo:

Docente realizará una presentación acerca del cómic, considerando los aspectos más relevantes y enmarcándolo dentro de las expresiones artísticas, con el fin de que los estudiantes valoren este medio de expresión artística. Luego, se leerá en voz alta y con la guía del docente el cómic “Heredia detective” para mostrar algunas temáticas y situaciones que suceden en la ciudad. La actividad que deben llevar a cabo los estudiantes está dada por la guía de trabajo. Ellos tienen como tarea tomar el sujeto urbano que construyeron y describieron en la clase anterior, para construir un pequeño cómic donde se presente este sujeto en relación con algún lugar o elemento relevante de la ciudad. Lo relevante es que manifiesten cómo este sujeto se mueve, para ellos podrán utilizar también el texto que han formulado sobre un aspecto de la ciudad, ya que pueden tomar dicho aspecto para expresarlo en este cómic. En la guía de trabajo está delimitado el espacio y extensión del cómic, de manera que puedan enfocarse en la información que desean expresar y no en la complejidad de los dibujos.

- De cierre:

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy? ¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Proyector para la presentación (Anexo 7). Cómic “Heredia detective”, guía de trabajo (Anexo8), plumón, pizarra.

Nº de sesión: 6

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad: “La ciudad y la multiplicidad de espacios”

Contenidos:

Contenidos previos:

- Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad, manifestaciones y expresiones.

Nuevos contenidos:

- Concepto de marginalidad
- Reconocimiento de la problemática de la identidad como motivo recurrente en la literatura urbana del continente.

Aprendizajes esperados:

- Conozcan en una obra contemporánea la presencia del tema de la ciudad y la marginalidad, resaltando su significación como un espacio de construcción de la identidad
- Comprendan el concepto de marginalidad en su diversidad
- Reconozcan algunas de las variadas manifestaciones con que se presenta el tema de identidad, sea personal, cultural o histórica, en la representación literaria, artística.
- Identifiquen las características de la marginalidad y los sujetos subyacentes.

Actividades

- **De inicio:**

El docente presenta y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible. Entrega los trabajos realizados por los estudiantes en la clase anterior.

- **De desarrollo:**

El docente realizará una presentación de la temática de la marginalidad, para ello se dará una definición y se mostrarán imágenes concernientes a ella. Lo más relevante de esto es dejar en claro que la marginalidad no es solo geográfica, sino también cultural, social, etc. luego, se genera una lluvia de ideas con apreciaciones de los estudiantes. Se pasará ahora a la lectura guiada de “La batalla”, capítulo del libro “El Río” de Alfredo Gómez Morel. En él se aprecia claramente una descripción de la ciudad desde la marginalidad, contraponiendo los dos espacios y definiendo como son los sujetos de cada uno. Los alumnos deben identificar estas temáticas y concepciones a partir de la guía de trabajo correspondiente a la sesión. La actividad central consta de la escritura de un pequeño cuento, en el cual se muestren claramente los dos espacios y los sujetos de cada espacio.

- **De cierre:**

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy? ¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Proyector, para ver las imágenes. Texto “la batalla”. Guía de trabajo (Anexo 10) Plumón, pizarra.

Nº de sesión: 7

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad: “la marginalidad como espacio de identidad”

Contenidos:

Contenidos previos:

Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad, manifestaciones y expresiones.

Concepto de marginalidad

Reconocimiento de la problemática de la identidad como motivo recurrente en la literatura urbana del continente.

Aprendizajes esperados:

- Conozcan en una obra contemporánea la presencia del tema de la ciudad y la marginalidad, resaltando su significación como un espacio de construcción de la identidad
- Identifiquen las características de los espacios de marginalidad
- Valoren las distintas manifestaciones de literatura urbana como formas de expresión e identidad
- Comprendan y reconfiguren las temáticas de un poema

Actividades

- De inicio:

El docente presenta y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible. Entrega los trabajos realizados por los estudiantes en la clase anterior.

- De desarrollo:

Se realizará la lectura guiada y en turnos del poema “Barrios sin luz” para dar cuenta de la zona marginal y la importancia de esta en relación con la ciudad, la identidad y el espacio. Luego de la lectura, se escuchará la adaptación en una canción de Hip-Hop del grupo “Movimiento Original”. Se creará después el espacio para la discusión de las temáticas en una modalidad de plenario. Los alumnos deben realizar la guía de trabajo, en la cual deben en primera instancia identificar los espacios que se describen en el poema y los sujetos ligados a ellos. Luego, en parejas de trabajo, los alumnos deben escoger una estrofa del poema y crear una nueva expresión a partir de ella. Las opciones o modalidades que se les propondrán son el monólogo, el diálogo, el dibujo y collage. Lo esencial de esta actividad está en que ellos den cuenta de que han comprendido las temáticas, ya que cada estrofa habla sobre algo en particular: los espacios y los sujetos. Es por esto que se dan opciones, para que ellos las enfoquen desde las habilidades que les son más naturales.

- De cierre:

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy?¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Poema “Barrios sin luz” guía de trabajo (Anexo 11). Plumón, pizarra.

Nº de sesión: 8

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad: “Los sujetos marginados en la ciudad”

Contenidos:

Contenidos previos:

- Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad, manifestaciones y expresiones.
- Concepto de marginalidad
- Reconocimiento de la problemática de la identidad como motivo recurrente en la literatura urbana del continente.

Aprendizajes esperados:

- Comprendan el concepto de marginalidad
- Interpreten textos literarios y los conecten con sus experiencias
- Valoren la importancia de la poesía como medio de expresión tanto personal como individual.

Actividades

- **De inicio:**

El docente presenta y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible. Entrega los trabajos realizados por los estudiantes en la clase anterior.

- **De desarrollo:**

Se leerá de manera guiada el poema “Mapurbe” de David Aníñir para mostrar otra perspectiva de la marginalidad, desde el punto de vista cultural. Los alumnos deben identificar los elementos básicos del poema y anotarlos en su guía de trabajo. Además, deberán caracterizar al hablante lírico, de manera que expresen quién es, su probable procedencia, sus ideas, sus creencias. Se crea el espacio de discusión en modalidad de plenario, para generar nuevas ideas y focalizar el poema en cuanto a la ciudad y la marginalidad. Las ideas más relevantes serán anotadas en la pizarra. La actividad que realizarán los alumnos consiste en narrar una experiencia de ellos en relación a la marginalidad, la idea es que expresen un momento en el cual se hayan sentido marginados de alguna forma. Algunos alumnos serán seleccionados para que lean y compartan sus relatos. Se cerrará el tema con un comentario sobre los relatos leídos y las posibles similitudes que pudiesen plantear en relación a la diversidad de manifestaciones de la marginalidad.

- **De cierre**

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy?¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Poema “Mapurbe”, guía de trabajo (Anexo 12). Pizarra y plumón.

Nº de sesión: 9

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad: “La construcción de los no lugares y la deconstrucción de la identidad”

Contenidos:

Contenidos previos:

- Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad, manifestaciones y expresiones.

Nuevos contenidos:

- Concepto de “no lugar”

Aprendizajes esperados:

- Producen textos de intención literaria, en cualquiera de sus posibilidades genéricas (o preferentemente en las formas de la lírica, el género epistolar o el testimonio) en que expresen su personal visión del tema de la ciudad en cualquiera de los tipos con que se manifieste en la literatura.
- Interpreten textos literarios y los conecten con sus experiencias
- Comprenden el concepto de no lugar

Actividades

- **De inicio:**

El docente presenta y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible. Entrega los trabajos realizados por los estudiantes en la clase anterior.

- **De desarrollo:**

En primer lugar, se proyectará el mini documental “los no lugares” para contextualizar los contenidos que serán vistos en esta sesión. Luego, el docente presenta esta temática en un PPT, donde se dará la definición y se ilustrará con imágenes para esclarecer y mejorar la comprensión. Después, los estudiantes deberán trabajar con una guía, donde construirán y describirán una ciudad solamente con no lugares, la idea es que se puedan dar cuenta de la saturación de su ciudad y la pérdida de la construcción de identidad y por tanto el quiebre de la condición de ciudad. Es por esto que se apoyarán en la definición que habían formulado de la ciudad, de manera que puedan contrastar y generar una discusión de los términos. El docente debe guiar de buena manera y cerrar esclareciendo las relaciones descritas.

- **De cierre**

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy?¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Proyector para ver “Los no lugares”, guía de trabajo (Anexo 13), plumón y pizarra.

Nº de sesión: 10

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad: “La ciudad puerto como espacio de construcciones diversas”

Contenidos:

Contenidos previos:

- Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad, manifestaciones y expresiones.

Contenidos nuevos:

- Concepto de Ciudad puerto
- Manifestaciones culturales y artísticas del puerto

Aprendizajes esperados:

- Identifiquen en una obra literaria contemporánea la presencia del tema de la ciudad y su significación como un espacio de construcción de la identidad
- Establecen relaciones entre sus propias experiencias y las distintas representaciones del tema de la identidad y reflexionan acerca del sentido que éste tiene en los procesos de formación personal y de conocimiento de sí mismos, de los otros y del mundo.

Actividades

- **De inicio:**

El docente presenta y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible. Entrega los trabajos realizados por los estudiantes en la clase anterior.

- **De desarrollo:**

El docente realiza una presentación de la temática del puerto, mostrando una definición e imágenes, para finalmente describir el puerto de Valparaíso. Se leerá de manera guiada el cuento “¿Has visto un dios morir?” de Cristián Geisse con el fin de mostrar una imagen de Valparaíso y su gente. Se crea el espacio para la discusión en torno a la ciudad y el puerto. Luego, los estudiantes realizarán la guía de trabajo, donde deben narrar una experiencia que les haya sucedido en el puerto de Valparaíso, dando a conocer de esta manera algunos lugares y características de este. Las preguntas guía son: ¿El puerto es igual a la ciudad? ¿Quién llega y transita por el puerto?

- **De cierre:**

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy? ¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Proyector para mostrar presentación del puerto. Cuento “¿Has visto un dios morir?”, guía de trabajo (Anexo 15). Plumón y pizarra.

Nº de sesión: 11

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad: “El Puerto de Valparaíso y su identidad”

Contenidos:

Contenidos previos:

- Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad, manifestaciones y expresiones. Concepto de ciudad puerto.

Nuevos contenidos:

- Producción de variados textos literarios, en que se manifieste la visión personal del tema de la ciudad en relación con la identidad.

Aprendizajes esperados:

- Establecen relaciones entre sus propias experiencias y las distintas representaciones del tema de la identidad y reflexionan acerca del sentido que éste tiene en los procesos de formación personal y de conocimiento de sí mismos, de los otros y del mundo.
- Producen textos de intención literaria, en cualquiera de sus posibilidades genéricas (o preferentemente en las formas de la lírica, el género epistolar o el testimonio) en que expresen su personal visión del tema de la ciudad en cualquiera de los tipos con que se manifieste en la literatura.

Actividades

- De inicio:

El docente presenta y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible. Entrega los trabajos realizados por los estudiantes en la clase anterior.

- De desarrollo:

En primera instancia se proyectará el documental “Espacio modular” con el fin de dar cuenta de la problemática de la transformación del puerto de Valparaíso a raíz de la expansión inmobiliaria. Se crea el espacio de discusión y expresión de inquietudes a modo de plenario. Luego, el docente realizará un breve descripción de lo que es la expansión inmobiliaria y como afecta al puerto. La actividad que los alumnos deben desarrollar en su guía consta de la escritura de un relato en el cual expresen las consecuencias de las construcciones nuevas en las zonas de los cerros de Valparaíso y el plan. Para ello deben tomar en consideración los cambios que se producen en relación a la vida de las personas y la identidad del puerto.

- De cierre:

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy? ¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Proyector para ver “Espacio modular”, plumón y pizarra.

Nº de sesión: 12

Duración: 90 minutos

Nombre de la Actividad: “¿Qué tipo de sujeto soy?”

Contenidos:**Contenidos previos:**

- Concepto de ciudad, sujeto urbano e identidad, manifestaciones y expresiones. Concepto de ciudad puerto.
- Producción de variados textos literarios, en que se manifieste la visión personal del tema de la ciudad en relación con la identidad.

Aprendizajes esperados:

- Reconozcan la temática de la ciudad a partir de la construcción de su propia identidad.
- Evalúen la unidad y propongan nuevas claves de lectura, textos o materiales.

Actividades**- De inicio:**

El docente presenta y escribe el objetivo de la clase en lenguaje comprensible. Entrega los trabajos realizados por los estudiantes en la clase anterior.

- De desarrollo:

El docente entregará todos los materiales de las clases anteriores corregidos. Luego, en conjunto con los alumnos se realizará un esquema con los conceptos más relevantes que se han tratado en la unidad. Este será anotado en la pizarra y todos aportarán a construirlo. La última actividad que realizarán será identificarse ellos como sujetos urbanos, dando sus

propias características para fundamentarlo, describiendo de esta manera algunos lugares que frecuentan, las actividades que realizan, las cosas que les interesan, etc. Para ello, deben tomar como fuente la descripción que han hecho de sujeto urbano, la definición de ciudad que formularon. Por último, los estudiantes evaluarán la unidad, señalando los aspectos que consideran más relevantes y fructíferos e indicando las posibles modificaciones. Asimismo, deberán proponer nuevas claves de lectura a partir de las cuales se pueda desarrollar la temática de la identidad en base a la ciudad.

- **De cierre:**

El docente retira los trabajos realizados por los estudiantes. Luego guía la evaluación de la sesión en base al cumplimiento de los objetivos y los conocimientos que verbalizarán los estudiantes con preguntas como ¿Qué vimos hoy? ¿Qué aprendieron hoy?

Evaluación:

La evaluación será sumativa, a partir de la actividad realizada; es decir, se asignará una calificación al trabajo efectuado por los estudiantes.

Materiales:

Guías de trabajo (anexos 1-18). Pizarra y plumón.

4.2. Anexos

Guías de trabajo

(Anexo 1) introducción a la ciudad

1

Unidad “La ciudad: la expresión urbana como medio de construcción de la identidad”

Lenguaje y Comunicación
Tercer año medio
Literatura e identidad 2014



3

Definiciones de ciudad

Aristóteles, desde la Política señala:

“ la ciudad es un cierto número de ciudadanos”



2

¿Qué es una ciudad?



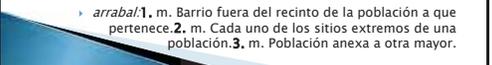
4

► Según Alfonso El Sabio, la ciudad es:



“todo aquel lugar que es cerrado de los muros con los arrabales y los edificios que se tiene con ellos”
(ciudad medieval)

► *arrabal*: **1.** m. Barrio fuera del recinto de la población a que pertenece. **2.** m. Cada uno de los sitios extremos de una población. **3.** m. Población anexa a otra mayor.



