

UNA LITERATURA ARGENTINA, AMERICANA Y UNIVERSAL

Las cosmovisiones mítica, trágica y épica
en las literaturas de Occidente

PROGRAMA
Kapelusz

PARA PENSAR

EDUCACIÓN SECUNDARIA



Kapelusz
norma

Diseño gráfico: Jimena Ara Contreras.

Diseño de tapa: Ana Inés Castelli y Silvina Gretel Espil.

Diagramación: Ana Inés Castelli.

Corrección: Inés Fernández Maluf.

Documentación gráfica: Gimena Castellón Arrieta.

Asistencia en Documentación gráfica: Jimena Croceri y María Anabella Ferreyra Pignataro.

Fotografías de tapa: Ariy / shutterstock.com; Complot / shutterstock.com; Osvaldo W. Viola (Oswal).

Tratamiento de las imágenes de tapa: Gimena Castellón Arrieta.

Coordinación de producción: Juan Pablo Lavagnino.

Agradecemos especialmente la colaboración de Alejandro Palermo en la factura de este libro.

Una literatura argentina, americana y universal para pensar :
guía docente /

Silvia Elena Calero ... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires : Kapelusz,
2013.

48 p. ; 28x20 cm.

ISBN 978-950-13-0601-9

1. Literatura. 2. Enseñanza Secundaria. 3. Guía Docente. I.
Calero, Silvia Elena
CDD 807.12

© KAPELUSZ EDITORA S. A., 2013

San José 831, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Internet: www.kapelusznorma.com.ar

Teléfono: 5236-5000.

Obra registrada en la Dirección Nacional del Derecho de Autor.

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723.

Libro de edición argentina.

Impreso en la Argentina.

Printed in Argentina.

ISBN: 978-950-13-0601-9

Ø PROHIBIDA LA FOTOCOPIA (Ley N° 11.723). El editor se reserva todos los derechos sobre esta obra, la que no puede reproducirse total o parcialmente por ningún método gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo el de fotocopiado, el de registro magnetofónico o el de almacenamiento de datos, sin su expreso consentimiento.

Primera edición.

Esta obra se terminó de imprimir en enero de 2013, en los talleres de Gráfica Valmar, Méjico 459, Avellaneda, provincia de Buenos Aires, República Argentina.

UNA LITERATURA ARGENTINA, AMERICANA Y UNIVERSAL

Las cosmovisiones mítica, trágica y épica en las literaturas de Occidente

Gerencia de Contenidos y Soluciones educativas:

Diego Di Vincenzo.

Autoría:

Isabel Vassallo
Silvia Calero
Pedro Ariztoy
Eva Bisceglia
Emilse Varela

Edición:

Pabla Diab.

Dirección del área de Lengua:

Mariana Podetti.

Jefatura de Arte:

Silvina Gretel Espil.

Índice

Presentación	4
Parte I: Los géneros y sus cosmovisiones	6
¿Por qué estudiar teoría literaria?	6
Qué es la literatura	6
Los géneros discursivos	8
La preceptiva aristotélica: mimesis y verosimilitud	9
Contra lo verosímil	12
Los géneros y las cosmovisiones genéricas	15
Un material para revisar	20
Guías de lectura	22
Parte II: La literatura en la historia	37
Dos modos de historiar la literatura	37
Parte III: Escribir la lectura	39
Los textos académicos	39
Proyectos	41
I. Crear y administrar un blog	41
II. Producir un video	42
III. Armar una revista digital	43
Evaluaciones	44
Bibliografía	47

Al maestro

Educar es lo mismo que poner un motor a una barca.
Hay que medir, pesar, equilibrar
y poner todo en marcha.
Pero para eso uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino,
un poco de pirata,
un poco de poeta
y un kilo y medio de paciencia concentrada.
Pero es consolador pensar mientras uno trabaja
que esa barca, ese niño
irá muy lejos por el agua;
soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia pueblos distantes
hacia islas lejanas;
Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca
en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada.

Gabriel Celaya

Estimados colegas:

Tal vez nos hayamos visto en alguna institución educativa, quizás hayamos hablado mientras nos dirigíamos a un aula o nos hayamos conocido en algún seminario o curso de perfeccionamiento; acaso nunca nos cruzamos ni supimos, hasta ahora, nuestros respectivos nombres... Cualquiera sea el caso, lo cierto es que ustedes y su trabajo diario en las aulas, con todo lo que ello implica, estuvieron muy presentes en el momento de proyectar el libro *Una literatura argentina americana y universal Para Pensar*, de seleccionar las lecturas, escribir los textos explicativos y proponer las actividades. Y contamos, también, con que ustedes aman la literatura y el arte y, como nos ocurre a nosotros, es probable que se apasionen mientras preparan y dan cada clase.

Más allá de nuestros conocimientos y de nuestra experiencia, todos necesitamos un libro que abra caminos hacia la comprensión y el placer de leer; que nos permita penetrar juntos en el complejo universo de los textos. Sabemos que el camino no es único y que está lleno de bifurcaciones hacia muy diversos lugares, a veces inesperados. Por eso pensamos en un libro con múltiples entradas, un verdadero *modelo para armar* –como la ya legendaria *Rayuela* de Julio Cortázar–, dividido en tres partes.

1. *Los géneros y sus cosmovisiones*. Esta sección se abre con una introducción teórica acerca de la literatura y las formas de estudiarla, y continúa con seis capítulos organizados en torno a un género literario y la cosmovisión que expresa. En cada capítulo, se ofrecen propuestas de lectura contextualizadas y analizadas, acompañadas por una batería de actividades de diverso carácter: entre ellas, actividades de comprensión de lo leído, de búsqueda y procesamiento de información, de análisis de algunos aspectos de las obras, de discusión grupal oral y de vínculos intertextuales (es decir, de lectura y análisis de alguna otra obra que *dialoga* de algún modo con el tema, el autor, la obra o el concepto que ha sido objeto privilegiado de trabajo). Cada capítulo (a partir del segundo) concluye con la sección *Proyecto personal de lectura*, una propuesta para que los estudiantes armen su propio itinerario de lecturas, que luego compartirán con el grupo.
2. *La literatura en la historia*. Se trata de un recorrido cronológico desde las literaturas no occidentales de la Antigüedad hasta la literatura del siglo XXI y sus nuevas formas de circulación a partir de los desarrollos de la informática.
3. *Escribir la lectura*. Se compone de cinco capítulos breves que presentan algunos géneros académicos y ofrecen herramientas para su elaboración. Son los siguientes: el resumen, el informe, la reseña (literaria y de espectáculos) y la presentación oral con el apoyo de recursos digitales.

A partir de esta propuesta, cada docente podrá elegir, entre otras que pueda imaginar, las siguientes posibilidades.

- ✓ **Seguir el derrotero lineal, página por página, comenzando por la primera parte.** Es necesario advertir que las propuestas son múltiples y numerosas, por lo que cada profesor o profesora tendrá que elegir –en función de su grupo, de sus tiempos, de sus gustos y de sus necesidades– qué temas o lecturas abordará en clase y cuáles preferirá dejar como optativas, complementarias o destinadas al *Proyecto personal de lectura*. Además, en esta secuencia lineal se encontrarán remisiones a otras partes del libro (por ejemplo, para reconocer las características de un movimiento literario o para realizar una actividad específica, como confeccionar un resumen).
- ✓ **Comenzar por la segunda parte, *La literatura en la historia*,** para luego concentrarse a las obras, su lectura, su análisis y la producción de nuevos textos.
- ✓ **Iniciar con la lectura exhaustiva y fundante de una obra o dos;** a continuación, abordar los aspectos teóricos e históricos, poner en relación esa obra fundante con otras lecturas y, finalmente, realizar las propuestas de escritura.

Esta guía docente pretende colaborar con el uso del libro del alumno y el desarrollo de las clases de Literatura. Está organizada en las siguientes partes.

1. **Un desarrollo teórico,** que retoma las preocupaciones expuestas en el libro del alumno, con mayor complejidad, y las problematiza.
2. **Un conjunto de guías de lectura** para las obras literarias de mayor extensión, que no se transcriben en el libro del alumno, y algunas de las propuestas en las actividades de *Intertexto*.
3. **Actividades que focalizan los temas de la cohesión y la coherencia en los textos,** para colaborar con un mejor desempeño de los alumnos en sus producciones escritas.
4. **Tres evaluaciones,** propuestas a la manera de un muestrario de actividades entre las cuales el docente podrá elegir las más adecuadas a su grupo y a los puntos en los que se haya concentrado.
5. **Tres proyectos** para incorporar las nuevas tecnologías en el aula (la elaboración de un blog, el armado digital de un video y la edición de una revista digital). Se trata de tareas para desarrollar durante todo el año y que el docente podrá seleccionar, de acuerdo con cada grupo y con el recorrido elegido.

En la elaboración de estos dos libros (el del alumno y el del docente) nuestros objetivos han sido, en primer lugar, acompañarlos, como colegas, a ayudar a sus alumnos en la lectura, la comprensión y el análisis de obras fundamentales de la literatura universal; en segundo lugar, ofrecerles herramientas sólidas de teoría y crítica literarias para que los estudiantes puedan establecer relaciones entre la literatura y otras manifestaciones culturales, y entre géneros, cosmovisiones, estilos y períodos. Los buenos lectores no solo encuentran placer en la lectura, sino también en el descubrimiento de los mecanismos utilizados por un autor para transmitir sus emociones y sus ideas. Aun más, es muy probable que este descubrimiento potencie aquel placer.

Finalmente, queremos hacerles llegar nuestro respeto y agradecimiento, porque, a pesar de los múltiples inconvenientes y desafíos que supone la tarea cotidiana de los docentes, ustedes ponen en juego lo mejor que tienen para sembrar en sus alumnos el amor por el conocimiento.

¿Por qué estudiar teoría literaria?

El hecho de que este libro presente un capítulo dedicado a reflexiones propias de los estudios literarios y de la teoría de la literatura se debe a que, en el espacio de la enseñanza de nuestra materia, atendemos a dos vías de acceso a este campo de saberes: por un lado, la historia (de la literatura); por otro, el estudio de la obra literaria *en sí misma*.

Como bien lo ha notado Roland Barthes,¹ la obra literaria es un producto histórico, como cualquier otro producto cultural, pero al mismo tiempo ejerce una resistencia frente a la historia. Esto quiere decir que se la puede leer más allá de sus determinaciones históricas, dejando en un segundo plano ese contexto en el que se produjo, y haciendo especial foco en preocupaciones que no son necesariamente las del momento histórico en que surgió.

Considerando la afirmación anterior, pensemos que existe una serie de saberes consensuados y transmisibles acerca de la literatura como práctica que, con transformaciones, se ofrecen a lo largo de la cultura occidental y que permiten leerla como un producto del lenguaje, como una forma verbal que significa de diferente modo según qué se decide examinar en ella. Tanto las categorías instrumentales que se emplean para dar nombre y establecer un acuerdo sobre ciertos fenómenos propiamente literarios (el género, el *yo* lírico, la estructura narrativa, las figuras retóricas, etcétera), como las ideas desarrolladas con sistematicidad por algunos autores (sobre el género, las relaciones entre literatura y lenguaje, o entre literatura y sociedad, y la función de la literatura, entre otras) son discursos que resultan fundamentales para nosotros como docentes; por eso, debemos conocerlos y mantenerlos vivos en todo momento, con el propósito de ayudar a nuestros estudiantes a servirse de ellos para que accedan de un modo más adecuado y menos problemático a la obra y a su estudio.

Por otra parte, en el capítulo 1 del libro del alumno, destinado a la teoría, se encuentran expuestos los criterios que permiten organizar y articular sus contenidos. Esos criterios tienen un fundamento filosófico y lingüístico, y no hay que desdeñar la posibilidad de que los estudiantes conozcan los principios en los que se apoya la propuesta de la que la escuela pretende que ellos se apropien, en vez de mantenerlos en silencio.

Así y todo, y sin desmedro de lo que se ha afirmado hasta el momento, es preciso que privilegiemos la lectura de los textos mismos: solo ellos, las inquietudes, los desafíos y las dificultades que proponen, como lenguaje y como prácticas estético-ideológicas, justifican estas aproximaciones teóricas.

A continuación desarrollamos algunas de las principales *herramientas para leer* que nos proveen la teoría y la crítica literarias.

Qué es la literatura

¿Criterio ontológico o criterio funcional?

Observamos dos modos básicos de responder a la pregunta acerca de lo que es la literatura. Uno de ellos remite a la posibilidad de considerar que la literatura se define por rasgos propios, intrínsecos, como si esta fuese un objeto estable, caracterizado por marcas más o menos permanentes. El otro lleva a la conclusión de que la literatura solo se puede determinar teniendo en cuenta su contexto de producción, la forma que adopta en relación con otros discursos, el modo como funciona en un espacio cultural dado.

El estudioso de la literatura Terry Eagleton² afirma que, si adoptamos el primer criterio, asumimos una postura ontológica, es decir, relativa al ser de la literatura; mientras que, si adoptamos el segundo, proponemos una mirada funcional. Se trataría, en este último caso, de preguntarse cómo se manifiesta ese objeto discursivo que se pretende literario en un contexto dado en relación con otros objetos discursivos; y, sobre todo, qué función le asigna la sociedad en su conjunto –o los diferentes grupos o estratos que la conforman– a eso que se denomina *literatura*.

Eagleton subraya el arraigo de las concepciones ontológicas de la literatura que la definen, respectivamente, como ficción (creación imaginaria); como un modo particular de escribir, diferente por su constitución y sus efectos del lenguaje práctico y cotidiano –y hasta opuesto a



¹ Roland Barthes, “¿Historia o literatura?”, en *Sobre Racine* (1963), México, Siglo XXI, 1984.

² Terry Eagleton, “Qué es literatura”, en *Una introducción a la teoría literaria* (1983), México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

él- (lo poético), y como un discurso que no posee una utilidad práctica inmediata, que se presta a diversos *usos*, ninguno de los cuales se asocia a una aplicación directa (lo no pragmático).

Si bien el teórico inglés considera incompletas estas definiciones y –dado su carácter ontológico– poco productivas, a partir de su impugnación ha puesto de relieve las concepciones más poderosas, más difíciles de objetar, incluso a través de los tiempos, en lo que se refiere a la caracterización que es posible realizar de la literatura. Porque es cierto que nadie piensa que una novela cuenta en forma directa y sin deformación alguna aquello que realmente ha sucedido. Con esto queremos decir: la mayoría de los lectores acepta lo *ficcional* como marca de lo literario. Nadie cree, tampoco, que lee literatura cuando se enfrasca en la lectura de una nota deportiva, de lenguaje directo, previsible, facilitador de representaciones y conceptos: sabe, aun oscuramente, que la literatura es desvío, que produce efectos laterales que exceden a la pura información porque habla un lenguaje diferente (*poético*). Nadie espera, finalmente, que a través de un poema de amor dirigido a un sujeto amado se logre el milagro de que ese sujeto amado responda al llamado *inútil* que el sujeto poético le formula. Es decir que no se lee literatura para que la obra opere en forma inmediata sobre el mundo real (*lo no pragmático*).

Sobre estas caracterizaciones *ontológicas* volveremos, pero ahora nos detendremos en la reflexión acerca de qué consecuencias comporta considerar la literatura según el modo como funciona en un contexto dado. Según esta perspectiva, podría decirse que es literatura lo que se lee como tal en un momento y espacio determinados. Son los lectores (más o menos sapientes, más o menos experimentados, especialistas en los estudios del lenguaje, profesores de literatura y críticos literarios, entre otros), entonces, los que definen o determinan lo que la literatura es.

Ahora bien, estos lectores nunca pueden hacerlo de un modo radicalmente subjetivo y guiados por tendencias del todo ajenas a lo que de algún modo la sociedad y sus instituciones (por ejemplo, la familia, la escuela, la parroquia, el suplemento cultural del periódico o las tertulias literarias en bibliotecas barriales) inculcan al respecto. El cuento maravilloso que se lee a los pequeños antes de que sean capaces de leer por su cuenta, lo mismo que las fábulas que se leen y a veces se memorizan en la escuela; la literatura policial de diverso grado de originalidad que leen adolescentes y adultos, para nombrar unos pocos ejemplos, se incluyen de entrada en el campo de la literatura. Con el tiempo, muchos sujetos pueden dejar de leer esos géneros que les leyeron o leyeron en un momento de su vida, pero los van a seguir considerando parte de ese conjunto discursivo que llamamos *literatura*. Por eso, Eagleton afirma que la determinación de lo que es la literatura tiene un marcado carácter ideológico, porque remite a un conjunto de valoraciones que trascienden las decisiones personales de los sujetos lectores. Al respecto, observa:

Los juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales. [...] No se refieren exclusivamente al gusto personal, sino también a lo que dan por hecho ciertos grupos sociales y mediante lo cual tienen poder sobre otros y lo conservan.

Según esta postura, entonces, los textos que se consideran literatura no poseen un valor literario en sí mismos.

Modos de ser, modos de funcionar y de producir efectos: una mirada semiológica

Ahora bien, afirmar que la literatura es lo que se lee como literatura en un momento y ámbito dados pone en escena, otra vez, un modo de ser de lo literario, inseparable del modo como funciona y de los efectos que produce. Porque ¿qué significa *leer como literatura*?

El semiólogo checo Jan Mukarovsky, eximio representante de la Escuela de Praga, responde en términos muy convincentes. Parte de la convicción de que la literatura es un *discurso autónomo*, esto es, en primer lugar, poético, porque lo que importa es el espesor de su construcción, de la que depende aquello que designa (no es reflejo de lo dado, sino recorte, re-presentación intencional a partir de la combinación de ciertos procedimientos); y en segundo término, ficcional, porque crea un mundo que obedece a sus propias leyes: verosímil, en el sentido de que responde a ciertas convenciones, no forzosamente a una realidad concreta y tangible.

Pero ese discurso que se autojustifica es también *discurso comunicativo*. Los lectores le atribuyen una significación porque la obra les comunica algo, como por ejemplo valoraciones y posiciones éticas; entabla, pues, con la realidad una relación de tipo global que no se vincula con lo verificable (correspondencia puntual con el mundo empírico, con las experiencias vividas efectivamente por el lector), sino con la posibilidad que otorga a los sujetos de comprometerse con una postura frente al mundo que se manifiesta a través de una forma. Al respecto, para Mukarovsky,

*La relación entre la poesía y la realidad es [...] muy estrecha, y precisamente porque una obra poética no alude únicamente a ciertas realidades, sino a toda la realidad que se refleja en la conciencia de un individuo y de una colectividad.*³

Podría agregarse que cuando esa ubicación frente al mundo que propone la lectura de las obras literarias no se revela al lector o no se le presenta en todo su poder de convicción, nos encontramos ante dos fenómenos posibles: o la obra leída no comunica ya nada a los lectores de determinado tiempo y lugar, o, por el contrario, lo que dice es tan avanzado para esa época que ningún grupo significativo de lectores puede percibirlo.

Legitimación: el campo intelectual

Para pensar la producción literaria desde el criterio que Terry Eagleton denomina *funcional*, es necesario tener en cuenta el concepto de *campo intelectual*. Porque si la determinación de lo que la literatura es –es decir, de lo que cabe en el ámbito de esa producción que se denomina *literatura*– no depende de marcas intrínsecas, sino de consideraciones de tipo social e ideológico, es fundamental comprender, como lo ha planteado el sociólogo francés Pierre Bourdieu, que hay una serie de instancias que regulan los procesos de legitimación –obviamente social– de las obras de arte, y por lo tanto, las literarias. La legitimación induce a la consagración de dichas obras; incluso la no consagración, en ciertos casos, puede ser tomada como una marca positiva, de innovación, de *incomprensión* por parte de un público habituado a ciertas convenciones, y de apelación a los intereses de otro tipo de lector.

De acuerdo con esta concepción, deberíamos abandonar definitivamente la idea de la obra de arte como resultado de una intención y de una práctica artísticas que dependen exclusivamente de los deseos, la voluntad y la potencia creadora del autor, y deberíamos ver, en cambio, hasta qué punto las producciones artísticas son, como dice Bourdieu, resultado de la negociación entre el deseo del autor y los requerimientos sociales: la escritura de otros/as autores/as, la crítica, la circulación dentro del mercado o en la academia. Si bien no son los únicos, los aspectos señalados son fuerzas o agentes fundamentales del campo intelectual, entendido como una red de relaciones que actúan en forma más o menos consciente, vale decir, no siempre orientada por claros propósitos de los sujetos en cuestión.

*El proyecto creador –plantea Bourdieu– es el sitio donde se entremezclan y a veces entran en contradicción la necesidad intrínseca de la obra [...] y las restricciones sociales que orientan la obra desde afuera.*⁴

Los géneros discursivos

La literatura como género discursivo

A nuestro juicio, resulta particularmente interesante el modo como el filósofo del lenguaje y estudioso de la literatura Mijaíl Bajtín considera la literatura. Para el especialista ruso, la literatura es un género discursivo entre los muchísimos otros géneros que circulan en la sociedad. Esto no debe leerse como un juicio de valor, no equivale a afirmar que “la literatura no es más que otro género discursivo (más)”. Por el contrario, es una descripción. De acuerdo con Bajtín, los géneros discursivos son tipos más o menos estables de enunciados que se vinculan con una esfera de la actividad humana; porque, como lo señala en “El problema de los géneros discursivos”,⁵ no existe actividad humana que no se encuentre vinculada a algún tipo de enunciación.

³ Jan Mukarovsky, “La denominación poética y la función estética de la lengua” (1936), en *Escritos de estética y semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977, p. 200. Véase también, en el mismo volumen, “El arte como hecho semiológico”.

⁴ Pierre Bourdieu, “Campo intelectual y proyecto creador”, en AA.VV., *Problemas del estructuralismo*, México, Siglo XXI, 1968.

⁵ Mijaíl Bajtín, “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal* (1979), México, Siglo XXI, 1986.

Por supuesto, no toda actividad requiere el acompañamiento del lenguaje: no se necesita actividad verbal alguna para clavar un poste indicador, para pasar las páginas de un libro o para dirigirse a una terminal de ómnibus, pero de todos modos es innegable que el mundo en el que vivimos los seres humanos es un mundo inconcebible sin palabras, sin actividad simbólica. En este punto, resulta necesario afirmar que la (toma de) conciencia de los actos no verbales que el sujeto asume únicamente se manifiesta a través del lenguaje. Por eso, es un lugar común de los estudios lingüísticos y literarios del siglo xx la afirmación según la cual “nuestra conciencia es una conciencia lingüística” (Yuri Lotman).⁶

Entonces, desde la perspectiva de Bajtín, los géneros literarios –manifestación culturalmente tangible de la literatura– son una clase dentro de otra enorme y heterogénea: los géneros discursivos. Estos se caracterizan por la presencia indisoluble de un tema, un estilo y un modo de estar estructurados. “Indisoluble”, debido a que es imposible pensar estos elementos constitutivos de todo género discursivo en forma separada. Es así como, por ejemplo, determinar el tema (objeto de sentido) de una novela no es posible si no se tiene en cuenta qué elecciones léxicas, sintácticas, de procedimientos (estilo) ha realizado el autor, sujeto de enunciación básica de la obra, y qué estructura genérica (composición) ha elegido para dar forma a esa novela (la forma del diario íntimo, la forma epistolar, la forma de un relato hecho del cruce de voces de los personajes que narran desde diferentes perspectivas, entre otras tantas posibilidades).

Géneros discursivos primarios y secundarios

Mijaíl Bajtín ubica a la literatura –y también a la filosofía, a los desarrollos científicos diversos, a la investigación periodística– entre los géneros discursivos secundarios, esto es, aquellos que responden a estadios evolutivos de la sociedad y la cultura más complejos. Diferentes son los géneros primarios: más espontáneos, más ligados a la cotidianeidad y a la oralidad y, considerados en términos históricos, relativos a sociedades en las que las prácticas –religiosas, políticas, domésticas y demás– no pueden pensarse en forma autónoma.

En los géneros secundarios, el plano del estilo, aquel de las elecciones del autor/creador, es fundamental. Esto se debe a que la literatura se caracteriza por la puesta en relieve de esas elecciones del locutor/hablante (escritor, creador). Pero además, otra marca fundamental de los géneros secundarios es que suelen absorber a otros géneros, sean estos primarios o secundarios (así, dentro de una crónica policial puede incluirse, por ejemplo, el diálogo entre testigos, las declaraciones de un detenido o una anécdota). En este aspecto, la literatura se destaca por sobre otros géneros secundarios: podría decirse, desde esta perspectiva, que una de sus características es la enorme posibilidad de absorber diversos géneros y tramas textuales (un relato puede ser argumentativo, incluir cartas, monólogos interiores, diálogos, entre otros géneros). En segundo lugar, la de influir sobre la lengua general, ya que el acierto de las construcciones poéticas, su carácter condensado y original, hace que las fórmulas literarias llamen la atención y se instalen en el ámbito de la comunicación cotidiana.

