

Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la
articulación con el nivel superior

Cuaderno de trabajo para los docentes

Prácticas de lectura y escritura

**Entre la escuela media
y los estudios superiores**

Literatura

AUTORIDADES

Presidente de la Nación
DR. NÉSTOR KIRCHNER

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología
LIC. DANIEL FILMUS

Secretario de Educación
PROF. ALBERTO SILEONI

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
LIC. ALEJANDRA BIRGIN

Coordinadora de Áreas Curriculares
DRA. ADELA CORIA

Coordinador del
Plan Nacional de Lectura
DR. GUSTAVO BOMBINI

Secretario de Políticas Universitarias
DR. JUAN CARLOS PUGLIESE

Coordinadora de Investigaciones e Información Estadística
LIC. MARTA KISILEVSKY

Coordinador del Programa de Articulación
LIC. GUSTAVO CRISAFULLI

MATERIAL ELABORADO POR

Coordinación

GUSTAVO BOMBINI

Autores

CAROLINA CUESTA

SERGIO FRUGONI

ASISTENCIA TÉCNICA DEL PROYECTO

VANESA CRISTALDI

EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO

MARÍA DEL PILAR GASPAR

SILVIA GONZÁLEZ

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Unidad de Información y Comunicación

GABRIEL FABIÁN LEDESMA

MARIO PESCI

Primera edición octubre de 2004

Primera reimpresión junio de 2005

Prólogo

Emprendemos este proyecto con el propósito de mejorar la articulación del sistema educativo y la vinculación entre la escuela media y los estudios superiores.

La iniciativa forma parte de un conjunto de estrategias que tienen la finalidad de vincular entre sí los distintos tramos del sistema educativo y al mismo tiempo potenciar recorridos de trabajo conjunto abarcando diversas instituciones y áreas disciplinarias. Con esta propuesta se brindarán más oportunidades a los jóvenes del último año de la escuela media interesados en continuar estudios terciarios o universitarios, para que se capaciten en contenidos que faciliten su tránsito hacia ese nivel educativo.

Queremos sumar principalmente a los docentes de los niveles medio/polimodal, terciario y universitario para que compartan herramientas pedagógicas y puedan así imaginar soluciones para “problemas compartidos”.

Pensamos que la práctica de la lectura, el desarrollo del pensamiento crítico, la escritura de textos y la comprensión de información matemática son algunos de los ejes básicos de conocimiento de una dinámica que queremos continúe en el nivel superior, y que afianzaremos durante los nueve encuentros en que consistirá este curso de apoyo a los estudiantes.

Al mismo tiempo creemos que se convertirá en un trascendente aporte en dirección a igualar las oportunidades educativas de todos nuestros estudiantes, especialmente de quienes tienen condiciones socio-económicas más desfavorables.

Agradecemos la participación de todos en esta experiencia, los aprendizajes que de ella tomemos nos serán de gran utilidad para definir iniciativas futuras.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la
articulación con el nivel superior

Cuaderno de trabajo para los docentes

Prácticas de lectura y escritura

**Entre la escuela media
y los estudios superiores**

Literatura

Introducción

Los *Cuadernos de Trabajo* están destinados a los estudiantes que están terminando la escuela media y que desean continuar estudiando en el Nivel Superior. En el primer tramo del curso, los *Cuadernos* invitan a participar de una experiencia de lectura y escritura en la que recuperen parte de todo lo aprendido y transiten un recorrido nuevo por textos interesantes para su formación cultural. Por un lado, los estudiantes se abocarán a la literatura, en tanto se trata de un tipo de lectura que propone formas particulares de relacionarse con el conocimiento estableciendo un pacto particular: el pacto de ficción. Por otro lado, abordarán textos periodísticos y de divulgación referidos a temas de la sociedad, la ciencia y la cultura contemporánea.

Usted compartirá con sus alumnos una sucesión de encuentros en los que propondrá, a partir de los *Cuadernos de Trabajo*, una serie de recorridos de lecturas y de prácticas de escritura en los que se han privilegiado las posibilidades que todos los jóvenes tienen de “producir lecturas”, es decir, de leer con interés los textos y de debatir en una situación de lectura compartida acerca del sentido de esos textos. Por eso, se han puesto de relieve los temas significativos que estos textos convocan, por encima de las descripciones formales.

Seguramente, este punto de partida exigirá un modo de trabajo en taller, para que se intercambien ideas, perspectivas y puntos de vista. Se trata de un espacio donde las diversas lecturas –las distintas interpretaciones que los jóvenes postulerán– serán escuchadas y serán objeto de discusión y de análisis; se esgrimirán argumentos, se cotejarán entre sí y se verificarán en el texto. Seguramente, estos lectores entusiasmados pondrán en juego sus distintos saberes, sus diversas experiencias de lectura, sus variados recorridos culturales previos para construir sentido, y será en esas diferencias donde residirá lo más rico del intercambio.

De la misma manera, los textos que se produzcan en el taller serán leídos y trabajados en esa “cocina” donde cada escritor está tomando decisiones, reescribe y vuelve a empezar. En esos momentos, la intervención oportuna del docente enriquecerá el proceso de producción. La lectura compartida de las producciones será también una tarea potente que, seguramente, necesitará una mirada atenta a la diversidad y complejidad de los modos de escribir del grupo con el que se está trabajando.

Los *Cuadernos de trabajo* referidos a la lectura y escritura de textos literarios se acompañan por cuatro títulos de la colección *Libros Ilustrados* y por tres de la colección *Leer X leer*. Se proponen tres recorridos de lectura que van transitando algunos de los textos de estas dos colecciones. Para el tiempo previsto, Ud. podrá elegir trabajar con uno o dos de estos recorridos.

Los *Cuadernos de trabajo* referidos a la sociedad, la ciencia y la cultura contemporánea incluyen tres recorridos temáticos, de los cuales Ud. podrá elegir uno.

Una de las preguntas válidas en este momento se refiere a cómo ir evaluando la marcha de esta experiencia. La idea es que sean los propios estudiantes quienes vayan reflexionando sobre el proceso de trabajo que están haciendo. Para eso Ud. podrá solicitarles que lleven un Diario del taller (en un cuaderno o libreta específica

Literatura

para esto) en el que vayan registrando, de alguna manera “confesando”, cuáles son sus dudas, cuáles sus descubrimientos, cuáles sus inquietudes, cuáles sus momentos más productivos.

Al mismo tiempo, este diario permitirá ir ordenando y “guardando” las producciones y, hacia el final de la experiencia, ello posibilitará una mirada hacia atrás, que intente reconocer, aunque en un recorrido relativamente breve, los progresos, las mejores producciones, aquellas que preservarían para luego socializar con sus pares, aquellas que juzguen con posibilidades de reescritura a futuro, aquellas que desecharían totalmente.