▶ Max Sorre afirma que la ciudad es:
 “una aglomeración de hombres más o menos considerable, densa y permanente, con un elevado grado de organización social: generalmente independiente para su alimentación del territorio sobre el cual se desarrolla, e implicando por su sistema una vida de relaciones activas, necesarias para el sostenimiento de su industria, de su comercio y de sus funciones”



5

▶ Manuel de Terán la define como:



“Es una agrupación más o menos grande de hombres sobre un espacio relativamente pequeño, que ocupan densamente, que utilizan y organizan para habitar y hacer su vida, de acuerdo con su estructura social y su actividad económica y cultural”

8

▶ El geógrafo Max Derruau dice:

“La ciudad es una aglomeración importante organizada para la vida colectiva y en la que una parte notable de la población vive de actividades no agrícolas”



6

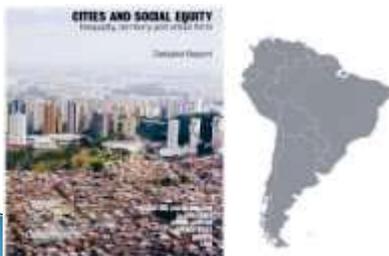
Ciudades latinoamericanas Santiago de Chile



9

▶ Por su parte, Milton Santos afirma que:

“La ciudad es una sucesión de tiempos desiguales”
 (ciudad actual)



7

Buenos Aires



10

Río de Janeiro

11



Lima

12



3. Por último, debes proponer una nueva definición para el concepto de ciudad, considerando la concepción que has escogido y la descripción de tu ciudad.

Anexo 4: Elementos básicos del poema

1

LOS ELEMENTOS BÁSICOS DEL POEMA

III PROYECTO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA E IDENTIDAD 2014



3

¿QUÉ ES EL LENGUAJE LITERARIO?



Es un lenguaje modificado, un "lenguaje figurado" por una serie de recursos expresivos o estilísticos que llaman la atención sobre la forma del mensaje.

Al componer un texto literario, el escritor hace un uso peculiar del lenguaje que le permite expresar sus emociones e ideas y, a la vez, captar el interés del lector y despertar su imaginación. El lenguaje literario destaca por su finalidad estética

2

OBJETIVOS

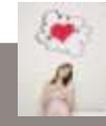


- Identificar el concepto de Lenguaje Literario
- Identificar los elementos básicos del poema



4

El lenguaje literario se caracteriza porque su fin primordial es el de crear y producir una impresión de belleza. Cuando se usa el lenguaje literario hay que prestar mayor atención al código y a la forma en que se expresa el mensaje, que revelará de manera evidente la emotividad y subjetividad del emisor; así se produce un acto de comunicación literario.



5

Para comprender aún mejor, leamos los siguientes ejemplos:



8

GÉNERO LÍRICO

El Género Lírico es parte de los géneros literarios, en que el autor transmite sentimientos, emociones y sensaciones hacia otra persona u objeto de inspiración.

La poesía es la expresión más habitual de este género. En la poesía se construye un mundo ficticio a través de las palabras que buscan decir o expresar.



6

LENQUAJE NO LITERARIO

En la página oficial de la RAE se define "amigo" de la siguiente forma:

1. adj. Que tiene amistad. U. t. c. s. U. como tratamiento afectuoso, aunque no haya verdadera amistad.

además, "amistad":

1. f. Afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato.

9

Generalmente, la poesía se asocia con la expresión de sentimientos, pero no toda poesía es expresión de sentimientos, ni toda expresión de sentimientos es poesía.

Ej:

Si alguien dice: "Tengo pena y rabia porque hoy me dejaron plantado y no fui al cine"

*El reloj que gotea minutos
y la prisa que lleva el calendario
nos recuerda que somos apenas
tiempo que se derrama en un espacio*
M.Argüelles M.



7

LENQUAJE LITERARIO

En cambio, Julio Cortázar escribe lo siguiente:

LOS AMIGOS

En el tabaco, en el café, en el vino,
al borde de la noche se levantan
como esas voces que a lo lejos cantan
sin que se sepa qué, por el camino.

Livianamente hermanos del destino,
dióscuros, sombras pálidas, me espantan
las moscas de los hábitos, me aguantan
que siga a flote entre tanto remolino.

Los muertos hablan más pero al oído,
y los vivos son mano tibia y techo,
suma de lo ganado y lo perdido.

Así un día en la barca de la sombra,
de tanta ausencia abrigará mi pecho
esta antigua ternura que los nombra.

10

La poesía es la expresión del mundo interno de un hablante lírico, es decir, de sentimientos, ideas, emociones, reflexiones y pensamientos a través de un lenguaje estético.



11

Elementos fundamentales de todo poema

¿conoces algún elemento de los poemas?

¿sabes lo que es el hablante lírico, el motivo y el objeto?



14

HABLANTE LÍRICO



El hablante se expresa. Expresa su sentir, su pensar, sus ideas. Es decir, su interior, su subjetividad.

El hablante lírico manifiesta siempre un estado de ánimo o temple: alegría, tristeza, nostalgia, enojo, energía, ira, etc.

Además del temple, en el hablante se manifiesta siempre una actitud lírica, es decir, el modo que adopta para expresar sus sentimientos.

12

¿CUÁL ES EL ORIGEN DE LA PALABRA LÍRICA?



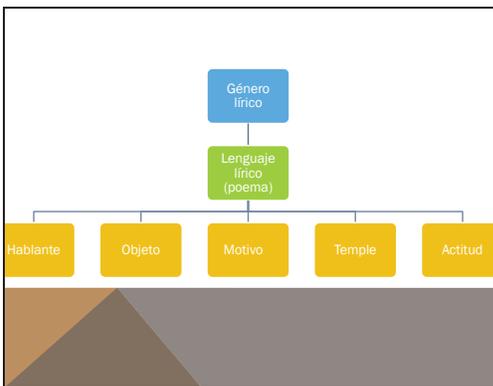
15

EJEMPLO

“Madre, cuando sea grande
¡Ay qué mozo el que tendrás!
Te levantaré en mis brazos,
como el zonda al herbazal”



13



16

OBJETO LÍRICO



El objeto lírico es la persona, objeto o situación que origina los sentimientos en la voz poética. El objeto suele ser concreto y con referente tangible, por ejemplo, como un animal o una persona.



EJEMPLO

1. *"Vosotros, las familiares,
Inevitables golosas,
vosotras, moscas vulgares
me evocáis todas las cosas."*

2. Poema 15

ME gustas cuando callas porque estás como ausente,
y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca.
Parece que los ojos se te hubieran volado
y parece que un beso te cerrara la boca.

MOTIVO LÍRICO

Es de lo que se trata la obra lírica. A pesar de que todas ellas se refieren a sentimientos, existen muchos tipos de sentimientos. Entonces, en una obra que habla del amor, por ejemplo, el tema puede ser el amor no correspondido, el amor infiel, o el amor feliz y pleno. En cada obra el hablante lírico nos transmitirá su forma de sentir. Esto hace que los temas sean distintos, a pesar de tener en común su pertenencia al mundo interior.

En esta creación literaria queda manifestada en consecuencia, la interioridad anímica del sujeto, razón por la cual la obra lírica tiene un carácter subjetivo.



Anexo 5: Guía de trabajo

Lenguaje y comunicación

Tercer año medio

Literatura e identidad

Sesión 3: "Observo la ciudad desde diversos ángulos"

A partir de la lectura realizada de "Ciudades" de Enrique Lihn, realiza las actividades a continuación propuestas.

- I. Análisis del poema
 - a. Identifica los elementos básicos del poema

Análisis poema "Ciudades" - Enrique Lihn
Hablante lírico:
Objeto lírico:
Motivo lírico:

b. Responde:

1. ¿Qué imagen nos muestra de la ciudad?

2. ¿Qué pretende expresar el hablante al decir "la absurda vida de la poesía"/" me concentro en un solo pensamiento"/ "Nos salen cosas donde fuimos seres"/" Sol del último día; ¡qué gran punto final/para la poesía y su trabajo!"

Anexo 6: Guía de trabajo

Lenguaje y comunicación

Tercer año medio

Literatura e identidad

Sesión 4: “Los sujetos de la ciudad”

A partir de la lectura realizada de “Los vicios del mundo moderno” realiza las siguientes actividades:

1. Identifica los elementos básicos del poema.

Análisis poema “Los vicios del mundo moderno” -Nicanor Parra
Hablante lírico
Objeto lírico
Motivo lírico

2. ¿Qué ciudad nos muestra el poema? ¿Es una ciudad alegre? ¿Qué características le da? Fundamenta usando el poema.

3. “Como queda demostrado, el mundo moderno se compone de flores artificiales que se cultivan en unas campanas de vidrio parecidas a la muerte,” ¿Qué se quiere expresar con esto? ¿Con qué se relaciona la ciudad entonces?

Anexo 7: Presentación cómic

1

Lenguaje y comunicación
Tercer año medio
Literatura e identidad

EL CÓMIC



3

• ¿Sabes que tipo de texto es el anterior?

• ¿Qué características tiene este tipo de texto? Observemos ...



2

Observa:



4

¿Qué es un cómic?

- Es un tipo de texto no literario que relata una situación en unas pocas viñetas o cuadros de diálogos.



Características generales

- Los diálogos de los personajes están escritos en globos de texto.
- Los globos de texto poseen diferentes formas de acuerdo a la intención del personaje.
- Pueden ser humorísticas o no

Veamos para que se usa cada tipo de globo.



Globo Normal: Indica que el personaje está hablando



Globo de Pensamiento: Indica que el personaje está pensando.



Globo con Puntas: Indica que el personaje está gritando.

8

• En las viñetas o cuadros muchas veces también aparece un narrador que no está presente en los hechos.

• En las historietas se utiliza de forma especial los signos ortográficos, para darle expresividad.

• Las historietas también son llamadas: Comic, Tira Cómica, Tira de prensa, etc.

6

OTROS TIPOS DE SIGNOS:



GLOBO CON GARABATOS: Indica que el personaje está diciendo o pensando insultos.



GLOBO CON SONIDOS: ¡Plapl! ¡Glupl! ¡Crash! ¡Toc- toc! ¡Puf! ¡Snif!



GLOBO CON UNA AMPOLLETA ENCENDIDA: Indica una idea brillante del personaje.



SIGNO DE INTERROGACIÓN: El personaje está intrigado por algo que no entiende.

9

Estructura de una historieta:



VIÑETAS O CUADROS DE DIÁLOGOS

GLOBOS DE DIÁLOGOS

RUIDOS O SONIDOS QUE INDICAN QUE LE PASÓ O HIZO EL PERSONAJE.

7

Observemos ahora algunas historietas:



10



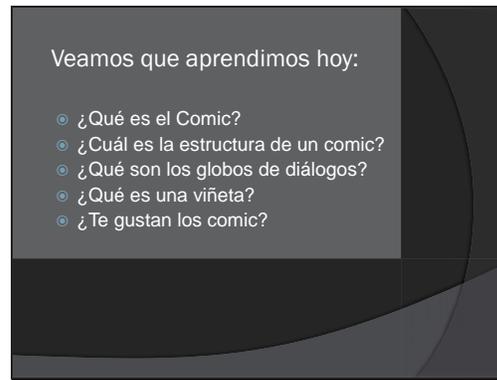
11



13



12



14

Veamos que aprendimos hoy:

- ¿Qué es el Comic?
- ¿Cuál es la estructura de un comic?
- ¿Qué son los globos de diálogos?
- ¿Qué es una viñeta?
- ¿Te gustan los comic?

Anexo 8: Guía de trabajo

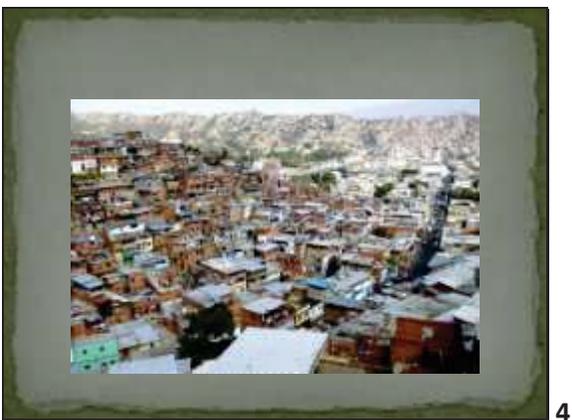
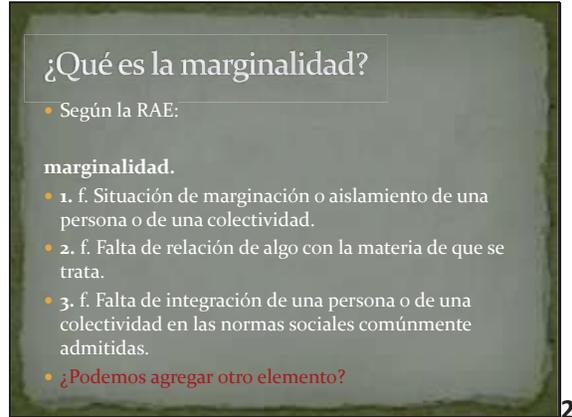
Sesión 5: "Situaciones urbanas"

A partir de la presentación acerca del cómic y la lectura de "Heredia detective", deberás crear un pequeño cómic donde muestres al sujeto urbano que describiste en la clase anterior. Lo importante es que muestres características y los espacios que frecuenta. **No es necesario que sea un dibujo perfecto, sino que podamos apreciar cómo es el sujeto urbano que has construido.** Ocupa las viñetas que consideres apropiadas y pertinente, no es necesario que las rellenes todas.

The form consists of 12 empty rectangular boxes arranged in a grid-like structure, intended for drawing a comic strip. The layout is as follows:

- Row 1: Three boxes of equal size.
- Row 2: A box on the left and a wider box on the right.
- Row 3: A wide box on the left and a box on the right.
- Row 4: A large box on the left and two smaller boxes stacked vertically on the right.

Anexo 9: La marginalidad



Anexo 10: Guía de trabajo

Sesión 6: “La ciudad y la multiplicidad de espacios”

A partir de la lectura de “La batalla” responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué imagen de ciudad nos muestra? ¿Qué se dice de la ciudad?

2. ¿Por qué crees que el capítulo se titula “la batalla”?

3. ¿Qué significa ser un “cabro del río”? ¿Es lo mismo que ser un ciudadano?

4. ¿Por qué el protagonista expresa un odio contra la ciudad? ¿En qué espacio se encuentra él? ¿Está inserto en la ciudad?

Anexo 11: Guía de trabajo

Sesión 7: “La marginalidad como espacio de identidad”

A partir de la lectura del poema “Barrios sin luz” realiza las siguientes actividades:

1. Analiza los elementos básicos del poema

Análisis poema “Barrios sin luz” - Pablo Neruda
Hablante lírico
Objeto lírico
Motivo lírico

2. Ahora deberás relacionar los espacios que se muestran en el poema con los sujetos que se vinculan a ellos

Espacio	Sujetos
Ejemplo: Campo	Bueyes y hombres sudorosos que jadean.

3. Por último, debes escoger y anotar una estrofa del poema para resignificarla. Esto quiere decir que la expresarás a través de otro medio. Las posibilidades son: monólogo, diálogo, dibujo o collage.