En resumen, según cierto criterio, la literatura se define por los rasgos del objeto; de acuerdo con otro, por el modo en que funciona en un contexto social. El criterio de Bajtín atiende, de modo diferente y dinámico, a ambas propuestas. Por un lado, ubica al discurso literario en relación con los demás discursos de la cultura: los literarios son algunos entre los numerosísimos géneros discursivos existentes. Por otro lado, asigna una marca al discurso literario, al sostener que el componente estilístico en literatura es central, y hasta una finalidad del propio discurso.

La preceptiva aristotélica: mimesis y verosimilitud

En el comienzo de su *Poética*,⁷ Aristóteles plantea dos cuestiones que en su discurso se presentan imbricadas, pero que –tal como lo ha hecho la tradición en el momento de leer las consideraciones del filósofo– resulta conveniente desglosar. Por un lado, y esto será fundamental, identifica a la poesía (lo que hoy denominamos *literatura*) con la mimesis o imitación; por otro lado, perfila lo que hoy entendemos como los tres grandes géneros de la literatura.

⁶ Yuri Lotman, *Estructura del texto artístico* (1970), Madrid, Istmo, 1982, capítulo 1, parte I. Puede consultarse también el libro de Valentín Voloshinov, *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1929), Buenos Aires, Godot, 2009.

⁷ Las citas son de la edición de Emecé, del año 1963, con traducción y notas de Eilhard Schlesinger.

Mimesis es una palabra griega que ha sido trasladada a nuestro léxico, casi sin modificación. Traducida como “imitación”, ambos vocablos son utilizados prácticamente como sinónimos. Ahora bien, la palabra *imitación* puede generar algún equívoco: es necesario aclarar que *imitación*, como traducción de *mimesis*, no quiere decir “copia” en el sentido en que, por ejemplo, un pintor diseña una figura humana ateniéndose con precisión al modelo que tiene ante sus ojos, porque así lo ha decidido. Habría en ese pintor una pretensión de realismo que de ninguna manera es el sentido excluyente de la palabra *mimesis*. Que la poesía sea imitación o mimesis no remite al designio de reproducir (o a una ilusión de ese tipo), sino que señala el proceso por el cual se *re-presenta*. Algo preexiste a la palabra poética: la Naturaleza, por ejemplo. La poesía es mimesis porque vuelve a presentar, de otro modo, lo dado.

Cuando afirmamos que Aristóteles, además, perfila lo que hoy entendemos como los tres grandes géneros de la literatura es porque se refiere, exactamente, a la epopeya, a la tragedia y la comedia, y al “arte de la flauta y el de la cítara”, que se asocia –al menos parcialmente– con algunas de las formas primeras de la lírica, acompañada con instrumentos musicales. Más adelante, cuando Aristóteles aborda la cuestión del sujeto que se imita, hace referencia a que “los imitadores [los poetas] imitan a personas mejores de las que hay entre nosotros, o peores, o iguales...”⁸ Así, se consolidan dos grandes formas de mimesis (dos grandes formas genéricas y estilísticas, diríamos hoy): la tragedia y la epopeya, que remiten a lo grave, lo serio, lo noble, lo excelso, en la visión griega; y la comedia, que remite a actitudes y comportamientos humanos perceptibles en la cotidianidad o perceptibles como *mundanos* y, por eso, risibles, condenables o criticables.

Los géneros se delimitan, entonces, por la materia que tratan, acompañada por un tono o estilo. Pero, también, la delimitación está dada por “el modo” –así lo llama Aristóteles– como se imita. “[Pues] se puede imitar [...] a los mismos objetos o bien narrándolos (ya sea como por boca de otra persona, como lo hace Homero, ya como por sí mismo, sin cambiar de persona), o bien haciendo obrar y actuar a todos los imitados”.⁹ La dupla narración / representación dramática está prevista bajo esta categoría del modo. Es más, la narración se presenta bajo las formas de la primera persona –narración de un personaje– y de la tercera, narración de la voz que sostiene el relato en su totalidad. Como puede verse, la poética aristotélica pone en evidencia que la determinación de un género se vincula a un tipo de materia por imitar y a una forma de enunciación. Imposible no concebirla como el fundamento de nuestra muy posterior tripartición genérica.

Mimesis: más allá de Aristóteles

La idea de la poesía (en términos genéricos, hoy diríamos *literatura*) como mimesis y de esta como representación ha atravesado la cultura occidental y ha sido retomada por las grandes poéticas de Occidente. La del poeta latino Horacio (65 a. C.-8 a. C.), por ejemplo, se presenta como una carta (*epístola*) dirigida a la familia de los Pisones, un padre y sus hijos, en la que enuncia una serie de preceptos acerca de cómo él concibe el arte. No se trata de ideas personales y que se desvían de los usos de su tiempo en relación con el arte literario, sino de conceptos estrechamente vinculados al modo de pensar y realizar la poesía en su época. Su preceptiva fija lo que entonces era el modelo hegemónico en términos estéticos. Eagleton, desde su perspectiva socioideológica, diría que no es de extrañar que un poeta a quien César Augusto llegó a ofrecer su protección haya sido quien difundió los principios estéticos vigentes en su tiempo. Hay que reconocer, con todo, que el modo como se enuncian esos preceptos, la claridad, la armonía y la sutileza con la que se los expone, ponen de manifiesto la sólida conciencia del poeta acerca de los géneros literarios y hacen de su poética un gran poema.

Lo mismo que la poética aristotélica –anterior en tres siglos a la suya– y que la del poeta parisino Nicolás Boileau (1636-1711) –diecisiete siglos posterior–, la poética de Horacio es preceptiva: generaliza a partir de su experiencia y de sus saberes de lector sobre las obras y los autores de la tradición, a la que exalta; prescribe a los poetas noveles qué deben y qué no deben hacer como escritores, según el género. En ambas obras, además, la importancia acordada a la naturaleza como medida y modelo de la imitación sostiene y prolonga la idea

⁸ En la edición indicada, capítulo II, p. 38.

⁹ *Ibidem*, capítulo III, p. 40.

de *mimesis* instalada por la poética aristotélica. Por otra parte, es célebre y característica de la poética horaciana la expresión “enseñar y deleitar”, que atañe a la función de la poesía, como un precepto que atraviesa todos los géneros.

Deberíamos preguntarnos si son tantos los cambios que se han producido a través de los siglos en la concepción de la función dominante de la literatura: porque, aun cuando no se proponga “enseñar” –como sí lo hacen los géneros didácticos–, la literatura nos hace aprender, ya que nos abre nuevas posibilidades de conocimiento sobre el mundo, sobre el lenguaje y sobre nosotros mismos. Se trata, además, de un conocimiento que no aprehendemos como información que se suma, sino como experiencia que compromete y transforma. Lo mismo podríamos decir en cuanto al “deleite”: el rechazo de lo truculento –considerado en el límite del buen gusto– y la aceptación de lo verosímil en la concepción clásica, la búsqueda de *la belleza* como absoluto en la estética de la Modernidad (romántica) y las reflexiones acerca del *goce estético* en las teorías literarias del siglo XX (pensemos en Hans R. Jauss, que retoma ese concepto desde la catarsis aristotélica hasta su estética de la recepción)¹⁰ refieren a una preocupación que, con variantes, ha permanecido.

Y puesto que consideramos la *mimesis* como un concepto de una fuerza extraordinaria, que ha persistido y –bajo muchas formas de lo literario– persiste aún hoy, nos detendremos en la reconocida obra del estudioso de la literatura Erich Auerbach titulada *Mimesis*, cuyo subtítulo es *La representación de la realidad en la literatura occidental*.¹¹

El interés de analizar brevemente el significado de esta obra, así como el de inducir a su lectura o relectura, se debe a lo siguiente: definir el arte como *mimesis* o imitación es concebirla como una versión posible de la naturaleza, de la experiencia y del mundo objetivo. Pero, en este proceso de apropiación, se filtra, forzosamente, una mirada, una perspectiva particular, una interpretación acerca del mundo. El trabajo de Auerbach adopta ese título consciente de que a través de la *mimesis* –es decir, de la *representación literaria*–, se produce una “interpretación de lo real”.

El estudioso alemán selecciona obras de la literatura occidental –que él mismo transforma en grandes hitos– y expone el modo como hacen su *mimesis* de la realidad, en un recorrido que va desde los poemas homéricos y el *Antiguo Testamento* hasta la novela *Al faro* de Virginia Woolf, pasando por la *Comedia* de Dante, por Rabelais y Cervantes, por la novelística francesa del siglo XIX, entre otras producciones. Las obras de las que se ocupa Auerbach no son realistas, no podrían pasar todas por la prueba del realismo literario y salir incólumes, puesto que no todas ellas remiten a las convenciones estéticas propias del realismo ni a una concepción realista. Pero, indudablemente, es a través del modo en el que cada una construye el mundo, lo percibe y lo experimenta, como ponen en evidencia una interpretación de la realidad que parecería correr por cuenta de sus autores, pero que, en realidad, los trasciende: Balzac ve el mundo de una determinada manera, y esa manera condensa la visión de mundo de la sociedad de su tiempo; una visión de mundo que la literatura –y el escritor– vuelven consciente; pero que se relaciona con algo que está en el aire y que, en gran medida, es propio de la época.

Por último, respecto de estas consideraciones acerca del valor y la persistencia de los conceptos aristotélicos –referidos, en el caso de Aristóteles, al drama y con mayor fuerza a la épica, pero de ningún modo a la lírica–, diremos que ha habido momentos de la cultura occidental que han problematizado –programáticamente o no– los lineamientos de su preceptiva. Así, el teatro isabelino representado por William Shakespeare y el teatro español del llamado Siglo de Oro son una muestra de desvío y ruptura –parcial, no absoluta– respecto de los cánones aristotélicos y su herencia. Por ejemplo, estas obras teatrales no se someten estrictamente a las unidades de acción (aristotélica) y de espacio y tiempo (enunciadas por Boileau). La materia de los dramas no está tomada exclusivamente de los mitos: se recurre a otras tradiciones, como crónicas medievales, la historia más o menos reciente y lo maravilloso profano medieval. Pero, además –y esto tal vez sea lo más importante– se introduce un quiebre fundamental, establecido –como tan bien lo explica Auerbach–¹² por la mezcla de

¹⁰ Hans Robert Jauss, “El goce estético”, en *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, 1977 (extraído en la revista *Poétique* N° 37).

¹¹ Erich Auerbach, *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental* (1942), México, Fondo de Cultura Económica, 1950.

¹² Véase “El príncipe cansado”, en *Mimesis*.

estilos. Lo grave y lo mundano, lo serio y lo cómico, lo *alto* y lo *bajo* no se separan ya en forma absoluta, sino que coexisten y dan lugar a lo grotesco, un estilo tan caro al Romanticismo de dos siglos más tarde, al cual se refiere una y otra vez el gran poeta francés Víctor Hugo en su “Prefacio” a *Cromwell*, difundido hasta el día de hoy como *Manifiesto romántico*.

Sin embargo, el panorama de estas rupturas no se verá completo si no nos detenemos en otra noción central de la poética aristotélica: el concepto de *verosimilitud*.

Lo verosímil: otra vez la visión aristotélica

El concepto de *verosimilitud* se presenta en la *Poética* de Aristóteles en función de la relación que el filósofo establece entre la historia y la poesía. Afirma que, mientras la historia se refiere a lo que realmente sucedió, la poesía lo hace respecto de lo que *puede* suceder, por eso es “más filosófica y elevada” que la historia, “pues la poesía refiere más bien lo universal; la historia, en cambio, lo particular”.

Pero ¿qué es lo que puede suceder? ¿Qué es lo posible? Lo posible no es lo que puede ocurrir empíricamente, lo que se presume que puede suceder a partir de la experiencia o de un saber previo y probado, sino que lo posible es lo conveniente. Es decir, es posible lo que entra en correspondencia con cierta convención: “Lo universal consiste en que, a determinado tipo de hombre, corresponde decir u obrar determinada clase de cosas, según lo verosímil o lo necesario”. Esta consideración de lo verosímil se asocia inmediatamente con el concepto de *mundo posible* –que incluye al de la ficción– expuesto por el psicólogo estadounidense Jerome Bruner,¹³ para quien lo que propone el mundo posible es aceptado en la medida en que responde a ciertas leyes internas que obedecen, a su vez, a cierto sistema de *creencias*, y no necesariamente a una realidad concreta o abstracta exterior a él. Un mundo posible es un mundo que puede ser pensado a partir de su coherencia interna.

El teórico de la literatura Wolfgang Iser, por su parte, nos permite avanzar más sobre las relaciones entre *verosímil*, *ficción* y *mundo posible*, al afirmar lo siguiente:

*La ficcionalización es la representación formal de la creatividad humana y, como no hay límite para lo que se pueda escenificar [...], nos ofrece la oportunidad paradójica y [...] deseable tanto de estar metidos de lleno en la vida [como] al mismo tiempo fuera de ella. Esta circunstancia [...] ofrece un tipo de universalidad intramundana que de otra forma resultaría imposible en la vida cotidiana.*¹⁴

Aquí, resultan pertinentes dos consideraciones. Por una parte, esas convenciones no tienen nada de técnicamente puro; responden a valoraciones de época, se construyen dentro y fuera del arte, en una permanente interacción (porque ¿quién determina sino un consenso social “lo que conviene” que diga el mensajero, el pastor, la mujer, el guerrero?); por otra, lo verosímil como sistema de convenciones determina –o por lo menos delimita– al género. Cada género –por esto y por todo lo ya dicho– presenta su propio sistema de verosimilitud.

Precisamente, en su ya clásico trabajo introductorio a la publicación de la revista francesa *Comunicaciones* titulada *Lo verosímil*, Tzvetan Todorov¹⁵ entiende que, históricamente, se podían asignar tres acepciones al concepto de *lo verosímil*. La primera remite a las convenciones propias de un género, según lo hemos definido; la segunda entiende *lo verosímil* como la voz de la *doxa* u opinión común; y la tercera, como la máscara a través de la cual se nos hace creer que el mundo presentado responde a la realidad, cuando en verdad está respondiendo a su propia legalidad. Este último sería el caso más restringido de la idea de *lo verosímil*, ya que remitiría a un tipo de verosímil: el realista y sus variantes.

Contra lo verosímil

El Romanticismo

Atendiendo a la relación entre verosímil y género, habría que destacar que los momentos de puesta en cuestión de la preceptiva aristotélica son también momentos de desacato frente

¹³ Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles* (1986), Barcelona, Gedisa, 1998, parte I, capítulo 3, “Castillos posibles”.

¹⁴ Wolfgang Iser, “Dimensión antropológica de las ficciones literarias”, en Antonio Garrido Domínguez (comp.), *Teorías de la ficción literaria*, Madrid, Arco Libros, 1990.

¹⁵ Tzvetan Todorov, “Introducción” a AA.VV., *Lo verosímil*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.

a las convenciones genéricas establecidas. Así, los ejemplos relativos a los desvíos propios del teatro inglés y del español en los siglos XVI y XVII se pueden leer perfectamente como replanteos de los sistemas de verosimilitud.

El Romanticismo encarna, en un punto, esta postura antipreceptiva y de cuestionamiento de los valores de verosimilitud estipulados por Aristóteles, y los poetas y preceptistas que lo siguieron y lo difundieron. Esta rebelión contra las normas no excluye un modo de insistir –nuevo si se quiere– en la necesidad de tener presente a la Naturaleza. Se trata, sin embargo, de la Naturaleza como fuerza creadora y no de un modelo artificioso. Esta mirada sobre la poética de la tradición clásica se percibe en el siguiente pasaje de Víctor Hugo:

¡Hagamos caer el viejo enyesado que enmascara la fachada del arte! No hay ni reglas, ni modelos o, más bien, no hay otros modelos que las leyes generales de la Naturaleza, que dominan toda la extensión del arte y las leyes especiales que, para cada composición, resultan de las condiciones de existencia propias a cada tema. [...] El poeta, insistamos, solo debe tomar consejo de la Naturaleza, de la verdad y de la inspiración.¹⁶

Está claro que la negación de teorías, poéticas, reglas y modelos genera una teoría y una poética. Pero lo que se produce aquí, en términos de afirmación explícita, es un quiebre de la posibilidad de pensar las producciones literarias como sujetas a una especie de matriz que las explica y las contiene (como lo es el género discursivo, el género discursivo literario, diríamos hoy). Pensar que hay reglas específicas para cada composición implica concebir el universo de la creación literaria como un universo libre de toda restricción, en el que cada obra debe referirse al genio del autor, que está por encima de las reglas. Insistimos en el hecho de que, aunque en la práctica esto no se cumpla al pie de la letra –porque cualquier texto puede ser leído como manifestación de un género y de una concepción, o más allá de ellos–, las palabras de Víctor Hugo explicitan una concepción del arte según la cual no importan las prescripciones, sino la libertad para operar sobre ellas y hasta para deshacerse de ellas. Lo verosímil y también lo mimético –por más que se establezca la Naturaleza como modelo– se convierten en algo que actúa desde dentro del texto más que desde afuera. La obra artística no obedece a una clasificación previa –en principio, ya que de todos modos la ubicaremos dentro de lo lírico, o de lo dramático o de lo épico–, sino que convoca a comprender cómo está hecha y de qué manera manifiesta al genio creador.

El carácter irrepresentable de las obras dramáticas de Víctor Hugo –recordemos que se conoce muchísimo menos el drama *Cromwell* que su prólogo–, dadas su extensión, la complejidad de su trama y su dificultad para ser puestas en escena, lo mismo que la profundización en las diversas formas de la lírica –es decir, en la exploración de las formas de decir la subjetividad–, muestran hasta qué punto la teoría antigenérica –y, en general, antipreceptiva– de los artistas románticos problematiza los dos o tres conceptos fundamentales con los que la poética aristotélica ha nutrido a Occidente. Sin embargo, no los disuelve, como sí lo harán otras manifestaciones del arte: el género fantástico y ciertas formas del arte de vanguardia.

Literatura fantástica y vanguardias históricas

La literatura fantástica es un claro caso de lo antimimético. Siempre han existido formas de la literatura fantástica, es decir, modos de representación que se desvían de lo esperado a partir del conocimiento transmisible y de la experiencia. Pero lo fantástico tal como lo entendemos hoy –como puesta en escena de lo inexplicable, que interpela al lector inquietándolo, haciendo que este problematice esa representación y se problematice a sí mismo– es obra de la cosmovisión romántica. La racionalidad iluminista está allí para explicarlo todo, pero ¿lo explica? ¿No permanecen, en paralelo a lo explicable, preguntas sin respuesta, amplias zonas de lo desconocido? Al margen de todos esos saberes a los que se accede a través de la lógica y de la razón, ¿no existen inquietantes modos de revelarse la relación entre el yo y el mundo, entre el mundo de la objetividad y el mundo subjetivo? Lo fantástico no es solo antimimético porque no responde a un verosímil realista, sino, sobre todo, porque sus leyes

¹⁶ Víctor Hugo, *Prefacio a Cromwell* (1827), Barcelona, Península, 1971, pp. 60-61.

básicas consisten en defraudar las expectativas que el texto genera. Lo que se reconoce como constante en él es que da pie a la frustración de lo que se esperaba.

Son muchos los caminos que se pueden adoptar para generar esa impresión en los lectores. Lo fantástico suele describirse en términos semánticos –por el tipo de mundo que construye– y no de reglas de construcción textual. Precisamente, se podría interpretar que esa “inestabilidad narrativa” a la que se refiere Rosmary Jackson¹⁷ cuando intenta explicar lo fantástico –inestabilidad dada por la mezcla entre lo mimético y lo maravilloso, en la que ninguno de los dos por separado define al texto– pone en evidencia la ausencia de lo mimético.

Por otra parte, los movimientos de vanguardia y, más precisamente, las llamadas *vanguardias históricas* –esto es, las que se realizaron como tales, conscientes de que lo eran, en un espacio y un momento determinados– han cuestionado la tendencia mimética toda vez que enunciaron que la obra de arte –la poesía, por ejemplo– no representa lo dado –paisajes existentes, figuras humanas o escenas de la vida doméstica– haciéndolo ver desde otro sesgo, sino que crea una nueva realidad. Es, para poner un ejemplo, el caso del movimiento creacionista, fundado por el poeta chileno Vicente Huidobro, que en 1916 proponía esta consigna: “La primera condición del poeta es crear; la segunda, crear, y la tercera, crear”. *Crear* significa, para el joven Huidobro, construir lo que él denomina “poema creado”:

*Es un poema en el que cada parte constitutiva, y todo el conjunto, muestra un hecho nuevo, independiente del mundo externo, desligado de cualquiera otra realidad que no sea la propia [...]. Y no es hermoso porque recuerde [...] cosas vistas, a su vez hermosas, ni porque describa cosas hermosas que podamos llegar a ver. Es hermoso en sí y no admite términos de comparación.*¹⁸

Asimismo, la tendencia de los movimientos de vanguardia a negar la representación se puede asociar con su cuestionamiento del lenguaje entendido antes que nada como portador de un mensaje, como significado; se propone, en cambio, un realce de la materialidad de la palabra: los sonidos, las grafías y todos los recursos que ponen de relieve estos niveles. Un ejemplo casi paradigmático de esta posición es el conocido poema de Oliverio Girondo “Espantapájaros”, incluido en el libro homónimo de 1932.

Una polémica inconclusa: realismo y vanguardia

Convendrá remitir, en este momento de la exposición, a las posiciones de los defensores de dos estéticas diferentes pero con un interés común: Georg Lukács (1885-1971), de origen húngaro, y el alemán Theodor Adorno (1903-1969).

El interés común se refiere a la preocupación por comprender y explicarse las relaciones entre el arte y la sociedad. El planteamiento de este tipo de problemas forma parte de lo que, en teoría literaria, se denomina *sociología de la literatura*. El propósito, entonces, es reflexionar sobre las relaciones entre el texto y lo social, a través de preguntas tales como “¿Qué hay de social en un texto?”, “¿Qué marcas del imaginario social de su tiempo posee una obra, y cómo rastrearlas?” y “¿Cómo manifiesta una obra la relación entre la subjetividad y el mundo, entre la subjetividad y la clase social dominante o a la que pertenece el autor como emergente de su clase y época?”, entre otras.

Tanto Lukács como Adorno –ambos de formación marxista– postulan una estética al tiempo que plantean sus desarrollos teóricos;¹⁹ ven en la literatura, especialmente en ciertas obras literarias, un modo en que el ser humano se ubica como crítico de la realidad. La obra de arte, aun en forma implícita, dice algo del mundo: por el modo como presenta a sus personajes, por las situaciones que elige relatar y la forma como las manifiesta, y por las valoraciones que hace o a las que induce, la obra promueve transformaciones al proponer un gesto crítico. En efecto, la obra es crítica y propicia actitudes críticas. Debe entenderse aquí que la palabra *crítico* o *crítica* se emplea en el sentido de “analítico”, de “problematizador”.

¹⁷ Rosmary Jackson, *Fantasy: literatura y subversión*, Buenos Aires, Catálogos, 1986, p. 31.

¹⁸ Vicente Huidobro, *El espejo de agua*, Buenos Aires, Orión, 1916.

¹⁹ Según estos autores, “el valor estético no puede ser aprehendido sino en relación con la dimensión social del texto” (Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo, *Literatura / Sociedad*, Buenos Aires, Edicial, 1993, p. 135).

Georg Lukács

Lukács observa en la gran literatura realista de todos los tiempos –cuya manifestación paradigmática, pero no única, es el realismo europeo del siglo XIX– un intento por captar la totalidad de la vida, y por dar sentido, así, a la experiencia humana, que es social. Un sujeto lee una novela y se comprende a sí mismo y entiende su tiempo o aquel al que esa novela se refiere, porque ve en ella una manifestación de las contradicciones y los conflictos del devenir de la historia y de la vida social.

El concepto de *tipo* y de situación *típica* es fundamental en Lukács, y el espacio privilegiado de su concreción es la novela, realización máxima en la Modernidad del *realismo crítico*: “En la creación de tipos –afirma Lukács–, en la creación de caracteres y situaciones típicas, las tendencias más importantes de la evolución social están presentes”. Y en relación con la idea de *tipo*, sostiene: “El tipo se caracteriza por el hecho de que en él convergen y se entrecruzan en una unidad viviente, contradictoria, todos los rasgos sobresalientes por cuyo intermedio la verdadera literatura refleja la vida”.²⁰

Las tendencias antirrealistas representadas por el naturalismo como degradación del realismo y, posteriormente, por las vanguardias no le devuelven a la sociedad una imagen de ella misma marcada por referentes que permitan acceder a la totalidad y al sentido. Por esta razón, en la opción entre realismo y vanguardia –que podría traducirse como opción entre mimesis y antimimesis–, Lukács exalta la mimesis y los géneros que la propician.