Se trataría también de un “diario” a compartir con los docentes, a quienes les proponemos que preserven una copia que permitirá luego hacer una sistematización de producciones del conjunto de talleres y estudiantes y una valoración global de la experiencia.

**Algunas
consideraciones
sobre la lectura y la
escritura de
textos literarios**

Lectura y escritura de textos literarios

La lectura como práctica sociocultural e histórica

Encontrarse con un texto literario, ya lo sabemos, suele ser una experiencia intensa, en ocasiones incluso decisiva para el destino de los lectores; recordar, imaginar, fantasear, pensar, todo eso que hace un lector cuando levanta la cabeza cada tanto, como si estuviera distraído luego de leer unas líneas de un cuento o una poesía para luego sumergirse de nuevo en el texto, todo esto, decimos, está lejos de tener las características de la pasividad y de la contemplación: antes que nada el lector se asemeja más a un productor obstinado -de significados, de vínculos insospechados, de historias propias- que a un receptor pasivo e “indefenso” ante los sentidos ajenos generados por otros.

Esta referencia a la lectura de textos literarios nos interesa y con ella comenzamos este módulo porque tal vez la literatura hace más evidente la necesidad de plantearnos ciertas preguntas a la hora de trabajar con adolescentes que, como es el caso de estos talleres, pronto van a egresar de la escuela secundaria o del Polimodal: justamente preguntarnos qué significa leer y cómo podríamos volver a situar esta actividad desde una perspectiva más rica para los lectores, una que pueda verlos constituidos por historias y experiencias propias cuando se trate de imaginar una relación posible con la letra escrita.

Es en este sentido que Michel de Certeau, historiador francés de diversos fenómenos culturales, nos brinda sugerentes ideas para encontrar y posibilitar recorridos nuevos entre los lectores y los libros, para pensar la lectura como una manera de participar activamente de la sociedad y la cultura. El historiador galo nos advierte sobre la enorme simplificación de distintas posiciones que han visto a la lectura como un mero consumo pasivo, condenado a repetir los discursos dominantes sobre la sociedad y sobre lo real, a “rumiar la ración de simulacros que el sistema distribuye a cada uno”. Para él, los lectores ciertamente van más allá de esa representación que afirma que consumir –libros, programas de TV o películas- “significa necesariamente “volverse parecido a” lo que se absorbe, y no “hacerlo semejante” a lo que se es, hacerlo suyo, apropiárselo o reapropiárselo.”¹ Antes, la lectura es una producción silenciosa y nada inocente: “deriva a través de la página, metamorfosis del texto por medio del ojo viajero, improvisación y expectación de significaciones inducidas con algunas palabras, encabalgamientos de espacios escritos, danza efímera”.

Así vista, la lectura, esa “danza efímera” en la que los lectores ponen a “bailar” su espacio personal, ese que les da una identidad y una memoria cultural, nos obliga a revisar las ideas que la ven como una actividad que consistiría sólo en reponer los sentidos literales de los textos o en dar cuenta de saberes sobre ellos, como puede ser el caso de prácticas frecuentes en las que, luego de leer un texto, los lectores tan sólo deben responder a preguntas acerca de un conocimiento lingüístico que los inscribiría dentro de la correcta lectura (“el texto es argumentativo”, etc.). La lectura, en cambio, pone en juego otros saberes sobre el lenguaje más vinculados a su carácter

¹ de Certeau, Michel. “Leer: una caída furtiva”. En *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000, pág. 178.

Literatura

social y no tan sólo de “herramienta de comunicación”, conocimientos que se poseen a partir de la puesta en uso que las personas hacen de ella más allá de su carácter normativo. Todas las personas poseen saberes sobre la lengua, saben utilizarla desde muy pequeñas porque su posesión justamente está estrechamente vinculada a las “esferas de uso” en las que la despliegan: la familia, el barrio, la escuela o el grupo de amigos.

Es esta dimensión la que proponemos que en estos encuentros nos interese como profesores, puesto que nos invita a reflexionar sobre las diversas y complejas maneras en que las personas se apropian de conocimientos de distinto orden. Como nos recuerda otro historiador francés, Roger Chartier: “Leer, mirar o escuchar son, en efecto, actitudes intelectuales que, lejos de someter al consumidor a la omnipotencia del mensaje ideológico y/o estético que se considera que modela, autorizan a la re-apropiación, el desvío, la desconfianza o la resistencia.”² Los lectores hacen suyo el texto, lo ponen a jugar con lo que les es propio, con lo que los constituye como sujetos socioculturales.

Estas breves referencias que traemos de teóricos interesados por la lectura nos invitan a dar otro significado a las prácticas de lectura de nuestros alumnos y a reconsiderar críticamente discursos de amplia circulación social que nos alertan acerca de sus “pobres” experiencias culturales o formativas en relación con el conocimiento disciplinar. Enfoques que permiten ver a esos chicos desde sus maneras complejas y particulares de poner en juego los significados culturales de los que se han apropiado a lo largo de sus vidas; ver esos saberes que ya poseen como punto de partida para que se apropien de otros nuevos para ellos, sobre todo los concernientes al saber disciplinario, caracterizado por su circulación restringida, y no seguir objetivándolos en las posiciones instaladas en “lo que deberían saber y no saben a determinada edad”.

Prácticas de lectura de textos literarios

Pero, ¿qué nos ofrece la literatura, qué plus encontramos en ella para pensar la lectura y la apropiación de conocimientos por parte de un grupo de adolescentes? Hay un rasgo decisivo y es que la literatura es un “discurso de alto impacto”³ para los lectores en el sentido de que pone en crisis sus maneras de ver la realidad a través de las diferentes maneras en que la reelabora y la reinterpreta. Cuentos, novelas y poesías, como los seleccionados en las colecciones que acompañan estos *Cuadernos de trabajo*, tienen la característica de interpelar a los lectores obligándolos a cuestionar sus creencias sobre la vida u otorgándoles diversos puntos de vista sobre la realidad por medio de las reinterpretaciones que las ficciones literarias hacen de ella. Es así que, tanto un texto perteneciente a un género que propone una representación literaria más cercana a lo que las personas entienden como “lo real” como otro más alejado de

² Chartier, Roger. “Historia intelectual e historia de las mentalidades. Trayectorias y preguntas”. En *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 1999, pág. 38.

³ Seguimos a Sarlo, Beatriz. “Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa”. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, Año I, Nro. 2, 2003.

Lectura y escritura de textos literarios

este parámetro (pensemos extremos como la novela realista y el relato fantástico) invitan a sus lectores a indagar acerca de “lo posible” o “lo imposible” en aquello que en un sentido amplio llamamos realidad. Los lectores toman posición frente a los hechos dando nuevos significados a sus creencias anteriores cuando se encuentran con el texto, es decir, vuelven a construir nuevas creencias imbuidas por el texto o confirman la validez de alguna de las que ya poseían.