Estrofa escogida:

Anexo 12: Guía de trabajo

Sesión 8: “Los sujetos marginados en la ciudad”

A partir de la lectura del poema “Mapurbe” realiza las siguientes actividades:

1. Identifica los elementos básicos del poema:

Análisis poema “Mapurbe” - David Aniñir
Hablante lírico
Objeto lírico
Motivo lírico

2. Responde:

- a. ¿cómo podemos caracterizar al hablante lírico? ¿es un marginado? Fundamenta.

- b. ¿Qué quiere decir cuando señala *“somos hijos de los hijos de los hijos/somos los nietos de Lautaro tomando la micro”*?

- c. ¿Qué espacios puedes ver en el poema? ¿Qué sujetos? ¿Nos podemos identificar a partir de alguno de ellos?

Anexo 13: No lugares

1

Lenguaje y comunicación
Tercer año medio
Literatura e identidad

NO LUGARES

3

¿Qué es un no lugar?

- Michel de Certeau señala:
"Lo más extraño es sin duda la movilidad de esta memoria donde los detalles jamás son lo que son: ni objetos, pues escapan como tales; ni fragmentos, pues forman el conjunto que olvidan; ni totalidades, pues no se bastan a sí mismos; ni estables, pues cada recuerdo los altera. Este "espacio" de un no lugar movedido tiene la sutileza de un mundo cibernético. Constituye probablemente (aunque esta referencia es más indicativa que ilustrativa, al remitir a lo que no sabemos) el modelo del arte de hacer, o de esta métiis que, al aprovechar las ocasiones, no deja de restaurar, en los lugares donde los poderes se distribuyen, la insólita pertinencia del tiempo."

2

- Por lo tanto, vamos a considerar los no lugares como los espacios que solamente nos sirven de tránsito y movilidad, donde no se construye identidad.
- Ejemplo: un mall
- ¿Qué otro no lugar vemos en nuestra ciudad?

4



¿Cuál es la relación que hay entre mi definición de ciudad y la nueva “ciudad que he creado”? ¿Sigue siendo una ciudad? Fundamenta.

Anexo 15: Ciudad puerto

1

Ciudad puerto

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
TERCER AÑO MEDIO
LITERATURA E IDENTIDAD

3

- ¿Estás de acuerdo con estas definiciones?
- ¿Qué debemos agregar?
- ¿Qué sucede en los puertos?
- ¿Quién visita los puertos?

2

¿Qué es un puerto?

- Según la RAE:
- **1. m.** Lugar en la costa o en las orillas de un río que por sus características, naturales o artificiales, sirve para que las embarcaciones realicen operaciones de carga y descarga, embarque y desembarco, etc.
- **2. m.** Localidad en la que existe dicho lugar.
- **3. m.** Paso entre montañas.
- **4. m.** Montaña o cordillera que tiene uno o varios de estos pasos.
- **5. m.** Presa o estacada de céspedes, leña y cascajo, que atraviesa el río para hacer subir el agua.

4

5

Anexo 16: Guía de trabajo

Sesión 10: “La ciudad puerto como espacio de construcciones diversas”

A partir de la lectura del cuento “Has visto un dios morir” y la presentación acerca del puerto, realiza las siguientes actividades:

1. ¿Qué características se dan del Puerto de Valparaíso en el cuento? ¿Cómo es su gente? ¿Compartes esta idea?

2. Escribe una narración de una historia que te haya ocurrido en el puerto, resaltando características de este, de su gente y de sus construcciones. ¿El puerto es igual a la ciudad? ¿Quién llega y transita por el puerto?

Anexo 17: El Puerto de Valparaíso y su identidad

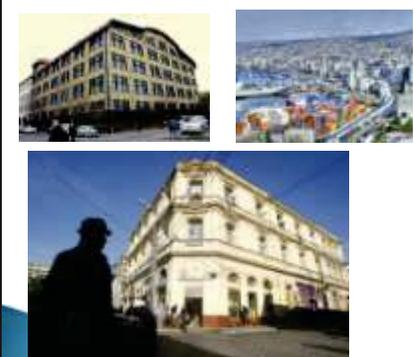
El Puerto de Valparaíso y su identidad
Lenguaje y comunicación
Tercer año medio
Literatura e identidad



1



3



2

¿Qué sucede con los nuevos edificios?



4

Corpus

1. Barrios sin luz

Pablo Neruda

¿Se va la poesía de las cosas
o no la puede condensar mi vida?
Ayer -mirando el último crepúsculo-
yo era un manchón de musgo entre unas ruinas.

Las ciudades -hollines y venganzas-,
la cochinateda gris de los suburbios,
la oficina que encorva las espaldas,
el jefe de ojos turbios.

Sangre de un arrebol sobre los cerros,
sangre sobre las calles y las plazas,
dolor de corazones rotos,
podre de hastíos y de lágrimas.

Un río abraza el arrabal
como una mano helada que tienta en las tinieblas:
sobre sus aguas se avergüenzan
de verse las estrellas.

Y las casas que esconden los deseos
detrás de las ventanas luminosas,
mientras afuera el viento
lleva un poco de barro a cada rosa.

Lejos... la bruma de las olvidanzas
-humos espesos, tajamares rotos-,
y el campo, ¡el campo verde!, en que jadean
los bueyes y los hombres sudorosos.

Y aquí estoy yo, brotado entre las ruinas,
mordiéndolo solo todas las tristezas,
como si el llanto fuera una semilla
y yo el único surco de la tierra.

2. Ciudades- Enrique Lihn

Ciudades son imágenes.

Basta con un cuaderno de escolar para hacer
la absurda vida de la poesía
en su primera infancia:
extrañeza elevada al cubo de Durero,*
y un dolor que no alcanza a ser él mismo,
melancólicamente.

Dos ratas blancas giran en un círculo
a la velocidad de la neurosis;
después de darme vueltas sesenta días justos
en el gran mundo como en una jaula,
me concentro en un solo pensamiento:
ratas que giran.

Blanca, velluda, diminuta esfera
partida en dos mitades que brincan por juntarse,
pero donde fue el tajo, la perpleja lisura
y el dolor, ahora están esas patitas,
y en medio de ellas sexos divisorios,
sexos compensatorios.
Nos salen cosas donde fuimos seres
aparte enteramente, enteramente aparte.
Cinco minutos de odio, total. cinco minutos.

Ciudades son lo mismo que perderse en la calle
de siempre, en esa parte del mundo, nunca en otra.

¿Qué es lo que no podría dar lo mismo
si se le devolviera al todo, en dos palabras,
el ser mezquinamente igual de lo distinto?
Sol del último día; ¡qué gran punto final
para la poesía y su trabajo!

En el gran mundo como en una jaula
afino un instrumento peligroso.

3. El Río- Alfredo Gómez Morel

LA BATALLA

Los esperaba una sorpresa: un fraile estaba conversando con el Paragüero. Pelotón —que se nos había adelantado— olfateaba su sotana. —¿Lo cree usted, Padre? —alcanzamos a oírle al Paragüero. Lo habíamos visto desde lejos, pero nos parecía raro que pudiese ser un cura. —¿Y este fraile? —preguntó Panchín. —¿Qué sé yo! —respondí—. A lo mejor viene a lo mismo que un día vino el Paragüero: no tendrá dónde dormir. Sabía yo que era sin sentido lo que decía, pero en ese instante no hallé otra cosa que decir. Me preocupaba también la presencia del fraile. Panchín se le acercó con lentitud y lo miró de arriba abajo: —¿Y usted, pairecito, qué quiere? —Buenas mañanas tengas, hijo. Su voz era amable y dulce. — Güeñas tenga usted, Padre —respondí viendo que Panchín seguía mirándolo sin responderle. —El curita quiere hablar con el Zanahoria —explicó el Paragüero— y quiere hacerlo así él no lo desee. Vino anoche, como a las once y dice que lo esperará hasta que llegue. ¿Y ustedes, dónde estaban?

—Por ahí—respondió despectivamente mi compañero. El paragüero era muy estimado, pero no se le permitía que se interiorizara de nuestros pasos ni de nuestra vida. —Hijos míos, ¿podrían decirme dónde encontraré al Zanahoria? Necesito urgentemente hablar con él. Si no lo hago, sé que lo matarán y... —El Zanahoria está ocupao —le interrumpió Panchín, con la visible intención de hacerle comprender que no debía preocuparse de cosas que no le importaban. —Más ocupado estará dentro de poco. A las seis de la mañana toda la policía de Santiago vendrá a buscarlo y se lo llevarán vivo o muerto —dijo susurrando el sacerdote, mientras nos miraba con angustia. Al oír esto, Panchín puso mucho más atención y miró con cierta deferencia al cura. Comprendió por su rostro angustiado que estaba diciendo la verdad y se hundió en la aurora que ya se acercaba, caminando en dirección a la Picá de don Segua.

Frente a la Picada me dijo: —Vos vais pol detrás y hablai con el Púntete, ese qui'a veces nos compra choreos. lie que le avise al Zanahoria y que le iga que se cabree de tomal tanto vino y que venga porque lo necesito. Yo no tenía derecho, aún, a entrar a la Picada. Púntete y don Segua no me conocían como ladrón y en esa época no me dedicaba a la bebida. Hice llamar al tal Púntete: —¿Está aentro el Zanahoria? (Veces había que hablaba fluvialmente, como tratando de impresionar). —¿Y vos quién soi pa' que preguntís con tanta juelza pol el

Zanahoria? Uno sentía la impresión que algo muy punzante le estaba entrando por la barriga; oírlo hablar y saberse rasguñado por dentro, eran una misma cosa: de ahí su apodo.

—Yo soy el compañero del Zanahoria —contesté con diez pavos reales metidos dentro del pecho, creyéndome frente a las orejas de toda la humanidad. En el tan puntudo ese descargué mi ya incipiente orgullo hamponal. Púntete no pudo resistir eso de saber que su ídolo el Zanahoria se hubiese rebajado tanto y hasta el extremo de ser mi compañero, y para desquitarse se me vino encima con esta respuesta atroz: —¿Qué te'estái imaginando, guanaco irreverente? Como la ciudad, el río también tiene sus jerarquías y los delincuentes son celosísimos de ellas. Hay escalas y cuesta muchos subirlas. Un "pelusa" es un simple Toño, y nada más.

Panchín ya es un "Cabro del Río". Escalón superior. Para llegar a él se necesitan unos tres años de permanencia en el río, y demostrar que se posee iniciativa, decisión y otras capacidades. Debe saberse copuchear y escapear. Hurtos ambos que se cometen aprovechando las aglomeraciones de gentes. Hay que soportar sin respingos ni quejas las flagelaciones policiales. De "Cabro del Río" se asciende a "Cargador", ayudante del ladrón. Uno carga con el producto de los robos y si lo sorprenden tiene que soportar los golpes sin delatar al compañero. Quien subió este escalón, ya puede entrar a la rueda de choros; su voz y opinión son tomadas en cuenta cuando se prepara un delito, pero no decide; es, simplemente, un observador. La decisión corre por cuenta de los verdaderos choros. Sólo cuando ya se pasó por las etapas de "pelusa", "cabro del río" y "cargador" se puede optar al "grado" de choro. Para licenciarse hay que "dar prueba", entrando —el primero— al lugar del hecho, soportando las flagelaciones, si hay detención, debe viajar, conocer diferentes cárceles de distintos países:

internacionalizarse. A estos requisitos se unen ciertos "adornos": cantar cuecas ahoradas, beber barniz cortado con limón y violar una que otra vez a los novatos que pretenden entrar al mundo del delito. Esta es una prueba que se exige al principiante: "si éste suelta el culo, también suelta al compañero". Cuando se ha pasado por todo esto, se le puede decir a un Púntete, por ejemplo: "Yo soy el compañero del Zanahoria". Si no se ha llegado a esa jerarquía y uno afirma ser el lugarteniente de un Rey del Río, no es extraño ni impropio que le respondan: —¿Qué te'estái imaginando, guanaco irreverente? —Güeno, ¿lo llamái o no lo llamái? El Púntete se decidió: - Oye, Zanahoria, aquí hay un cauro que ise sel tu compañero. Al poco rato vino nuestro jefe, semiebrio. Se me acercó. Panchín, al verlo ya en la puerta, también vino. Le explicamos lo que había dicho el cura. El Zanahoria sonrió, dando a entender que sabía del asunto y del peligro que corría. Regresamos juntos al río. — Ya sé, paire, ¿y qué sacan con andalme buscando? Ahora mesmo me les voy pa' la Isla y naiden me desentierra di'ahí. Déjelos que vengan, no más. Ya verá el guatacito que se pegan. —Mira, Ruperto (recién por primera vez supimos que el Zanahoria se llamaba

Ruperto): sabes que tu madre, antes de morir, me encargó de tu suerte y destino... —Pai re —dijo el Zanahoria visiblemente descompuesto el rostro—, usted no tiene pol qué llamalme Rupelto: se jue el nombre que me pusieron ustees. Yo no quiero llevall el nombre de un comisionado, di' un sapo veldugo. ¡Yo soy el Zanahoria !

—Bueno, hijo. Recuerda lo que hace pocos días hicieron con el "Pelado chico". Lo mataron sin misericordia porque consideraron que se les había vuelto muy peligroso. Fue un asesinato. Eso mismo quieren hacer contigo. Yo quiero evitarte esa muerte premeditada. De todas maneras te capturarán. Debes entregarte. Te considero como hijo mío. —Oiga, padre Antonio, tiene razón. Vamos pa' la Isla. Espués de too lo que ijo no m^hallo muy filme aquí. Vamos. Enfiló río abajo: sabía que le seguiríamos. Llegamos.

El Mapocho se dividía dos kilómetros y volvía a reunirse hasta llegar al mar. En esos dos kilómetros estaba el refugio del hampa capitalina. La policía lo sabía, pero no se atrevía a invadirla, porque en aquellos años el grupo de delincuentes parece que era más valiente y audaz que el actual. O por lo menos, la policía no estaba tan bien armada. El comisionado le temía al ladrón de cierto renombre y a veces se creaba un contubernio entre ellos que sólo se fundamentaba en el miedo que producía el delincuente. Una vez los pacos quisieron invadir la Isla en misión de limpieza. Enviaron a dos para que hicieran labor de observación: murieron asesinados. En otra ocasión el Mapocho devolvió en traje de Adán a dos nuevos exploradores. La ciudad meditaba mucho sus incursiones, desde aquellas veces. La Isla quedaba situada a tres kilómetros del último puente que cruzaba a la ciudad. Era espesa, llena de matorrales y con filudas rocas que hacían las veces de acantilados: cada roca era una metralla natural. El fortín fluvial tenía puestos de observación: durante veinticuatro horas nuestros perros estaban de turno. Una vez Pelotón desatendió el suyo por dárselas de Romeo: le quemamos la cola. Escarmentó. También tenía puestos de guardia, renovables cada seis horas. Esta clase de vigilancia hacía poco menos que imposible el acceso si no se portaban salvoconductos, o no se era hijo del río. Adelantado marchaba Pelotón, y no muy a su gusto. Tales horas —las cinco de la madrugada— no eran las más apropiadas para andar de verbena, y menos guiando a un señor pollerudo y desconocido como ese cura. Agréguese la sed que el quiltro tenía por la farra de la noche anterior... Nos acercamos. Muchachones somnolientos, fogones semiapagados, quiltros tristes, tarros conserveros a medio llenar en acción. Una perra pretenciosa, ansiosa de que Pelotón le solicitara una audiencia o se acercara a rendirle sus respetos, y nuestro quiltro serio e importantísimo, con su rabo bien mojado; más nosotros: tal era el cuadro. —Güeñas — saludó el Zanahoria. El Gitano estaba haciendo de jefe del reducto. —¿Tomái pato, Zanahoria? —Dale al curita primero. El Gitano alcanzó al sacerdote un tarro lleno de café. El río se había notificado que el Padre Antonio tenía derecho a estar ahí. Hasta los quiltros cumplieron, cesando en sus exámenes olfativos de la sotana. —Gracias, hijos míos, no

puedo beber nada. Debo irme pronto a decir misa. —Dícales, paire, lo que pasa —ordenó el Zanahoria. —Se trata, muchachos, que a lo sumo en media hora más la policía rodeará la Isla. Viene en busca del Zanahoria. Lo quieren vivo o muerto. He venido a llevármelo. Lo entregaré al prefecto, y quedaré seguro que no lo matarán. El río no respondió. Esperaba órdenes. El jefe meditaba. Miraba a los muchachos con orgullo de tener apoyo y seguidores.