Theodor Adorno

Para Adorno, en cambio, la literatura es resistencia. Pero no porque desde su contenido las obras deban indicar un camino a seguir para luchar contra la sociedad tal como es, ya que en la medida en que asumiera esa vía se identificaría con los productos de esa sociedad mercantil, donde todo obedece a una lógica de uso, de valor pragmático predeterminado. Es resistencia por el esfuerzo de construcción innovadora que representa, por el distanciamiento que le supone al autor respecto de un objeto reflexivamente construido y al receptor como intérprete y sujeto de conocimiento a quien algo se le revela. En ese sentido, según Adorno, “el arte es algo social, sobre todo, por su oposición a la sociedad”.²¹ Las formas que privilegia esta postura son la literatura de vanguardia, las poéticas que la sustentaron y la poesía como género. No son las formas miméticas, es decir, las que promueven “el reconocimiento” –para retomar el par *visión / reconocimiento*, a través del cual el formalista ruso Víctor Shklovsky fundaba, en 1917, su manifiesto teórico estético y el de sus compañeros de ruta–,²² sino las que problematizan la representación del objeto, las que producen un extrañamiento. Contra la idea de que la poesía es un producto individual, ajeno a lo social, Adorno afirma:

*[La poesía lírica] implica la protesta contra una situación social que cada individuo experimenta como hostil, extraña, fría, asfixiante, y esta situación se inscribe negativamente [en negativo] en el texto: más opresiva se vuelve, más el texto se le resiste [...]. A través de esta protesta, el poema expresa el sueño de un mundo donde todo podría ser diferente.*²³

Los géneros y las cosmovisiones genéricas

En las páginas 17 y 18 del capítulo 1 del libro del alumno, se ha planteado claramente la relación entre géneros y cosmovisiones, basada en una perspectiva hegeliana y articuladora de los contenidos del libro. Para profundizarla y jerarquizarla, conviene abordar los discursos más productivos dentro del ámbito de la teoría de la literatura –que son, a la vez, los

²⁰ Georg Lukács, *Ensayos sobre el realismo*, Buenos Aires, Siglo XX, 1965. Véase también AA.VV., *Realismo, ¿mito, doctrina o tendencia histórica?*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1969.

²¹ Theodor Adorno, *Teoría estética* (1970), Barcelona, Hispamérica, 1984; Ediciones Orbis, 1983.

²² Víctor Shklovsky, “El arte como artificio” (1917), en Tzvetan Todorov (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, México, Siglo XXI, 1978.

²³ Theodor Adorno, “Discurso sobre la lírica y la sociedad”, en *Notas de literatura*, Barcelona, Ariel, 1962. Véase también “El artista como lugarteniente”, en la misma obra o en *Crítica cultural y sociedad*, Madrid, Sarpe, 1984. Invitamos a leer en clave semejante lo que, años más tarde, afirmó el filósofo Toni Negri al cerrar un discurso en defensa de la abstracción en el arte: “Entender qué es el arte hoy es comprender cómo el dolor de un mundo perdido puede aventurarse en un continente desnudo y desconocido, para crear ser... nuevo.” (De “Carta a Gianmarco, sobre lo abstracto”, en *Arte y multitud* (1988), Madrid, Mínima Trotta, 2000).

más divulgados– en torno a los géneros literarios, particularmente, acerca de algunas de sus formas más representativas o más frecuentadas dentro de nuestra cultura.

Recordemos, entonces, que referir a la cosmovisión épica nos introduce en el ámbito de la narrativa, y referir a la cosmovisión trágica nos conduce al ámbito del drama (nótese que *lo épico* y *lo trágico* remiten a campos más específicos, mientras que las categorías de *narrativa* y *drama* son más abarcadoras: aluden a manifestaciones varias y diversas).

La narrativa: épica y novela

Dentro del campo de los estudios literarios y de la teoría de la literatura, la epopeya –el poema épico como manifestación de la épica en su sentido más estricto– se presenta, y no por azar, ligada a la novela. Épica y novela, entendidas como dos manifestaciones diferentes de la narrativa y, en algunos aspectos, opuestas, han sido objeto de interesantísimas observaciones teóricas y estéticas por parte de dos pensadores clásicos de la teoría literaria del siglo XX, ya mencionados: Georg Lukács y Mijaíl Bajtín.

Para Lukács,²⁴ el pasaje de las formas épicas a las novelescas solo se explica por un cambio de cosmovisión que se produce porque finaliza la etapa histórica de las sociedades / civilizaciones *cerradas*, como las denomina el autor –las que se corresponden con el mundo antiguo, greco-latino, y el medieval, cristiano–, y comienza otra etapa: la moderna. A la primera corresponde la épica; a la segunda, la novela. La marca diferencial más fuerte entre uno y otro género se da por la oposición siguiente: mientras que, en la épica, el sentido –de la vida, del mundo, del ser en el mundo– se presenta como algo inmanente, en la novela el sentido debe ser buscado.

En la épica, el mundo de los héroes y de la comunidad humana a la que estos representan es un mundo autojustificado en el que los valores religiosos, morales y de convivencia social armónica se entrelazan y edifican sobre un mismo suelo. La subjetividad y la conciencia aislada del sujeto, con su psicología y sus intereses en discordancia con los de la comunidad, no emergen aquí: la comunidad de los destinos humanos se manifiesta en la posibilidad de reconocerse en el otro, en el beneplácito del orden divino en relación con el humano, en la posibilidad de redención, todo lo cual preña de sentido la existencia.

La novela, en cambio, “epopeya de un mundo sin dioses”, expone la búsqueda del ser humano que, carente de una idea totalizadora, percibe y experimenta la disonancia entre su conciencia y el mundo que lo rodea. El desgarramiento del sujeto privado de un centro dador de sentido se compensa a duras penas con la búsqueda de un sentido que no se patentiza, precisamente porque no está objetivamente dado. Frente al héroe épico que compendia una serie de virtudes *a priori* y al que le alcanza con mostrar –a través de sus actos heroicos– que es héroe, el sujeto novelesco debe pasar por un proceso que coincide con su búsqueda y que dará lugar a que se ponga a prueba en situaciones no previsibles, que dependerán de su voluntad, del azar, de elecciones personales, fortalezas y debilidades. El mundo de la épica es un mundo previsible, organizado, cerrado sobre sí; el de la novela, un mundo donde los acontecimientos y los héroes, que deben buscar un lugar en él, quedan más librados al azar.

La novela es, entonces, la forma literaria que la Modernidad –cuyo hito inicial es el Renacimiento– concibe para manifestarse.

La forma de la novela, dice Lukács, es biográfica: en la novela siempre se cuenta la vida –o parte de la vida– de alguien. Puede tratarse de muchos o pocos años en la vida de un sujeto, o de unos días; lo que interesa es que esa forma biográfica remite al relato de la cotidianidad, atañe a lo prosaico de una vida, contrariamente a lo elevado y sublime propio del relato del héroe épico. La gravedad, entendida como experiencia del sujeto, deriva de la interioridad de la conciencia, y no de un exterior normativo y que lo abarca todo. La exteriorización propia de la épica cede su lugar a una mirada interior sobre el personaje. Las irrupciones de la subjetividad y hasta las anomalías de la subjetividad tienen cabida en la novela, a diferencia del poema épico, donde todo desvío de la norma es reabsorbido por un orden supremo diseminado en todas las cosas y que vuelve posible que prevalezca el sentido y no su ruptura. Por su parte, Bajtín, en un trabajo denominado “Épica y novela”,²⁵ plantea en otros térmi-

²⁴ Georg Lukács, *Teoría de la novela* (1920), Buenos Aires, Godot, 2009, parte 1.

²⁵ En Mijaíl Bajtín, *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus, 1989, o en *Problemas literarios y estéticos*, La Habana, Arte y Cultura, 1986.

nos muchas de las diferencias señaladas por Lukács. Sin embargo, frente a la mirada algo nostálgica de Lukács relativa a la pérdida del sentido, y al modo oblicuo y mediatizado de la novela de intentar recuperarlo, el teórico ruso hace hincapié en el carácter joven e innovador del género novelesco. Lo considera el “único género producido por un mundo nuevo y emparentado en todo con él”, que, “al alcanzar la supremacía, contribuye a la renovación de todos los demás géneros, les contagia el proceso de formación y la imperfección”.

Es notable cómo las ideas de *proceso* y de *imperfección* están presentes en ambos teóricos cuando se refieren a este género: para Lukács y para Bajtín, lo inacabado tiene una relación necesaria con la novela. De acuerdo con Bajtín, uno de los motivos por los que este género puede vincularse a lo inacabado se debe a que remite a una contemporaneidad, a diferencia de la épica, que refiere a un “pasado absoluto”, ya constituido y establecido. En Lukács, la asociación entre biografía y forma novelesca introduce de lleno en la idea de *proceso*, y no de secuencia resuelta y definida: se sabe qué será del héroe épico, pero no se sabe qué se hará del héroe novelesco, debido a que allí actuarán muchas variables que no dependen de un orden que gobierna al autor, a la vida en común y a los personajes. En este sentido, el héroe novelesco es siempre un sujeto en proceso de formación.

Para terminar, si hubiese que establecer una línea genealógica que emparentara a estos dos grandes géneros de la narrativa, epopeya y novela, podría decirse que es otro el género o el subgénero de la narrativa que vuelve comprensible –teniendo en cuenta las dimensiones sociales del género– la aparición de la novela. Se trata del cuento, de la narrativa breve como antecedente del cuento moderno –que se inicia con Edgar Allan Poe– y que podríamos vincular con el deseo de relatar la contemporaneidad y la vida privada, o una vida pública restringida a la vida de la aldea o de la ciudad (los relatos del *Decamerón* de Boccaccio, por ejemplo).²⁶

El drama

Tal como se ha señalado en el apartado dedicado a la poética aristotélica, tragedia y comedia son formas de la representación literaria de las que el filósofo se ocupó particularmente. Hemos visto que circunscribía, por un lado –por contraste con la epopeya–, el modo de imitación al que responden; por otro, la sustancia de lo imitado: acciones y personajes elevados en el caso de la tragedia, y acciones y personajes que se hallan en el mismo nivel o en un nivel inferior de los espectadores en el caso de la comedia.

Ampliaremos estos conceptos de un modo conclusivo. El mundo trágico es aquel al que se aspira, el del deber ser, quebrantado solo por error –y no a causa de malicia o degradación– por la acción de un sujeto superior en prestigio y en rango social, o emparentado con lo divino, y que querría cumplir con los más altos designios. En cambio, el mundo de la comedia es el que presenta situaciones y héroes de los que nos podemos reír y a los que miramos con compasión condescendiente: aquí reconocemos esos antivalores porque los frecuentamos, los vemos en nosotros mismos, en nuestro par, nuestro próximo, cotidianamente, y participamos de ellos. Aristóteles afirma el valor catártico de la tragedia, que produce “terror y piedad”.²⁷ Frente al hecho trágico, el espectador comprende lo terrible de la transgresión a la ley moral divina o humana –así lo interpreta Hegel en su *Estética*–²⁸; y se compadece del héroe que protagoniza esa transgresión, aprehendiendo valores que verá quebrantados por error. Frente a lo cómico, la risa censura el vicio y alivia de la participación en esa acción criticable y mezquina que el espectador podría llegar a cometer y hasta naturalizar en la vida de todos los días.

No puede dejarse de lado la mención que Aristóteles hace de dos componentes de la tragedia que la articulan en términos de trama y que son responsables de la producción de ciertos efectos: la *peripecia*, cambio de suerte del héroe, que transforma su desgracia en felicidad o su felicidad en desgracia; y el reconocimiento o *anagnórisis*, que hace que el héroe pase de la ignorancia al conocimiento de una parte de la propia historia, de un linaje, de sí mismo y, sobre todo, del error. El proceso de conocimiento es, en la tragedia, central. Si el error trágico está provocado por la *hybris*, el exceso, “la tragedia posee una significación política muy

²⁶ Véase Jaime Rest, *Novela, cuento, teatro: apogeo y crisis*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1970.

²⁷ Aristóteles, *ob. cit.*, capítulo VI.

²⁸ G. F. Hegel, *Estética. La poesía*, Buenos Aires, Siglo xx, 1985.

clara: el llamado constante a la autolimitación”, dice magistralmente Cornelius Castoriadis. Y agrega:

Pues la tragedia es también, y sobre todo, la exhibición de los efectos de la hybris, y más que eso, la demostración de que pueden existir razones contrarias (es una de las “lecciones” de Antígona) [...]. Pero, por encima de todo, la tragedia es democrática en el hecho de que conlleva el recuerdo constante de la mortalidad, a saber, de la limitación radical del ser humano.²⁹

De ahí su valor educativo, la *paideia*.³⁰

Cabe mencionar como fundante la lectura de *El nacimiento de la tragedia*, de Friedrich Nietzsche.³¹ La mirada bellamente polémica del joven filósofo alemán debe resultar sin duda un punto de partida lleno de fascinación para intentar explicar un fenómeno tan rico y complejo como el de la tragedia, que se pierde en los orígenes de una civilización. Nietzsche denuncia –por decirlo de algún modo– la tentación de los historiadores de su tiempo de transformar el género de la tragedia en una construcción ligada a lo ideal, cuando lo que él descubre allí es un entrecruzamiento de dos fuerzas: lo apolíneo y lo dionisiaco. El sustrato de la concepción trágica, para Nietzsche, consiste en la coexistencia de la exaltación de la vida y del reconocimiento de la destrucción.

El héroe trágico es una máscara de Dioniso: padece, muere y resucita. La tragedia, como forma suprema del arte, resulta de ese saber acerca de la “terrible verdad”, lo exhibe pero al mismo tiempo “cura y salva; solo ella [el arte] es capaz de transformar los pensamientos de desagrado profundo nacidos del horror y del absurdo de la existencia en representaciones que vuelven posible la vida: queremos hablar de lo *sublime*, a través del cual el horror queda bajo el dominio del arte”.³²

La poesía lírica

La poesía lírica no es abordada, en el contexto de este libro, como cosmovisión específica. Se la vincula, cuando corresponde, con las cosmovisiones mítica, épica o trágica, y se agrega su estudio específico como género en el capítulo 5. A continuación señalamos algunas de sus características y proponemos algunos principios instrumentales –pero de base teórica– desde donde abordar el acceso a la lectura de la poesía.

Decir *poesía lírica* e ingresar en la lectura de la lírica es disponerse a ingresar en el mundo de la subjetividad. Para retomar las consideraciones de Hegel, esta subjetividad remite al mundo interior (subjetivo), que no forzosamente está enfrentado al mundo objetivo, en contra de él, pero sí exhibe otras preocupaciones, otras determinaciones. En este sentido, la representación propia de la poesía lírica se vincula o bien con una subjetivización del mundo o bien con una exposición de la conciencia, de sus experiencias, su pensar o sentir. Tanto en un caso como en el otro, tanto si se presenta una parcela del mundo –una calle, un patio, un amanecer, por ejemplo– como si se despliega lo que se experimenta –frente al abandono, la confraternidad o la pérdida–, lo que prevalece en la entonación lírica es la perspectiva subjetiva, que hace que aquello a lo que el poema refiere muestre antes que nada la mirada del sujeto que enuncia, del sujeto poético.

Sin embargo, si de algo hay que despojarse para leer poesía es de la idea de que quien *habla* en el poema esté hablando de sí mismo, de lo que empíricamente siente, o percibe, o piensa. Todo poema objetiva a través de un lenguaje: le da una forma a experiencias que el *yo* poético plasma; al hacerlo, no se transforma él, como psicología, como conciencia, en protagonista de su sentir. El sentir, el experimentar, el modo de percibir se distancia del sujeto que enuncia y asume una forma en la que muchos otros pueden reconocerse. Leer un poema no es nunca interpretar qué siente el *yo* que escribe, sino tratar de penetrar el modo como

²⁹ Cornelius Castoriadis, “Imaginario político griego y moderno”, en *El avance de la insignificancia* (1996), Buenos Aires, Eudeba, 1997.

³⁰ Sobre la civilización griega y el ideal de la *paideia*, se sugiere como consulta ineludible la obra de Werner Jaeger, *Paideia* (1933-1947), México, Fondo de Cultura Económica, 1957.

³¹ Friedrich Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia* (1871), Madrid, Edad, 1998.

³² *Ibidem*, p. 7.

esa experiencia construida en el poema se constituye con la forma de algo comunicable en la medida en que hace uso del lenguaje.

La subjetividad se juega no en decirse a sí mismo, sino en un modo de trabajar el lenguaje. Queda claro, entonces, que si ciertas tendencias poéticas han hecho de la poesía un discurso confesional, esto no nos obliga a entender la poesía en general como manifestación suprema de la función expresiva.

Por otra parte, en comparación con los textos pertenecientes a los otros géneros, los textos líricos tienen esta particularidad: que no envían a una estructura previsible. Así, para dar un ejemplo, la matriz que encontramos, con incontables variantes, en la producción narrativa es la estructura *conflicto / resolución*, propia tanto del cuento como de la novela. Es difícil enunciar una matriz análoga en el género lírico, que se caracteriza por poder asumir las formas más diversas, superponiéndolas.

Asimismo, la linealidad propia del discurso, su “sucesividad ordenada”, se quiebra permanentemente, es decir, “[transgrede] cualquier tipo de esquema discursivo”. Por esta razón algunos teóricos caracterizan a la lírica como *antidiscurso*, ya que no posee “un esquema discursivo propio”.³³

Es innegable que distinguimos materialmente a la poesía lírica por estar constituida por versos, unidades rítmicas. Las consecuencias de esta afirmación son enormes: la escritura en verso hace que el ritmo –un factor sonoro– domine por sobre la sintaxis y la semántica.³⁴ No en vano Yuri Tinianov, una de las figuras más relevantes del formalismo ruso, considera que el principio constructivo del texto poético, y más precisamente del verso, es el ritmo.³⁵ Se trata del principio organizador, conformador de un género y también de un texto concreto, es decir, el procedimiento o recurso formal que predomina por sobre otros elementos del texto, formales o materiales. El material es el lenguaje, por eso los formalistas sostienen que la obra literaria está hecha de lenguaje; pero, dentro de ese continuo de lenguaje, algunos componentes le dan forma: son los factores constructivos del texto. Si el ritmo es el principio constructivo del verso y el poema se organiza y se articula a partir de los versos, importa no solo cómo suena el verso, sus acentos, sus pausas, su métrica; sino también la manera como el ritmo afecta a la sintaxis y a la semántica del texto.

En el poema “Idilio muerto”, de César Vallejo,³⁶ el *yo* poético contrasta al ser amado –“mi andina y dulce Rita / de junco y capulí”– con el propio *yo*: “dormita / la sangre, como flojo cognac, dentro de mí”. ¿Qué provoca el encabalgamiento que se produce entre los versos 1 y 2 del primer terceto?

*Qué será de su falda de franela, de sus
afanes, de su andar;
de su sabor a cañas de mayo del lugar.*

Por empezar, el respeto por las catorce sílabas del verso justifica que el adjetivo posesivo *sus* se separe violentamente del sustantivo *afanes* (ruptura sintáctica); pero, también, el posesivo al final del verso refuerza que el contraste que se plantea entre el sujeto femenino evocado –ella, Rita– y el *yo* que evoca: son de ella esos afanes, no son del *yo*. Además, el sustantivo *afanes* remite, en términos de campo semántico, a los conceptos de *deseo*, *proyecto* y *actividad*. Frente a la ausencia de “las ganas de vivir” que el *yo* se atribuye, el sujeto recordado y por el que ese mismo *yo* se pregunta se manifiesta ligado a lo inmediato, al hacer cotidiano; en lugar de preguntarse por el sentido, hace. En otras palabras, esa ruptura, que retóricamente describimos como *encabalgamiento*, y que delimita con tanta fuerza la unidad rítmica en la que consiste el verso, no es inocua. Se relaciona globalmente con la ruptura y con el desgarramiento que –según lo exhibe en ese acto poético que es el poema– padece el *yo*.

La disposición del poema en versos y la combinación frecuente de esos versos en estrofas hace de los poemas líricos construcciones singulares, afectadas por el blanco de la página y que, al mismo tiempo, imprimen en él un diseño que es significativo aun antes de que se comience a leer el texto poético como mensaje verbal.

³³ Susana Reisz de Rivarola retoma estas consideraciones de K. Stierle, entre otros, y las hace suyas en “Texto literario, texto poético, texto lírico”, en *Teoría y análisis del texto literario*, Buenos Aires, Hachette, 1989, parte I, capítulo 2.

³⁴ Por eso se suele asociar la lírica a la música, y el poema lírico al mensaje musical.

³⁵ Yuri Tinianov, *El problema de la lengua poética* (1924), México, Siglo XXI, 1975.

³⁶ Disponible en la página *Literatura.us* (www.literatura.us).

Por todo lo dicho, el estudio de la versificación no es un *trámite* más ni una tarea de la que pueda prescindirse por *mecánica* o *convencional*. Se vincula a la construcción del poema, a su principio genérico de construcción y a la carga musical propia de la lírica. Por eso, para acercarse a este *antidiscurso*, resulta muy productivo alejarse de la imagen de la poesía lírica como expresión, y prestar atención, en cambio, a los recursos que la vuelven significativa. Entre ellos, los primeros están vinculados al tratamiento del verso, ya que el verso, según lo hemos dicho, domina –subordina, de acuerdo con los formalistas– la construcción y el tono del poema.

No habría que temer, por otro lado, al silencio que a veces provoca la lectura de un poema, que proviene del hecho de que lo único que hay para comentar es la descripción del modo como está armado. En la lectura de poesía, interpretar es, a veces, traicionar sus efectos. Porque la poesía está a un paso del silencio. Sabe tanto de lo increíble que se erige contra el silencio, para que él no nos someta a la lógica de la utilidad, de la naturalización, de la repetición. Resiste a la cosificación.³⁷ Nada mejor que las palabras de una poeta para expresarlo:

*explicar con palabras de este mundo
que partió de mí un barco llevándome.*³⁸

Un material para revisar

A continuación, presentamos algunas sugerencias para integrar, junto con los estudiantes, las bases teóricas al estudio de los textos.

En principio, el hecho de que el capítulo dedicado a exponer criterios teóricos y a brindar algunas herramientas para aproximarse más eficazmente a los textos sea el primero, no lo convierte en el primer objeto de estudio íntegro que los docentes propondrán a sus estudiantes. En verdad, conviene considerar ese capítulo uno de los sustratos que dan un fundamento posible al desarrollo de los demás; una serie de conceptos básicos pertenecientes al campo de los estudios literarios, seleccionados y articulados en función de una coherencia interna. Se trata, entonces, de un material, por un lado, autónomo –se lo puede leer como una unidad–, pero, por otro, pasible de ser *revisitado* una y otra vez desde los capítulos restantes. Esta segunda manera de abordarlo permitirá volverlo apropiable y realmente comprensible, en tanto no aparezca como conocimiento que debe ser aprendido previamente, sino como respuesta a preguntas e inquietudes que pueden despertarse en los alumnos a medida que las promueva el contacto con los textos y con lo que se dice sobre ellos.

Este modo de pensar la articulación del primer capítulo con los demás es consecuente con lo planteado respecto a las razones de la presencia explícita de la teoría en este libro: son los textos literarios los que nos interrogan; no se trata de incorporar de un modo exterior e inmotivado una serie de saberes que después van a ser *aplicados*, sino, por el contrario, de hallar en las páginas de teoría, luego de la lectura de los textos, un material útil para comprender y analizar lo leído y abrir así, entre otras posibilidades, la de una *formación del gusto*.

Un complejo de mediaciones

Si el libro actúa como mediador y crea de algún modo su propio objeto de estudio, otras mediaciones más sutiles se producen *dentro y a partir de* este instrumento primero y muy visible de mediación: el docente tiene un lugar protagónico en esta mediación. Es quien volverá productiva su utilización. Los alumnos, a solas con el libro, pueden acceder a ciertos niveles de apropiación; pero es el docente quien, en definitiva, promueve intercambios productivos, fructíferos y socializables con el libro; es quien tiene un bagaje de saber como especialista que no tiene por qué exigir a sus alumnos, pero sí, entendemos, potenciar y acrecentar para sí, lo cual irá a favor de sus estudiantes, siempre.

Al utilizar el libro con sus alumnos, el docente pondrá en acto un modo de hacer uso de él y enseñará, al mismo tiempo, una metodología de trabajo, un modo de acceso. Además, subordinada a esta función mediadora del docente, se nos aparecen otras: por un lado, la

³⁷ Martín Heidegger, *Hölderlin y la esencia de la poesía* (1936), México, Séneca, 1944.