Asimismo, la literatura permite a los lectores el acercamiento al conocimiento, a los diversos saberes, por su posibilidad de absorber y trabajar, por medio de la ficción, todos los tipos de discursos: históricos, políticos, religiosos, mediáticos, raciales, sexuales, etc. Los textos literarios tejen una imagen de todos los lenguajes que circulan socialmente, de todos los saberes, deseos y esperanzas, desencantos y frustraciones colectivas que en un momento histórico constituyen la realidad de esa comunidad.

En definitiva, estamos pensando en un lector de textos literarios entendido como una subjetividad compleja. Esto es, que las maneras de pensar de nuestros alumnos, sus creencias, están atravesadas y conformadas por una/s historia/s sociales y culturales, pero también individuales, diversas y diferentes que se encuentran permanentemente tensionadas por los discursos sociales a los que adscriben y/o rechazan, y por los modos particulares en los que se apropian de significados culturales que les permiten entender y reentender la realidad. Entender y reentender, significar y resignificar, apropiarse y reapropiarse indican un durante, una simultaneidad que nos permite pensar no a un sujeto cerrado, hecho, desde su psiquis, su inscripción social o su relación con los saberes legitimados socialmente, sino a una subjetividad en permanente construcción y reconstrucción; nos permite aprehender a un “sujeto que se hace una y otra vez” en su relación con los otros y con las prácticas de lectura y escritura.

Esto mismo nos advierte la antropóloga Michèle Petit cuando afirma que “La lectura nos abre hacia otro lugar, donde nos decimos, donde elaboramos nuestra historia apoyándonos en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros”. Es en esta dimensión de la lectura, la que se nos muestra ligada a la experiencia de la subjetividad, al encuentro entre los significados culturales de los chicos y los textos, en donde encontramos un punto de partida para la apropiación del conocimiento socialmente legitimado. Es en este punto también que se vuelven insuficientes y simplificadoras las afirmaciones que remarcan con insistencia el déficit y la carencia cultural de los alumnos porque no nos dejan pensar las múltiples y complejas relaciones que una persona entabla con un texto, porque no nos permiten poner en juego las creencias y visiones de la realidad que conforman sus subjetividades, como también los conocimientos socioculturales sobre la lengua y la literatura que todas las personas poseen.

La lectura, la interpretación, entendida como la puesta en escena de las identidades socioculturales de los lectores y de los conocimientos que ya poseen y que se disponen a poseer a partir del texto que se les presenta y de la mediación del docente que los acompaña, es una actividad compleja que no puede reducirse a la repetición de sentidos instituidos o de saberes legitimados socialmente. En todo caso, el trabajo, el desafío, de los docentes es tender puentes entre la experiencia cultural de los chicos, la literatura y los saberes disciplinarios de circulación restringida, crear las condiciones para ampliar el horizonte de significados culturales mediante los cuales

Literatura

nos vinculamos con la realidad y con nosotros mismos. En palabras de Michèl Petit: "Siempre digo que escuchando a los lectores recordamos que el lenguaje no puede ser reducido a un código, a una herramienta de comunicación, a un simple vehículo de informaciones. El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia de lo que vivimos, y más aptos seremos para construirnos en sujetos de nuestro propio destino. (...) Tener acceso a ellas (las palabras de otros que están en los libros) no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizás no hay peor sufrimiento que estar privado de palabras para darle sentido a lo que vivimos."⁴

Un ejemplo: jóvenes leyendo *El Lazarillo de Tormes*

Para ejemplificar lo que se ha venido desarrollando hasta ahora, comentaremos brevemente una práctica de lectura efectuada con alumnos de 4to. año de una escuela media de la ciudad de La Plata. Estábamos leyendo el Tratado Primero de *El Lazarillo de Tormes*. A partir de la lectura en voz alta y con los alumnos siguiendo sus textos, íbamos traduciendo el castellano antiguo de la novela al mismo tiempo en que centrábamos en los comentarios las escenas del texto que lo hacían extraño para estos lectores. Ese sentido de extrañeza había sido formulado por los mediadores porque sabíamos que activarían la puesta en juego de ciertos significados culturales. Por un lado, el texto se les presentaba a los alumnos distinto a los que venían leyendo en la escuela aunque históricamente conforme el canon escolar. "Distinto", porque al traducirlo y detenernos en explicitar los hechos que componen su historia, se aprecia cómo su manera de representar lo real está fuertemente signada por el grotesco. Este aspecto fue el mayor punto de atención del grupo. En principio, se sentían extrañados con dichas escenas, puesto que en su imaginario la literatura no aparecía como portadora de estos sentidos, esto es que la literatura para ellos "hablaba de lo bello, de las cosas buenas de la vida". Los alumnos decían: "¡Qué asqueroso!" y retomaban la lectura del momento donde Lázaro despidió la longaniza sobre el ciego, a causa de la introducción de su nariz en la garganta de su ayudante. Citamos el párrafo en cuestión:

"Y con esto, y con el gran miedo que tenía, y con la brevedad del tiempo, la negra longaniza aún no había hecho asiento en el estómago, y lo más principal, con el destiento (la desmesura) de la cumplidísima nariz mediocuasi ahogándome, todas estas cosas se juntaron, y fueron causa que el hecho y golosina se manifestase y lo suyo fuese vuelto a su dueño; de manera que antes que el malciego sacase de mi boca su trompa, tal alteración sintió mi estómago, que le dio con el hurto en ella, de suerte que su nariz y la negra mal maxcada longaniza a un tiempo salieron de mi boca."

⁴ Petit, Michèl. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 112-114.