Oímos un rumor. —Ahí vienen —dijo el sacerdote. El río tomó su resolución. El jefe lo había ordenado con su silencioso egoísmo brutal, con esa ley inhumana del hampa: "primero yo, segundo yo, y si sobra, yo". Había que resistir. Pero nuestra solidaridad con el Zanahoria no era por él mismo sino por nuestro común sentimiento contra la ciudad. Nuestro jefe explotaba el odio común. Comprendiendo su deber, el Gitano salió apresuradamente del lugar y regresó al poco rato. Venía seguido por los muchachos del barrio Estación, por la pelusería del Matadero y Pila del Ganso. Eran los hijos del suburbio que ya conocían la situación. Llegaban sin saberse cómo. Cuando el Gitano salió en su busca, ellos ya venían. Había tenido que ordenar que los dejaran entrar solamente. El río sabe cuándo uno de los suyos está en peligro y acude sin que lo llamen ni le avisen. No acude a salvar a uno de los suyos: se trata de luchar contra la ciudad, y lo hace con placer y decidido. Traían garrotes, puñales y odio. Al frente de cada grupo marchaba un "comandante": otro Príncipe del Hampa. La delincuencia tiene sus fuentes propias de información. Unas son nacionales, otras internacionales. Sucede que a veces no les da importancia porque los delincuentes habituales sienten placer con la autodestrucción: se molestan estando vivos o libres mucho tiempo. Cuando se informan por adelantado de algún peligro, no hacen caso y perecen, porque querían perecer. Para la delincuencia no hay detectives astutos: hay delincuentes delatores o descuidados. Como los detectives son persistentes y los ladrones son negligentes, ganan los primeros y pierden los segundos. Los hampones de la época supieron que se iba a realizar

aquella redada por lo menos con veinticuatro horas de anticipación. Sabían la hora y el lugar exactos; los colaboradores policiales, que jamás faltan al hampa, ya habían dado el aviso correspondiente. Si la dejaron venir, fue, únicamente, porque la cosa les gustó. Con los recién llegados sumamos unos seiscientos. La batalla estaba por comenzar. Cada sector social empezó a buscar sus respectivas posiciones. Nosotros teníamos en favor una gran ventaja: el conocimiento del terreno. Así, el río casi tenía asegurada la victoria: de morir un policía, se lo debería a otro policía infidente y traidor con los suyos.

El Zanahoria apreció la situación, llamó a un lado al Gitano y convocó a reunión al resto de jefes. Hablaron. Luego se dirigió al sacerdote: —Pairecito, ya ve usted, la cosa se pone seria. Estamos todos los del río. Déjelos que vengan, usted váyase. Sería mejor. Correrá sangre, Paire. —Hijos míos: no les pido que abandonen a su amigo. Les suplico que me

dejen actuar. Advierto que el sacrificio de ustedes será inútil. Si estos policías no pueden con ustedes, vendrán más; si esos que han de venir tampoco pueden, vendrán mil más. Al final ustedes perderán. Quiero entregar al Zanahoria a las autoridades porque sé que si lo entrego no se atreverán a matarlo. Decidan: no olviden que ustedes aún son niños. Unos niños... Todo el río quedó en silencio. No calculaba los sacrificios ni los próximos peligros. —"¿Niños nosotros?" Nos mirábamos los unos a los otros. Mirábamos al río y hacia el puente. Veíamos nuestras vidas huecas y vacías, observábamos los garrotes y puñales que teníamos entre las manos y nos preguntábamos: "¿Niños nosotros?"

—"¿En dónde está Pinocho con su narizota enorme y quebrada por el manotazo de un furioso gigante?" "¿Y dónde el corazón de Pinocho, aquel que perdiera entre los bosques de Ozmur? ¿Será Mostachín? y Caperucita Roja, ¿será Mayita? ¿En dónde está el Viejo Pascual —el de rojo chaquetín y negro cinturón—, ese vejete humilde y sonriente que trae juguetes a los niños?" —"¿Niños nosotros?" ¿Y nuestra escuelita? ¿Será la casucha de cartón y lata en que vivimos? ¿En dónde estará todo lo que este cura llama niñez? ¿En el solitario correr del río? ¡Hei, don Rupa! ¿Es usted el Mago de Oz? ¿Dónde están aquellas cosas agradables y cordiales que iluminan la vida de un niño y plasman su autonomía psíquica? ¿Dónde están? —¿Dónde están? ¿Dónde es ¡tán!... ¡tán!... ¡tán! tán, tán, tán, tán, tán, tán, tán, tán... ¡Tán!... ¡Tán!... El río repetía nuestra pregunta y la respondía con el ¡Tán! ¡Tán! ¡Tán! de los tacones policiales que ya se acercaban avanzando por las losas fluviales. Ahí venían. No dábamos ninguna importancia al peligro. Primero queríamos saber por qué ese cura nos había llamado niños. Eran unos sesenta hombres bien armados. Tomaron posiciones. A su mando venía un capitán. En la vanguardia se veía a los "comisionados". El oficial hacía gestos con el brazo indicando las partes por donde nos podrían atacar y aquellas por donde podríamos escapar. La Isla medía unos veinte metros de ancho por dos cuerdas de largo, más o menos. En su perímetro había matorrales, roquerío, casuchas, troncos de árboles caídos y viejos sauces macizos, al pie de los cuales solían celebrarse los juicios y consejos del hampa. Los brazos de agua que la separaban de la orilla, medían unos doce metros de ancho. El fortín era casi inexpugnable. Para invadirlo sólo había

un camino: cruzar el río con el agua hasta la cintura. Era el único punto de acceso, y lo dominábamos nosotros. A simple vista se comprendía que la táctica de invasión consistiría en llegar a la Isla avanzando por los costados, en movimiento de tenazas y eligiendo los puntos por donde el agua corriese con menos caudal. Había vados y los comisionados los conocían. El capitán dividió a sus hombres en dos grupos y les ordenó avanzar, separada pero simultáneamente. Empezó la acción policial. Era inminente el choque que se produciría cuando los grupos armados lograran hacer contacto con el ejército de pelusas que los esperaba. El Zanahoria previó aquella táctica. Nos distribuyó en fracciones, cada una al mando de un líder. Recibimos orden de tirar primero. Luego tendríamos que entablar la lucha cuerpo a cuerpo, cuidando, eso sí, que el policía que a cada uno le correspondiese

no tocara tierra. Con puñales se le haría frente a las balas. Si la cosa se ponía crítica —a una señal del Gitano—, varios muchachos teníamos la consigna de vaciar unas latas de gasolina. Prendiendo un fósforo a aquella alfombra oleaginosa e inflamable, correría río abajo formando una protectora cortina de fuego. La policía ignoraba eso. La orden final fue arreglárselas como pudiera cada uno, y en la mejor forma posible. Había una sola misión: herir, matar y huir al interior. Nos entusiasmaba pensar en lo que vendría. Esa era la primera vez que me enfrentaría con algo serio, acaso con la muerte. Los policías venían decididos a llevarse al Zanahoria, vivo o muerto. Tuve miedo. Mucho miedo y odio. No me lamentaba del lío en que estaba metido. Deseaba que se diera la orden de vaciar la gasolina sobre el agua. Quería ver lo que sucedería: me sentí río, totalmente río. Me identifiqué con todos los delincuentes, a la espera del avance. Los sentí hermanos,

como si hubiesen sido los únicos seres respetables por los que se deba luchar. Recuerdo que miré hacia la ciudad y escupí despectivamente. Hubo un momento en que al mirar al fraile también me dio ira. Lo identifiqué con otros... Comenzó el avance policial. El capitán, con una bocina de latón puesta en la boca, dirigía la operación. Daba las órdenes de rigor. La aurora despuntaba y en las orillas del río empezaba a agolparse la gente para no perder el espectáculo. Varios hombres, oficiosamente, daban consejos a los policías, y eso me produjo más odio, más ira contra la ciudad... Se hizo un silencio astral, interrumpido únicamente por el chapotear de los cuerpos que avanzaban. Los mirábamos y una fiera íntima nos hacía desear que se acercaran más para lanzarles nuestros proyectiles. Una de las patrullas ya estaba a punto de lograr el contacto con nuestra ala izquierda, cuando de un extremo de nuestras filas alguien gritó: —¡Ruperto! ¡Haz detener a esa gente!

Todo quedó inmóvil. Nos pareció que la tierra se había detenido y por un instante las patrullas no avanzaron. Panchín a mi lado, quedó con su mano derecha encogida detrás de la nuca, su pierna izquierda estirada hacia adelante, como puede verse en esas estatuas que representan a un lanzador de la bala. Mi compañero quedó como petrificado, justamente en el momento en que iba a tirar un trozo de roca al rostro de un policía. Los hombres de la fuerza invasora, como obedeciendo a una muda orden, se volvieron para mirar hacia el punto de donde había partido el grito. Nosotros también miramos. Ahí estaba: con los brazos abiertos en cruz, forrado en

su sedosa y vieja sotana, pedía el Padre Antonio misericordia. Había en él algo transparente y sobrenatural. Estoy seguro de que a policías y ladrones, aquel grito nos desmenuzó el corazón, cual si un mortero nos hubiese dado en pleno pecho. —¡Ruperto! —insistió el fraile, fuerte siempre, pero con acento pálido y semivencido; parecía el alarido de un muribundo que surgiera desde el fondo de un templo vacío—. Te suplico que pidas al capitán te permita venir a la Isla, acompañado de dos policías desarmados. Tú, con dos hombres, solamente. Te prometo que de aquí saldrás con Zanahoria. No te ... —Un violento

bofetón lo interrumpió. Se lo había lanzado el Zanahoria, que estaba a sus espaldas. Al dar el golpe se le cayó una gorra que tenía puesta en la cabeza. El cura se agachó con humildad, la recogió y se la devolvió, al par que le decía algo para nosotros inaudible por la distancia que nos separaba de ellos. Entretanto, en la orilla opuesta, el capitán gesticulaba discutiendo acaloradamente con don Rupa, el comisionado. Sólo entonces vinimos a comprender a cuál Ruperto se había dirigido el Padre Antonio. Los que sabíamos que ése era también el nombre del Zanahoria, al principio nos confundimos. Algún acuerdo surgió entre el comisionado y el oficial porque éste ordenó a los que avanzaban: —Atención a las patrullas: ¡devuélvanse! El Zanahoria hizo una señal al Gitano para que se le reuniese. Todos nos fuimos acercando. Parecíamos una caravana de esclavos egipcios. La ciudad nos miraba, formando larga fila en la orilla. Todos, completamente inmóviles, semejaban estatuillas de yeso. Cuando estuvimos junto al grupo formado por el cura, el Gitano y Zanahoria, éste nos explicó: —El pairecito dice que lo arreglará too. Quiere que venga

ese verdugo de on Rupa con los dos pacos pa' que convelsemos. Cuando concluyó de decir esto guiñó su ojo amarillento y con el brazo izquierdo nos hizo la señal convencional del cogoteo: un gesto como el que hacen los luchadores cuando aplican la llave de pescuezo. Comprendimos inmediatamente la intención de nuestro jefe: al admitir la conferencia propuesta por el cura, tanto don Rupa como los policías quedarían prisioneros en la Isla. Servirían de rehenes y podríamos imponer condiciones. Nos gustó. Miramos al fraile con burlona piedad. Desde la orilla en donde estaban los invasores vimos venir a don Rupa y los dos hombres, caminaban ahora con toda comodidad por un senderillo de acceso — formado con grandes piedras— que teníamos habilitado y que con anterioridad al ataque ningún policía se atrevió a tomar porque hacía un blanco magnífico. Mientras tanto el Padre Antonio conversaba con el Zanahoria: —Te prometo que a lo sumo dentro de unos tres meses te sacaré de la cárcel. Te lo juro. —Sí, pairecito —respondía el pelirrojo al par que nos miraba con complicidad burlona. Sin que nadie lo ordenase empezamos a ocupar el lugar exacto que nos correspondía en tales circunstancias: cada cual eligió el punto desde el que podría saltar con mayor efectividad sobre la garganta de los que venían. Por selección natural los más grandes y fuertes se aprestaron para el salto feroz del cogoteo, y los más pequeños y débiles hicimos la rueda que en estos casos se hace para rematar la agresión de los primeros: para propinar los puntapiés que se dan a la víctima en el estómago de modo que quede atacada por dos frentes decisivos. Así sucedió. Con un salto automático, como si hubiese estado

contenido por un elástico, el Zanahoria se abalanzó sobre la garganta de don Rupa, apenas éste pisó el fortín. Los policías, al verse traicionados, hicieron amago de huir hacia el torrente, pero también fueron alcanzados por los otros muchachones. De la ribera opuesta salió un rumor de colectiva indignación. Los policías dispararon sus carabinas. Varios proyectiles pasaron silbando por encima de mi cabeza. Repentinamente cesó el fuego: no

podíamos creer lo que estábamos viendo. El Zanahoria, puñal en mano, estaba colgado por detrás del pescuezo de don Rupa y con la aguzada punta del arma amenazaba partirle el corazón. El comisionado tenía el rostro hacia el cielo, como si en la angustia de la asfixia tratase de salir de un pozo lleno de barro. A la vez, parecía un monacho, uno de esos espantapájaros que se ven en medio de las campiñas. Y el Zanahoria asomaba su nariz enorme por encima del hombro de su víctima que lanzaba el quejido peculiar del que hace un esfuerzo superior. Atenaceándolo más duramente por la espalda, alzó la mano en que esgrimía el puñal, para asesinarlo. Cuando la punta del arma estaba a escasos centímetros del corazón, el Padre Antonio alcanzó a prendérsela y doblándosela con una rápida llave, se la contuvo, gritándole: —No, Zanahoria, ¡que es tu padre! Han pasado muchos años. Si hubiese de vivir mil más, nunca olvidaría aquel instante. Todos los presentes —el Gitano, los pelusas, Panchín, los policías que habían acompañado a don Rupa y hasta el mismo Zanahoria—, todos quedamos estáticos y mudos con el nuevo grito del cura. Parecíamos una instantánea. Una instantánea captada por la vida, con una cámara fotográfica monstruosamente grande y negra.