³⁸ Alejandra Pizarnik, poema N° 13 de *El árbol de Diana* (1962).

que propone el capítulo de teoría en relación con los problemas *teóricos* suscitados por los textos; por otro lado, la que ofrece la sección *La literatura en la historia* para resolver y abrir a un tiempo problemas que los textos literarios proponen.

Un ejemplo

Pensemos, por ejemplo, cómo podría trabajarse el capítulo 5, dedicado a la poesía lírica, un necesario punto de fuga en el libro, que no lo estructura, sino que lo completa. El recorrido por la poesía lírica desde el Renacimiento y el Barroco, pasando por el Romanticismo y los *poetas malditos* hasta llegar a la poesía de los siglos xx y xxi, promueve una mirada histórica. Ahora bien, para que la lectura de los poemas no se transforme en una ilustración *mecánica* de un devenir histórico,³⁹ es interesante apelar al concepto de *cosmovisión* que desprendemos de la postulación hegeliana, a partir del cual es posible mostrar cómo la selección de poemas del libro remite a una etapa: la Modernidad en sentido lato, en la que se produce el cierre relativo de la cosmovisión o mentalidad épica.

Por otra parte, se podría enfocar el estudio de los poemas líricos tratando de responder a preguntas tales como las siguientes: ¿en qué medida es posible asociar lírica y subjetividad? ¿Cómo pensar el valor del ritmo –de la materialidad objetiva del verso– en poemas de diferentes momentos históricos? ¿Cómo podría aplicarse el concepto de *antidiscursio* en un poema de Gracilaso, de Leopardi o de Gironde? Quede claro que, cuando nos referimos a plantearnos preguntas, no pensamos por fuerza en preguntas que deban ser formuladas en clase, sino en interrogantes que los docentes se reserven para sí y que sean el motor de las consignas de su trabajo en el aula.

A continuación presentamos propuestas para profundizar la lectura de algunos de los textos mencionados o analizados en el libro del alumno, y abordar la de otros cuentos o poemas relacionados con ellos.

³⁹ Dada la fuerte pérdida de la dimensión histórica en que nos ha dejado, entre otros muchos factores, un estructuralismo mal leído o mal comprendido, consideramos muy importante –contra la tendencia a la fragmentación, a la exaltación del azar y del instante que parece ser, por lo menos en la superficie, la dominante de la época– que los estudiantes se apropien de la idea de que, frente a lo que aparece como novedad, innovación, corte o quiebre, es posible reconstruir –si no adivinar– qué hubo antes. Que una de las preguntas siempre sea *desde dónde, contra quién, a favor de qué, con qué proyecto o utopía por delante se escribe*.

Guías para lecturas indicadas en el capítulo 2, “Mitos de origen”

Análisis de “Carta de Ariadna a Teseo”, en *Heroidas*, de Ovidio (citada en la página 29)

1. Lean la carta de Ariadna a Teseo, de Ovidio. Pueden consultar la versión en verso reproducida en la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* (www.cervantesvirtual.com) o la versión prosificada de *Cartas de las heroínas*, Madrid, Alianza (pp. 165-171), que se transcribe en el *Blog de la materia de Literatura universal* (www.lituniversaligi.wordpress.com >> 2011/09/21).

- 2. Recuerden oralmente el relato del mito de Teseo y Ariadna que incluye Ovidio en *Metamorfosis*.
 - a. Determinen a qué momento de los hechos corresponde esta carta.
 - b. Confeccionen un cuadro comparativo en el que expongan diferencias y similitudes entre el mito extraído de *Metamorfosis* y la carta de las *Heroidas*. Consideren los siguientes criterios de comparación.

tipo textual dominante - narrador y punto de vista - tiempos verbales predominantes - hechos narrados - carácter cercano a la oralidad o a la escritura - función del texto

- 3. Lean el primer párrafo de la carta.
 - a. Señalen todos los elementos lingüísticos (pronombres personales, posesivos y sustantivos) que refieren al destinador y todos los que refieren al destinatario. Ordénelos en dos columnas. Por ejemplo:

Destinadora (Ariadna)	Destinatario _____
Me, pronombre personal de primera persona del singular.	

- b. Indiquen cuál es la referencia para la expresión *aquella playa*.
- 4. Elijan, entre las que siguen, las opciones más adecuadas para explicar las razones por las que Ariadna escribe esa carta. Justifiquen sus elecciones con citas del texto.
 - Con la carta, Ariadna recrimina a Teseo su crueldad.
 - A través de la carta, Ariadna exige una explicación a Teseo.
 - A través de la carta, Ariadna pide a Teseo que le dé sepultura.
 - Ariadna escribe para divulgar su historia.
 - Con la carta, Ariadna pretende justificar que no merece ese cruel destino.
- 5. Con un compañero o una compañera, expliquen el significado del siguiente enunciado: “Para mi desgracia me traicionó mi sueño, y tú, que te conjuraste criminalmente con mi sueño”.
 - Relean el poema “Sueños de Ariadna”, de Ursula Le Guin. El sueño al que alude el yo lírico del poema ¿podría relacionarse con el sueño de la autora de la carta? Justifiquen oralmente sus respuestas.
- 6. Escriban entre quince y veinte líneas en las que expliquen qué sucesos, de los que condujeron a Ariadna a su desgracia, se sintetizan en la expresión “el sueño, el viento y la promesa”.

Análisis de “La noche boca arriba”, de Julio Cortázar, cuento incluido en *Final del juego* (1956) (citado en la página 33)

- 1. Identifiquen los fragmentos referidos a cada una de las épocas que se alternan en el relato.
 - a. Caractericen al joven que se accidenta en la ciudad moderna y al joven prisionero entre los aztecas.
 - ¿Qué relación se establece entre ambos jóvenes? Decidan si es uno o son dos los personajes protagónicos de este cuento. Justifiquen su respuesta.
 - b. Escriban una lista con los personajes que pertenecen a uno y a otro mundo.
 - ¿Cuál de los personajes devuelve al protagonista al hospital? ¿En cuántas ocasiones?
- 2. Expliquen la siguiente cita del cuento: “Como sueño era curioso, porque estaba lleno de olores, y él nunca soñaba olores”.
 - a. ¿Qué aporta esta observación del narrador para quien ya leyó el cuento íntegro?
 - b. Identifiquen en el relato el pasaje que da a entender que el sueño es la historia del motociclista y no la historia del guerrero. Transcriban la cita.
 - c. Busquen en el cuento algunos otros indicios que, como “el sueño con olores”, permiten inferir que la realidad es la de la guerra y no la del hospital. ¿Puede considerarse el epígrafe del cuento un indicio de este tipo? ¿Por qué?
- 3. Reúnanse en grupos y debatan acerca del título del cuento. Tengan en cuenta las siguientes preguntas: ¿por qué creen que el cuento se llama de este modo? ¿Qué efectos produce ese título? Identifiquen fragmentos en los que se aluda a la posición de “boca arriba”.
 - Escriban el resultado de su intercambio en un texto de entre siete o diez líneas.
- 4. Caractericen al narrador del cuento.
 - Analicen los puntos de vista que adopta el narrador a lo largo del relato. Justifiquen con dos citas textuales por lo menos.
- 5. A la luz de la lectura completa del relato, comenten entre todos el siguiente fragmento.

Trataba de fijar el momento del accidente, y le dio rabia advertir que había ahí como un hueco, un vacío que no alcanzaba a rellenar. [...] Como si en ese hueco él hubiera pasado a través de algo, o recorrido distancias inmensas.

 - Escriban un texto de entre quince y veinte líneas que desarrolle el análisis de la cita. Tengan en cuenta sus respuestas a las consignas 1 a 4.
- 6. Conversen entre todos acerca de lo que podría significar que un joven, perteneciente a un pueblo originario, tenga un sueño que lo ubique temporalmente varios siglos después.
- 7. Justifiquen la pertenencia del cuento al género fantástico.

Guías para lecturas indicadas en el capítulo 2, “Mitos de origen”, y en el capítulo 3, “La épica y la poesía”

Análisis de “La casa de Asterión”, de Jorge Luis Borges, cuento incluido en *El Aleph* (1949) (citado en el capítulo 2, página 45)

1. Lean el epígrafe del cuento y busquen información en enciclopedias impresas o virtuales acerca de la *Biblioteca mitológica*, de Apolodoro, y acerca de Asterión o Asterio, hijo de la reina Pasífae. Luego, lean el cuento completo.
2. Propongan, para las siguientes citas del cuento, los elementos del mito que se puedan asociar o contrastar con cada una de ellas.

“Otra especie ridícula es que [...] soy un prisionero”.

“... El temor que me infundieron las caras de la plebe”.

“... Mi espíritu [...] está capacitado para lo grande...”.

“... Todas las partes de la casa están muchas veces”.

“Cada nueve años entran en la casa nueve hombres para que yo los libere de todo mal”.

“... [Alguien] profetizó [...] que alguna vez llegaría mi redentor”.
- ¿A qué cultura remite la alusión a un “redentor” de la última afirmación? Conversen en grupos qué podría significar esa alusión.
3. Identifiquen las voces narrativas que enuncian el relato. Copien la última oración que corresponde a uno de los narradores y la primera que corresponde al otro, y respondan: ¿qué recursos sintácticos y gráficos les permitieron diferenciar ambas voces?
 - a. Conversen en grupos: ¿qué efecto produce en el lector que Asterión utilice la primera persona para comunicarse?
 - b. Elijan, entre las siguientes posibilidades, las que mejor expresan la imagen de Asterión que le queda al lector.

soledad – brutalidad – aburrimiento – crueldad – tristeza –
paciencia – locura – humanidad
- Tengan en cuenta su respuesta anterior y propongan un par de sustantivos que expresen la imagen de Teseo que le queda al lector.
4. Marquen las explicaciones más adecuadas para el siguiente enunciado del personaje narrador: “Pero, de tantos juegos, el que prefiero es el del otro Asterión”.

Asterión ha enloquecido debido al encierro y la soledad, y por eso su conciencia se desdobra.

Asterión es lo suficientemente humano como para imaginar que juega con un par.

El creador del relato está proponiendo al lector *otra* visión del Minotauro, *otro* Minotauro: Asterión. Del mismo modo, Asterión juega con un doble imaginado, *otro*.

Asterión refiere a otro Asterión porque quiere dejar de ser él mismo.
5. Con ayuda previa de su docente, fundamenten por escrito, en una página, la siguiente afirmación: “La casa de Asterión” resignifica desde el siglo xx el mito griego del Minotauro. En su fundamentación deben emplear por lo menos tres de las siguientes palabras: *reescritura, valoración, intertextualidad, contexto, inversión*.

Análisis de un fragmento de *La Araucana*, de Alonso de Ercilla, para comparar con el fragmento reproducido en el capítulo 3 (página 62)

1. Busquen en una edición impresa o virtual de *La Araucana* el canto II de la primera parte, por ejemplo, en la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* (www.cervantesvirtual.com). Allí se narra, en primer lugar, la discordia que surgió entre los caciques de Arauco acerca de la elección de capitán general y el modo que encontraron, por consejo del cacique Colocolo, para resolver la cuestión; en segundo lugar, las estratagemas de los araucanos para entrar en la casa fuerte de Tucapel y la batalla que tuvieron con los españoles. Lean el canto completo.
2. Presten atención a los versos que van desde el 305 (“Pues el madero súbito traído...”) al 362 (“... de haberse más que todos señalado”).
 - a. Expliquen con sus palabras en qué consiste la prueba.
 - b. Escriban una lista de los caciques que participan del desafío. ¿Quién de ellos parece ser el ganador? ¿Cuál es el mérito de su hazaña?
3. Lean los siguientes versos y, luego, resuelvan las consignas.

... Cuando Cupolicán a aquel asiento,
sin gente, a la ligera, había llegado;
tenía un ojo sin luz de nacimiento
como un fino granate colorado,
pero lo que en la vista le faltaba,
en la fuerza y esfuerzo le sobraba.

Era este noble mozo de alto hecho,
varón de autoridad, grave y severo,
amigo de guardar todo derecho,
áspero y riguroso, justiciero;
de cuerpo grande y relevado pecho,
hábil, diestro, fortísimo y ligero,
sabio, astuto, sagaz, determinado,
y en casos de repente reportado.

Fue con alegre muestra recibido,
—aunque no sé si todos se alegraron—...
- Resuman en no más de dos líneas los rasgos físicos y morales de Caupolicán.
- Relean las estrofas reproducidas en la página 62 del capítulo 3 y decidan entre todos en qué medida se adecuan a esta descripción de Caupolicán o se alejan de ella. Luego, escriban en forma individual un texto de entre diez y quince líneas que responda a la siguiente pregunta: ¿por qué, a pesar de ser vencido, Caupolicán adquiere dimensiones heroicas?
4. Revisen el cuadro en el que se presentan los temas épicos (página 49, capítulo 3) y determinen cuáles de ellos se desarrollan en el canto II de *La Araucana*. Justifiquen su respuesta con fragmentos del poema.
5. Caractericen al poeta narrador: ¿en qué persona narra?, ¿participa de los hechos narrados?, ¿qué posición adopta frente a esos hechos?
- Respondan en un texto de alrededor de diez líneas si el narrador del poema de Ercilla se corresponde con el narrador de la épica clásica.

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 3, “La épica y la poesía”

Análisis del episodio del descenso al Hades en *Odisea* y en *Eneida*

1. Lean los siguientes versos de *Odisea* y de *Eneida*. Luego, lean en forma completa el libro XI del poema homérico y el libro VI de la obra de Virgilio, de los que han sido tomados estos versos. Ambos textos se encuentran disponibles en el sitio Wikisource (www.wikisource.org).

Odiseo, antes de visitar la morada de Hades para consultar al adivino Tiresias sobre su regreso a Itaca, sacrifica varias ovejas y vierte su sangre en un pozo. Entonces, todos los espectros de los muertos salen a beberla. Después de conversar con Elpénor, Odiseo ofrece la sangre a Tiresias y, luego, a su madre Anticlea, quien habla con él.

Así dijo mi madre, y movido por mi amor quise asir su ánima adorada. Tres veces lo intenté, por el deseo de abrazarla impulsado, y otras tantas de entre mis brazos se escapó, cual sombra o leve sueño. Pena muy aguda nació en mi corazón, y le dirigí llorando estas palabras voladoras: “Madre, ¿por qué no esperas a tu hijo ansioso de abrazarte, para que uno en los brazos del otro, aún en el Hades, nos saciemos de lágrimas amargas? ¿Eres tan solo un vano espectro que aumentar los raudales de mi llanto envió aquí la augusta Perséfone?”. Dije así, y al instante me repuso mi venerable madre: “¡Ay!, hijo mío, No te engaña la ilustre Perséfone. Esta es la condición de los mortales cuando mueren: ni carnes ya, ni huesos a sus nervios les quedan; la irresistible fuerza de la llama los consume y abandonados de la vida quedan los blancos huesos, y cual sueño el alma vuela...”.

Homero, *La Odisea*, Buenos Aires, Sopena, 1951. Texto adaptado de la traducción directa del griego realizada por Federico Baráibar y Zumárraga (estrofas 5 y 6 del libro undécimo).

De camino a Italia, a Eneas se le aparece el alma de su padre Anquises y le pide que vaya a verlo al Averno. Eneas cede y, acompañado por la Sibila de Cumas, recorre los reinos de Plutón hasta encontrar a Anquises, quien le muestra un porvenir de gloria para su futura stirpe, los romanos.

Y el padre Anquises, en lo hondo de un valle verdeante, observaba fijándose con atención a las almas encerradas que iban a subir al mundo superior, y al número todo de los suyos andaba censando, y a sus nietos queridos y el hado y la fortuna de los hombres, sus costumbres y sus obras. Y cuando vio a Eneas que le venía al encuentro por la hierba, le tendió gozoso ambas palmas, se llenaron de lágrimas sus mejillas y la voz se escapó de su boca:

“¡Al fin, has llegado! Esa piedad tuya que tu padre anhelaba ¿ha podido vencer el duro camino?...”.

Y Eneas a su vez: “Padre, tu triste imagen a menudo se me apareció y me empujó a buscar estos umbrales; las naves aguardan en el mar Tirreno. Dame tu diestra, dámela, padre mío, y no te sustraigas a mi abrazo”.

Así diciendo, con mucho llanto regaba a la vez su rostro. Tres veces intentó poner los brazos en torno a su cuello; tres veces huyó de sus manos la imagen en vano abrazada, como el viento ligera y en todo semejante al sueño fugitivo.

Virgilio, *Eneida*, Madrid, Alianza, 1990. Traducción de Rafael Fontán Barreiro (versos 679 a 702 del libro sexto).

1. Busquen en enciclopedias o en diccionarios de mitología información acerca de los siguientes personajes y lugares: Hades, Averno, Perséfone, Plutón, Circe, Sibila de Cumas y Tiresias. Compartan con sus compañeros la información que recabaron.
2. Relean el apartado “El héroe de los poemas épicos” en la página 48 del capítulo. Tengan en cuenta la información que allí se ofrece para explicar el significado del viaje del héroe al reino de la muerte.
 - Averigüen en enciclopedias impresas o virtuales el significado de la palabra *catábasis*. A la luz de lo que hayan leído, revisen su explicación.
3. Reconozcan en ambos fragmentos los versos en los que se describe a los muertos: ¿a qué figura de estilo se recurre?, ¿qué les sugieren esas descripciones?
- Identifiquen los versos en los que se narra la reacción de Odiseo y la de Eneas al ver a su madre y a su padre, respectivamente. Expliquen esa reacción, primero, en relación con la descripción de los muertos; en segundo lugar, en relación con la cita de Hegel con la que comienza el capítulo 3 (página 46).
4. Elaboren un cuadro en el que comparen los dos descensos al mundo de los muertos a partir de los siguientes criterios: protagonistas, guías, rituales previos, personaje al que busca cada protagonista, acciones durante el encuentro, finalidad de la búsqueda, información que obtiene cada uno.
5. Lean el siguiente fragmento del canto V de *Iliada*, de Homero.

Y las toleró también el ingente Hades, cuando el mismo hijo de Zeus [Heracles], que lleva la égida, disparándole en la puerta del infierno veloz saeta, a él, que estaba entre los muertos, lo entregó al dolor: con el corazón afligido, traspasado de dolor –pues la flecha se le había clavado en la robusta espalda y abatía su ánimo– fue el dios al palacio de Zeus, al vasto Olimpo, y Peán curole, que mortal no naciera, esparciendo sobre la herida drogas calmantes. ¡Osado! ¡Temerario! No se abstenía de cometer acciones nefandas y contrastaba con el arco a los dioses que habitan el Olimpo.

 - Comparen la actitud de Heracles en el infierno con la de Odiseo y la de Eneas. Conversen entre todos acerca de las razones de esta diferencia. Para responder, lean acerca de los doce trabajos de Heracles, en especial el del can Cerbero.

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 3, “La épica y la poesía”

Análisis de algunas interpretaciones de *Martín Fierro*

1. Lean los siguientes fragmentos de lecturas que se han hecho del poema de José Hernández.

a. Como todo poema épico, el nuestro expresa la vida heroica de la raza: su lucha por la libertad, contra las adversidades y la injusticia. *Martín Fierro* es un campeón del derecho que le han arrebatado: el campeador del ciclo heroico que las leyendas españolas inmortalizaron siete u ocho siglos antes: un paladín al cual no falta ni el bello episodio de la mujer afligida cuya salvación efectúa peleando con el indio bravo [...]. Y por eso, porque personifica la vida heroica de la raza con su lenguaje y sus sentimientos más genuinos, encarnándola en un paladín, o sea el tipo más perfecto del justiciero y del libertador; porque su poesía constituye bajo esos aspectos una obra de vida integral, *Martín Fierro* es un poema épico.

Leopoldo Lugones, *El payador* (1916).

b. La palabra epopeya tiene sin embargo su utilidad en este debate. Nos permite definir la clase de agrado que la lectura del *Martín Fierro* nos da; ese agrado, en efecto, es más parecido al de la *Odisea* o al de las sagas que al de una estrofa de Verlaine o de Enrique Banchs. En tal sentido, es razonable afirmar que el *Martín Fierro* es épico, sin que ello nos autorice a confundirlo con las epopeyas genuinas. Además, la palabra puede prestarnos otro servicio. El placer que daban las epopeyas a los primitivos oyentes era el que ahora dan las novelas [...]. Así, descontado el accidente del verso, cabría definir al *Martín Fierro* como una novela.

Borges, Jorge Luis y Margarita Guerrero, *El “Martín Fierro”*, Buenos Aires, Columba, 1958.

c. La memoria de José Hernández, contrariamente a la de Sarmiento, no parece merecer cuestionamiento alguno. Los liberales lo reconocen en el análisis literario, en el minucioso cómputo de los octosílabos de *Martín Fierro* o en la búsqueda de sus elementos épicos. Ajenos a lo histórico, aíslan el poema de su contexto social y lo reducen a un caso de creación inconsciente o a la mera narración de la vida de un cuchillero de 1870. [...] [Los revisionistas] devuelven el poema a la historia y reivindican su lado combativo. De este modo, *Martín Fierro* pasa a ser la réplica a la política liberal de los masones doctores porteños. [...] Todas [las corrientes], en efecto, comparten una afirmación tradicional en nuestra historia literaria: *Martín Fierro* es el anti-Facundo.

José Pablo Feinmann, *Filosofía, historia y Nación: estudios sobre el pensamiento argentino*, Ariel, Buenos Aires, 1996.

d. El poema *Martín Fierro*, además de ser la elegía del gaucho, tiene un claro simbolismo político. [...] Es un poema político. Hernández lo dice: “... Mis cantos son / para los unos sonido / y para los otros... intención”. [...] En la vida del hijo segundo de *Martín Fierro*, el poeta sintetiza la historia argentina. Alude a la independencia al decir: “Falta

el cabeza primario / y los hijos que él sustenta / se dispersan como cuenta / cuando se corta el rosario”; al tiempo de los caudillos, cuando una vieja pariente “me recogió a su lado / allí viví sosegado / y de nada carecía”. [...] Muerta su pariente, llegó el juez de paz, “hombre de mucha labia / con más leyes que un doctor / me dijo: vos sos menor / y por los años que tienes / no podés manejar bienes / voy a nombrarte un tutor”, evidente símbolo de la oligarquía.

José María Rosa, *Historia argentina*, tomo VIII, Buenos Aires, Oriente, 1974.

e. La imagen literaria del desamparo social que en la *Ida* recorre las etapas de despojo, persecución y separación, en la *Vuelta* tiene una corroboración narrativa en la serie de muertes que saturan las historias de los hijos de Fierro y de Cruz: mueren las madres, padres, tías, tutores. [...] Por último, la dispersión prevalece, imponiendo su función de desenlace incluso a los enunciados que bajo la forma de consejos Fierro imparte en el canto XXXII: los hermanos que deberían permanecer unidos se dispersan; el viejo Fierro no podrá ser cuidado por sus hijos. Así, el reencuentro funcionó en el poema como motor de la narración de nuevas desgracias. [...] La falta de rumbo y el rumbo de los cuatro vientos hacia los que se dispersan Fierro, sus hijos y Picardía prevalecen sobre los consejos de Fierro.

Gramuglio, María Teresa y Beatriz Sarlo, “José Hernández” y “El *Martín Fierro*”; en Susana Zanetti (dir.), *Historia de la literatura argentina*, 2, *Del romanticismo al naturalismo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980-1986.

2. Busquen información acerca del contexto histórico de la Argentina para cada una de las fechas en las que fueron publicados los fragmentos anteriores. Anoten, para cada período, datos sobre los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.

• Averigüen datos biográficos de los autores de los fragmentos.

3. Expliciten cómo define el *Martín Fierro* cada fragmento. ¿Son interpretaciones contradictorias, compatibles o complementarias? Justifiquen sus respuestas.

a. Expongan oralmente los argumentos con los que los autores justifican sus respectivas definiciones del poema de Hernández. ¿Con qué personaje compara Lugones a *Martín Fierro*? ¿A qué obra opone Feinmann el poema de Hernández? ¿Por qué?

b. Organicen en un cuadro comparativo sus respuestas a las consignas 3 y 3.a.

4. Conversen entre todos acerca de la posible relación entre el contexto histórico y el pensamiento de los autores con las lecturas que han hecho del *Martín Fierro*.