Lectura y escritura de textos literarios

El párrafo fue releído varias veces. Uno de los integrantes del grupo comentó: “Esto es asqueroso, pero me gusta”. De este modo, vincularon con esta representación escatológica la risa que producen nuestras excreciones cuando son liberadas en público. Así, continuaron motivados por el tema de la risa, estableciendo relaciones entre lo representado en la novela y lo que para algunas personas es gracioso: deformaciones físicas y caídas o golpes, principalmente. A su vez, los alumnos refirieron que Lázaro era “demasiado exagerado” cuando describía a los personajes y cuando relataba los hechos. A esto se le sumaba lo poco creíble que les resultaba la supervivencia de Lázaro, en cuanto a que lo único que comía por día eran unas migajas, y en relación con su estado físico. Ya para el final del Tratado Primero, Lázaro se encuentra casi calvo, con el cuerpo extremadamente golpeado y con el rostro lleno de cortes, como así también desdentado, a raíz del golpe que le había proferido el ciego con su jarro de vino. En estos comentarios se aprecia cómo estos alumnos estaban poniendo en crisis sus ideas acerca de lo que la literatura puede representar de la realidad y las maneras en que lo hace. En principio, porque los comentarios demuestran cómo los chicos ayudados por la mediación del docente leyeron el grotesco y la exageración en la constitución de estas escenas propias de las narrativas renacentistas y este conocimiento demandado para otorgarle sentidos al texto era nuevo para ellos. También las referencias a lo que nos produce risa les permitía explicar los motivos de “esa asquerosidad” que les gustaba. Esto es que trajeron a sus reflexiones cómo las sociedades se ríen de lo considerado desagradable y por ende impropio. Estos significados culturales tienen su tradición en occidente y son puestos en circulación en diversidad de discursos, no solamente el literario, característicos de distintas esferas de uso: familiares, institucionales, artísticos, mediáticos, etc. De ahí que, como docentes, pudiéramos anticipar que funcionarían en las lecturas de los alumnos para establecer sentidos que el mismo texto está ofreciendo⁵. En este punto es donde prácticas de lectura de textos literarios y saberes culturales, tanto los que ya poseen los alumnos como los disciplinares comunicados por el docente, se conjugan y generan condiciones de apropiación de estos últimos. Conjugación que es sustancial para esta propuesta de trabajo.

Prácticas de escritura de literatura: sus dimensiones socioculturales

Si, como señalábamos, la lectura es una práctica sociocultural privilegiada para apropiarse en los chicos la apropiación de diversos saberes, en tanto se manifiesta como una experiencia vital, la escritura posee un estatuto similar. Para el pedagogo crítico Henry Giroux, la escritura “ofrece a los estudiantes la oportunidad de reescribir los textos de la cultura dominante cargándolos, no simplemente de sus propias experiencias, sino de una conciencia teórica perfectamente afinada. Pues es en el proceso de escribir donde se dan las posibilidades de que los alumnos entiendan cómo están inmersos

⁵ Por este motivo, usted encontrará en este módulo la propuesta de una práctica de lectura similar a la comentada a partir de *El Lazarillo de Tormes*.

Literatura

en el lenguaje, qué significa volver a escribir el lenguaje como acto de compromiso crítico, y aprendan cómo escribir en diversas formas de alfabetización”⁶. La escritura nos permite situar a los chicos en nuevas posiciones frente a la letra escrita, como productores culturales y no como repetidores de formatos o de hipotéticos sentidos únicos. Es decir, esto implica corrernos de aquellas concepciones instrumentales de la escritura que la entienden como una mera herramienta para transmitir información prediseñada y no como una práctica social vinculada a la apropiación de saberes, como una tarea de reescritura de la cultura en la que nos colocamos en una posición activa, imaginativa y seguramente más propicia para la reflexión.

Ahora bien, si hiciéramos un poco de historia podríamos ver que fuera del espacio de la escuela y la universidad, pero con múltiples y persistentes contactos con ellas, encontramos otros circuitos en los que se ha reflexionado sobre la práctica de escritura literaria y esto ha ocurrido, precisamente, en nuestro país. Nos estamos refiriendo a los talleres de escritura que se gestaron a partir de los setenta y ochenta, principalmente las experiencias del grupo Grafein y, a partir de los ochenta, las experiencias y producciones de Gloria Pampillo y de Maite Alvarado. Esta tradición, con sus similitudes y diferencias posibilita plantear prácticas de enseñanza que capitalicen los significados culturales que poseen los alumnos y sus saberes acerca del lenguaje para volver sus propias producciones objetos de estudio y de reflexión.

La escritura como desafío. Invención y apropiaciones del conocimiento

El aporte tal vez más significativo de los talleres de escritura ha sido volver a colocar a la consigna, ese pacto de trabajo clásico de la escuela, bajo una nueva luz.

Como género discursivo propiamente escolar, la consigna de escritura ha mantenido rasgos invariantes a lo largo del tiempo, inclusive rasgos de estilo que podríamos rastrear actualmente en las aulas, un registro a veces excesivamente formal (cuántas consignas escuchamos que se dirigen a un “tu” en una sociedad caracterizada por el voseo) y en la mayoría de los casos un pedido de resolución que contempla una única respuesta posible, por ejemplo, la interrogación sobre la persona del narrador. Decíamos entonces que la tradición de los talleres de escritura nos permite resignificar esta práctica a la hora de pensar la escritura por parte de los jóvenes. En este sentido, hay dos aspectos claves de estas propuestas que resulta necesario desarrollar: el papel central de la Invención en la escritura y la importancia de la exploración y el juego con y dentro del lenguaje.

Pasemos, entonces, al primero de estos aspectos. La apuesta de las consignas de taller se da, en primer lugar, en el terreno de la invención.

⁶ Giroux, Henry. “Estudios culturales y estrategias pedagógicas. El giro hacia la teoría”. En *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, 1996, pp. 192-193.

Lectura y escritura de textos literarios

En un texto fundamental para pensar la escritura en contextos educativos, “Escritura e invención en la escuela”⁷, Maite Alvarado historiza el origen del concepto de invención, vinculado a la antigua retórica. La *Inventio* era ese momento del proceso argumentativo en el que el orador hurgaba en su memoria cultural para descubrir los argumentos más pertinentes para la situación con la que se enfrentaba. El problema radicaba en saber buscar y elegir las pruebas adecuadas para lograr la persuasión de su auditorio, puesto que la invención se constituye en un problema de naturaleza retórica, es decir que supone una restricción del discurso en función de la situación en que se enuncia. La *inventio*, nos dice Maite Alvarado, no implicaba una creación a partir de la nada, como se afirma usualmente de los procesos creativos, sino un descubrimiento de los elementos necesarios para resolver una situación compleja, en este caso con fines persuasivos. Esto mismo puede decirse de la escritura de textos literarios, puesto que la construcción de ficciones también implica la invención de una manera que puede ser objeto de reflexión.

De este modo, el arte de inventar historias, nos señala la autora: “descansa sobre el respeto de ciertas reglas, sin las cuales pierde sustento. La causalidad que rige las acciones de ficción puede no ser la del mundo real, pero responde a una lógica, que es también fruto de la invención”⁸. Así, la dimensión de trabajo sobre el lenguaje que supone la literatura, esa *inventio* que la caracteriza posibilita el despliegue de los saberes sobre la lengua de los alumnos atendiendo a la esfera de uso requerida (restricciones retóricas), pero a su vez, a los usos particulares que de ella toda persona puede hacer en tanto sus múltiples posibilidades. Por ello, Maite Alvarado elige no hablar de “escritura creativa” sino de “escritura de invención”, destacando, en consecuencia, el trabajo sobre los significados de la cultura que implica toda tarea de escritura literaria y que cualquiera puede hacer, no sólo los “dotados”.