Pero continuó el rodaje: poco a poco el Zanahoria fue soltando el pescuezo del comisionado; los policías que le acompañaban, sin pedirlo, fueron dejados de lado por los muchachones. La tropa que estaba en la ribera opuesta, se abrió en abanico como para recibir a un personaje. El capitán, con su bocina en una mano y su espada en la otra, miraba estupefacto la escena, caídos los brazos y semidobladas las rodillas. A mi lado, Panchín estaba con la boca estúpidamente abierta; y el Padre Antonio, con los brazos prestos, esperaba que don Rupa se moviera para no permitir que cayese al suelo. El Zanahoria dejó caer los brazos como si los hubiese tenido en alto durante muchos años, y sus manos —apuntando al suelo— parecían verter lágrimas por los dedos. Libre ya de la presión, don Rupa viró con lentitud desesperante hasta quedar rostro con rostro ante su hijo. Lo miró cual si hubiese estado ante un cadáver cuyo rostro le resultara familiar; se unió a él —pupila con pupila, asombro con asombro— y le habló sin pronunciar palabras: le habló con el idioma de los pensamientos atroces que encierran una culpa, con las lágrimas frías y ácidas que confiesan un gran crimen y luego —sonambulesco, con una voz metálica que parecía salir del pecho de acero de un robot— preguntó el Padre Antonio, sin darse vuelta y sin dejar de mirar al otro Ruperto: —¿Mi hijo? ¿Quién lo dice?... —Yo. (Era una voz mosaica, tremenda, absurda). El cura se acercó, arremangó la camisa del Zanahoria y exhibió una cicatriz que tenía éste en el pecho: era la huella de una quemadura: "¿Recuerdas esto? Este hombre es Ruperto, aquel niño que tanto buscaste después que murió la Zulema. Es el hijo de la Zulema: tu hijo." —Mi madre... —susurró con una especie de ternura el Zanahoria.

—Sí. Tu madre. Jamás quise decirlo a nadie porque tu madre me obligó a prometerlo antes de morir. Y tomando al pelirrojo de un brazo, violentamente lo arrojó en brazos del policía

civil: —Toma. He cumplido mi pacto: ¡Puedes llevártelo! De una garganta salió un sollozo, algo semejante al "¡puf!" que se puede lanzar cuando por equivocación bebemos un poco de hiél. ¿Era el sollozo, realmente? No: era un alarido interior, blasfemia unida con oración, y lanzada hacia adentro. Don Rupa con la cabeza gacha —muy gacha— mirando el suelo, como tratando de encontrar la huella de su propia vida, rebuscando en la tierra los huesos acusadores de una muerta, como si sus arterias estuviesen llenas de aserrín, sangrando y en silencio, lloraba... Y el río —nuestro viejo padre río— seguía bajando en busca del mar, mudo, silencioso, expectante... Con los ojos espantosamente abiertos, el policía tomó a su hijo, y callado, con andar de buey herido, se dirigió con él hacia el senderillo que nos comunica con la orilla: —¡Paso! —dijo masticando la palabra. Le hicimos calle, con respeto y sorbiendo salivas amoniacales. Nuestro jefe seguía humildemente al hombre que le diera vida. Se soltó del brazo de don Rupa y agachado, como si quisiese caminar al uso de los perros de presa que en el suelo siguen una huella, lo siguió, solo, totalmente solo, sin que nadie le obligase a andar. Los muchachos del río, de a uno por uno, fuimos pasando por el senderillo, detrás de los dos hombres. Parecíamos una fantástica hilera de resucitados. Llegamos a la orilla, el capitán hizo ademán de esposar al Zanahoria, pero su padre miró desafiante al oficial, y luego puso en sus ojos tanta mansedumbre y angustia, que éste no se atrevió a cumplir su intención. Los dejó seguir.

Los policías que formaban las patrullas invasoras, ya de nuevo con sus compañeros, abrieron calle y por el medio de aquel corredor uniformado, siguieron caminando el padre, el hijo y el sacerdote. Sin darnos cuenta —ni ellos ni nosotros—, policías y pelusas seguíamos a esos seres; parecía que estábamos comulgando en silencio, bajo un templo de roca y agua sucia, adornado con sauces majestuosos que con sus ramajes inclinados sobre las aguas producían la impresión de unos viejos divinos y barbudos... Al llegar al punto por el que los pelusas subíamos al puente, don Rupa esperó a su hijo. Desde la distancia vimos cuando se abrazaban y el muchachón partía hacia arriba, para hundirse en la ciudad... Tras él, presuroso, pero triste y como victorioso, marchaba el Padre Antonio. Su sotana se agitaba contra el viento, llevaba la cabeza en alto, con majestuosa dignidad. Don Rupa, junto al tajamar por donde habían subido el cura y su hijo, se quedó un rato inmóvil con las piernas abiertas, los brazos caídos y la cabeza gacha. Luego lentamente se dio vuelta, con pasos largos y pausados se acercó al oficial, lo saludó respetuosamente, juntando los tacones, le tendió sus manos y como el policía dudara, él mismo se puso una de las esposas. Se colocó en medio de los dos guardias y partieron río arriba en dirección a la ciudad. Al frente de la tropa marchaba el capitán: erguido, marcial, con los ojos llenos de lágrimas. Por las losas del Mapocho sonó el tan, tan, tan, tan, tan, tan, de los policías que se iban... taconeando.

4. ¿Has visto un dios morir?- Cristián Geisse

Valparaíso es algo sucio. Yo también, por eso me siento cómodo aquí. Todos parecemos flaites, o pungas, o rotos. He escuchado eso a muchas personas y ni siquiera me ha dado rabia. No es necesario andar perfumado, ni bien vestido, ni creyéndote la raja. Ahora, si eres vivo y conoces a los personajes claves, puedes entrar a distintos laberintos incluso más enmarañados que el de las subidas y bajadas del Puerto. Yo conozco un par de pasadizos secretos y las entrañas del monstruo al que llegas por ellos; callejones a los que nunca entrarán empresarios, políticos ni profesores universitarios. Yo sí. Pero eso viene después. Quiero hablar ahora de mi abuelo. Lo trajeron hace poco hasta la casa, acá en el cerro Jiménez. Cerro pobre éste, pero qué más da. Más cerca del cielo, las casas destartadas parecen van a estrellarse en cualquier momento con el plan, a caer cerro abajo hasta hundirse duro en el océano. Pero parece no más, porque la mayoría de ellas están clavadas al piso con garras de fierro. Los temporales las hacen tambalear, algunas efectivamente caen con los temblores, otras arden y desaparecen con los incendios. Pero la gran mayoría queda donde mismo. Unas atrincadas por ahí, otras apuntaladas más allá. Barretas, picos, martillos, cemento, alambres: suficiente para esperar el día del juicio en estas casas. Acá mismo llegó mi abuelo. Lo malo es que el único contento con su llegada fui yo. Mi madre le tiene miedo, mi hermana lo desprecia, el Pedro trata de ignorarlo, aunque le cuesta. Lo trajeron porque en el norte empezaron a decir que se había vuelto loco, aunque se sabe que dicen eso de la gente más interesante. A mi abuelo le daba lo mismo. Creo que siempre guardó un odio parido por el mundo entero. Se le vio siempre en la cara: negra y arrugada como una pasa, con una eterna mueca de desprecio en los labios. Creo que nunca lo he visto pelando los dientes. Y raro, raro como pulpo con pelo. Mi mamá se fue bien pronto de su casa en Vicuña por lo mismo: el viejo era rabioso y hacía cada cosa que a veces no podía de vergüenza. De todas formas siempre fue su hija favorita. Las demás –que también se arrancaron lo antes posible de él- no quisieron ir a buscarlo cuando llamaron del hospital. También le tienen miedo, pero en ellas, a diferencia de mi madre, no queda ni un poquito de ternura, cero compasión. Siendo la más pobre de todas, mi mamá tuvo que traérselo no más a Valparaíso, no lo iba a dejar botado. Llamaron avisando que se había paseado por todo Vicuña en pelotas, haciendo gestos raros, a pleno sol. Nadie lo supo nunca, pero mi tata había probado unos polvos alucinógenos con los que se pichicateaban los indios que vivían por allá antes de que los masacraran los españoles primero y los chilenos después. Y nadie supo eso. Lo que vieron las viejas chismosas y los peladores de siempre fue nada más que un viejo locumbeta haciendo el ridículo. Me dijo que había visto a las ánimas en pena vagando por todo el lugar, hablándole en una lengua rara que ya nadie comprende, pero que él algo entendió. Dice que sintió que tenía que empelotarse para entrar a su reino perdido y no vaciló: lo hizo y punto. Así es que mientras se paseaba mostrando las huevas por todo pueblo, parando el escaso tránsito y llenando de espanto a las viejas culiás, en realidad mi abuelo estaba en otro lado, en un lugar sin tiempo, una zona a la que no se entra así como así. La volada le duró más de tres días. En las noches se agazapaba por ahí, dormía cubierto

con hojas de palmeras o cartones. También lo vieron en el río mirando el agua correr con cara de tucúquere. Se asustaron y fueron a avisar a una de mis tías que vivía cerca, pero nunca lo fue a buscar. Después un cabrero lo cachó en los cerros, detrás de unas lomas sembrando semillas invisibles. Avisó en Vicuña y los Ramírez que son parientes suyos por el otro lado, partieron a buscarlo y lo dejaron en el hospital. Tampoco se lo llevaron para su casa porque no querían echarse bultos encima. Pasó un tiempo y mi Tata dice que despertó arriba del bus, terneado y de corbata, no entendía bien qué pasaba, pero se dejó hacer. Después de la tremenda volada había quedado sedita. Además, ver a su hija favorita sentada al lado lo tranquilizó. Aterrizó de nuevo en este mundo sin hacer mayores comentarios, dijo que todo le daba igual porque ya (esp) había visto lo que quería ver. Y así llegó hasta Valparaíso. ¿Qué será de mi casa?, me dijo un día. Después chistó y se alzó de hombros. Chuto, dijo. No lo vi sonreír, pero parecía que se hallaba conforme. Lo que pasa es que mi tata rallaba la papa con eso de los indios y tenía una tremenda rabia guardada adentro. Quizás todavía la tiene, pero ahora ya no dice nada, ni siquiera a mí. Parece que nosotros, los Godoy, algo de esos indios tenemos. Digamos entonces que a nuestros parientes los hicieron recagar, hasta el punto de que la lengua rara que hablaban desapareció hace tanto tiempo que ya nadie sabe nada de ella. Eso volvía loco de resentimiento a mi tata. Despotricaba solo y nadie lo entendía. Yo sí, me había alcanzado a explicar que los famosos indios esos eran lo más avanzado de su tiempo. Bueno, quizás no tanto, pero casi. Eran pocos, pero eran cosa seria: una alfarería que te la encargo, no había mejor en todo Chile, hasta el día de hoy se dice eso. Lo malo es que eso es todo lo que queda de ellos. Mi abuelo rabeaba con lo de los diaguitas, que es el nombre que les dieron los estudiosos, porque no se llamaban así. Decía mi tata que así les puso el fruncido de Latcham, un investigador que vio sus restos por allá por el año del pico, cuando ya no se le podía preguntar personalmente a ninguno. Y mi tata hueveaba que todo eso es en realidad mentira, pero que todos los bolsa e' caca creen toda esa mierda, y lo decía así, porque a veces se ponía seco para la chuchada. Porque de verdad era cuático, pero cuático, realmente cuático. Una vez, cuando era inspector de un colegio allá en Vicuña lo mandaron a cuidar un curso de niños chicos. Y justo se pilló un libro de esos que reparte el gobierno donde aparecía lo de los diaguitas. El libro decía –mi tata lo recitaba de memoria-: “los diaguitas habitaban entre los valles Copiapó y Choapa” ¡MENTIRA! gritaba después entre los niños chicos que lo miraban con los ojos redondos y la boca abierta, “elaboraban una alfarería similar a los diaguitas argentinos con los que se encontraban emparentados” ¡MENTIRA! volvía a gritar, “los diaguitas eran transhumantes y vivían de la ganadería y la agricultura” ¡MENTIRA! Así se paseó un buen rato por la sala, despotricando contra todo, hasta que no se aguantó más y con una tremenda vena palpitándole en la sien, rajó el famoso libro frente a todos. Después les habló lo que él sabía: a esos indios los habían masacrado primero los incas, luego los españoles, luego los chilenos.

Se defendieron sí, pero igual los hicieron mierda. Quemaron La Serena, se refugiaron en campamentos secretos, pero igual los pillaron y los mandaron a las minas, los mataron de hambre, les violaron las mujeres, les reventaron a los hijos, los hicieron odiar haber nacido. Así pasa, niños, les decía, este mundo es duro y cruel, cochino y maldito, y si ustedes no aprenden a defenderse, van a morir aplastados como bicharracos. ¿Alguien sabe cómo le decían al sol esos indios? ¿Cómo le llamaba la madre al hijo, el hijo a la madre? ¿Cómo le cantaban al sol o a la luna? NADIE, porque los mataron y los golpearon tanto que se les olvidó su propia lengua. Ya no hay palabras en nuestro idioma de las que ellos usaron por tanto tiempo, no queda ninguna ¿y por qué? Porque les dieron duro hasta morir. Y estos indios no eran cualquier cosa, eran los más avanzados de esta parte de Chile, cuando Chile ni existía, pero igual los aniquilaron, los borraron del mapa, los hicieron desaparecer. Era el tiempo de la dictadura, así es que lo llamaron porque creyeron que estaba haciendo propaganda, y si no fuera porque el Director lo conocía de hace tiempo, cuando mi tata era maestro chasquilla y llegaba a su casa a hacer arreglos, lo hubieran puesto de patitas en la calle o quizás qué otra cosa peor le habría pasado. Después comentaban que tenía una secta con otros viejos igual de secos y arrugados que él. Bueno, eso era verdad. Se llamaba la Logia del Bando Fantasma. Se juntaban en la casa de mi abuelo y no hacían más que estudiar, según él, pero los vecinos empezaron a decir que hacían brujerías. Porque así son esos cochinos hijos de puta, lo único que saben es pelar y hablar de lo que no saben. Y empezaba a despotricar contra los imbéciles ignorantes que fueron los culpables de que los indios sintieran vergüenza de ser ellos mismos, malparidos, qué sabían ellos, por culpa de su miedo ahora todos tenemos miedo: brujería le decían, qué va a ser brujería, más brujería parece lo que hacen ellos adorando a un dios al que no se le entiende nada, primero te amenaza con las llamas del infierno y te promete que vas a sufrir por siempre si no lo sigues, y luego te dice que ames a tus enemigos ¿qué diablos es eso? Más encima no hay cosa más fome que una misa, la gente apenas entra quiere salir. Los indios que vivían allá en el valle en cambio, aspiraban sus polvos y conversaban con los dioses cara a cara ¡cara a cara! Te lo digo yo, que averigüé bien las yerbas que usaban y las probé, y hablé, hablé con ellos y con los dioses. ¿Has visto a un dios morir, muchacho? Pues yo sí, y te aseguro que no es nada muy lindo, hay noches en las que no puedo dormir de sólo acordarme lo que tuve que ver. Decía que fue bueno haber jalado esas yerbas, que de haber podido, las hubiera jalado de nuevo. Pero que ya no quería volver más a Vicuña ni al Valle. ¿Para qué? Por alguna razón terminé acá, ahora me da lo mismo, cualquier parte está bien para mí. Después de ver lo que vi, todo me da igual. Así decía a veces. Cuando yo le escuché a mi tata decir que volvería a jalar esas yerbas alucinógenas, se me empezó a ocurrir que algún día podría llevarlo a probar Ñache. Seguro que nunca han oído hablar del Ñache. No es Ñiachi, esa sangre de vaca con cebolla y cilantro que los huasos toman en los mataderos. Pero de ahí viene el nombre. Yo no estoy muy seguro de lo que es en realidad, ni como lo hacen, pero sé que es colorado como sangre y que te deja en una volada tan loca que no te