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 3, “La épica y la poesía”

Análisis de “El fin” (citado en el capítulo 3, página 68) y de “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz”, de Jorge Luis Borges

1. Relean “El fin”, de Jorge Luis Borges, en *Ficciones* (1944). El cuento ha sido digitalizado en el sitio web *literatura.us*.
2. Mencionen a los personajes del cuento y caracterícelos brevemente; expliciten qué relación existe entre ellos.
3. Escriban las acciones principales del cuento.
 - a. Sinteticen en una oración la situación inicial del cuento. Respondan: ¿qué información ofrece el narrador que permite situar la acción del cuento en el tiempo y el espacio?
 - b. Expliquen cuál es el conflicto. Copien la oración con la que el conflicto se inicia.
 - c. Expongan en una oración el modo como se resuelve el conflicto. ¿Cuál es la frase del narrador con la que comienza el desenlace del cuento?
4. Caractericen al narrador del cuento. Presten especial atención a la persona gramatical empleada en el último párrafo.
 - a. ¿Cuál es el punto de vista adoptado por el narrador? Justifiquen su respuesta con fragmentos textuales.
 - b. Mencionen las acciones que son oídas por el personaje cuyo punto de vista se adopta y aquellas que se perciben visualmente. Conversen entre todos: ¿por qué creen que resulta significativo para el cuento el cambio de percepción del oído a la vista?
 - c. Expliquen los dos significados con los que se emplea la palabra *contrapunto* en el cuento. ¿Por qué el primer contrapunto es fundamental para el Moreno, para el forastero y para Recabarren?
5. Lean la siguiente afirmación del autor de “El fin” respecto de su cuento (en “Prólogo” a *Artificios*, en *Obras completas*, Tomo 1, Buenos Aires, Emecé, 1974, p. 483) y resuelvan las consignas.

Fuera de un personaje –Recabarren– cuya inmovilidad y pasividad sirven de contraste, nada o casi nada es invención mía en el decurso breve del último [cuento]; todo lo que hay en él está implícito en un libro famoso y yo he sido el primero en desentrañarlo o, por lo menos, en declararlo.

 - a. Mencionen el título del “libro famoso” al que alude Borges en el fragmento citado.
 - b. Identifiquen en el cuento tres alusiones al “libro famoso” y cópienlas en sus carpetas.
6. De acuerdo con Borges, “descontado el accidente del verso, cabría definir al *Martín Fierro* como una novela”. Confronten esa afirmación con la hipótesis que afirma que la obra de Hernández es un poema épico (capítulo 3, página 63). Luego, conversen: ¿A qué circunstancia está poniendo “fin” Borges con este cuento?

7. Relean el último párrafo del cuento y describan las acciones que realiza el personaje después de haber vencido a su contrincante. Luego, lean el canto VII de *El gaucho Martín Fierro* y establezcan relaciones entre ambos duelos.
8. Lean el cuento “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz (1829-1874)”, de Jorge Luis Borges, en *El aleph* (1949) y el canto IX de *El gaucho Martín Fierro*. El cuento ha sido digitalizado en el sitio web *literatura.us*.
 - a. Resuman en un párrafo de alrededor de no más de siete líneas el contenido del canto IX del poema de Hernández.
 - b. Relean los dos primeros párrafos del cuento de Borges y expliquen, en primer lugar, en qué momento de la vida de Cruz comienza el relato, y en segundo lugar, cuál es el propósito del narrador.
 - c. A la luz de la respuesta anterior, expliquen el título del cuento.
9. Mencionen dos recursos utilizados por el narrador para convencer al lector de que su relato es una biografía de un personaje de probada existencia histórica.
10. Con ayuda de un docente de Inglés y con la de algunos de ustedes que tengan conocimientos de esa lengua, traduzcan el epígrafe del cuento.
 - a. Conversen entre todos acerca del sentido de esos versos de Yeats.
 - b. Relacionen el epígrafe con el contenido del relato.
11. El pasaje de la *Biblia* al que alude el narrador dice lo siguiente: “A los débiles me hice débil, para ganar a los débiles; a todos me he hecho todo, para que por todos los medios salve a algunos”. Respondan entre todos: ¿cómo se relaciona esa afirmación bíblica con el contenido del relato? ¿Por qué, según el narrador, la materia del libro sagrado “es capaz de casi inagotables repeticiones, versiones, perversiones”?
12. Identifiquen en el cuento las alusiones al grito del chajá. Expliquen en qué momentos de la acción se perciben esos gritos y qué pueden significar.
 - Relean el último párrafo del cuento. Luego, relaciónenlo con el final del cuento “El fin”: ¿en qué se asemejan?
13. Busquen en el texto del cuento el enunciado del poema de Hernández referido en estilo indirecto y cópienlo en sus carpetas. Luego, conversen respecto del significado de ese enunciado en relación con el contenido del cuento.
14. Escriban un texto de una o dos páginas en el que establezcan relaciones entre los dos cuentos de Borges. Tengan en cuenta el intertexto de *Martín Fierro* y el contenido de ambos relatos en cuanto a lo que les sucede a los personajes (Fierro, el Moreno, Cruz). Observen, además, los temas recurrentes en Borges, por lo menos en estos dos relatos y en “La casa de Asterión”.

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 4, “La épica y la novela”

Análisis de *Vida del Lazarillo de Tormes*

1. Lean *Vida del Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* en una edición impresa o en el sitio de la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* (www.cervantesvirtual.com).
2. Revisen el cuadro que sintetiza algunos aspectos de los tratados que componen la novela (capítulo 4, página 84) y busquen para cada casillero citas textuales que ilustren las afirmaciones allí realizadas. Por ejemplo, el casillero correspondiente a “Tiempo”, del Tratado primero, “Permanece al servicio del ciego desde los 11 años y por un tiempo no determinado”, puede ilustrarse con el siguiente fragmento textual: “... Se acabó de criar mi hermano hasta que supo andar, y a mí hasta ser buen mozuero, que iba a los huéspedes por vino y candelas y por lo demás que me mandaban”.

3. Justifiquen la afirmación que sigue con algún tramo del Tratado segundo.

La vida de Lazarillo de Tormes se presenta como una carta autobiográfica, en primera persona gramatical; sin embargo, el narrador ofrece otros puntos de vista que confrontan con el suyo.

- Relean en el Tratado segundo la frase con la que el clérigo despierta a Lázaro y resuelvan las siguientes consignas.
 - a. Respondan: ¿por qué es irónico el apelativo “diligente servidor” que emplea el clérigo para referirse al niño?
 - b. Expliquen con sus palabras el significado de la última oración del clérigo (“No es posible sino que hayas sido mozo de ciego”).
- 4. Diseñen un cuadro en el que confronten los siguientes rasgos del héroe clásico con los de un antihéroe, como Lázaro.

nacimiento en lugar prestigioso – padres nobles –
belleza e integridad física – educación esmerada – atributos:
espadas, armadura, caballo – compañeros y esposa nobles –
victorias sucesivas que le otorgan mayor gloria

- Relean el apartado “La verosimilitud en el realismo”, en la página 85 del libro del alumno. Luego, mencionen dos estrategias con las que el narrador otorga verosimilitud a su historia.
- 5. Consulten en el diccionario de la Real Academia Española el significado del sustantivo *pícaro*. Luego, escriban un texto de entre diez y quince líneas que justifique la pertenencia de Lázaro a la categoría de *pícaro*.
- 6. Elijan para cada uno de los amos de Lázaro uno o más de los siguientes vicios o valores negativos. Justifiquen sus elecciones con el fragmento textual más representativo.

gula – avaricia – crueldad – lujuria – estafa – cinismo –
miseria – simulación – hipocresía

- a. Expliquen cuál o cuáles de sus amos Lázaro experimenta algún tipo de progreso.

- b. Conversen entre todos: ¿consideran que Lázaro tiene alguna posibilidad de construir su propio destino? ¿Por qué?
7. Miren la película *Slumdog Millionaire* - *¿Quién quiere ser millonario?*, de Danny Boyle (2008), y conversen entre todos a partir de las siguientes preguntas.
 - ¿Cuál es el punto de vista que adopta este relato fílmico?
 - ¿Qué rasgos de la biografía de Lázaro son comparables con la de Jamal?
 - ¿Qué vicios o valores negativos de los que identificaron en los personajes de *Vida del Lazarillo de Tormes* se pueden reconocer en los de la película?
 - Busquen en enciclopedias impresas o virtuales información acerca de la novela *Oliver Twist* (1837-1839), del escritor inglés Charles Dickens. Luego, determinen en qué aspectos el personaje protagonista y la novela en general se acercan a Lázaro y a su historia, y en cuáles se distancian de ellos. Finalmente, respondan si identifican a Jamal con Lázaro, con Oliver o con ambos.
 8. Relean el apartado “La verosimilitud en el realismo”, en la página 85 del libro del alumno, y elaboren una definición de *novela picaresca*. Teniendo en cuenta las actividades anteriores y la información del capítulo 4 del libro, expliquen por qué la picaresca se acerca a la novela de aprendizaje y a la novela de denuncia.
 9. Lean el siguiente fragmento de *Elogio de la locura*, de Erasmo de Róterdam (1466-1536), y resuelvan las consignas.

Si alguien volviese la vista a su alrededor desde lo alto de una excelsa atalaya [...], vería cuántas calamidades afligen la vida humana, cuán mísero y cuán sórdido es su nacimiento, cuán trabajosa la crianza, a cuántos sinsabores está expuesta la infancia, a cuántos sudores sujeta la juventud, [...] para no recordar los males que los hombres se infieren entre sí, como, por ejemplo, la miseria, la cárcel, la deshonra, la vergüenza, los tormentos, las insidias, la traición, los insultos, los pleitos y los fraudes.

- a. Identifiquen en los episodios narrados en *Vida del Lazarillo de Tormes* cada uno de los males enumerados por Erasmo.
 - b. Busquen información en enciclopedias impresas o virtuales acerca de Erasmo y de su obra satírica *Elogio de la locura*. Luego, respondan si *Vida del Lazarillo de Tormes* pudo haber encontrado sustento filosófico en esa obra.
10. Lean los cantos XXI a XXIX de *La vuelta de Martín Fierro*, enunciados por Picardía –el hijo de Cruz–, y establezcan similitudes y diferencias con *Vida del Lazarillo de Tormes*. Expongan sus observaciones en un texto que presente y contextualice las dos obras, compare a ambos personajes, y establezca relaciones entre el poema, la novela de denuncia y la de formación. Para terminar, escriban un cierre que sintetice las observaciones realizadas.

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 4, “La épica y la novela”

Análisis de *El coronel no tiene quien le escriba* (1961), de Gabriel García Márquez

1. Lean la novela en forma completa. Pueden hacerlo en alguna edición impresa o en el sitio *literatura.us*, donde la obra está digitalizada.
2. Sinteticen el contenido de la novela en no más de un párrafo por capítulo.
 - a. Escriban una lista con la información acerca de los personajes, el tiempo y el lugar en el que se desarrolla la acción que provee el narrador en el primer capítulo de la novela.
 - b. Busquen en el capítulo II alusiones al clima político y social que se vive en el pueblo del coronel.
3. Propongan un título para cada uno de los siete capítulos que componen el relato. Los títulos deben aludir al contenido narrado en ellos.
4. Expongan en una oración el tema central del relato. Pueden orientarse con las opciones que siguen.

La injusticia del destino. – La violencia. – La pobreza y el hambre. – El desamparo del pueblo latinoamericano. – La guerra y sus consecuencias.

- Busquen en los capítulos II y III dos citas textuales que se refieran al título de la novela y cópienlas. Tengan en cuenta el contexto en el que se pronuncian esas dos alusiones y expliquen la relación entre título de la obra y su contenido.
5. Caractericen al narrador de la novela de García Márquez. Luego, expliciten cuál es el punto de vista privilegiado por el narrador. Justifiquen ambas respuestas con citas textuales.
 6. Busquen en enciclopedias impresas o virtuales y en libros de historia información acerca de la llamada “Guerra de los mil días” en Colombia. Anoten entre qué fechas se desarrolló, cuáles fueron sus causas, qué bandos se enfrentaron, cuál de ellos resultó victorioso y qué consecuencias tuvo la guerra para el país.
 - a. Sinteticen la información que hayan encontrado acerca del tratado de Neerlandia.
 - b. Busquen en la novela alusiones al tratado de Neerlandia y respondan: ¿qué posición tiene el coronel respecto de ese acuerdo?; ¿lo considera un *acuerdo de paz*?; ¿qué personaje de otra obra de García Márquez se menciona en este episodio?
 7. Escriban una lista de los personajes principales y secundarios de la novela. Luego, copien al lado de cada referencia algún fragmento textual que caracterice al personaje.
 - a. Describan a los personajes con sus propias palabras.
 - b. En el apartado “El héroe ignorado: *El coronel no tiene quien le escriba*” (capítulo 4, página 86 del libro del alumno), se afirma que el protagonista es un “personaje entrañable” y “un emblema de la persistencia de tantos héroes anónimos”. Respondan: ¿comparten esa apreciación respecto del coronel? ¿Por qué?

- c. Comparen la relación entre el coronel y su esposa con la de don Sabas y su mujer. Expliquen si la relación entre el coronel y su esposa experimenta cambios a lo largo del relato o se mantiene idéntica.
8. Citen por lo menos cuatro enunciados en los que los personajes aludan con precisión al paso del tiempo.
 - Elijan de entre las que siguen la opción o las opciones más adecuadas. Justifiquen sus elecciones.

La marcación temporal precisa y frecuente es en el relato

- un recurso de verosimilitud.
- un recurso para subrayar la lentitud con que transcurre el tiempo para los personajes.
- un recurso para subrayar la angustia de los personajes ante la espera.

9. Narren brevemente el desenlace de esta novela corta.
 - a. Lean el siguiente fragmento de *La soledad de América Latina* (discurso de aceptación del Premio Nobel en 1982), de García Márquez.

Sin embargo, frente a la opresión, el saqueo y el abandono, nuestra respuesta es la vida. Ni los diluvios ni las pestes, ni las hambrunas ni los cataclismos, ni siquiera las guerras eternas a través de los siglos y los siglos han conseguido reducir la ventaja tenaz de la vida sobre la muerte. Una ventaja que aumenta y se acelera...
 - b. Vinculen el fragmento con el desenlace de la obra.
 - c. Conversen entre ustedes acerca de su interpretación de ese final: ¿se trata de la derrota definitiva del protagonista?, ¿de su esperanza ante el futuro?, ¿es la persistencia de una utopía o la entrega a la muerte?
 - d. Expliquen, en relación con la caracterización que el narrador hace del coronel, qué significa la palabra *mierda* en su boca. Elijan alguna de las siguientes opciones o propongan otra interpretación: La palabra del coronel con la que cierra la novela es...
 - ... un insulto hacia su esposa.
 - ... un signo de rebelión.
 - e. Lean el capítulo “El boom de la literatura latinoamericana” en la sección *La literatura en la historia* (pp. 178 y 179 del libro del alumno). Luego, justifiquen la inclusión de *El coronel no tiene quien le escriba* en la llamada *nueva novela latinoamericana*.
10. Una de las características del estilo de Gabriel García Márquez es la superposición en una misma oración de palabras que aluden a realidades disímiles entre sí. Por ejemplo: “... Experimentó la sensación de que nacían hongos y lirios venenosos en sus tripas”. Busquen otros casos a lo largo del relato que puedan ilustrar ese rasgo del escritor.
11. Miren la película *El coronel no tiene quien le escriba*, de Arturo Ripstein, basada en la novela homónima de García Márquez, y resuelvan las consignas.
 - Establezcan diferencias entre la película y el libro en cuanto al lugar donde se desarrolla la acción y la guerra a la que se refieren los personajes. Consideren también a los personajes del film: ¿se acercan a los propuestos en la novela? ¿Por qué?

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 4, “La épica y la novela”

Análisis de *Crónica de una muerte anunciada* (1981), de Gabriel García Márquez

1. Lean *Crónica de una muerte anunciada* en alguna edición impresa o en el portal de la Universidad de Cartago, Panamá (www.ucapanama.org).

2. Ordenen cronológicamente las siguientes secuencias del relato.

Retorno del narrador al pueblo, después de muchos años, para entrevistar a los testigos del crimen. / Llegada de Bayardo San Román y enamoramiento a primera vista de Ángela Vicario. / Visita y bendición al pueblo desde el barco del Obispo. / Reencuentro de Bayardo San Román con Ángela Vicario. / Asesinato de Santiago Nasar por parte de los gemelos Vicario. / Repudio de Ángela Vicario por parte de Bayardo San Román, quien la devuelve a sus padres. / Boda de Ángela y Bayardo San Román. / Venta de la casa del viudo Xius a Bayardo San Román. / Correspondencia epistolar de Ángela Vicario con Bayardo San Román.

3. Relean los dos primeros párrafos de la novela y escriban la información más relevante que refiere el narrador en relación con los hechos narrados.

a. Expliciten la hora en que Santiago Nasar sale de su casa y la hora en que es asesinado.

b. Las versiones respecto de las circunstancias en las que se repara la honra de Ángela Vicario son confusas. Copien la oración en la que se hace evidente esta confusión.

c. Mencionen el otro hecho relatado en esos primeros párrafos que alimenta la confusión que lleva a cometer el asesinato.

4. Elaboren un cuadro en el que expliciten la información nueva que se presenta en cada uno de los cinco capítulos que componen la novela.

• Lean la oración con la que termina cada capítulo. ¿Cuál es la única que no alude a Santiago Nasar? ¿Por qué les parece que ese capítulo cierra con otro tema?

5. Elijan entre las opciones del recuadro el tipo de narrador que sostiene el relato. Luego, justifiquen su elección con citas textuales.

narrador omnisciente – narrador testigo – narrador personaje

a. Busquen en el capítulo I la frase que explicita el momento en que el narrador decide investigar el crimen de los gemelos Vicario y cópienla en sus carpetas. Luego, rastreen en el resto de los capítulos otros indicios referidos a la distancia temporal entre los hechos y su reconstrucción.

b. Enuncien la relación que el narrador tiene con cada uno de los siguientes personajes.

Ángela Vicario – Santiago Nasar – Luis Enrique – Cristo Bedoya – María Alejandrina Cervantes – Luisa Santiago

6. Mencionen y caractericen las fuentes escritas en las que investiga el narrador para desentrañar el misterio de la muerte de Santiago Nasar. Presten especial atención al capítulo V.

a. Lean las definiciones de la palabra *crónica* que figuran en el recuadro y expliquen en qué medida la “crónica” del narrador se acerca o se aparta de ese género.

Relato en el que un observador ocular refiere los sucesos en un orden temporal lineal.

Relato de acontecimientos históricos narrados en un orden temporal, casi simultáneamente al momento en que están ocurriendo. Por ejemplo, las crónicas de los españoles que llegaron a América en el siglo XIV.

Artículo periodístico o información radiofónica o televisiva sobre temas de actualidad.

b. Expliquen por qué es posible afirmar que la novela de García Márquez presenta rasgos de los siguientes géneros.

relato policial – reportaje – novela sentimental – tragedia

c. Se ha afirmado que la novela de García Márquez asume la forma de una *narración coral*. Conversen en grupos: ¿qué significa para ustedes esa afirmación?

d. Conversen entre todos a partir de su respuesta a la consigna anterior: ¿por qué el asesinato de Santiago Nasar adquiere, tal como se afirma en el apartado “La absurda muerte del héroe: *Crónica de una muerte anunciada*”, una *dimensión mítica*?

7. Busquen en libros de Literatura o en enciclopedias impresas o virtuales información acerca del denominado *realismo mágico*. Luego, elaboren una definición del movimiento de no más de cinco líneas y compártanla con el resto de la clase.

• Determinen la pertenencia de *Crónica de una muerte anunciada* a esta tendencia de la novela latinoamericana. Justifiquen su respuesta con citas textuales; por ejemplo, en el capítulo IV, Pedro Vicario, entrevistado por el narrador, afirma: “Estuve despierto once meses”.

8. Busquen en una biografía completa de Gabriel García Márquez información acerca de quiénes son Mercedes Barcha y Luisa Santiago, y confronten esa información con el papel de los personajes homónimos en la novela.

• García Márquez ha creado una red de relaciones en su obra de ficción: unas novelas aluden a otras y los personajes de un relato están vinculados de algún modo con los de otro. Consideren la definición de *realismo mágico* y la respuesta a la consigna anterior, y respondan: ¿qué efecto produce en el lector esta red de relaciones entre la obra del autor y su propia vida?

9. Rastreen a lo largo de la novela otras menciones del poema de Gil Vicente que figura como epígrafe. Pueden consultar el poema completo en el portal *Wikisource*.

• Expliquen qué episodios o qué personajes pueden relacionarse con el poema. Luego, propongan una interpretación del epígrafe.

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 4, “La épica y la novela”

Análisis de *Los cachorros* (1967), de Mario Vargas Llosa

1. Lean en forma completa alguna edición impresa de la novela.
2. Sinteticen en una oración el tema central de cada uno de los capítulos que componen esta novela corta. Luego, propongan un título que aluda al tema de cada capítulo.
3. Justifiquen la siguiente afirmación de Joaquín Marco, prologuista de la edición de *Los cachorros* de la Biblioteca Básica Salvat (Barcelona, 1970): “No existe en castellano una voz que designe el tipo de narración que es *Los cachorros*”.
4. Expliciten qué edad tienen los personajes de *Los cachorros* en cada uno de los capítulos. Indiquen los aspectos de la vida escolar, laboral, civil y sentimental de los personajes que marcan el paso del tiempo. Justifiquen con citas textuales.
5. Relean el tercer párrafo del relato y copien el fragmento en el que se presenta al grupo de amigos que lo protagoniza.
 - a. Anoten la información de los amigos de Cuéllar que permiten individualizarlos. Por ejemplo, Chingolo y Mañuco estudian Ingeniería.
 - b. Escriban los nombres de las chicas que comienzan a formar parte del grupo a partir del capítulo III. Establezcan la relación que tiene cada una con los cuatro amigos de Cuéllar.
6. Caractericen a Cuéllar en el primer capítulo. Luego, expliquen los cambios de carácter que sufre a medida que crece.
 - a. Respondan entre todos a las siguientes preguntas: ¿en qué momento parece reformarse? ¿Por qué creen que trata de adecuarse al medio que lo rodea? ¿Es una reforma exitosa?
 - b. A lo largo de los capítulos, la figura de Cuéllar se asocia a varios actores, cantantes y deportistas. Busquen en la novela alusiones a esos personajes.
 - c. Busquen datos biográficos acerca del actor estadounidense James Dean y, luego, propongan una interpretación acerca de la relación que se establece en el relato entre Cuéllar y el conocido actor.
 - d. Relean el apartado “El héroe de los poemas épicos” (capítulo 3, página 48, del libro del alumno); luego, expliquen en qué medida el personaje de Cuéllar se acerca al héroe clásico y en qué medida se distancia de él.
- e. Justifiquen la siguiente afirmación: *El protagonista de Los cachorros adquiere una dimensión trágica.*
7. Narren con sus palabras el accidente que sufre Cuéllar en los vestuarios de la escuela.
 - a. ¿Se dice explícitamente dónde fue herido? ¿Cómo se denomina ese procedimiento narrativo?
 - b. Propongan alguna interpretación para el nombre del perro que ataca a Cuéllar.
 - c. Observen si Cuéllar manifiesta una actitud diferente respecto de uno de los integrantes del grupo de amigos. Presten especial atención a los capítulos I, III y V. ¿A qué creen que se debe esa diferencia?

- d. Vargas Llosa tomó el tema de *Los cachorros* de una noticia periodística que informaba que en un pueblo del Perú un niño de pocos meses había sido mordido por un perro; la castración del niño fue el resultado del ataque. Al respecto, Vargas Llosa afirma: “Soñaba con un relato sobre esa curiosa herida que, a diferencia de otras, el tiempo iría abriendo en vez de cerrar”. Expliquen en un texto de entre quince y veinte líneas el sentido de esa afirmación teniendo en cuenta el contenido de la novela.
8. Busquen en el texto ejemplos de lugares y de personas o de hechos que permitan situar la novela en el tiempo y el espacio, y cópienlos en sus carpetas.
 - a. Determinen la clase social a la que pertenecen *los cachorros*. Justifiquen su respuesta con citas textuales.
 - b. Identifiquen otros grupos sociales que se mencionan en el relato y expliquen el tipo de relación que los personajes tienen con ellos.
 - c. Mencionen cuatro costumbres características de los jóvenes de esa época y de ese grupo social.
9. En relación con la creación novelística, Vargas Llosa afirma:

Seleccionar dentro de los materiales de la realidad aquellos que serán la materia prima de la realidad que creará con palabras, acentuar y opacar las propiedades de los materiales usurpados y combinarlos de una manera singular para que esa realidad verbal resulte original, única, es el aspecto irracional de la creación de una novela, una operación condicionada por las obsesiones del novelista, el trabajo que realizan sus demonios personales. Hacer brotar la vida en el material seleccionado y preparado por los fantasmas de su vida interior es, en cambio, el aspecto racional de la creación, lo que depende únicamente de la inteligencia, la terquedad y la paciencia del novelista. [...] La vida brota en la ficción gracias a una distribución, a un orden, a una manera de presentación de esa materia prima: eso es lo que se llama la técnica de un novelista...