Pero para que este trabajo con la invención pueda tener lugar necesitamos, como nos informaba la antigua retórica, de las restricciones que ofician como disparadores de la invención. El grupo Grafein definía este proceso con una metáfora: toda consigna tiene “algo de valla y algo de trampolín”⁹. No hay consigna sin un obstáculo o una restricción que desafíe a la invención para ser superada. No se escribe “de la nada” ni “espontáneamente” sino a partir de la particular trama que inicia el texto de la consigna, ella es la que abre ciertas posibilidades de escritura y cierra otras, conjurando así el temor “a la página en blanco” tan recurrente en los alumnos.

Justamente, para Grafein, la consigna podía “incitar” a la producción de un texto porque su formulación era similar a la de un juego de ingenio, un acertijo o un enigma matemático. La consigna de escritura comparte esta familia lúdica porque lo que propone a sus lectores es un problema que debe ser resuelto antes con el ingenio que

⁷ Alvarado, Maite. “Escritura e invención en la escuela”. En *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. AAVV, Buenos Aires, AZ, 1997.

⁸ Ibidem. p. 47.

⁹ Tobelem, Mario y otros. *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires, Santillana, 1994.

Literatura

con el acopio de saber que hubiera realizado quien se enfrenta con ella. No son necesarios conocimientos previos para resolver una consigna de taller, pero es indudable que, luego de resolverla, algo vinculado con el conocimiento se ha puesto en juego, de la misma manera que un enigma o un juego de ingenio nos puede permitir reflexionar a posteriori sobre los medios o las vías que utilizamos para encontrar la solución.

Una práctica de escritura de literatura

“Hagamos hablar a Lulú Coquette”

Para ejemplificar lo que venimos desarrollando en torno a las posibilidades que la consigna de invención ofrece a los alumnos en tanto sus prácticas de escritura, traeremos aquí una serie de textos escritos por alumnos que se encontraban cursando el último año de Polimodal en una escuela de la ciudad de La Plata. Dado que se venía trabajando el problema de las voces en los textos en general y, luego, en las particularidades de las voces en los textos literarios, se leyeron una serie de cuentos que mostraban diversidad de narradores y focalizadores. Así, se leyeron cuentos de Fontanarrosa, principalmente. Los alumnos desplegaban las clásicas distinciones de los narradores según su persona gramatical sin dificultades, pero no daban cuenta en sus comentarios, aunque se los dirigía allí, de los motivos que tenía cada cuento de presentar determinado narrador y no otro, de presentarlo con nombre y apellido o de manera innominada, evaluando insistentemente los hechos o intentando objetivarlos de manera distanciada, etc. Por ello, se decidió plantearles la siguiente consigna de invención: “Tienen que hacer hablar a Lulú Coquette. Lulú Coquette nos contará alguna anécdota, algo que le ocurrió u ocurre algún día”. La restricción en esta consigna de invención se halla principalmente en la fuerte connotación del nombre del narrador propuesto. Esto es que Lulú Coquette no hablará como cualquier otro narrador, puesto que tendrá una clara identidad. Transcribimos uno de los escritos producidos por una de las alumnas de manera textual:

Era mi primer día de trabajo en el centro de belleza. Cuando me levanté no sabía que ponerme. Busqué y busqué hasta que encontré un vestidito re lindo, amarillito, que hacía un montón que no me ponía. Salí apurada de casa y me fui a tomar el colectivo, sí tomé el colectivo... para sentirme una trabajadora más ¿Qué pensaste? ¡que era porque no tenía plata! ¡Ay, Gordi! No seas tonta.

Cuando llegué a la parada ya veía el colectivo. Subí y tuve un problemón para sacar el boleto porque tenía las uñas esculpidas y me las había hecho hace poco. ¡Qué pena si se me dañaban! ¿No?. Tardé 10 cuerdas hasta que salió el boletito de esa máquina infernal...pero cuando tuve el boleto en la mano me di cuenta de que me había equivocado de colectivo. ¡Si! ¡No me puse los lentes! (Sabés que me quedan horribles) y me tomé cualquiera.

Cuando por fin llegué al trabajo, entré corriendo y le dije al dueño: “Sory, gordo, me confundí...”, pero el me interrumpió diciéndome: “Lulú Coquette está despedida”

Lectura y escritura de textos literarios

Otro texto de otra alumna:

Me levante tarde como siempre, ví a través de la ventana como el viento movía los árboles del fondo, Sofía, mi sirvienta, me sirvió el desayuno y al terminar de tomarlo, decidí ponerme la ropa de equitación y me dirigí al establo, tome mi caballo y fui a dar una vuelta por el campo. Al llegar a casa, frente al hogar a leña había un sobre blanco que poseía mi nombre. Al abrirlo pude leer las malas noticias que éste traía.

"Lulu Coquette lamentablemente tengo el dolor de comunicarle que falleció su esposo. Por favor dirijase a Londres urgentemente, mi más sentido pesame Juan.

Luego de leer la carta de Juan tomé el primer vuelo que salía de Nueva York al llegar allí con todo el dolor del mundo enterramos a Antoño y volví a la finca. En el fondo de mi corazón sabía que esta mañana algo trágico sucedería.

En el primer texto nos encontramos con una Lulú Coquette narradora que despliega cierta variante de la lengua atribuible a algunas construcciones de género (la mujer frívola, por ejemplo) pues constituye fuertemente en la ficción su marca identitaria: aquí Lulú es una mujer interesada por su aspecto por sobre todas las cosas. Su lugar de trabajo será una salón de belleza e intentará ante su potencial interlocutor remarcar su posición socioeconómica. En este sentido, nótese la complejidad de los significados culturales que se ponen en juego cuando señala: "me fui a tomar el colectivo, sí tomé el colectivo... para sentirme una trabajadora más ¿Qué pensaste? ¡que era porque no tenía plata! ¡Ay, Gordi! No seas tonta." El texto despliega, así, todo un conocimiento sociocultural de las identidades de clase y de género, mientras que a su vez, presenta un uso intensivo de saberes normativos acerca de la lengua: signos de puntuación (las permanentes exclamaciones, sobre todo), el discurso directo para ingresar otras voces, la reiteración y el uso de diminutivos, entre otros, para constituir esa voz particular. También, las acciones narradas son consecuentes con esa voz.

En el caso del segundo texto Lulú Coquette es una especie de estanciera más restituible por el espacio en que se mueve y las acciones que relata que por un trabajo con su mirada. Esta Lulú no presenta la cantidad de evaluaciones que la anterior de los acontecimientos que relata. Su narración más bien está constituida por una enumeración de acciones que se refleja en el uso excesivo de comas. Su identidad socioeconómica, está más bien dada en el texto por esa sucesión de acciones que, en realidad, forman parte de otros saberes: esta Lulú se asemeja a un personaje de telenovela o de película romántica norteamericana. Esta escena de la mujer rica que se levanta tarde, cuya "sirvienta" le trae el desayuno y que es comunicada de la muerte de su marido a través de una carta y que enuncia frases hechas tales como: "vi a través de la ventana como el viento movía los árboles del fondo"¹⁰, o "mi corazón sabía que esta mañana algo trágico sucedería" son rasgos recurrentes de las ficciones de los objetos culturales antes mencionados.