olvidas más. Y es más loca que ninguna otra volada, porque alucinas lo mismo que los que están al lado tuyo, ves exactamente lo que el otro ve, es como caminar por el mismo sueño. Por eso no cualquiera toma Ñache y uno tiene que conocer a los claves para llegar a probarlo. Si uno que ya es Ñache te cotiza y te invita, recién entonces puedes llegar a los sucuchos donde se puede conseguir y tomar sin que nadie te moleste o te haga escándalos. A mí me pasó así: yo estudiaba diseño en un instituto, pero era muy pobre para comprar materiales, así es que me anduve aburriendo luego. Ahí conocí al Tonro, que andaba igual que yo, choreado porque aparte de pagar la tremenda turrada de plata por las mensualidades había que andar comprando huevadas a cada rato, y más encima, vivir pegado al computador. Y yo ni computador tenía. Los dos nos enyuntamos entonces porque llegábamos tarde a clases y empezamos a dejar de sentir interés al mismo tiempo. Conversábamos de todo, no sólo de minas y hueveo, sino también de religión y libros. Un día me preguntó si estaba volado, por una la talla que eché. ¿Por qué?, le pregunté. Chís, dijo secándose las lágrimas de risa, la volaíta en la que te fuiste, así hablan los que están fumados. No pasa, compadre, yo soy así a veces. Entonces tenís que probar Ñache. Esa misma tarde partimos al Barrio Puerto, al Suecia, un local de viejos chichas que pagan a cien pesos la caña. Todos torrantes y caídos al litro. Ni siquiera se dan cuenta de lo que pasa al lado suyo, o si se dan cuenta, les da lo mismo. Uno tiene que comprar un medio pato para disimular y después parte al baño. Empuja una plancha de cholguán, camina un rato por un pasillo oscuro, y llega a un salón terrible de amplio donde hay sillones y todo es un poco menos sucio que allá arriba. Lo cuático es que todos esos locales de Ñache están conectados: toda una red subterránea a los que se puede llegar entrando por distintos tugurios. El ñache es como una gelatina dura y roja, que te pasan en cuadritos junto con un cucharón de lata. Se pone encima de una vela hasta que se derrite, aunque no hay que dejar que hierva. Entonces queda como una yema de huevo roja, bien roja, que es cuando hay que mandársela de una adentro del gznate. Te la tragas, esperas un rato, te fumas un cigarro o dos, y empieza el baile. Es de verdad como un sueño, con todas las cosas locas de un sueño, pero que puedes vivir junto con otras personas creyendo que todo es verdad. Cuando yo lo probé por primera vez con el Tonro, anduvimos en unas bicicletas hechas con cañerías, nos paseamos por un Valparaíso todavía más loco, donde habían escaleras en las que andábamos de cabeza, y nos enredábamos en una selva de volantines. Desde entonces que puedo entrar y salir de los salones ñache sin ningún problema. A veces uno llega y lo toma solo, pero es más fome. Si no hay nadie que te caiga bien, o que conozcas, puedes pasar por túneles a otros salones que están conectados con otros tugurios, así hasta que ubicas a alguien o te metes en algún grupo. Las combinaciones te pueden dejar loco, se mezclan sueños y hay gente que de verdad delira en sus voladas y uno está ahí para vivirlo con ellos. Por ejemplo está el Marambio, un negro zambo, inmenso, peruano dicen, que sube casi siempre a la misma volada: llega a una pensión pobre, paga la pieza y una vez dentro, se arrodilla y hace en el piso de tabla un círculo con una estrella adentro más otros

signos raros y se le aparece el diablo, entonces le pide deseos. Así puede uno ir a una orgía, o bien tocar el saxofón como Charly Parker, que es lo que pide siempre el Marambio porque cuando está en la tierra es el negro más desafinado del mundo. A mí me tenía cachudo eso de ver al dios morir, mi tata lo repetía a cada rato, y se me ocurrió que con el Ñache podría llegar a ver una cosa tan alucinante como esa. Así es que esperé a que me volviera a salir con el mismo asunto, y cuando dijo nadie puede saber lo espantoso que es ver algo así, yo le contesté que tal vez yo sí, no hijo, me dijo, no es imaginárselo, es verlo, y para eso hay que estar ahí... y aquí, dijo apuntando con su dedo negro de uña blanca en la sien. Pues le digo, tal vez yo pueda. Me miró entonces como ladeando la cabeza, sin entender. De qué estás hablando, muchacho, me dijo. Le apuesto todo lo que quiera a que podemos volver a ver a ese dios morir, le respondí. Abrió unos ojos redondos y amarillos, con una cara que en otra ocasión me hubiera dado risa si no conociera bien a mi abuelo y no supiera que algo de espanto había en ella. Y suponiendo que de verdad pudieras verlo, ¿para qué harías una cosa tan idiota, hijo? Esas cosas te quitan años, te hieren duro y te pueden dejar sin ganas de vivir. Si yo le cuento cómo podríamos hacerlo, usted me promete que no se lo dice a nadie y que va a pensar siquiera en hacer el experimento conmigo. Echó la cabeza para atrás, arrugó la boca y abrió los ojos tanto como antes, poniendo una cara tan rara que esta vez casi me largo a reír. A ver, desembucha, me dijo. Entonces yo le conté lo del Ñache. Si bien, mientras le contaba no puso ninguna cara chistosa, en sus ojos yo iba viendo como no creía al principio, y como poco a poco comenzaba a sentir una curiosidad irresistible, que era lo que yo confiaba ocurriría y que terminaría ganándosela a mi tata. Así es que finalmente aceptó partir conmigo al Suecia al día siguiente. Me dijo que no me prometía que viésemos al dios morir, pero yo tenía un plan para lograr la hazaña. Le avisé al Tonro y él armó el resto del cuento. Al otro día estábamos clavados después de almuerzo en el local, lo malo fue que el Tonro llevó a otro amigo, un flaco espinilludo y cabezón con lentes y que según mi amigo era un clave para subirse a esta volada. Mi abuelo los saludó huraño y nos acomodamos entre los parroquianos. Pedimos las respectivas cañas y cuando mi abuelo ya iba como en la mitad de la suya, le dije que fuera al baño, empujara el cholguán y me esperara un rato. Cuando partí para allá, el Corcho, que es como le dicen al que vende las cañas y que está coludido con los del Ñache, como que me retó: no será muy viejo tu abuelo pa estos trotes, tontón, me dijo, pero yo confiado le contesté que no pasaba nada, que el hombre era como un roble. Llegamos entonces al primer salón, pero estaban todas las mesas llenas y me dio julepe que se subieran muchos al carro, o que se mezclaran las cosas y que no se entendiera nada al final, porque así pasa a veces. Pero ahí aprovechamos de agarrar al Marambio, porque era parte de mi plan para ver al famoso dios morir. Caminamos entonces por un túnel y fuimos a dar al salón que queda debajo de La Aduana. Mi tata quería parecer piola, como que nada lo impresionaba, pero le era imposible disimular. Andaba con los tremendos ojos y miraba para todos los lados con la boca bien cerrada pero arrugándola a cada rato sin poder evitar el asombro. Pedimos las calugas de

Ñache, nos pasaron los cucharones y partimos a sentarnos en los sillones y mesas que se usan en estos casos. Allí prendimos nuestras respectivas velas. Yo le explicaba todo bien callado a mi tata: le puse a derretir su caluga mientras todos hacían lo mismo. Llegó el momento y nos mandamos para adentro nuestras respectivas dosis. Nos miramos las caras por un rato esperando. Le pregunté al amigo del Tonro qué hacía y contó que estudiaba antropología en la Arcis, pero justo cuando empezaba a contarme todo eso, empecé a verle dos caras y dos pares de lentes: la primera señal de que me estaba subiendo al macho. No pasó mucho rato hasta que el Marambio dijo vamos y estábamos caminando por la calle hasta que llegamos a un pasaje todo meado, donde golpeamos una puerta hasta que la abrieron con una pita de adentro y tuvimos que subir por una escalera hasta el segundo piso. Allí nos atendió un viejo bigotudo bien malagestado. Entramos con el Marambio a la pieza que pidió. Toda charcha la pieza, con catres de campaña, sin ventanas y una ampolleta de 40 watts apenas alumbrando las paredes verdosas y sucias. El Marambio entonces movió una de las camas y después la otra haciendo espacio. Buscó algo en los cajones del velador cojo de la pieza y como no encontró nada filudo, tomó un cenicero de latón y comenzó a rayar las tablas del piso como lo habíamos visto hacer tantas veces con el Tonro. Cuando terminó, se puso de pie y se sentó a esperar; por supuesto todos nosotros esperamos con él. No pasó ni medio minuto cuando de pronto nos dimos cuenta de que había llegado alguien, que otra persona más estaba con nosotros: era un negro muy parecido al Marambio, quizás más alto y más compuesto. Nos miraba a todos con cara de chiste y de un momento a otro peló los dientes y vimos que brillaban feo porque eran de oro, de un oro oscuro. Supimos ahí que era el diablo. Porque el diablo que venía a ver al Marambio siempre cambiaba, aunque era el mismo todas las veces: ya quiere tocar el saxofón este negro de mierda, dijo. Yo me adelanté a cualquier cosa y le conté que no, que yo quería pedir algo esta vez. Eso era algo frecuente entre los amigos del Marambio y era una manera de controlar las voladas y los delirios, por supuesto hasta donde se podía, porque uno no es totalmente dueño de uno mismo, ni siquiera cuando sabe que está soñando. Quiero que veamos lo que mi abuelo vio, dije. Yo miré a mi tata y caché que estaba medio pillado. Terminé entonces por pillarlo: quiero ver al dios morir, le dije. Yo sabía que una vez en esa, mi tata no iba poder evitar vivir de nuevo el recuerdo que según él no lo dejaba dormir algunas noches; yo estaba vivo que su cabeza iba a ser más rápida que él mismo y que con solo decir esas palabras la imagen y la volada que había tenido iba a llenarle los sesos y así íbamos a terminar viendo lo que quizás nunca debimos ver. Cuando volví la mirada de nuevo hacia mi abuelo lo vi en pelotas, con los ojos más grandes que nunca. Y los demás estaban igual, desnudos todos. El más feo era el Marambio que tenía unas estrías rojas a los lados de su tremenda guata negra. El diablo todavía estaba ahí y tenía el manto ni que tu callampón, tan grande que daba miedo. Y el amigo del Tonro, flaco como un galgo, lleno de zarpullidos y espinillas. Y el Tonro, gordinflón y fofo. Y yo mismo, feo también, con la cicatriz de unas puntadas que un día me dieron. Todos

indefensos y aso- rochados. Y de pronto sol, un sol tremendo que quemaba duro nos dio en el cuerpo, agobiándonos y picándonos como pica en el norte. Pero no, acá todo era seco y muer- to. Y el azul del cielo era tan claro que casi parecía blanco. Don Sata entrecerró los ojos con el ceño fruncido, poniendo las manos como visera. Ni a mí me gustan estas cosas, ahí se ven, dijo. Y partió solo hasta perderse tras de una loma. El amigo del Tonro, estoy seguro, era el más asustado de todos y no me queda la menor duda de que fue él quien empezó a ver esas ovejas sucias que llegaron balando y a las que unos huasos empezaron a alimentar con carne cruda. Después vimos como hacían lo mismo unos indios que también andaban en pelotas, con las encías sangrando y tan flacos que daban lástima. Y después no eran ovejas, sino que eran unas cabras tirillentas, roñosas, como a medio podrir. Llegaban gritando –no balando, gritando- y caían muertas al lado nuestro y no demoraban nada en llenarse de moscas. Me empecé a asustar, el asunto nunca se trata de pasarlo mal, pero a veces ocurre y se tienen este tipo de pesadillas que lo pueden dejar a uno realmente loco, cagado por varias semanas. Miré a todos los demás, el Marambio se agarraba la cara y el pelo con una mano y con la otra como que se rascaba la espalda, se notaba que no quería estar donde estaba. El Tonro me empezó a gritar que hiciera algo porque mi abuelo estaba mal, que no se nos fuera a morir. Y efectivamente, estaba de espaldas en la tierra inmóvil, con los ojos bien abiertos y sin decir nada. Pero yo me di cuenta de que peor estaba el amigo del Tonro: sentado, abrazándose las rodillas, to- talmente cubierto de moscas de todos los tamaños y de todos los colores. El zumbido que se empezó a sentir entonces no dejaba escuchar nada más: millones de moscas haciendo ruido, pegándose al cuerpo, rodeándonos por todos lados. De pronto como que el tiempo quedó suspendido, nada se movía y una sensación horrible se apoderó de nosotros: una mezcla de miedo, de tristeza, impotencia, desolación. A lo lejos, entre los cerros total- mente secos, un animal gigante se dirigía hasta nosotros. Uno no podía saber bien qué animal era: primero era como un puma, después una llama, después una cabra. A medida que se acercaba se iba achicando. Un olor a sangre y mierda nos pegó duro en las narices. Los huasos y los indios lo esperaban sin decir nada, sin llorar, sin hablar. Cuando llegó hasta nosotros el dios –porque no había duda de que era el dios- tenía el tamaño de un perro, pero uno le miraba la cabeza y como que se le veía cara de hombre. Un indio le ofreció carne cruda y el dios lo miró con el cuello flojo y no le recibió nada. Después cayó de costado, y entre los pliegues de la piel de tiñoso que traía, se abría como un hueco por donde se le veían las entrañas, el estómago blando y parte de los intestinos. El olor nos pateó más que nunca, y vimos que un huaso se acercaba y metía la mano por el hueco, movía la cabeza y decía algo así como aaaaah, este animal no tiene vuelta. Yo miré hacia donde mi abuelo y lo vi a medio sepultar, con varios indios tirándole tierra encima, mientras él seguía tendido. Entonces vino lo peor. Era como si el sol se llenara de rabia y mandara oleadas y oleadas de un odio que terminó llenándolo todo. Los huasos nos miraban con reproche y los indios comenzaron a caminar con las cabezas gachas, alejándose de nosotros como repudiándonos. Mi abuelo estaba todavía a medio