Citado por Joaquín Marco en el prólogo a Los cachorros, Barcelona, Biblioteca Básica Salvat, 1970.

Tengan en cuenta sus respuestas a las actividades que ya realizaron e ilustren la afirmación anterior con ejemplos de *Los cachorros*. Para ello, sigan los siguientes pasos.

- a. Elaboren una lista de lo que puede considerarse la “materia prima del relato”.
- b. Identifiquen en el texto de las siguientes técnicas narrativas y copien ejemplos en sus carpetas.
 - Alternancia de la primera y de la tercera persona narrativas.
 - Incorporación de los diálogos de los personajes en estilo indirecto libre.
 - Empleo de onomatopeyas.
 - Construcción de un lenguaje adolescente plagado de localismos peruanos.
 - Focalización en partes del cuerpo, del rostro y de la vestimenta de los personajes.

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 4, “La épica y la novela”

Análisis de *El Eternauta*, de Héctor Oesterheld y Francisco Solano López

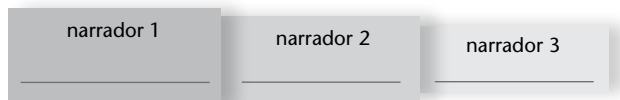
1. Lean o releen la historieta completa.
2. Indiquen quién es el narrador en cada uno de los siguientes fragmentos extraídos de la parte que sigue a la victoria contra los invasores en el estadio de River Plate.

El Eternauta hizo una larga pausa en su relato. Entrecerró los ojos durante un rato, y llegué a creer que dormía. Pero no, estaba bien despierto...

De pronto quise pensar que todo el horror pasado concluiría allí, pero algo me decía que no debía engañarme... porque fueron momentos poco menos que agradables, comparados con los que vinieron después...

Pero un día vinieron ellos, nos vencieron, y para que por siempre quedáramos domesticados, nos insertaron la glándula del terror... Nos sacaron de nuestro planeta y nos llevaron a lejanos mundos...

- a. Completen el siguiente esquema de cajas chinas para mostrar la relación de inclusión entre los relatos de los tres narradores.



- b. Sinteticen en aproximadamente una página los episodios a que hace referencia la expresión “lo que vino después”.
 - c. Expliquen quiénes son los *ellos*, qué se proponen y de qué elementos se valen para alcanzar sus objetivos. Ejemplifiquen su respuesta con fragmentos textuales.
3. Describan a cada tipo de enemigos que deben enfrentar los seres humanos. Mencionen los recursos que utilizan esos enemigos y expongan las estrategias de los humanos para tratar de vencerlos.
 4. En un mapa de calles de la ciudad de Buenos Aires y la zona Norte del conurbano bonaerense, señalen el recorrido que realiza el Eternauta a lo largo del relato.
 5. Imaginen que al curso de ustedes le encomiendan la tarea de organizar un recorrido turístico por la *ruta del Eternauta*. Confeccionen un folleto publicitario para ofrecer el paseo a eventuales interesados. Para ello, tengan en cuenta las siguientes indicaciones.
 - a. Expliquen de manera concisa quién es el Eternauta.
 - b. Destaquen la importancia de este personaje en la cultura contemporánea de nuestro país.
 - c. Ofrezcan una breve información acerca de la obra (autores, contexto de publicación, lecturas, etcétera).
 - d. Indiquen el punto inicial y el punto final del recorrido.
 - e. Incluyan fotografías de algunos de los lugares clave del recorrido.
 - f. Decidan el formato más atractivo para el folleto.
 - g. Diseñen una portada atractiva y decidan la distribución más conveniente para los contenidos que prepararon.

Análisis de “Un oscuro día de justicia”, de Rodolfo Walsh

1. Relean el cuento. Luego, resuelvan las consignas referidas al siguiente fragmento.

Los chicos que lo vieron en escorzo [al celador Gielty], el paso sonámbulo, el guardapolvo gris y arrugado, se preguntaron cómo habían podido temerle; esa repentina vergüenza desató una abrumadora silbatina mientras el celador Gielty avanzaba hacia Malcolm hasta que se enfrentaron en el centro del parque. [...] El silencio se tornó aplastante en la hilera de altas ventanas donde los ciento treinta irlandeses se apiñaban, sin que faltara ni siquiera el Gato, y mucho menos Collins en un sitial de privilegio sobre el retrato más grande de Malcolm, multiplicado en una fantástica selva de banderas, gallardetes y caricaturas de último momento [...].

Allí acabó la felicidad, tan buena mientras duraba, tan parecida al pan, al vino y al amor. Recuperado Gielty sacudió al saludante Malcolm con un mazazo al hígado, y mientras Malcolm se doblaba tras una mueca de sorpresa y de dolor, el pueblo aprendió, y mientras Gielty lo arrastraba en la punta de sus puños como en los cuernos de un toro, el pueblo aprendió que estaba solo, y cuando los puñetazos que sonaban en la tarde abrieron una llaga incurable en la memoria, el pueblo aprendió que estaba solo y que debía pelear por sí mismo y que de su propia entraña sacaría los medios, el silencio, la astucia y la fuerza, mientras un último golpe lanzaba al querido tío Malcolm del otro lado de la cerca donde permaneció insensible y un héroe en la mitad del camino.

Entonces, el celador Gielty volvió, y con la primera sombra de la noche en los ojos, miró una sola vez la hilera de caras majestuosamente calladas y de banderas muertas, se persignó y entró rápido.

2. Expliquen quiénes son los personajes del fragmento y la importancia que tienen dentro de la trama.
3. Identifiquen en el fragmento las expresiones que refieren a un personaje colectivo. ¿A quiénes designan?
 - Elaboren una fundamentación personal para el apelativo “el pueblo” usado por el narrador.
4. Identifiquen en el penúltimo párrafo citado los siguientes procedimientos que utiliza el narrador: uso de oración extensa, polisíndeton (reiteración de las conjunciones), reiteración de la misma frase con expansiones progresivas y otros tipos de repeticiones. Luego, propongan una explicación con respecto al efecto que podrían lograr estos procedimientos en los lectores.
5. Indiquen a qué personaje se refiere la expresión “un héroe a mitad del camino”. ¿Qué significado, además del denotativo, podrían darle a esa frase?
6. Indiquen cuál es, según ustedes, el verdadero héroe en este cuento. Fundamenten su respuesta.

Guía para lecturas correspondientes al capítulo 5, “La poesía lírica”

Análisis de las figuras retóricas y de los tópicos del soneto XVIII, de Shakespeare, y del poema “Al sueño”, de John Keats

A. Lean el siguiente soneto del escritor inglés William Shakespeare (1564-1616).

XVIII

*¿A un día de verano compararte?
Más hermosura y suavidad posees.
Tiembla el brote de mayo bajo el viento
y el estío no dura casi nada.*

*A veces demasiado brilla el ojo
solar, y otras su tez de oro se apaga;
toda belleza alguna vez declina,
ajada por la suerte o por el tiempo.*

*Pero eterno será el verano tuyo.
No perderás la gracia, ni la Muerte
se jactará de ensombrecer tus pasos
cuando crezcas en versos inmortales.*

*Vivirás mientras alguien vea y sienta
y esto pueda vivir y te dé vida.*

Traducción de Manuel Mujica Lainez.

1. Reúnanse con un compañero y comparen este soneto con otros de Shakespeare (en la *Biblioteca Digital Ciudad Seva* se reproducen más de treinta) y con los que se transcriben en el capítulo 5 del libro del alumno (páginas 96 a 121). Consideren la disposición de los versos y el armado de las estrofas en relación con el desarrollo del tema de cada soneto; anoten semejanzas y diferencias. Escriban sus conclusiones en un texto de alrededor de diez líneas.
2. Identifiquen en el soneto marcas de segunda persona gramatical: ¿a quién podría dirigirse el yo lírico? Recuerden que no se trata necesariamente de una persona concreta de la realidad exterior al poema, sino del sujeto construido en los versos.
3. Elijan entre las que siguen una o más opciones adecuadas.

El yo lírico lamenta

- estar lejos del ser amado.
- que con el paso del tiempo la belleza será destruida.
- que el ser amado lo haya traicionado.

4. Expliquen con sus palabras qué alaba el yo lírico al *tú* construido en el poema.
5. Citen versos del poema para responder qué augura o pronostica el yo lírico al *tú* a quien se dirige.

6. Relean las páginas 102 y 103 del capítulo 5, luego identifiquen el tópico que se hace presente en el soneto de Shakespeare.
7. Determinen qué figura retórica se emplea con mayor frecuencia en este soneto. Luego, propongan una explicación para su empleo.
8. Lean la “Oda 30” del Libro III del poeta latino Horacio en una versión impresa o virtual (pueden encontrar una en la *Biblioteca de Clásicos Grecolatinos*; www.cayocesarcalgula.com.ar >> Horacio - Odas). Comparen esta obra con el soneto de Shakespeare teniendo en cuenta la figura del yo lírico, su quehacer y el tema que poetiza. Para terminar, escriban un texto de entre quince y veinte líneas que exponga las relaciones que han podido establecer.
- B. Lean el siguiente poema del poeta inglés John Keats (1795-1821).

AL SUEÑO

*Suave embalsamador de la rígida medianoche,
que cierras con cuidadosos dedos
nuestros ojos que ansían ocultarse de la luz,
envueltos en la penumbra de un olvido celestial;
oh dulcísimo sueño, si así te place, cierra,
en medio de tu canto, mis ojos anhelantes,
o aguarda el “Así sea” hasta que tu amapola
derrame sobre mi lecho los dones de tu arullo.
Líbrame, pues, o el día que se fue volverá
a alumbrar mi almohada, engendrando aflicciones;
de la conciencia líbrame, que impone, inquisitiva,
su voluntad en lo oscuro, hurgando como un topo;
gira bien, con la llave, los cierres engrasados,
y sella así la urna silenciosa de mi espíritu.*

1. Identifiquen en el poema menciones al destinatario y cópienlas en sus carpetas. ¿Cómo caracteriza el yo lírico a su destinatario?
2. Elijan entre las que siguen una o más opciones adecuadas.

El yo lírico pide que el sueño le brinde

- descanso físico.
- liberación del estado consciente.
- beneficio espiritual.
- recuperación de energías para ser más eficiente en la vigilia.

3. Reunidos en parejas, elaboren el campo semántico que remite al carácter narcótico del sueño y el que remite a la situación de vigilia.
 - a. Reconozcan la figura retórica que se emplea para introducir al sueño en el poema.
 - b. Identifiquen con qué se compara la conciencia en el poema.
4. Escriban de a dos un texto de alrededor de veinte líneas en el que expliquen a partir del poema de Keats la valorización del sueño que hacen los poetas del Romanticismo.

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 6, “Teatro y mito”

Análisis de *Edipo Rey*, de Sófocles

1. Lean *Edipo Rey*, de Sófocles, en alguna edición impresa o digitalizada.
2. Contrasten las figuras de Edipo y Creonte a partir del primer diálogo que mantienen ambos personajes. Tengan en cuenta la manera como se relaciona cada uno con los suplicantes y qué posición toman frente al oráculo de Apolo.
 - Expongan qué sucede con la relación entre ambos durante su segundo encuentro. Para ello, respondan: ¿de qué acusa Edipo a Creonte? ¿Por qué? ¿Cómo actúa Creonte frente a las acusaciones de Edipo? ¿Quién es el vencedor de esta polémica o *duelo de palabras*?
3. Analicen por escrito la relación entre Edipo y Tiresias a partir del diálogo que mantienen en su primer encuentro. Tengan en cuenta:
 - los cambios que se producen en la actitud de Edipo hacia el anciano adivino;
 - el error en el que incurre el protagonista. Relacionen ese error con un rasgo característico de la tragedia;
 - la oposición entre esfera humana y esfera divina; entre ceguera vidente y visión ciega, y entre las expresiones “yo he visto” y “yo sé”.
- Justifiquen su análisis con citas textuales.
4. Determinen qué actitud de Yocasta acelera el descubrimiento de la verdad y expliquen por qué.
 - Desarrollen la antítesis entre Edipo y Yocasta. Para ello, consideren en qué tipo de error incurre cada uno y cómo se manifiesta la *hybris* en sus comportamientos.
5. Reconstruyan los pasos que componen el proceso de *reconocimiento* de la verdad del asesinato de Layo por parte de Edipo. Indiquen qué personajes intervienen en cada paso y qué *pistas falsas* postergan la revelación de la verdad.
6. Comparen la imagen de Edipo que se manifiesta en los primeros versos de la obra con la de los últimos. Debatan acerca de los cambios que se han operado en el personaje y los efectos que estos cambios producen en el lector / espectador. Analicen por qué se producen estos efectos.
7. Determinen la función del coro a lo largo de toda la obra: ¿a quién o a quiénes representa? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Qué relación establece con Edipo? Indiquen qué tema refiere el coro en cada una de sus intervenciones.
8. La *ironía trágica* es un recurso a través del cual las palabras o las acciones de los personajes pueden ser entendidas en más de un sentido, debido a que el espectador conoce algo de lo que los personajes no están informados. Por ejemplo, Edipo busca al asesino de Layo sin saber que es él mismo, de modo que habla de sí mismo sin saberlo. Busquen ejemplos de este concepto en tres situaciones o parlamentos distintos de la obra. En cada caso, expliquen por qué pueden considerarse una *ironía trágica*.

Análisis de *Hamlet*, de William Shakespeare

1. Lean *Hamlet*, de William Shakespeare, en alguna edición impresa o virtual.
2. Indiquen cuánto tiempo ha transcurrido entre la muerte del padre de Hamlet y el comienzo de la acción. Indiquen, luego, cuánto tiempo transcurre durante cada acto y entre uno y otro. Por último, vinculen su respuesta con la ruptura del modelo aristotélico de las tres unidades.
3. En la escena III del primer acto, Polonio aconseja a su hijo Laertes antes de su partida. Rastreen el fragmento y sinteticen los consejos. Por último, releen con detenimiento el primero y el último, y debatan acerca de su importancia en relación con los conflictos que enfrenta Hamlet (revisen, para eso, sus respuestas a la consigna 2.a de la página 125 del libro del alumno).
4. Busquen en la obra los monólogos de Hamlet y sinteticen las ideas que el príncipe desarrolla en cada uno. Luego, vinculen la producción de los monólogos con la postergación de la venganza.
5. Expliquen, a partir del siguiente parlamento de Hamlet, el conflicto moral que lo enfrenta a su tío Claudio y a su madre Gertrudis. Tengan en cuenta a quién culpa y por qué.
Ahorro, ahorro, Horacio. Las tartas del entierro fueron servidas frías en las mesas nupciales.
6. Enuncien los dos mandatos que el fantasma del padre de Hamlet impone a su hijo. Luego, establezcan cuál de ellos perturba más al joven príncipe. Consideren las conversaciones entre Gertrudis y su hijo, y la segunda aparición del fantasma.
7. Justifiquen la siguiente afirmación a partir del análisis de la comparación entre Hamlet y Polonio, Hamlet y Fortinbrás, Hamlet y Laertes, Hamlet y Ofelia.
La confrontación con los otros personajes contribuye a comprender la naturaleza de Hamlet.
8. Contextualicen en el segundo acto la siguiente intervención de Hamlet y expliquen a partir de ella la naturaleza de la locura del personaje.
Yo solo estoy loco al nornoroeste; cuando el viento es del sur, sé distinguir un aguilucho de un serrucho.
9. Expliquen cuál es el hecho por el cual Hamlet posterga el asesinato de su tío al final del acto tercero. Justifiquen sus respuestas con citas textuales.
10. Lean el siguiente parlamento.
HORACIO: —Yo soy más un antiguo romano que un danés. De licor queda aún algo.
 - a. Describan la función de Horacio y el vínculo que lo une a Hamlet a lo largo de toda la obra. Justifiquen su respuesta con citas textuales.
 - b. Expliquen qué entiende el amigo del príncipe por la expresión *ser más romano* y qué pretensiones tiene.

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 6, “Teatro y mito”

Análisis de *Electra*, de Sófocles

1. Lean alguna edición impresa o digital de *Electra*, de Sófocles.
2. Determinen la función que cumple el parlamento inicial del preceptor o ayo de Orestes. Recuerden las características de las representaciones teatrales en la antigua Grecia, expuestas en la página 123 del libro del alumno.
3. Redacten una exposición acerca del modo como vive Electra en el palacio, expliquen a qué se debe esa situación, las sugerencias de su hermana Crisóstemis y las reacciones de la heroína ante esas proposiciones. Ilustren sus afirmaciones con citas de la tragedia.
4. Relean el fragmento que sigue.
CLITEMESTRA: —Escucha ya, Febo protector, mis palabras ocultas. [...] Las visiones de oscuros sueños que en esta noche he tenido concede, rey Licio, que se cumplan si se han aparecido para bien, pero, si han sido hostiles, remítelas de nuevo a los enemigos.
- a. Busquen el fragmento donde se relata el sueño de Clitemestra y reléanlo. Brinden dos interpretaciones posibles: una favorable y otra desfavorable para la reina.
- b. Determinen con qué finalidad Clitemestra envía a Crisóstemis a hacer libaciones en la tumba de Agamenón.
- c. Indiquen cuál sería la interpretación correcta del sueño de acuerdo con el desenlace de la obra.
5. Expliquen la siguiente frase del coro. Para ello, averigüen quién fue Mírtilo, cuál es la venganza que pesa sobre la casa Pelópida y cómo se relaciona con la obra de Sófocles.
CORO: —¡Ah de la antigua y dolorosa carrera de carros de Pélope! ¡Cómo has venido a ser largamente dolorosa para esta tierra! Pues desde que Mírtilo durmió el sueño de la muerte tras ser precipitado al mar, totalmente destruido al ser lanzado desde su carro de oro por un triste infortunio, no dejó de haber nunca en la casa alguna penosa desgracia.
6. Contrasten las razones de Clitemestra para justificar el asesinato de su esposo con las que expone Electra para *absolver* a su padre y condenar a su madre.
 - Indiquen cuál es la ley que intenta instaurar Clitemestra, así como los alcances y las consecuencias que, según Electra, podría tener su aplicación.
7. Enuncien los roles que, en el contexto de la cultura griega, debería cumplir cada sexo y expliquen el modo como esas funciones se transgreden en *Electra*. Para responder, tengan en cuenta si en la tragedia intervienen *mujeres varoniles* y *hombres afeminados*.
8. Expliquen la siguiente afirmación de Electra: “¡Oh, amadísimas mujeres! ¡Oh, ciudadanas! Ved aquí a Orestes, muerto con engaños, pero salvado también con engaños”. Relacionen su explicación con el plan de Orestes y con el reconocimiento entre los hermanos.

Análisis de *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca

1. Lean alguna edición impresa o virtual de *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca.
2. Contextualicen oralmente los siguientes fragmentos de la obra.
 - ✓ *CRIADA: —Fastídiate, Antonio María Benavidez, tieso con tu traje de paño y tus botas enterizas. ¡Fastídiate! ¡Ya no volverás a levantarme las enaguas detrás de la puerta de tu corral!*
 - ✓ *PONCIA: —Hace años vino otra de estas y yo misma di dinero a mi hijo para que fuera. Los hombres necesitan estas cosas.*
 - ✓ *BERNARDA: —No le debes preguntar. Y cuando te cases, menos. Habla si él habla y míralo cuando te mire. Así no tendrás disgustos.*
 - ✓ *ANGUSTIAS: —Yo creo, madre, que él me oculta muchas cosas.*
 - ✓ *BERNARDA: —No procures descubrirlas, no le preguntes y, desde luego, que no te vea llorar jamás.*
 - ✓ *BERNARDA: —¡Carbón ardiendo en el sitio de su pecado!*
- A partir de los fragmentos anteriores, redacten un texto que explique el subtítulo de la obra: *Drama de mujeres en los pueblos de España*.
3. Relean las didascalias que se enuncian al comienzo de cada acto y deténganse en el grado de blancura (símbolo de pureza o castidad) de las paredes de las habitaciones. Analicen si puede vincularse con el desarrollo del conflicto e interpretarse como un indicio del desenlace.
4. Busquen alusiones al color negro y expliciten qué simboliza. Luego, reparen en el color verde. Indiquen dónde, cuándo y cómo se manifiesta, y arriesguen una interpretación simbólica.
5. Recuperen sus respuestas a la actividad 2.b de la página 127 del libro del alumno. Luego, rastreen las menciones de otros animales, y determinen quiénes y por qué son objeto de las comparaciones que allí se desprenden.
6. Armen un cuadro con una síntesis de lo que ocurre en cada acto. Diferencien las acciones que se desarrollan puertas adentro de la casa de Bernarda y aquellas otras que transcurren en el pueblo, en el corral y en las ventanas de la casa, que son narradas o mencionadas por los personajes.
7. Consideren el agua como símbolo de fertilidad y la tierra como símbolo de la mujer. Relacionen simbólicamente los fragmentos de la obra en los que se alude al agua (de mar, de río, de pozo) y al grado de fecundidad de la tierra en el pueblo, y la situación de las mujeres en la casa de Bernarda y en el pueblo en su totalidad. Por último, realicen una interpretación simbólica de la sed de los personajes.
8. Identifiquen a lo largo de los tres actos de la obra manifestaciones del desprecio que Bernarda siente por ciertos pretendientes de sus hijas. Luego, expliquen a qué se debe ese rechazo.

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 7, “El teatro moderno y contemporáneo”

Análisis de *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega

1. Lean una edición impresa o virtual de *Fuenteovejuna*.
2. Empleen el siguiente intercambio para explicar la situación a la que estaban habituadas las mujeres en Fuenteovejuna.

LAURENCIA: —*Luego, la infamia condeno.
¡Cuántas mozas en la villa,
del comendador fiadas,
andan ya descalabradas!*

PASCUALA: —*Tendré por maravilla
que te escapes de su mano.*
- Busquen el significado del nombre *Laurencia* y decidan si se trata de un indicio del desenlace.
3. Relean el acto I y elaboren un cuadro en el que expongan los parlamentos en los que Laurencia, Barrildo, Pascuala y Mengo definen su postura frente al tema del amor.
- Relean el fragmento del final del acto I en el que Frondoso manifiesta su posición frente al amor tanto con palabras como con hechos. Sinteticen esa postura en una oración y explíquenla en relación con la defensa de Laurencia.
4. Determinen cuánto tiempo transcurre en cada acto. Luego, indiquen cuántos escenarios diferentes se representan en cada acto, qué acciones suceden en cada uno y qué personaje participa en cada escenario y en cada acción.
5. Busquen en el diccionario el significado de *comendador* y de *encomienda*. Decidan, luego, cuál es la acepción que conviene a la función que desempeña Fernán Gómez e Guzmán.
- Transcriban citas que demuestren el uso y el abuso que el comendador hace de su autoridad.
6. Relean la página 139 del libro del alumno y contextualicen los siguientes parlamentos. Luego, expliquen a partir de ellos el desplazamiento de los valores cortesanos y la pérdida del honor como privilegio de la nobleza.

✓ ESTEBAN: —*De los buenos es honrar,
que no es posible que den
honra los que no la tienen.*

✓ REGIDOR: —*Lo que decís es injunto;
no lo digáis, que no es justo
que nos quitéis el honor.*

COMENDADOR: —*¿Vosotros honor tenéis?*

✓ COMENDADOR: —*Estos, ¿se igualan conmigo?*
- Extraigan de la escena que protagonizan Jacinta, Mengo y el comendador otros fragmentos similares a estos.
7. Comparen el estado de ánimo y la organización del pueblo de Fuenteovejuna antes y después del ataque a la casa del comendador. Justifiquen su respuesta con citas del texto.