¹⁰ Nótese aquí la contaminación en el enunciado: los árboles deberían ser los del campo antes mencionado o la pradera, o el bosque, etc.

Literatura

Estos dos textos nos están mostrando diferentes caminos para la resolución de la consigna de invención propuesta. Precisamente, en esas distintas decisiones analizadas aquí someramente, pero de manera suficiente para nuestra explicación, se aprecia cómo las alumnas escribieron a partir del despliegue de distintos significados culturales más atentos a constituir la ficción requerida y la restricción impuesta de esa voz particular. Además, las alumnas nos muestran en sus textos sus distintas maneras de trabajar con la lengua puesto que se pueden identificar distintos estilos de escritura en cada una de ellas. El primer texto indaga y por ende muestra, aunque breve, diversas posibilidades de la lengua en tanto los usos variados de su normativa para la escritura. El segundo, asume un trabajo al que podríamos denominar más conservador con la lengua que explicaría, al mismo tiempo, por qué presenta dificultades para atender a la restricción de la consigna. Esto es que si cotejamos los textos, el segundo responde en menor medida a lo solicitado: esa heroína de telenovela o película romántica no presenta rasgos que hagan que un lector ligue su nombre con lo que relata. De ahí, la ausencia de adjetivaciones, descripciones, de juegos polifónicos cuya presencia significaría el ingreso de otras miradas que podrían caracterizarla con mayor precisión. No estamos señalando que este segundo texto esté “mal” sino que por el contrario nos muestra una subjetividad particular que lo ha producido.

Por ello, a causa de retomar los escritos de los alumnos como objeto de reflexión sobre los significados culturales que pusieron en juego y sus saberes sobre la lengua, estos dos aspectos fueron los retomados a la hora de corregir y solicitar las reescrituras.

En el caso de la primera alumna, se le explicitó cómo había logrado constituir la voz de su Lulú Coquette y se le pidió que retomara algunos aspectos vinculados con la ortografía y los usos de convenciones (comillas sin cerrar, etc.) y que revisara la oración: “Tardé 10 cuerdas hasta que salió el bofetito de esa máquina infernal...pero cuando tuve el boleto en la mano me di cuenta de que me había equivocado de colectivo”, puesto que presenta confusiones en los referentes y la conexión (pero) elegida no estaría significando lo que se pretende enunciar: la equivocación de la narradora. En el caso del segundo texto, en principio, volvimos a la restricción que imponía la consigna y sus motivos. Hicimos que la alumna revisara su texto pensando si esa narradora necesariamente debía llamarse Lulú Coquette, qué de lo que narraba acompañaba las connotaciones del nombre. Centrado este problema le enseñamos cómo, sobre ese mismo texto que había escrito, podía darle identidad a la narradora en tanto respondiera a su nombre. Así, su reescritura debía desplegar más la mirada de la narradora, de este modo podía lograrse esa identidad requerida. Igualmente, como los textos fueron leídos en clase y meta-analizados en la devolución que les hacíamos a cada uno de los alumnos y, como a su vez, esta dificultad para constituir la mirada había sido bastante recurrente, esta alumna ya se había apropiado de este saber nuevo para ella y para la mayoría de sus compañeros. Luego, se atendieron a los problemas más vinculados con la normativa, pero también siguiendo su estilo de escritura. Esto es, que su escrito muestra en el caso de la puntuación, como uno de los problemas a atender, un uso recurrente de la coma y el punto. Entonces, seguimos trabajando con esos signos en función de su acomodamiento en el texto y también señalándole los momentos en que utilizaba las comas en reemplazo de conexiones

Lectura y escritura de textos literarios

necesarias para los significados que pretendía construir, por ejemplo, en el primer párrafo.

Se debe recalcar que la devolución de los escritos en la práctica del taller de escritura en donde se proponen estas consignas de invención resulta fundamental para lograr condiciones de apropiación de nuevos conocimientos por parte de los alumnos. Al igual que señalamos en relación con la lectura, en ese diálogo que establece el docente sobre el texto producido es donde se apela a los significados y saberes culturales y lingüísticos que poseen los alumnos en procura de la enseñanza del conocimiento disciplinar.

Resolver consignas de escritura, entendidas con su doble juego de obstáculo y de trampolín para la producción, nos abre un camino para la enseñanza. Y esto es porque la resolución no depende de cuánto sepamos en un sentido enciclopedista o instrumental, sino porque depende de qué operaciones nos está obligando a realizar con nuestra propia experiencia cultural con la escritura para que podamos resolverla. Se trata, en definitiva, de la imaginación, el ingenio, el juego, entendidos como actividades de conocimiento.

Primera propuesta para un recorrido de lectura

¿De qué nos reímos?

**Los significados culturales que
hacen al humor**

Cuando la literatura se burla de ella misma y de algo más

Una práctica de lectura

“Así” de Eduardo Wilde

Para esta propuesta de clase hemos elegido el cuento “Así” de Eduardo Wilde, del libro *Cuentos de Humor y Terror* de la colección¹¹, como texto vertebrador de casi toda la práctica. Luego de realizar con los alumnos las actividades de inicio que permiten centrar al humor como significado cultural a trabajar en la literatura se puede desarrollar el siguiente trabajo en profundidad con “Así”.

El relato de Wilde nos presenta una representación paródica de las historias sentimentales y su concepción del amor romántico. A partir de los tópicos, personajes y situaciones de las historias “de amor” el autor propone una versión que subvierte el significado de los enunciados de los géneros románticos para conseguir con ello el efecto humorístico. Este aspecto constitutivo del texto de Wilde nos sirve como docentes para prever que se presenta como una potencial lectura de los alumnos que atienda a esa subversión característica de la parodia. Si compartimos el postulado de que la lengua es ideológica en el sentido de que constituye maneras sociales de ver el mundo y que allí radica su carácter sociocultural, acordaremos también con que los alumnos poseen significados culturales con los que se han hecho una idea de lo que es el amor o debería ser. Significados culturales que seguramente trascienden las fronteras de la literatura para hallarse en diversidad de esferas de uso de la lengua: un relato cotidiano de una anécdota amorosa, una telenovela, etc.