enterrar y comenzó a temblar de pies a cabeza. Ahora todos se tomaban las rodillas, menos yo, que permanecí de pie, paralizado. Ahí no se podía estar, de verdad daban ganas de morirse. Las moscas ya se habían ido, pero el olor seguía envenenándolo todo. Repulsión, náusea, asco. El dios agonizante seguía ahí cerca, tendido. De pronto, todo tembloroso se levantó mientras el olor pateaba más que nunca. Le tiritaban las patas y comenzó a caminar de vuelta por donde había llegado. El pelo se le caía y arrastraba las tripas que se le llenaban de polvo. Cayó un poco más allá y se convirtió en una especie de plasta de mierda negra que empezó lentamente a expandirse. Intentamos protegernos, salir de ahí, pero daba igual, la plasta se acercaba a nosotros como un líquido viscoso. Todo lo que ese líquido tocaba iba muriendo. Los que más sufrían con el showcito ese eran los indios que gemían desesperados, que tomaban la mancha negra entre las manos y se la ponían en la cara y comenzaban a podrirse de apoco. Yo intentaba correr lejos de ahí, pero no podía, igual que en los sueños. Me acordé que mi tata se había enterrado más allá y que la calabrina del dios ese lo iba cubrir y se lo iba a tragar. Sentí una angustia como no he vuelto a sentir jamás, como no espero sentir jamás. El Marambio gritaba y se reía al mismo tiempo. Eran los nervios, porque según supe después, despertó cagado y meado. El Tonro trataba de correr pero apenas se movía de donde estaba. De pronto se puso en cuatro patas y así como que avanzaba un poco más, igual era inútil, no parecía haber escapatoria. El amigo del Tonro seguía donde mismo y la sustancia negra se lo estaba comiendo. No decía nada, tenía los ojos abiertos y le corrían lágrimas negras por las mejillas. Mi abuelo ya había desaparecido por completo. Me vi de pronto en el salón de nuevo, pero la pesadilla no terminaba, porque el olor a mierda seguía y alguien me gritaba que mi abuelo se estaba muriendo, que había que llevarlo a la posta. Los demás estaban sentados, con los ojos bien abiertos, mirándome con rechazo. Nadie me quiso ayudar. Quizás nadie me pudo ayudar. Quizás nunca supieron cuando había terminado la pesadilla y cuando habíamos comenzado a volver. Me tuve que llevar a mi abuelo a la posta, porque le estaba dando un ataque. Carraspeando me decía que lo dejara morirse, y yo pensé por un segundo, por un solo segundo, en cumplir su deseo, pero después no. Atravesé el túnel y salí por la puerta del tugurio. Eran como las diez de la noche y no había nadie en la calle. No pasaban taxis y tuve que subirme a una micro para llegar al hospital. En urgencias les dije que mi abuelo había recibido una mala impresión y que le había dado un ataque, le hicieron de esos masajes, le pusieron una sonda y finalmente lo salvaron. Por supuesto quedó la gran cagada. Me dijeron que me fuera, que no volviera y me echaron de la casa. Pero mi tata sacó la voz y me defendió. No me echaron, pero ahora nadie me quiere, ni siquiera mi tata, que nunca volvió a ser el mismo. Si antes apenas hablaba, ahora ya no habló más, con nadie, ni siquiera conmigo. Siempre trato de sacarle conversación, pero nada. Algo se murió definitivamente dentro de él. Y todo es mi culpa. Los ñaches quedaron cagados para siempre y ahora ni el Marambio ni el Tonro quieren acercarse a mí. Quedamos todos muy mal por varias semanas. Para qué hablar del amigo del Tonro que semanas después se

quiso ahorcar y que tuvo que dejar la universidad por la depresión. Hay algunos ñaches bien locos que cuando supieron lo que había pasado, me buscaron para que trajera a mi abuelo y viéramos al dios morir.

Hasta plata me ofrecieron. Y es que hay algunos trastornados a los que les gusta tener malos sueños, son como esos giles que duermen con los brazos cruzados sobre el pecho para tener pesadillas. Por supuesto los mandé a la chucha. Yo tampoco me he olvidado nunca de lo que vi. A veces efectivamente me despierto a la mitad de la noche con esas imágenes acosándome. Pero hay que ser duro. Este es un mundo sucio y hay que ser sucio con él. Aguantárselas todas y seguir de pie. Creo que algo bueno saqué de todo esto, porque después de la visión del dios pudriéndose, como que ya no siento miedo de nada, creo que nada peor puede pasarme. Trato de disfrutar de cosas muy pequeñas, el olor del pan caliente, las bugambilias cuando están más florecidas, qué se yo, cosas así. De pronto me vienen los tremendos bajones y hasta me pongo a llorar. Pero como les dije, hay que aguantárselas todas hasta donde se pueda. Yo, sinceramente, no le deseo a nadie vivir algo así. Mi tata tenía razón. Mi pobre tata tenía razón. Sé que en el fondo me perdona. Él no podía ser el único testigo de tanta miseria. Pienso que quizás le quité un peso de encima. Pero vaya uno a saber. Ojalá vuelva a hablarme algún día. Y vuelva a despotricar contra los hijos de putas que se cagaron a esos indios. Yo voy a despotricar con él, estamos cagados por haber nacido, le voy a decir, los hombres somos chimpancés desquiciados que aprendimos a hablar, nos gusta mucho la sangre, es nuestro vicio y no hay vuelta. Eso le voy a decir, pero esperando que él me diga que no, que eso sí que no, que todo se puede arreglar, aunque este mundo sea duro y cruel, cochino y maldito, y haya que aprender a defenderse para no morir aplastados como bicharracos.

Ojalá pase, ojalá algún día se recupere de su abatimiento y me diga eso. Ojalá. No hay nada peor que sentirse rechazado por aquellos que debiesen amarte, pero que en vez de eso te repudian y te hacen sentir miserable.

LOS VICIOS DEL MUNDO MODERNO - Nicanor Parra

Los delincuentes modernos
Están autorizados para concurrir diariamente
a parques y jardines.
Provistos de poderosos anteojos y de relojes de bolsillo
Entran a saco en los kioscos favorecidos por la muerte
E instalan sus laboratorios entre los rosales en flor.
Desde allí controlan a fotógrafos y mendigos que deambulan por los alrededores
Procurando levantar un pequeño templo a la miseria
Y si se presenta la oportunidad llegan a poseer a un lustrabotas melancólico.
La policía atemorizada huye de estos monstruos
En dirección del centro de la ciudad
En donde estallan los grandes incendios de fines de año
Y un valiente encapuchado pone manos arriba a dos madres de la caridad.

Los vicios del mundo moderno:
El automóvil y el cine sonoro,
Las discriminaciones raciales,
El exterminio de los pieles rojas,
Los trucos de la alta banca,
La catástrofe de los ancianos,
El comercio clandestino de blancas realizado por sodomitas internacionales,
El auto-bombo y la gula
Las Pompas Fúnebres
Los amigos personales de su excelencia
La exaltación del folklore a categoría del espíritu,
El abuso de los estupefacientes y de la filosofía,
El reblandecimiento de los hombres favorecidos por la fortuna
El auto-erotismo y la crueldad sexual
La exaltación de lo onírico y del subconsciente en desmedro del sentido común.
La confianza exagerada en sueros y vacunas,
El endiosamiento del falo,
La política internacional de piernas abiertas patrocinada por la prensa reaccionaria,
El afán desmedido de poder y de lucro,
La carrera del oro,
La fatídica danza de los dólares,
La especulación y el aborto,
La destrucción de los ídolos.
El desarrollo excesivo de la dietética y de la psicología pedagógica,
El vicio del baile, del cigarrillo, de los juegos de azar,
Las gotas de sangre que suelen encontrarse entre las sábanas de los recién
desposados,
La locura del mar,
La agorafobia y la claustrofobia,
La desintegración del átomo,
El humorismo sangriento de la teoría de la relatividad,
El delirio de retorno al vientre materno,
El culto de lo exótico,
Los accidentes aeronáuticos,
Las incineraciones, las purgas en masa, la retención de los pasaportes,
Todo esto porque sí,
Porque produce vértigo,
La interpretación de los sueños

Y la difusión de la radiomanía.

Como queda demostrado, el mundo moderno se compone de flores artificiales
Que se cultivan en unas campanas de vidrio parecidas a la muerte,
Está formado por estrellas de cine,
Y de sangrientos boxeadores que pelean a la luz de la luna,
Se compone de hombres ruseñores que controlan la vida económica de los países
Mediante algunos mecanismos fáciles de explicar;
Ellos visten generalmente de negro como los precursores del otoño
Y se alimentan de raíces y de hierbas silvestres.
Entretanto los sabios, comidos por las ratas,
Se pudren en los sótanos de las catedrales,
Y las almas nobles son perseguidas implacablemente por la policía.

El mundo moderno es una gran cloaca:
Los restaurantes de lujo están atestados de cadáveres digestivos
Y de pájaros que vuelan peligrosamente a escasa altura.
Esto no es todo: Los hospitales están llenos de impostores,
Sin mencionar a los herederos del espíritu que establecen sus colonias en el ano
de los
recién operados.

Los industriales modernos sufren a veces el efecto de la atmósfera envenenada,
Junto a las máquinas de tejer suelen caer enfermos del espantoso mal del sueño
Que los transforma a la larga en unas especies de ángeles.
Niegan la existencia del mundo físico
Y se vanaglorian de ser unos pobres hijos del sepulcro.
Sin embargo, el mundo ha sido siempre así.
La verdad, como la belleza, no se crea ni se pierde
Y la poesía reside en las cosas o es simplemente un espejismo del espíritu.
Reconozco que un terremoto bien concebido
Puede acabar en algunos segundos con una ciudad rica en tradiciones
Y que un minucioso bombardeo aéreo
Derribe árboles, caballos, tronos, música.
Pero qué importa todo esto
Si mientras la bailarina más grande del mundo
Muere pobre y abandonada en una pequeña aldea del sur de Francia
La primavera devuelve al hombre una parte de las flores desaparecidas.

Tratemos de ser felices, recomiendo yo, chupando la miserable costilla humana.
Extraigamos de ella el líquido renovador,
Cada cual de acuerdo con sus inclinaciones personales.
¡Aferrémonos a esta piltrafa divina!
Jadeantes y tremebundos
Chupemos estos labios que nos enloquecen;
La suerte está echada.
Aspiremos este perfume enervador y destructor
Y vivamos un día más la vida de los elegidos:
De sus axilas extrae el hombre la cera necesaria para forjar el rostro de sus ídolos.
Y del sexo de la mujer la paja y el barro de sus templos.
Por todo lo cual
Cultivo un piojo en mi corbata
Y sonrío a los imbéciles que bajan de los árboles.

12. PALERMO DE BUENOS AIRES (Jorge Luis Borges)

La vindicación de la antigüedad de Palermo se debe a Paul Groussac. La registran los Anales de la Biblioteca, en una nota de la página 360 del tomo cuarto; las pruebas o instrumentos fueron publicadas mucho después en el número 242 de Nosotros. Nos retraen un siciliano Domínguez (Domenico) de Palermo de Italia, que añadió el nombre de su patria a su nombre, quizá para mantener algún apelativo no hispanizable, y entró a veinte años y está casado con hija de conquistador. Este, pues, Domínguez Palermo, proveedor de carne de la ciudad entre los años de 1605 y 14, poseía un corral cerca del Maldonado, destinado al encierro o a la matanza de hacienda cimarrona. Degollada y borrada ha sido esa hacienda, pero nos queda la precisa mención de una muía tordilla que anda en la chacara de Palermo, término de esta ciudad. La veo absurdamente clara y chiquita, en el fondo del tiempo, y no quiero sumarle detalles. Bástenos verla sola: el entreverado estilo incesante de la realidad, con su puntuación de ironías, de sorpresas, de previsiones extrañas como las sorpresas, sólo es recuperable por la novela, intempestiva aquí. Afortunadamente, el copioso estilo de la realidad no es el único: hay el del recuerdo también, cuya esencia no es la ramificación de los hechos, sino la perduración de rasgos aislados. Esa poesía es la natural de nuestra ignorancia y no buscaré otra.

En los tanteos de Palermo están la chacra decente y el matadero soez; tampoco faltaba en sus noches alguna lancha contrabandista holandesa que atracaba en el bajo, ante las cortaderas cimbradas. Recuperar esa casi inmóvil prehistoria sería tejer insensatamente una crónica de infinitesimales procesos: las etapas de la distraída marcha secular de Buenos Aires sobre Palermo, entonces unos vagos terrenos anegadizos a espaldas de la patria. Lo más directo, según el proceder cinematográfico, sería proponer una continuidad de figuras que cesan: un arreo de muías viñateras, las chucaras con la cabeza vendada; un agua quieta y larga, en la que están sobrenadando unas hojas de sauce; una vertiginosa alma en pena enhorquetada en zancos, vadeando los torrenciales terceros; el campo abierto sin ninguna cosa que hacer; las huellas del pisoteo porfiado de una hacienda, rumbo a los corrales del Norte; un paisano (contra la madrugada) que se apea del caballo rendido y le degüella el ancho pescuezo; un humo que se desentiende en el aire. Así hasta la fundación de Don Juan Manuel: padre ya mitológico de Palermo, no meramente histórico, como ese Domínguez-Domenico de Groussac. La fundación fue a brazo partido. Una quinta dulce de tiempo en el camino a Barracas era lo acostumbrado entonces. Pero Rosas quería edificar, quería la casa hija de él, no saturada de forasteros destinos no probada por ellos. Miles de carradas de tierra negra fueron traídas de los alfalfares de Rosas (después Belgrano) para nivelar y abonar el suelo arcilloso, hasta que el barro cimarrón de Palermo y la tierra ingrata se conformaron a su voluntad.

Hacia el cuarenta, Palermo ascendió a cabeza mandona de la República, corte del dictador y palabra de maldición para los unitarios. No relato su historia para no deslucir lo demás. Básteme enumerar esa casa grande blanqueada llamada su Palacio (Hudson, Far Away and Long Ago, página 108) y los naranjales y la pileta de paredes de ladrillo y baranda de fierro, donde se animaba el bote del Restaurador a esa navegación tan frugal que comentó Schiaffino: El paseo acuático a bajo

nivel debía ser poco placentero, y en tan corto circuito equivalía a la navegación en petiso. Pero Rosas estaba tranquilo; alzando la mirada veía la silueta, recortada en el cielo, de los centinelas que hacían la guardia junto a la baranda, escrutando el horizonte con el ojo avizor del tero. Esa corte ya se desgarraba en orillas: el agachado campamento de adobe crudo de la División Hernández y el rancherío de pelea y pasión de las cuarteras morenas, los Cuartos de Palermo. El barrio, lo están viendo, fue siempre naipe de dos palos, moneda de dos caras.