Análisis de *Esperando a Godot*, de Samuel Beckett

1. Lean una edición impresa o digitalizada de *Esperando a Godot*, de Samuel Beckett.
2. Busquen en el diálogo entre Vladimir y Estragón marcas de la amistad que los une. Copien en sus carpetas algunos ejemplos.
3. Mencionen cinco características de Vladimir y Estragón que permitan contrastarlos. Por ejemplo, mientras que Vladimir es memorioso, Estragón es olvidadizo.
4. Averigüen el significado de los nombres Vladimir y Estragón. Considerando que a menudo los nombres de los personajes suelen brindar información acerca de sus características, observen si esos nombres caracterizan a los personajes. Tengan en cuenta que, como en el caso de Lucky —que en inglés significa “afortunado”, “con suerte”—, los significados pueden ser irónicos.
- Busquen el significado de la palabra italiana *pozzo* y establezcan un vínculo entre el nombre del personaje Pozzo y sus acciones.
5. Tengan en cuenta que en esta obra los personajes invierten sus roles o funciones. Por ejemplo, Vladimir increpa primero a Pozzo porque considera vergonzoso el modo como trata a Lucky; pero, luego, increpa a Lucky con las mismas razones. Busquen estos fragmentos e indiquen por qué Vladimir cambia completamente de opinión. Finalmente, rastreen en la obra inversiones similares de acciones o parlamentos en Pozzo, Lucky y Estragón.
6. Relean el apartado “El teatro del absurdo” en la página 145 del libro del alumno. Luego, releven el vestuario y la utilería que corresponde a cada personaje, y determinen si la presencia y el uso de esos objetos contribuyen a generar situaciones cómicas o trágicas. Justifiquen sus respuestas con citas breves.
7. Rastreen los pasajes en los que Vladimir afirma que Estragón intenta crear dudas. Luego, citen ejemplos en los que Estragón consigue que Vladimir dude.
8. Lean el siguiente fragmento y, luego, expliquen su importancia en relación con las características del teatro del absurdo.

ESTRAGÓN: —*Vayámonos.*

VLADIMIR: —*No podemos.*

ESTRAGÓN: —*¿Por qué?*

VLADIMIR: —*Esperamos a Godot.*

ESTRAGÓN: —*Es cierto.*
9. Indiquen cómo enfrentan Vladimir y Estragón el paso del tiempo y el aburrimiento, considerando la espera como ausencia de conflicto dramático.
- Debatan si la aparición en escena de Pozzo y Lucky se presenta para Vladimir y Estragón como un mero entretenimiento o como un conflicto que los compromete como seres humanos. Justifiquen su respuesta con citas del texto.

Guía para lecturas indicadas en el capítulo 7, “El teatro moderno y contemporáneo”

Análisis de *Historias para ser contadas*, de Osvaldo Dragún

1. Lean *Historias para ser contadas*, de Osvaldo Dragún, y debatan por qué el título de la obra juega con características del género narrativo. Justifiquen sus afirmaciones con citas de la obra.
2. Expliquen la siguiente afirmación especificando qué trabajo realiza cada personaje, por qué lo padece y qué consecuencias tiene esa situación: *El conflicto dramático de cada historia gira alrededor del trabajo*.
3. Repasen el cuadro de la página 144, “Recursos del teatro épico didáctico”, y releen el apartado “*Historias para ser contadas*” de la página 146 del libro del alumno. Luego, diseñen un cuadro en el que ejemplifiquen los recursos del teatro épico didáctico con fragmentos de cada una de las tres historias.
4. Revisen las características del teatro del absurdo en la página 145 y, luego, determinen cuáles se presentan en cada una de las *Historias para ser contadas*.
5. Lean el prólogo de la obra y determinen a qué público (caracterizado por su estrato social) está dirigida la obra y con qué marcas se manifiesta ese destinatario en el prólogo.
 - a. En el prólogo se afirma: “La Comedia Italiana era otra cosa”. Busquen el contexto de esa afirmación y justifíquela. Para ello, averigüen la época y las características de la Comedia Italiana (*Commedia dell’ Arte*) y determinen qué diferencias se plantean respecto de la obra de Dragún.
 - b. Señalen tres características de las historias que se anticipan en el prólogo.
6. Relean *Historia de un flemón, una mujer y dos hombres*, y resuelvan las siguientes consignas.
 - a. Indiquen qué elementos del vestuario permiten distinguir a los personajes del Vendedor y del Dentista en relación con los demás.
 - b. Debatan si el pregón del Vendedor funciona como un recurso cómico o trágico.
 - c. Busquen entre los parlamentos de la Esposa del Vendedor algún indicio del desenlace.
7. Lean *Historia de cómo nuestro amigo Panchito González se sintió responsable de la epidemia de peste bubónica en África del Sur*.
 - Indiquen mediante qué recursos verbales se puede determinar la nacionalidad de los dueños de la Corporación Transoceánica de Carnes.
8. Lean *Historia del hombre que se convirtió en perro*.
 - a. Extraigan citas que manifiesten la progresiva transformación del hombre. Indiquen en cada caso si se trata de fragmentos cómicos o trágicos.
 - b. Señalen para qué oficios se ofrece el hombre y con qué razones el patrón le niega un puesto de trabajo.

Análisis de *Decir sí*, de Griselda Gambaro

1. Lean alguna edición de *Decir sí*, de Griselda Gambaro.
2. Completen un cuadro como el que sigue en el que expliquen cómo se manifiestan los recursos del teatro del absurdo en la obra de Griselda Gambaro.

Decir sí	
Postergación de la acción.	
Personajes indefinidos en rasgos y funciones.	
Ausencia de conflicto dramático.	
Problemas de comunicación y desintegración del lenguaje.	
Espacio escénico despojado.	

3. Contrasten por escrito el modo como cada personaje se relaciona con el otro. Tengan en cuenta los movimientos del cuerpo, las expresiones del rostro, la extensión y el contenido de los parlamentos. Incluyan citas que justifiquen sus afirmaciones. Por último, discutan entre todos en qué medida la actitud de cada uno contribuye a la construcción de una situación absurda.
4. Comparen el papel que las didascalias y los parlamentos tienen en *Decir sí* con su función en alguna obra clásica (*Edipo*, *Electra* o *Hamlet*). Luego, respondan: ¿qué efecto produce la lectura de las didascalias en *Decir sí*? ¿Por qué?
5. Busquen en la obra dos ejemplos en los que la utilería contribuya a la caracterización de los personajes, y otros dos en los que genere un conflicto entre Peluquero y Hombre.
6. Conversen acerca del título de la obra: ¿qué expectativas les generó antes de leerla? ¿Se resignificó con la lectura? ¿Cómo? ¿Por qué?
 - a. Elijan entre los siguientes enunciados cuál podría reemplazar al título original de la obra. Expliquen oralmente la elección que hicieron.

Decir no – El poder de la palabra – El poder del silencio
 - b. Expliquen en qué medida el siguiente enunciado se corresponde con el título de la obra y representa su problemática, y de qué manera intenta apartarse de ella.

HOMBRE: —¡No puedo negarme cuando me piden las cosas... bondadosamente!
7. Lean en el *Glosario* del libro del alumno la definición de *alegoría* (página 195). Debatan si el término podría aplicarse a *Decir sí*. Respondan: ¿qué representa el ejercicio del poder que se manifiesta en la obra? Para ello, imaginen cómo es el mundo por dentro y cómo será por fuera de la peluquería.
 - Relacionen la respuesta anterior con las características del teatro del absurdo.
8. Determinen qué cambio se manifiesta en el Peluquero al final de la obra. Seleccionen palabras o frases que den cuenta de ello.

Dos modos de historiar la literatura

Una literatura argentina, americana y universal dedica unas cuantas páginas a lo que podría denominarse una presentación histórica de la literatura. Subrayemos que se trata de *una* historia de la literatura, o más bien, de su bosquejo; y decimos “una” porque no existe *la* historia de la literatura, sino varias historias, en la medida en que estas pueden articularse y escribirse respondiendo a diferentes concepciones. Nos referiremos básicamente a dos de ellas.

Por un lado, algunos estudiosos piensan que la historia de la literatura es una disciplina dependiente de la historia, una disciplina que analiza qué producciones artísticas surgieron en cada tipo de sociedad, en cada época; cada una con su idea de la literatura y de la función que ella cumple en ese contexto. En este caso, resulta relevante considerar el lugar social del autor y del público que pudo o puede leerlo, su formación, y la relación entre la formación cultural del autor y la de sus lectores, entre otros aspectos. Por ejemplo, en el “Preámbulo” de la clásica *Historia social de la literatura y el arte*, de Arnold Hauser, los traductores al español, A. Tovar y F. Varas-Reyes, aclaran:

*El arte y la literatura, a partir del Paleolítico, y hasta el cine moderno, el arte de Picasso y Dalí, es considerado como el florecimiento siempre imprevisible, pero condicionado por el ambiente y por una complicada combinación de premisas económicas y sociales. Las raíces sociales del arte y de la literatura es lo que constituye el tema de esta gran síntesis.*¹

Por otro lado, hay especialistas que consideran que la historia de la literatura puede concebirse, en principio, desde la literatura misma. Se comienza por pensar qué obras no podrían dejar de mencionarse en determinadas épocas, y a partir de allí, se esbozan las relaciones entre las obras y su contexto social, el momento que les da origen.

Con su muy particular mirada, Roland Barthes, por ejemplo, afirma lo siguiente:

*Si por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie todas nuestras disciplinas menos una debieran ser expulsadas de la enseñanza, es la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario.*²

Aquí observamos el papel protagónico que el intelectual asigna a nuestra materia. Más adelante, y en relación con una supuesta historia de la literatura, propone:

*Podría imaginarse una historia de la literatura o, para decirlo mejor, de las producciones del lenguaje, que fuera la historia de los expedientes verbales, a menudo muy locos, que los hombres han utilizado para reducir, domeñar, negar o por el contrario asumir lo que siempre es un delirio, a saber, la inadecuación fundamental del lenguaje y de lo real.*³

El adjetivo *supuesta* para calificar la historia de la literatura obedece al hecho de que, pocas líneas más adelante, Barthes duda de que deban escribirse historias de la literatura, por lo menos en el sentido tradicional del “encadenamiento de escuelas”.

Estos dos enfoques no son opuestos, sino complementarios. Se trata de dos modos diferentes de jerarquizar: o bien se pone por delante la historia –los hechos, su relieve, el estudio sociológico que pueda hacerse de ellos, la cosmovisión que caracteriza a una etapa– y entonces la cultura (y, dentro de ella, la literatura) la ilustra de algún modo; o bien se colocan por delante las obras, la literatura, y se identifica el contexto desde el cual se pueden interpretar algunos de sus componentes.

Adoptar la primera posición en relación con el Romanticismo, por ejemplo, supondría caracterizar primero la época del Romanticismo en cuanto a sus ideas filosóficas y políticas –el valor otorgado a la subjetividad, a la imaginación, a las relaciones del sujeto con la comuni-



¹ Arnold Hauser (1951), *Historia social de la literatura y el arte*, Madrid, Guadarrama, 1962, p. 13.

² Roland Barthes, *Lección inaugural de la cátedra de Semiología literaria del Collège de France pronunciada el 7 de enero de 1977* (1978), México, Siglo XXI, 1986, p. 126.

³ *Ibidem*, p. 128.

dad y la nación, y a una concepción programática y finalista de la historia– y, luego, presentar la literatura romántica como manifestación de aquellas visiones. En cuanto a la postura que privilegia las obras, consistiría en leer poemas del Romanticismo alemán, del inglés, del italiano, del español y del americano, destacar sus semejanzas y sus diferencias, y explicar, a partir de ellas, su pertenencia al movimiento romántico en la medida en que esos poemas revelan características que se han postulado como propias del Romanticismo en las artes.

La sección *La literatura en la historia* del libro del alumno se puede entender como un compendio de ambas posiciones y, aun así, es posible optar por darle más peso a una o a otra para enfocar el estudio de la asignatura. Por otra parte, más allá de que cada docente elija los temas y los aspectos que estudiará con sus alumnos a lo largo del año, y aunque el curso no lea todo el material que el libro propone, las páginas dedicadas a historiar la literatura resultan muy útiles para suministrar la información relativa a los períodos y a las obras que no están presentadas en el libro en forma directa, es decir, a través de los textos mismos.

Como señala Roland Barthes en “Literatura / Enseñanza”,⁴ la literatura es suma de conocimiento (*máthesis*, dice el autor) y práctica significativa (*semiosis*). Al afirmar que la literatura es conocimiento –porque “todos los saberes se le pueden aproximar”–, Barthes trata con la literatura como producción histórica, que se adueña de ciertos saberes⁵ que no solo es posible sino también necesario contextualizar en la historia, y ofrece su explicación. Por ejemplo, el *Quijote* es la parodia de un género propio de su tiempo (¿acaso tendría sentido hoy esa parodia?); el recurso de la parodia únicamente puede leerse –en cada obra particular en la que se haga presente– teniendo en cuenta aspectos históricos.

En cuanto a la práctica significativa, el ejercicio de atribución de significación al que nos invita todo texto excede lo histórico, pero de todos modos nos devuelve a nuestra historia, a nuestra época, a nuestro modo de percibir y de entender el mundo. La reflexión que cierra la *Lección inaugural* de Roland Barthes es particularmente contundente con respecto este planteamiento, la idea de que leemos desde nuestro ser histórico. Así lo enuncia este autor:

*El otro día releí la novela de Thomas Mann, La montaña mágica. Este libro pone en escena una enfermedad que he conocido muy bien, la tuberculosis. Por la lectura mantuve reunidos en mi conciencia tres momentos de esta enfermedad: el de la anécdota, que ocurre antes de la guerra de 1914; el momento de mi propia enfermedad, alrededor de 1942; y el actual, cuando dicho mal, vencido por la quimioterapia, ya no conserva en absoluto el mismo rostro que otrora. Pero la tuberculosis que yo viví es muy cercana a la tuberculosis de La montaña mágica: ambos momentos se confundían, igualmente alejados de mi propio presente. Percibí entonces con estupefacción (solo las evidencias pueden dejarme estupefacto) que mi propio cuerpo era histórico.*⁶

Si pensamos en el *Quijote*, hoy leemos en el texto muchos sentidos que probablemente Cervantes no había previsto, pero esos sentidos se relacionan con preocupaciones de nuestra época –también históricas, entonces–, tales como la pregunta por los mundos posibles, por las concepciones que tenemos de la realidad, por la diversidad en el modo de abordarla y categorizarla, y otras problematizaciones; recordemos el formidable episodio de la bacinilla del barbero, que para don Quijote es el yelmo de Mambrino y que moverá a Sancho a contemporizar e imaginar una tercera posibilidad: el “baciyelmo”.

Finalmente, señalemos que, si una de las funciones más poderosas de la literatura es la del conocimiento –si consideramos que, entre otras cosas, la literatura es una forma particular de conocimiento–, el esquema de la historia como una matriz que subyace a las manifestaciones literarias es un armazón enormemente útil para hacerse de una visión conectada, orgánica, sistemática de la producción literaria a través de los tiempos. Puesta en el eje de la historia, la literatura nos devuelve de algún modo una imagen relativa a la evolución de la conciencia, la experiencia del lenguaje y las mentalidades humanas.

⁴Texto de 1975 compilado por Gustavo Bombini en AA.VV., *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.

⁵No son idénticos los saberes de los que se apropia *El asno de oro* de Apuleyo que aquellos presentes en *El avaro* de Molière, o en *Naná* de Emile Zola, o en *Adán Buenosayres* de Leopoldo Marechal, por citar solo algunos ejemplos.

⁶Roland Barthes, *Lección inaugural...*, p. 149.

El título propuesto para esta sección del libro del alumno, Escribir la lectura, podría verse como una paradoja. Sin embargo, la conjunción de ambos términos pone en evidencia la necesidad recíproca que tienen la lectura y la escritura. Toda lectura provoca algún tipo de respuesta en los sujetos que leen: una reflexión íntima, la adquisición de un nuevo saber, la reformulación de lo leído, la expresión de una opinión... o la producción de otro escrito.

Los textos académicos

La institución escolar contempla la enseñanza de algunos de los géneros denominados *académicos*. Conocerlos y dominarlos les permitirá a los alumnos desempeñarse, en el futuro, como estudiantes de nivel superior y en su vida laboral o profesional.

De los géneros académicos, en el libro del alumno se ejercitan el resumen, el informe, la reseña bibliográfica, la reseña de espectáculos y las presentaciones orales que emplean recursos audiovisuales propios de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Todos ellos (lo mismo que la mayoría de los géneros discursivos) exigen que la información que ofrecen esté completa y correctamente organizada, además de adecuarse a la situación comunicativa. A continuación, proponemos algunas actividades para ejercitar la cohesión –propiedad de los textos que consiste en la vinculación entre sus partes y las oraciones que lo conforman– y la coherencia –propiedad que hace que un texto se organice en torno a un tema, jerarquizando y ofreciendo información nueva a medida que se despliega–.



Actividades para ejercitar la cohesión

- Identifiquen los conectores en los siguientes fragmentos del informe bibliográfico (página 186 del libro del alumno) y clasifíquenlos de acuerdo con las categorías del recuadro.
 - ✓ *Sostiene que el héroe no nos conmueve por su parte divina, sino por su parte mortal, que es la que lo asemeja a nosotros y despierta en nuestro interior un impulso heroico.*
 - ✓ *Agrega que, desde el Renacimiento, debido al uso de la pólvora con fines bélicos, el héroe legendario que se destacaba en la lucha cuerpo a cuerpo en una batalla da lugar a una nueva figura de héroe, que trata de resolver los problemas cotidianos.*
 - ✓ *Bauzá plantea la hipótesis de que todas las sociedades necesitan héroes, porque las personas admiran a aquellos semejantes que se destacan por su valor y tratan de imitarlos.*
 - Sin alterar el sentido de los fragmentos primero y segundo, reemplacen los conectores causales por conectores de consecuencia. ¿Qué transformaciones tuvieron que realizar?
 - Identifiquen y clasifiquen los conectores con los que inician los párrafos 4, 5 y 7 del mismo texto.
 - Reemplacen los conectores que relevaron por otros de significado similar.
- Relean el informe y cuenten las veces que se menciona por su apellido al autor de *El mito del héroe*. Respondan: ¿de qué modo se lo menciona en el segundo párrafo?
 - Transcriban las oraciones del informe bibliográfico que tienen como sujeto a Bauzá, pero no lo mencionan de ningún modo. Luego, determinen la palabra que permite reponer el sujeto tácito en cada caso.
 - Justifiquen entre todos la siguiente afirmación.
En el informe de lectura, es imprescindible mencionar al autor del libro reseñado por lo menos una vez por párrafo (o párrafo de por medio) por el apellido del autor o por un apelativo que refiera a él (autor, estudioso, investigador, especialista, filólogo).
- Subrayen en el párrafo que sigue los pronombres personales y posesivos que refieren a Príamo.
El segundo momento de humanismo del héroe, según el autor, se produce cuando Aquiles recibe a Príamo, el padre de Héctor, siente piedad por él, llora y, finalmente, le devuelve el cadáver de su hijo.
 - Elijan entre las expresiones del recuadro la más adecuada para reemplazar el pronombre *él* en “siente piedad por él”.
- Relean el último párrafo del informe bibliográfico y respondan a quiénes se refiere la expresión “estos personajes”.
 - ¿Cuál es el hiperónimo (palabra que designa a una clase de individuos) que reúne a los hipónimos Aquiles, Eneas, Héctor, el Cid y Carlomagno?
 - Propongan una expresión sinónima para reemplazar alguna de las menciones de la palabra *héroe*.

copulativos –
disyuntivos –
adversativos –
de consecuencia –
causales –
ordenadores –
de resumen –
introditorios de un
tema – temporales

su enemigo – Príamo –
el hombre – el anciano –
el rey de Troya

Actividades para ejercitar la coherencia

1. Relean la reseña bibliográfica “Una obra maestra de proporciones épicas”, en la página 188 del libro del alumno.
 - a. Escriban una oración que sintetice cada una de las siguientes partes: *Contextualización de la obra y primera valoración. Clasificación genérica de la obra. Resumen del argumento. Breve análisis. Recomendación a los posibles lectores y valoración final.*
 - b. Respondan: ¿cuál es el tema central de la reseña? ¿Cuál es su propósito? ¿Qué espera el lector de una reseña bibliográfica cuando aborda su lectura?
 - c. Determinen qué expectativas tienen los lectores cuando leen *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez; cuando leen una reseña bibliográfica de esa novela y cuando leen un resumen de la novela en la web.
 - Conversen en grupos: ¿a qué se deben las diferencias o las semejanzas de las expectativas de los lectores?
2. Relacionen las situaciones con los géneros discursivos en los que podrían desarrollarse.

Situaciones

- ✓ Una muchacha muy humilde se enamora del hijo de sus ricos empleadores y, luego de superar varios obstáculos, ambos se casan.
- ✓ Tras experimento, un joven descubre que, cuando alguien comete una injusticia, él se transforma en un monstruo justiciero.
- ✓ Las lluvias y el alto porcentaje de humedad son habituales en la selva amazónica.
- ✓ Un violinista famoso hace una impecable presentación en el teatro de la ciudad.
- ✓ La Policía local desbarata banda de contrabandistas.
- ✓ Los hablantes de una comunidad comparten una lengua, es decir, un código verbal que han aprendido desde niños.

Géneros discursivos

- ✓ Reseña de espectáculos.
- ✓ Página web de turismo.
- ✓ Manual de Lengua y Literatura.
- ✓ Telenovela.
- ✓ Serie de ciencia ficción.
- ✓ Crónica policial.

- Elijan uno de los géneros discursivos mencionados en el cuadro y expliquen cómo se desplegaría en él la información. Por ejemplo, para un cuento, se podría destinar un párrafo a la situación inicial, cinco al desarrollo del conflicto y los dos últimos a su resolución.
3. Lean la reseña de espectáculos de la página 190 del libro del alumno.
 - a. Determinen cuál es el tema del texto e indiquen en qué lugar de la reseña se lo menciona por primera vez.
 - b. Teniendo en cuenta la *progresión temática* (es decir, el despliegue de la información referida al tema del texto), expliquen, párrafo por párrafo, qué información nueva se agrega a la ya conocida en la reseña.
 4. Lean el siguiente párrafo de la reseña de espectáculos, al que se le ha agregado una oración.

Únicamente hacia el final hay algo que se corre de tono, y es que reaparecen estos artistas, pero casi como si fuese un espectáculo dentro de otro: la romería le da excusa a Suárez Marzal para darles rienda suelta a estas melodías, pero en un registro distinto al de la obra. Hay algo de espectacularidad que tiene otra textura que la que se venía desarrollando. Pero, además, como si eso no bastara para atentar contra la puesta en escena que venía resultando impecable, todo el vestuario es de un colorido que va contra el tenor de esta tragedia y del clima opresivo que vive la protagonista.

- a. Comenten entre todos por qué la oración agregada altera la coherencia del texto. Identifiquen las expresiones clave –de este párrafo y del que le sigue en la reseña– que permiten observar una falta de coherencia en el agregado.
 - b. Reúnanse con un compañero y escriban el texto de la reseña realizando la menor cantidad de modificaciones para que la oración agregada no atente contra la coherencia textual.
 - c. Compartan con la clase los textos que escribieron y decidan cuál es el mejor logrado.
5. Lean el siguiente texto, tomado de “Recursos para la presentación oral”, en la página 193 del libro del alumno.

Es la representación de conflictos que involucran a personajes nobles tomados de los mitos. En general, muestra la caída del héroe o la heroína trágicos a causa de un acto de desmesura.

 - a. Conversen en grupos: tomado aisladamente, ¿es coherente el texto anterior? ¿Por qué?
 - b. Reescriban las dos oraciones citadas realizando la menor cantidad de agregados para transformarlas en un texto coherente.

I. Crear y administrar un blog

Los avances obtenidos en materia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han producido una brecha entre la escuela –tal como ha sido entendida hasta hace poco tiempo– y las prácticas y los consumos culturales de niños y adolescentes. Por eso, los docentes deben sumar a sus conocimientos disciplinares y pedagógicos los concernientes a las nuevas tecnologías para poder aplicarlas en el aula.

Se propone a continuación un proyecto para crear y administrar un blog, un espacio que favorece el aprendizaje en colaboración y el trabajo grupal, además de propiciar el debate, la reflexión y el análisis crítico, la argumentación y la fundamentación de las opiniones.

La potencialidad del blog

Un blog es una página web en la que un usuario puede publicar textos propios, artículos que ha leído y que le resultaron interesantes, fotografías, videos o grabaciones de audio. Las publicaciones son instantáneas y se ordenan cronológicamente. Los lectores pueden visualizar la información publicada o *post*, hacer preguntas, expresar sus dudas, discutir y opinar.

El blog podrá utilizarse en el aula, en trabajos individuales o grupales; para abordar proyectos interdisciplinarios; o como un espacio para completar las clases dictadas por el docente, ya sea con información que amplíe los temas dados, con cuestionarios para proseguir la investigación de algún tema, con preguntas para fomentar el debate, o para proponer correcciones de la redacción o la información posteada por los estudiantes.

Pasos para crear un blog

Existen varios sitios que permiten crear un blog personal de manera sencilla y gratuita, por ejemplo, *WordPress* y *Blogger*. Con cualquiera de ellos, es necesario seguir estos pasos.