Ahora bien, una lectura en conjunto del profesor o de varias voces que se vayan alternando puede propiciar un primer y fundamental encuentro de opiniones, comentarios y asociaciones de los alumnos. Este momento central en que los lectores comparten sus impresiones e interpretaciones es una tarea que sociabiliza la lectura y permite una circulación y discusión de sentidos que forma parte de toda tarea del lector. Por otra parte, este primer momento distiende a los lectores y les permite ver

¹¹ Los libros ilustrados presentan los textos literarios de una forma no convencional, o por lo menos de una forma que no es habitual cuando un lector imagina la literatura. Estos libros son más parecidos a revistas y están repletos de imágenes sugerentes que invitan a los lectores adolescentes a sumergirse en los dibujos, las líneas y los colores que acompañan, comentan y agregan sentidos a los textos elegidos. Esta característica puede ser de gran productividad para iniciar un trabajo de lectura y escritura con los alumnos. Podemos imaginar entonces unos primeros comentarios con el libro en cuestión en la mano, sólo observándolo, surgidos de las ilustraciones de Huadi que acompañan a “Así”. La estética de caricatura elegida por el ilustrador puede dar pie para algunas ideas sobre el género al que podría pertenecer el cuento, toda vez que lo encontramos en una colección de “cuentos de humor y de terror”, inclusive se podrían discutir algunos aspectos de esta clasificación genérica muy familiar para los adolescentes y que forma parte de su experiencia sociocultural. Por otra parte, las connotaciones románticas o eróticas del dibujo -las miradas, la heroína rubia y hermosa- asociadas a la caricatura pueden adelantar algo de lo que los lectores se encontrarán más tarde y abrir un interrogante sobre estos cruces genéricos: una posible historia “de amor” en una colección “de humor y terror”. Es decir, los sentidos desplegados por la imagen pueden ser un interesante trampolín para generar preguntas literarias que luego el texto se ocupará de poner en juego durante la lectura.

Literatura

a la lectura como una actividad interpretativa y no como una asignación de sentidos únicos a cargo del profesor.

Estos comentarios, además, son un material sumamente productivo para iniciar una reflexión sobre el cuento y sobre la representación literaria, toda vez que son el resultado de un trabajo de lectura y de asignación de sentidos, aunque a primera vista aparezcan formulados como frases dichas al pasar, tal vez en voz baja a un compañero o como chistes dichos para todo el grupo. Fácilmente podemos imaginar que el personaje de Graciana podría despertar comentarios como: “¡Es una bruta!”, o alusiones a la mítica asociación entre “belleza y estupidez”. Asimismo, la carta de Baldomero Tapioca propiciará comentarios sobre su extraña manera de dirigirse a su amada con la jerga médica o, también, podrán aparecer sospechas sobre la honestidad del narrador. Es decir, los lectores seguramente recuperarán desde sus acotaciones fragmentarias y tal vez alejadas a primera vista del cuento, una serie de rasgos específicos del discurso literario y de su manera particular de representar la realidad.

Decíamos entonces que el cuento presenta como un rasgo central el uso de la parodia como modo de articular la narración y la representación.

En este sentido, un primer trabajo de lectura interesante, luego de la lectura en conjunto, podría ser relevar esos aspectos parodiados en el cuento de Wilde. El efecto de humor que producen ciertos pasajes se debe a esa subversión de los significados clásicos del género y, por lo tanto, esa podría ser una entrada posible interpretar por qué se produce ese efecto en el lector. Un ejemplo claro, como decíamos, es el personaje de Graciana, puesto que Wilde trabaja los rasgos clásicos de los personajes femeninos de los relatos románticos pero los distorsiona para producir la risa. Graciana es rubia, hermosa e inocente, casi un ángel inalcanzable, al estilo de las representaciones sublimadas de las heroínas románticas, pero al mismo tiempo el texto acentúa otros rasgos que se apartan de esa imagen clásica de perfección angelical, ella es presentada directamente como analfabeta y además, como lo reitera con insistencia el texto, es italiana. Esta característica es central para la representación paródica porque nos remite a los significados que la cultura argentina le ha conferido a “lo italiano” desde fines del siglo XIX. Es sabido que en el marco del proceso inmigratorio que tiene lugar desde las últimas décadas del 1800, las élites gobernantes elaboran un programa cultural tendiente a integrar a esos grupos que amenazaban desde su óptica la identidad nacional. En la dimensión de los significados culturales este proyecto va a constituir imágenes altamente negativas de los grupos inmigratorios, especialmente de los italianos, es así que todo lo vinculado con ellos se asociará con la ignorancia, el mal gusto y la ambición económica. Un ejemplo clásico de la forma en que la literatura trabajó este imaginario de época es la novela “En la sangre” de Eugenio Cambaceres.

De esta manera, en el cuento, la “brutalidad” de Graciana, su “mal manejo” de la lengua, rasgos que son los que saltan a la vista en primer lugar en su modo de representación paródico y por ende humorístico, nos remiten a un imaginario fuertemente arraigado hasta la actualidad en las clases medias argentinas, que asocia los errores en la normativa lingüística (por ejemplo la insistencia del narrador del cuento en la ortografía) con la ignorancia para producir imágenes despectivas de otros grupos sociales, en este caso de los extranjeros. Por supuesto que sobran los ejemplos actuales, cerca-

¿De qué nos reímos?

nos a los alumnos, de este fenómeno y que podría ser discutido con ellos para poner en juego esta línea de lectura.

De esta manera, los comentarios de los lectores, fragmentarios, enunciados como al pasar, pero sumamente productivos, junto a las preguntas del profesor, orientadas a volver sobre el texto, para releerlo y relevar momentos interesantes y puntuales que pueden abrir a nuevas interpretaciones, se muestran como materiales centrales para generar nuevas lecturas, trabajar con los sentidos puestos en juego por los textos literarios, reflexionar sobre su constitución particular y sobre los aspectos de la lengua que ellos ponen en juego.

Otro aspecto sumamente interesante del cuento es la carta de Baldomero a Graciana, allí aparece como recurso el uso simultáneo de enunciados de distintos géneros discursivos, para generar el efecto cómico: una carta de amor escrita con enunciados del discurso médico. Este momento del cuento puede darnos pie para propiciar un segundo momento de la clase, un trabajo con la escritura orientado hacia la reflexión sobre la polifonía, la parodia y su uso literario, pero esta vez desde la producción escrita.