Duró doce años ese ardido Palermo, en la zozobra de la exigente presencia de un hombre obeso y rubio que recorría los caminos limpios, de pantalón azul militar con vivo colorado y chaleco punzó y sombrero de ala muy ancha, y que solía manejar y cimbrar una caña larga, cetro como de aire, liviano. De Palermo salió en un atardecer ese hombre temeroso a comandar la mera espantada o batalla de antemano perdida que se libró en Caseros; en Palermo entró el otro Rosas, Justo José, con su empaque de toro chucaro y el cintillo mazorquero punzó alrededor del adefesio de la galera y el uniforme rumboso de general. Entró, y si los panfletos de Ascasubi no nos equivocan:

en la entrada de Palermo

ordenó poner colgados

a dos hombres infelices,

que después de afusilados los suspendió en los ombuses,

hasta que de allí a pedazos

se cayeron de podridos...

Ascasubi, luego, se fija en la arrumbada tropa entrerriana del Ejército Grande:

Entretanto en los barriales

de Palermo amontonaos

cuasi todos sin camisa,

estaban sus Entre-rianos

(como él dice) miserables,

comiendo terneros flacos

y vendiendo las cacharpas...

Miles de días que no se sabe el recuerdo, zonas empañadas del tiempo, crecieron y se gastaron después, hasta arribar, a través de fundaciones individuales —la Penitenciaría el año 77, el hospital Norte el 82, el hospital Rivadavia el 87— al Palermo de vísperas del noventa, en que los

Carriego compraron casa. De ese Palermo de 1889 quiero escribir. Diré sin restricción lo que sé, sin omisión ninguna, porque la vida es pudorosa como un delito, y no sabemos cuáles son los énfasis para Dios. Además, siempre lo circunstancial es patético.¹ Escribo todo, a riesgo de escribir verdades notorias, pero que traspapelará mañana el descuido, que es el modo más pobre del misterio y su primera cara. ²

Más allá del ramal del ferrocarril del Oeste, que iba por Centroamérica, haraganeaba entre banderas de rematadores el barrio, no sólo sobre el campo elemental, sino sobre el despedazado cuerpo de quintas, loteadas brutalmente para ser luego pisoteadas por almacenes, carbonerías, traspacios, conventillos, barberías y corralones. Hay jardín

ahogado de barrio, de esos con palmeras enloquecidas entre material y entre fierros, que es la reliquia degenerada y mutilada de una gran quinta.

Palermo era una despreocupada pobreza. La higuera oscurecía sobre el tapial; los balconcitos de modesto destino daban a días iguales; la perdida corneta del manisero exploraba el anochecer. Sobre la humildad de las casas no era raro algún jarrón de manipostería, coronado áridamente de tunas: planta siniestra que en el dormir universal de las otras parece corresponder a una zona de pesadilla, pero que es tan sufrida realmente y vive en los terrenos más ingratos y en el aire desierto, y la consideran distraídamente un adorno. Había felicidades también: el arriate del patio, el andar entonado del compadre, la balaustrada con espacios de cielo.

El chorreado caballo verdinoso y su Garibaldi no deprimían los Portones antiguos. (La dolencia es general: no queda plaza que no esté padeciendo su guarango de bronce.) El Botánico, astillero silencioso de árboles, patria de todos los paseos de la capital, hacía esquina con la desmantelada plaza de tierra; no así el Jardín Zoológico, que se llamaba entonces las fieras y estaba más al norte. Ahora (olor a caramelo y a tigre) ocupa el lugar donde alborotaron hace cien años los Cuartos de Palermo. Sólo unas calles —Serrano, Canning, Coronel— estaban ariscamente empedradas, con intervención de trotadoras lisas para las chatas imponentes como un desfile y para las rumbosas victorias. La calle Godoy Cruz la repechaba a los barquinazos el 64, vehículo servicial que se reparte, con la poderosa sombra anterior de Don Juan Manuel, la fundación de Palermo. La visera ladeada y la corneta milonguera del mayoral inducían la admiración o las emulaciones del barrio, pero el inspector —dudador profesional de la rectitud— era una institución combatida, y no faltó compadre que se enjaretó el boleto en la bragueta, repitiendo con indignación que si lo quería no tenían más que sacarlo.

Busco realidades más nobles. Hacia el confín con Balvanera, hacia el este, abundaban los caserones con recta sucesión de patios, los caserones amarillos o pardos con puerta en forma de arco —arco repetido especularmente en el otro zaguán— y con delicada puerta cancel de hierro. Cuando las noches impacientes de octubre sacaban sillas y personas a la vereda y las casas ahondadas se dejaban ver hasta el fondo y había amarilla luz en los patios, la calle era confidencial y liviana y las casas huecas eran como linternas en fila. Esa impresión de irrealidad y de serenidad

es mejor recordada por mí en una historia o símbolo, que parece haber estado siempre conmigo. Es un instante desgranado de un cuento que oí en un almacén y que era a la vez trivial y enredado. Sin mayor seguridad lo recobro. El héroe de esa perdularia Odisea era el eterno criollo acosado por la justicia, delatado esa vez por un sujeto contrahecho y odioso, pero con la guitarra como no hay dos. El cuento, el salvado rato del cuento, refiere cómo el héroe se pudo evadir de la cárcel, cómo tenía que cumplir, su venganza en una sola noche, cómo buscó en vano al traidor, cómo vagando por las calles con luna el viento rendido le trajo indicaciones de la guitarra, cómo siguió esa huella entre los laberintos y las inconstancias del viento, cómo redobló esquinas de Buenos Aires, cómo arribó al umbral apartado en que guitarreaba el traidor, cómo abriéndose paso entre los oyentes lo alzó sobre el cuchillo, cómo salió aturdido y se fue, dejando muertos y callados atrás al delator y su guitarra cuentera.

Hacia el poniente quedaba la miseria gringa del barrio, su desnudez. El término las orillas cuadra con sobrenatural precisión a esas puntas rasas, en que la tierra asume lo indeterminado del mar y parece digna de comentar la insinuación de Shakespeare: La tierra tiene burbujas, como las tiene el agua. Hacia el poniente había callejones de polvo que iban empobreciéndose tarde afuera; había lugares en que un galpón del ferrocarril o un hueco de pitas o una brisa casi confidencial inauguraba malamente la pampa. O si no, una de esas casas petizas sin revocar, de ventana baja, de reja —a veces con una amarilla estera atrás, con figuras— que la soledad de Buenos Aires parece criar, sin participación humana visible. Después: el Maldonado, reseco y amarillo zanjón, estirándose sin destino desde la

Chacarita y que por un milagro espantoso pasaba de la muerte de sed a las disparatadas extensiones de agua violenta, que arreaban con el rancherío moribundo de las orillas. Hará unos cincuenta años, después de ese irregular zanjón o muerte, empezaba el cielo: un cielo de relinchos y crines y pasto dulce, un cielo caballar, los happy hunting-grounds haraganes de las caballadas eméritas de la policía. Hacia el Maldonado raleaba el malevaje nativo y lo sustitúa el calabrés, gente con quien nadie quería meterse, por la peligrosa buena memoria de su rencor, por sus puñaladas traicioneras a largo plazo. Ahí se entristecía Palermo, pues las vías de hierro del Pacífico bordeaban el arroyo, descargando esa peculiar tristeza de las cosas esclavizadas y grandes, de las barreras altas como pértigo de carreta en descanso, de los derechos terraplenes y andenes. Una frontera de humo trabajador, una frontera de vagones brutos en movimientos, cerraba ese costado; atrás, crecía o se emperraba el arroyo. Lo están encarcelando ahora: ese casi infinito flanco de soledad que se acavernaba hace poco, a la vuelta de la truquera confitería de La Paloma, será reemplazado por una calle tilinga, de tejas anglizantes. Del Maldonado no quedará sino nuestro recuerdo, alto y solo, y el mejor saínete argentino y los dos tangos que se llaman así —uno primitivo, actualidad que no se preocupa, mero plano del baile, ocasión de jugarse entero en los cortes; otro, un dolorido tango-canción, al estilo boquense— y algún clisé apocado que no facilitará lo esencial, la impresión de espacio, y una equivocada otra vida en la imaginación de quienes no lo vivieron. Pensándolo, no creo que el Maldonado fuera distinto a otras localidades muy pobres, pero la idea de su chusma, desaforándose en rotos burdeles, a la sombra de la

inundación y del fin, mandaba en la imaginación popular. Así, en el hábil saínete que mencioné, el arroyo no es un socorrido telón de fondo: es una presencia, mucho más importante que el pardo Nava y que la china Dominga y que el Títere. (El puente Alsina, con su todavía no cicatrizado ayer cuchillero y su memoria de la patriada grande del ochenta, lo ha deshancado en la mitología de Buenos Aires. En lo que se refiere a la realidad, es de fácil observación que los barrios más pobres suelen ser los más apocados y que florece en ellos una despavorida decencia.) Del lado del arroyo zarpaban las tormentas altas de tierra que toldaban el día, y el malón de aire del pampero que golpeaba todas las puertas que miraban al sur y dejaban en el zaguán una flor de cardo, y la arrasadora nube de langostas que trataba de espantar a gritos la gente, y la soledad y la lluvia. A polvo tenía gusto esa orilla.

Hacia el agua zaina del río, hacia el bosque, se hacía duro el barrio. La primera edificación de esa punta fueron los mataderos del Norte, que abarcaron unas dieciocho manzanas entre las venideras calles Anchorena, Las Heras, Austria y Beruti, y ahora sin más reliquia verbal que el nombre la Tablada, que le escuché decir a un carrero, insipiente de su antigua justificación. He inducido al lector a la imaginación de ese dilatado recinto de muchas cuadras, y aunque los corrales desaparecieron el setenta, la figura es típica del lugar, atravesado siempre de fincas —el cementerio, el hospital Rivadavia, la cárcel, el mercado, el corralón municipal, el presente lavadero de lanas, la cervecería, la quinta de Hale— con pobrerío de golpeados destinos alrededor. Esa quinta era por dos razones mentada: por los perales que la chiquilina del barrio saqueaba en clandestinos malones y por el aparecido que visitaba el costado de la calle Agüero, reclinada en el brazo de un farol la cabeza imposible. Porque a los verdaderos peligros de un compadraje cuchillero y soberbio, había que sumar los fantásticos de una mitología forajida; la viuda y el estrafalario chanco de lata, sórdidos como el bajo, fueron las más temidas criaturas de esa religión de barrial. Antes había sido una quema ese norte: es natural que gravitaran en su aire basuras de almas. Quedan esquinas pobres que si no se vienen abajo es porque están apuntalándolas todavía los compadritos muertos.

Bajando por la calle de Chavango (después Las Heras) el último boliche del camino era La Primera Luz, nombre que, a pesar de aludir a sus madrugadores hábitos, deja una impresión —justa— de ciegas calles atascadas sin nadie, y al fin, a las cansadas vueltas, una humana luz de almacén. Entre los fondos del cementerio colorado del Norte y los de la Penitenciaría, se iba incorporando del polvo un suburbio chato y despedazado, sin revocar? su notoria denominación, la Tierra del Fuego. Escombros del principio, esquinas de agresión o de soledad, hombres furtivos que se llaman silbando y que se dispersan de golpe en la noche lateral de los callejones, nombraban su carácter. El barrio era una esquina final. Un malevaje de a caballo, un malevaje de chambergo mitrero sobre los ojos y de apaisanada bomba-cha, sostenía por inercia o por impulsión una guerra de duelos individuales con la policía. La hoja del peleador orille-

ro, sin ser tan larga —era lujo de valientes usarla corta— era de mejor temple que el machete adquirido por el Estado, vale decir con predilección del costo más alto y el material más ruin. La

dirigía un brazo más ganoso de atrepe-llar, mejor conocedor de los rumbos instantáneos del entrevero. Por la sola virtud de la rima, ha sobrevivido a un desgaste de cuarenta años un rato de ese empuje:

Hágase a un lao, se lo ruego,

que soy de la Tierra del Fuego.⁴

No sólo de peleas; esa frontera era de guitarras también.

*

Escribo estos recuperados hechos, y me solicita con arbitrariedad aparente el agradecido verso de "Home- Thoughts": Here and here did England help me, que Browning escribió pensando en una abnegación sobre el mar y en el alto navio torneado como un alfil en que Nelson cayó, y que repetido por mí —traducido también el nombre de patria, pues para Browning no era menos inmediato el de su Inglaterra— me sirve como símbolo de noches solas, de caminatas extasiadas y eternas por la infinitud de los barrios. Porque Buenos Aires es hondo, y nunca, en la desilusión o el penar, me abandoné a sus calles sin recibir inesperado consuelo, ya de sentir irrealidad, ya de guitarras desde el fondo de un patio, ya de roce de vidas. Here and here did England help me, aquí y aquí me vino a ayudar Buenos Aires. Esa razón es una de las razones por las que resolví componer este primer capítulo.

Bibliografía:

- Aniñir, D. (2012). Mapurbe. En M. M. Browne, *Voces del mundo* (pág. 113). Santiago: Pehuén editores.
- Bombini, G. (2006). El conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura. En G. Bombini, *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (págs. 43-76). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Borges, J. L. (2012). Palermo de Buenos Aires. En J. L. Borges, *Cuentos completos*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (1994). Leer es comprender. En L. y. Cassany, *Enseñar lengua* (págs. 193-256). Barcelona: Graó.
- Certau, M. d. (1980). Andares de la ciudad. En M. d. Certau, *La invención de lo cotidiano* (págs. 103-123). México: Cultura Libre.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 3-19.
- Colomer, T. (2005). Leer en la escuela: los "libros de lectura". En T. Colomer, *Andar entre libros* (págs. 15-64). México: Fondo de cultura económica.
- Cuesta, C. Frugoni, S. Labeur, B. (2007). La lectura como práctica sociocultural. En F. L. Cuesta, *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y estudios superiores* (págs. 5-20). Buenos Aires: Eudeba.
- Díaz Eterovic, R. (2011). Ojos azules. En R. Díaz Eterovic, *Heredia detective* (págs. 25-41). Santiago: LOM ediciones.
- Díaz, M. (2005). El concepto de placer en la lectura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 21-32.
- Edwards Bello, J. (2008). Notas porteñas. En J. Edwards Bello, *Crónicas reunidas I 1921-1925* (págs. 524-528). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Frugoni, S. (2002). Escribir ficciones: un camino hacia la literatura. *Primeras Jornadas de Didáctica de la Literatura. IES N°1 "Doctora Alicia Moreau de Justo"*.

- Frugoni, S. (2006). La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la didáctica de la lengua. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 80-95.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Geisse, C. (2011). ¿Has visto un dios morir? En C. Geisse, *En el regazo de Belcebú* (págs. 18-35). Valparaíso: Ediciones Perro de puerto.
- Lihn, E. (4 de abril de 2014). *Poesía de paso*. Obtenido de Letras de Chile: www.letrasdechile.cl/joomla/images/enrique_lihn.pdf
- Neruda, P. (5 de abril de 2014). *Barrio sin luz*. Obtenido de Discoteca del cantar popular: www.abacq.net/imaginaria/disc00a.htm
- Parra, N. (5 de abril de 2014). *Los vicios del mundo moderno*. Obtenido de nicanor parra universidad de chile: www.nicanorparra.uchile.cl/antología/poemasyantipoemas/viciosdelmundo.html
- Rama, A. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.