1. Entrar en la página de inicio, por ejemplo, anotando el nombre del sitio en un buscador.
2. Buscar la opción *crear una cuenta*. Para ello se debe completar un formulario con datos básicos: nombre de usuario, contraseña y dirección de correo electrónico.^A
3. Crear un dominio a través de la elección de un nombre de usuario: puede ser el mismo que se usa para entrar al correo electrónico o a *Facebook*, por ejemplo, o cualquier otro.
4. Una vez que el usuario recibe un correo electrónico del sitio, activar la cuenta con un clic sobre la dirección web que contiene el correo. El mismo sistema indicará que la cuenta fue activada.
5. Personalizar el blog seleccionando alguna de las plantillas que ofrece el programa.^B
6. Visualizar la configuración elegida y decidir si se está conforme o no. Si se lo está, hacer clic para aceptar. De esta manera, quedará activada la cuenta.
7. Una vez efectuada la activación del servicio, se abre una página de ayuda con las opciones más utilizadas: *Nueva entrada*, *Notificaciones*, *Mi sitio*, *Estadísticas*.^C

Dos propuestas

1. El blog individual. Una posibilidad es que cada alumno cree su propio blog. Allí podrá consignar los avances en su proyecto personal de lectura, que el docente seguirá y comentará. El alumno también podrá subir al blog sus producciones o sus trabajos prácticos. Así, el profesor tendrá acceso a ellos sin necesidad de llevarse hojas para corregir. En los casos en los que resulte conveniente, se podrá trabajar también el proceso de escritura: el docente propondrá, por ejemplo, dos instancias de borradores, sobre los que hará sugerencias, antes de que los alumnos entreguen el trabajo final.

2. El blog grupal. Otra posibilidad es que cada grupo de alumnos cree un blog para incluir los trabajos grupales indicados, por ejemplo, en la sección *Entre artes* del libro del alumno. La resolución de estas actividades se verá favorecida por la facilidad para obtener y publicar imágenes de la red. Por ejemplo, en lugar de realizar un mural con fotografías impresas en papel, los alumnos podrán armar una galería virtual con imágenes disponibles en internet. Si realizan una exposición oral, será sencillo proyectarlas directamente desde el blog.

Para leer más: Jimena Tellechea, “El blog, un espacio de expresión y aprendizaje colaborativo”, en *Limen. Revista de actualización docente*, N.º 16, etapa 3, septiembre de 2012, pp. 8-11. Disponible en el sitio web de Kapelusz Norma (<http://bit.ly/limen-blog>).



II. Producir un video

A la literatura se puede entrar por diversas ventanas. El lenguaje audiovisual, bien conocido por los adolescentes, puede operar como puente para acercarlos a la lectura y despertar su entusiasmo. Grabar y editar un video es una manera creativa y divertida de adquirir nuevos conocimientos y exponerlos. Por otra parte, el docente puede recurrir a esta herramienta como complemento de sus clases y para desarrollar proyectos interdisciplinarios.

Los temas desarrollados en el libro del alumno ofrecen muchas posibilidades para la investigación y la creación de videos; por ejemplo, se podrían producir videos con información sobre movimientos literarios (el Barroco, el Romanticismo o las escuelas de vanguardia del siglo XX), con la representación de escenas de una novela (como *El Lazarillo de Tormes*, *Crónica de una muerte anunciada*), de un cuento (como *“Un oscuro día de justicia”*) o de una obra de teatro.

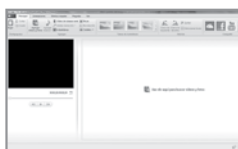
Guía para la producción de un video grupal

PLANIFICACIÓN Y OBTENCIÓN DE LOS MATERIALES

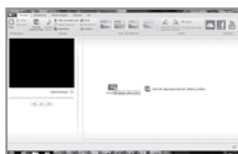
1. Reunidos en grupos, definan el tema del video. Puede ser la representación de una escena de un texto narrativo o dramático, una secuencia de historieta o la interpretación de un poema.
2. Planifiquen la secuencia que presentarán. Puede ser algo sencillo, lo importante es entrar en el mundo de la ficción, con ayuda de los ruidos, los silencios y la luz. Por ejemplo, para el diálogo de don Quijote con los galeotes, se puede hacer un plano medio de don Quijote, con su lanza, mostrar unas cadenas y unas espuelas, y hacer hablar *en off* a los galeotes.
3. Elaboren el guion del video: en la columna izquierda, describan las imágenes que se reproducirán; en la derecha, escriban el diálogo o el texto de apoyo que se escuchará. Si las fotografías o el video llevan zócalos o *videographs*, indíquelo también. Para visualizar la secuencia de imágenes, pueden dibujarlas a la manera de una historieta. Este procedimiento es conocido como *storyboard*.
4. Elijan la música que se ha de utilizar. Procuren que sea coherente con el tema y el clima de la historia. Por ejemplo, si representarán un poema épico, pueden pensar en fragmentos de óperas de Wagner.
5. Obtengan las imágenes. Según el tema que hayan elegido, busquen en internet imágenes en buena resolución, escaneen o fotografíen reproducciones en papel (por ejemplo, de viñetas de *El Eternauta*), o representen escenas y tomen fotografías o graben un video mediante una cámara o un celular.
6. Archiven por separado, en distintas carpetas, las grabaciones de video, las fotografías y la música que utilizarán.



A



B



C



D

EDICIÓN DEL VIDEO

Existen varios programas muy accesibles que indican cómo aplicar la tecnología en la edición de un video. Por ejemplo, el *Windows Movie Maker*, que está preinstalado en el sistema de Windows de las computadoras o que se puede descargar gratuitamente, entrando en Microsoft por *Google*. Otros programas, como *Camtasia*, son de uso libre. Se puede encontrar un breve y didáctico video sobre cómo usarlo en www.DominandoCamtasia.com.^A

1. Al abrir un programa como *Windows Movie Maker*, una pantalla muestra las opciones: *Importar video / imágenes / música*.^B
2. Lleven el cursor hasta el archivo que quieran importar, impórtelo y arrástrerlo a la escala de tiempo que marca los segundos de duración de cada segmento. Una vez que hayan transportado cada elemento, suéltelo.^C
3. Luego, aparece la palabra *Editar*^D y se muestra una serie de opciones para agregar transiciones, efectos, textos escritos (título, epígrafes, cierre). Elijan lo que deseen agregar. Con las opciones de escritura, se despliegan también las posibilidades para ubicar los textos y para cambiar el color y el formato de la tipografía.
4. Al incorporar la música o los sonidos, adecuen la duración a los segundos en los que la imagen permanezca en pantalla. Para eso, usen la escala.
5. Por último, agreguen las transiciones que deseen intercalar entre las imágenes.

III. Armar una revista digital

La planificación y elaboración de una revista del aula –impresa o mural– es una actividad con larga tradición en la escuela, que articula diversos objetivos: poner en práctica el trabajo grupal en pos de un proyecto en común, fomentar la responsabilidad y la autonomía de los alumnos, ejercitar la escritura en un contexto con destinatarios reales y estimular la creatividad, entre otros. Las nuevas tecnologías facilitan el diseño, el armado y la ilustración de este tipo de publicaciones. Se pueden incluir videos ilustrativos, video reportajes, efectos audiovisuales y otros elementos multimedia que enriquecen el periódico o la revista.

Guía para la elaboración de la revista

ORGANIZACIÓN

1. Definan en grupo el objetivo de la revista, el público al que va dirigida, los temas que se abordarán, las partes en que estará dividida, la extensión de cada trabajo. Elijan un nombre para la revista digital.
2. Reúnanse en pequeños grupos de redacción; cada grupo asumirá la composición de una sección y decidirá qué tipo de materiales y de formatos se incorporarán: notas escritas, encuestas en vivo, videos, audios, teleconferencias, etcétera.
3. Elijan o formen, también, un grupo de dirección que se encargará de seleccionar, entre todos los materiales recibidos, aquellos que sean prioritarios para el ejemplar que se está armando; corregir los posibles errores de información o de argumentación; y sugerir agregados o cambios.
4. Fijen plazos para las entregas que sean razonables en relación con la fecha de publicación.
5. Hagan una convocatoria entre los alumnos de la escuela para recibir artículos.

EDICIÓN Y ARMADO

Existen programas accesibles que indican cómo aplicar la tecnología en la edición de la revista digital, por ejemplo, *Scribus*, que se descarga gratuitamente en inglés y en español, desde la página www.softonic.com.^A Otra manera sencilla de editar la revista es escribir primero archivos en *Word* o en algún procesador de texto, y después convertirlos a formato de revista digital con la aplicación *Issuu* (www.issuu.com). Pueden consultar un video tutorial de *YouTube* (“Cómo hacer revistas digitales”),^B que enseña a hacer revistas digitales mediante el programa *Adobe Pagemaker 7.0* y ofrece indicaciones para subirlas a la red a través de *Issuu*.

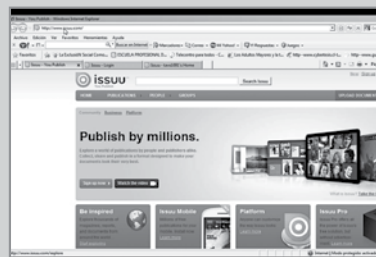
6. Una vez que el grupo de dirección haya seleccionado los artículos, léanlos con atención para corregir la ortografía, la sintaxis, la cohesión y la coherencia de los textos. Tengan en cuenta que la información resulte clara para los destinatarios, que sea suficiente y completa en relación con el tema. Separen por temas, en distintas carpetas, el material escrito y los otros elementos que figurarán en la revista.
7. Regístrense en el programa *Issuu*, arriba mencionado, para poder utilizarlo. Pueden consultar el tutorial de *Issuu* en *YouTube*.^C
8. Editen los artículos.



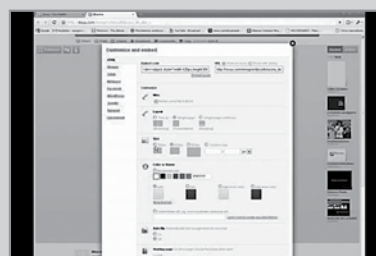
Imágenes de dos revistas digitales: *Barataria*, publicación de literatura infantil y juvenil de la editorial Norma, y *Limen*, publicación de la editorial Kapelusz.



A



B



C

EVALUACIÓN I. Capítulos 1 y 2

- Elijan uno de los siguientes rasgos de la literatura y desarrollen en qué consiste, con ejemplos.
 - Carácter ficticio o ficcional
 - Uso del lenguaje poético
 - Experiencia de comunicación intersubjetiva

- Enuncien tres características de la visión moderna del mundo.
 - (1) _____
 - (2) _____
 - (3) _____
- Mencionen obras literarias que expresen la ruptura con la visión medieval.

- Unan cada cosmovisión con el género correspondiente, según Hegel.

Evolución hacia la madurez de la comunidad.	Épico.
Un pueblo o nación está forjando su identidad.	Lírico.
Evolución hacia la organización de la vida de una comunidad.	Dramático.

- Completen el cuadro con la definición y las subespecies que corresponden a cada género.

Género	Definición	Subespecies
Narrativo		
Lírico		
Dramático		

- Indiquen si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). Fundamenten sus respuestas.
 - Las denominaciones *géneros discursivos* y *géneros literarios* son sinónimos.
 - El lenguaje poético se diferencia del lenguaje de la ciencia y del de la comunicación cotidiana.

- La palabra *mímesis* se refiere a una copia detallada y exacta de la realidad, a través de la palabra.

- Completen el esquema para caracterizar el mito y la leyenda, y establecer las diferencias entre ambas subespecies.

Género literario al que pertenecen: _____

Sujeto de enunciación: _____

Principales diferencias: _____

- Ejemplifiquen las características del mito con el relato "Prometeo y Pandora" o con "Los hombres y el fuego".

- Definan y ejemplifiquen el concepto de *cosmogonía*.

- Mencionen qué aspecto del mito del Minotauro destaca Ovidio en las versiones que incluye en *Metamorfosis* y *Heroidas*, y cómo se transforma este aspecto en el poema "Sueños de Ariadna", de Ursula Le Guin.

- Elijan un mito de la cultura de masas y ejemplifiquen con él el concepto de *mitificación* expuesto por Umberto Eco en su obra *Apocalípticos e integrados*.

- Expliquen cómo se relacionan "Poema sin título", de Leopoldo Marechal, y "Fundación mítica de Buenos Aires", de Jorge Luis Borges, en el marco de la cosmovisión mítica.

- Justifiquen la siguiente afirmación: "En la época del Imperio romano, la mitología y el arte cumplieron una función política".

EVALUACIÓN II. Capítulos 3 y 4

1. Marquen con una X las respuestas correctas.

- Las epopeyas son textos narrativos extensos escritos en prosa.
 Las epopeyas son textos narrativos extensos.
 Las epopeyas son textos narrativos escritos en verso que narran acciones guerreras heroicas.
 Las epopeyas narran la vida de un héroe que representa los ideales de toda una comunidad.

2. Comparen con ejemplos tres características del Cid histórico y del Cid de los romances.

El Cid histórico	El Cid de los romances

3. Lean el fragmento del canto VI de *El gaucho Martín Fierro* y resuelvan las consignas.

*Volví al cabo de tres años
de tanto sufrir al ñudo,
resertor, pobre y desnudo,
a procurar suerte nueva,
y lo mismo que el peludo
enderesé pa mi cueva.*

*No hallé ni rastro del rancho;
solo estaba la tapera.
¡Por Cristo si aquello era
pa enlutar el corazón!
Yo juré en esa ocasión
ser más malo que una fiera.*

*¡Quién no sentirá lo mesmo
cuando así padece tanto!
Puedo asegurar que el llanto
como una mujer largué.
¡Ay, mi Dios, si me quedé
más triste que Jueves Santo!
[...]*

*Y la pobre mi mujer,
Dios sabe cuánto sufrió!
Me dicen que se voló
no sé con qué gavián,
sin duda a buscar el pan
que no podía darle yo.
[...]*

*¡Tal vez no te vuelva a ver,
prienda de mi corazón!
Dios te dé su protección
ya que no me la dio a mí,
y a mis hijos dende aquí
les echo mi bendición.
[...]*

*Aunque muchos creen que el gaucho
tiene alma de reyuno,
no se encontrará a ninguno
que no lo dueblen las penas
mas no debe aflojar uno
mientras hay sangre en las venas.*

- a. Marquen con una X las opciones correctas.

La acción del fragmento se sitúa...

... después de la huida de Fierro del fortín.

... cuando Fierro regresa de las tolderías.

Desde el punto de vista de la versificación, el fragmento...

... es un romance.

... está escrito en estrofas llamadas *sextinas*.

El personaje...

... demuestra entereza y valentía.

... expresa dolor ante la pérdida de su familia.

... se rinde ante la adversidad.

- b. Mencionen dos rasgos característicos de los personajes heroicos que se observan en Martín Fierro en este fragmento.

4. Respondan a las preguntas.

¿En qué época histórica surgió la novela como género?

¿Cuál es considerada la primera gran novela de la Modernidad?

¿Qué antecedentes del género se reconocen?

5. Expliquen por qué *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* es considerada una parodia de las novelas de caballerías. Den ejemplos.

6. Marquen con una X las afirmaciones correctas y reescriban las falsas.

Sancho Panza acompaña a don Quijote desde la primera salida.

Cide Hamete Benengeli es un historiador árabe creado por Cervantes.

Don Quijote tiene tres amigos: el cura, el barbero y el bachiller Sansón Carrasco.

Don Quijote no tiene familia.

Sancho Panza no recibe ningún premio por acompañar a su amo.

7. Expliquen con ejemplos por qué Lázaro es un antihéroe.

8. Unan con flechas el título con el tipo de héroe que presenta.

El coronel no tiene quien le escriba

El héroe en grupo.

El Eternauta

El héroe cotidiano frente a personajes mitológicos.

Los cachorros

El héroe y su absurda muerte.

Crónica de una muerte anunciada

El héroe olvidado.

Un tal Lucas

El héroe distinto y rebelde.

EVALUACIÓN III. Capítulos 5,6 y 7

1. Completen la caracterización con las palabras que faltan.

Desde el punto de vista gráfico, los poemas están formados por _____, que son _____ de palabras de diversa extensión. Auditivamente, son unidades _____. El ritmo resulta de combinar sílabas acentuadas o _____ con otras no acentuadas, y de la presencia o la ausencia de _____ rítmicas. Otro elemento importante es la _____, que puede ser asonante o _____. En español, los versos se miden por el número de _____.

2. Marquen con una X las afirmaciones correctas y reescriban las incorrectas.

- La rima y la medida de los versos son imprescindibles en todo poema.
- Hace más de un siglo que los poetas pueden optar por no utilizar rima ni métrica regular.
- Lo propio de la poesía lírica es transmitir una visión de las cosas según la cual todo se vuelve subjetivo.
- La poesía lírica solamente transmite sentimientos románticos.

3. Completen las definiciones.

El yo lírico es la voz _____

La métrica es _____

4. Unan con una línea los nombres de los poetas con los momentos históricos o los movimientos y la ubicación geográfica que les correspondan.

Luis de Góngora		Italia
Gustavo Adolfo Bécquer	Renacimiento	Alemania
Francesco Petrarca	Romanticismo	España
Garcilaso de la Vega	Barroco	México
Friedrich Hölderlin	Poetas malditos	Perú
César Vallejo	Vanguardia	Francia
Charles Baudelaire		
Sor Juana Inés de la Cruz		

- Elijan uno de los autores o movimientos mencionados y expliquen en una hoja aparte sus características y sus aportes.

5. Lean el Poema XXIII de *Versos sencillos*, de José Martí (1853-1895), y resuelvan las consignas en una hoja aparte.

Yo quiero salir del mundo
por la puerta natural:
en un carro de hojas verdes
a morir me han de llevar.

No me pongan en lo oscuro
a morir como un traidor;
¡Yo soy bueno, y como bueno,
moriré de cara al sol!

- a. Expliquen qué visión tiene el yo lírico de su propia muerte.
- b. Señalen los elementos que se ponen en juego en la antítesis. ¿Cómo se relaciona el plano de la naturaleza con el de la ética?
- c. Analicen la versificación y la rima.

6. Completen el texto con los términos que corresponda.

Los textos teatrales pertenecen al género _____. Se escriben para que los actores y las actrices los _____ sobre un _____. Los personajes _____ entre sí e interpretan las _____, cuya representación hace avanzar la historia. Además de los diálogos, las _____ aportan las indicaciones para la disposición del _____, los movimientos de los _____, la _____, los sonidos y el _____.

7. Completen el cuadro con las características de la tragedia y la comedia clásicas.

	Tragedia	Comedia
Temas		
Personajes		
Desenlace		
Algunos autores		

8. Subrayen la afirmación correcta y reescriban las incorrectas.

En *Edipo Rey* y en *Hamlet*...

... las figuras paternas aparecen en escena.

... los padres están vivos y actúan de manera tiránica con sus hijos.

... los padres, aunque están muertos, marcan el destino de los héroes.


9. Caractericen en una hoja aparte el teatro épico-didáctico de Bertolt Brecht y el teatro del absurdo.

10. Marquen con una X las afirmaciones correctas.

- La protagonista de *Fuenteovejuna* es Laurencia.
- Uno de los rasgos novedosos de *Fuenteovejuna* es la presencia de un héroe colectivo.
- Fuenteovejuna* es un drama de honor tradicional.
- En *Arte nuevo de hacer comedias*, Lope de Vega propone abandonar las unidades de acción, lugar y tiempo.

- ADORNO, Theodor, *Teoría estética* (1970), Madrid, Taurus, 1971.
– *Notas de literatura*, Barcelona, Ariel, 1962.
- AGUIRRE, Raúl Gustavo, *Poéticas del siglo xx*, Buenos Aires, Stevenson, 1997.
- ALTAMIRANO, Carlos, y Beatriz SARLO, *Literatura / Sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1993.
- ARISTÓTELES, *Poética*, Buenos Aires, Emecé, 1963. Traducción y notas de Eilhard Schlessinger.
- AUERBACH, Erich, *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental* (1942), México, Fondo de Cultura Económica, 1950.
- BAJTÍN, Mijail, “El problema de los géneros discursivos” (1952/1953), en *Estética de la creación verbal* (1979), México, Siglo XXI, 1985.
– “Épica y novela”, en *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus, 1989.
- BARRENECHEA, Ana María, *La expresión de la irrealidad en la obra de Jorge Luis Borges y otros ensayos*, Buenos Aires, Ediciones del Cifrado, 2000.
- BARTHES, Roland, “El efecto de realidad”, en AA.VV., *Lo verosímil*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.
- BRATOSEVICH, Nicolás, *Métodos de análisis literario aplicados a textos hispánicos*, Buenos Aires, Hachette, 1985 (volumen 1), 1988 (volumen 2).
- BRUNER, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles* (1986), Barcelona, Gedisa, 1998.
- CARPENTIER, Alejo, *Tientos y diferencias*, La Habana, Unión, 1966.
- CASTORIADIS, Cornelius, *El avance de la insignificancia* (1996), Buenos Aires, Eudeba, 1997.
- DELEUZE, Gilles, *Crítica y clínica* (1993), Barcelona, Anagrama, 1996.
- DELGADO, Lucas, “Nuevas tecnologías, nuevas competencias, nuevas culturas”, en *Limen* N° 16, Buenos Aires, Kapelusz – Norma, septiembre de 2012.
- EAGLETON, Terry, *Una introducción a la teoría literaria* (1983), México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- ECO, Umberto, *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1999.
- FORTUNATI, Vita, y Oscar STEIMBERG (comps.), *El viaje y la utopía*, Buenos Aires, Atuel, 2001.
- GENOVESE, Alicia, *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2011.
- GÓMEZ SERRANO, Pilar, “Catábasis y resurrección”, en *Espacio, tiempo y forma*. Serie II, Historia antigua, N° 12, 1999, pp. 129-180.
- GUELNER, Ernst, *Naciones y nacionalismo*, Buenos Aires, Alianza, 1991.
- HAUSER, Arnold. *Historia social de la literatura y el arte* (1951), Madrid, Guadarrama, 1969, tres volúmenes.
- HEGEL, W. F., *Estética. La poesía*, Buenos Aires, Ediciones Siglo xx, 1985.
- ISER, Wolfgang, “Dimensión antropológica de las ficciones literarias”, en *Teorías de la ficción*, Madrid, Arco Libros, 1990. Compilación de Antonio Garrido Domínguez.
- JACKSON, Rosmery, *Fantasy: literatura y subversión*, Buenos Aires, Catálogos, 1986.
- JAEGER, Werner, *Paideia* (1933-1947), México, Fondo de Cultura Económica, 1957.
- JAUSS, Hans Robert, *La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria* (1967), Barcelona, Península, 1976.
- LAFFORGUE, Jorge (comp.), *La nueva novela latinoamericana*, tomos I y II, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- LOTMAN, Yuri, *La estructura del texto artístico* (1970), Madrid, Istmo, 1982.
- LUDMER, Josefina, *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*, Buenos Aires, Perfil libros, 2000.
- LUKACS, Georgy, *Teoría de la novela* (1920), Buenos Aires, Godot, 2009.
- MUKAROVSKY, Jan, *Escritos de estética y semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás, *El arte del verso*, México, Compañía General de Ediciones, 1959.
- NEGRI, Toni, *Arte y multitud* (1988), Madrid, Minima Trotta, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich, *El nacimiento de la tragedia* (1871), Madrid, Edad, 1998.
- PASTOR, Beatriz, *El discurso narrativo de la conquista de América*, La Habana, Casa de las Américas, 1983.
- PEZZONI, Enrique, *El texto y sus voces*, Buenos Aires, Sudamericana, 1986.
- PIERCE, Frank, *La poesía épica del siglo de oro*, Madrid, Gredos, 1968.
- PIGLIA, Ricardo, *La Argentina en pedazos*, Buenos Aires, Ediciones de la Urraca, 1993.
- RAMA, Ángel, *Los gauchipolíticos rioplatenses*, Buenos Aires, Calicanto, 1976.
- REISZ DE RIVAROLA, Susana, *Teoría y análisis del texto literario*, Buenos Aires, Hachette, 1989.
- TINIANOV, Yuri. *El problema de la lengua poética* (1924). México, Siglo XXI, 1975.
- TODOROV, Tzvetan, *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, México, Siglo XXI, 1978 (hay ediciones posteriores).
– *Crítica de la crítica* (1984), Barcelona, Paidós, 1991.
– *La conquista de América y la cuestión del otro*, México, Siglo XXI, 1987.
- VARGAS LLOSA, Mario, *La orgía perpetua: Flaubert y Madame Bovary*, Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2009.
– *García Márquez: historia de un deicidio*, Madrid, Barral, 1971.
- VIÑAS, David, *Literatura argentina y realidad política. De Sarmiento a Cortázar*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1982.

Kapelusz
norma

 /kapeluszeditora

 @kapeluszeditora

CC 29005556

ISBN 978-950-13-0601-9