Una práctica de escritura

En este sentido la práctica de escritura, particularmente de escritura ficcional o de invención, se muestra como una estrategia productiva para que los alumnos no sólo produzcan textos, con todo lo que eso implica en términos de la práctica de la escritura, sino que puede hacer más fácil la apropiación de saberes en torno a la lengua, al saber histórico cultural (la construcción de identidades nacionales en función de los extranjeros) y a la literatura. Tomemos el caso de una actividad como la que sigue:

Imaginen que Baldomero Tapioca, en lugar de ser un estudiante de medicina, tuviera alguna de las profesiones que abajo les proponemos. Redacten una carta a su amada Graciana imaginando cómo la escribiría si fuese:

- Baldomero, conductor de programas de chimentos
- Baldomero, actor de películas de acción
- Baldomero, galán de telenovelas
- Baldomero, escritor de libros de autoayuda

Lo que se busca en esta consigna de invención es que los alumnos se apropien de la parodia como procedimiento para constituir ficciones y así trabajen en la complejidad de este fenómeno lingüístico. Los “nuevos Baldomeros” propuestos apelan al conocimiento cultural de los alumnos, puesto que se estarían capitalizando sus conocimientos de los géneros discursivos que suponen estas nuevas identidades que se le asignan. Entonces, la devolución de los escritos deberá centrar estos saberes para el planteo de las reescrituras.

Literatura

Una práctica de lectura

“Un hospital para incurables” de Jonathan Swift

El cuento de Eduardo Wilde trabajado anteriormente puede ser articulado con otro texto de la colección *Libros Ilustrados*: “Un hospital para incurables” de Jonathan Swift, presente en el volumen *Cuentos irrespetuosos*.

El texto de Swift es interesante precisamente por el grado de “irrespetuosidad” con que ejercita desde un humor corrosivo e irónico un género clásico como es la “crítica de costumbres”. En este sentido, un puntapié inicial productivo antes de leer este texto podría ser discutir con los alumnos por qué un cuento podría ser llamado “irrespetuoso”, como los que están incluidos en ese volumen, preguntarse qué historias podría contar, con qué personajes, cuáles podrían ser sus aspectos irrespetuosos, contra quienes se dirigiría esa irrespetuosidad, por qué razones se ejercitaría, etc. Es decir, esta reflexión inicial prepararía el terreno para abordar la lectura del texto desde los significados culturales propios de los chicos de ese curso, toda vez que un concepto como “lo irrespetuoso” puede tener diversas y conflictivas resonancias de acuerdo con las historias personales de quienes participen de esa clase. Por otra parte, permitiría continuar la discusión abierta con “Así” sobre los criterios de agrupación de los textos en determinados conjuntos, agrupaciones que inexorablemente están sostenidas en criterios restrictivos y arbitrarios: los textos literarios siempre de una forma u otra desbordan las “tipologías” que los intentan restringir.

De esta manera, un recorrido por el paradójico título, que anuncia la existencia de una institución cuya función social sería curar las enfermedades ocupada por casos incurables, y por los epígrafes salpicados por el texto podrían seguir abriendo preguntas sobre el posible contenido “irrespetuoso” del texto. Inclusive, el título del libro de Swift de donde fue extraído este fragmento, *Desde mi buhardilla*, puede aportar sugerentes sentidos a la discusión previa sobre el texto. ¿Por qué lleva ese título un libro en el que encontramos un cuento “irrespetuoso”? ¿Cómo quiere mostrarse el escritor a sus lectores al elegir un título como éste? Este último aspecto referido a la “Imagen de escritor” podría ser retomado luego de la lectura para discutir qué figura de sí mismo como escritor estaría proponiendo Swift en su texto¹².

El texto podría ser comentado al tiempo que se lee en voz alta para todo el grupo. Las intervenciones, risas o comentarios que vaya propiciando la lectura pueden ser, como decíamos, de fundamental interés para poner en juego los sentidos del texto en una interpretación colectiva.

¹² Con “Imagen de escritor” nos referimos a las figuras más o menos explícitas de escritor que pueden ser encontradas en los textos literarios y que nos estarían indicando cómo ve su autor el lugar social que deberían o no ocupar los escritores en la sociedad, su vinculación con otros escritores, contemporáneos y pasados, con la tradición, con los modelos reconocidos, etc. y con las instancias extraliterarias, como los sectores sociales dominantes o dominados, con las instituciones políticas, etc. Ver Gramuglio, M. T. “La construcción de la imagen”. En *La escritura argentina*. Santa Fe, Ediciones de la Cortada, 1992.

¿De qué nos reímos?

Ahora bien, uno de los primeros aspectos destacables de “Un hospital para incurables” -que continuaría el trabajo comenzado con “Así”- es el uso de la parodia para articular la crítica social. La voz que diserta en el texto se presenta en un discurso que parodia el estilo de los discursos de los políticos a la hora de realizar propuestas públicas. En diferentes momentos del texto, como el último párrafo, se hace evidente la subversión de los enunciados de ese género discursivo y estos fragmentos pueden servir de anclaje para discutir con los alumnos sobre qué se está ejerciendo la burla. Lo absurdo de la propuesta enunciada con la “seriedad” del estilo del discurso político contribuye al efecto crítico y burlón; este rasgo seguramente será relevado por los chicos en forma de comentarios al estilo de “No está hablando en serio”, por ejemplo, como una forma de dar cuenta de este aspecto específico del texto de Swift. Justamente, un ejercicio interesante podría ser relevar con ellos los momentos del texto que mostrarían este “no hablar en serio con un discurso pretendidamente serio”.

Por otra parte encontramos a quienes son el objeto de la crítica: el texto se ensaña una y otra vez en la burla hacia los sectores que son considerados socialmente “respetables”, como los egresados universitarios, los hacendados, los clérigos o los mismos escritores y poetas. Aquí mismo podríamos abrir una discusión acerca de cuáles son los mecanismos y variables que producen esa “respetabilidad” social criticada por Swift, al tiempo que buscamos ejemplos contemporáneos. Esta discusión podría dirigirse hacia otro problema también vinculado a “Así” y a otros textos no literarios que se trabajarán en los talleres, como es la representación de lo que se considera normal y respetable en una comunidad y de aquello que se considera “lo otro”, lo diferente y no digno de respeto, oposición que el texto de Swift se ocupa de desmontar ácidamente al subvertir las valoraciones sociales que la sostienen.

Por último, el contraste entre “Así” y “Un hospital para incurables” puede dar pie para discutir el carácter literario de este último texto y por lo tanto de lo que se entiende por literatura. El texto de Swift no presenta las características habituales por las que son reconocidos los textos literarios, como puede ser el caso de “Así”, y pareciera ser antes que literatura un texto de crítica social, más cercano al periodismo. En este sentido se podría discutir con los alumnos por qué razón está incluido en una colección de textos literarios. Así, se podría llamar la atención sobre la voz inventada por Swift para articular la parodia, una voz ficticia que pretende hablar en serio sobre hechos absurdos. Este rasgo ficcionaliza el texto y ésta es, justamente, una característica que puede ser tomada para definir a la literatura: su carácter de ficción. Sin embargo, también debería señalarse la dimensión institucional de la definición de la literatura, esto quiere decir que se denomina “literatura” al conjunto de textos que una sociedad en determinado momento histórico considera como pertenecientes a ese grupo y esto dependerá de la concepción de literatura que se ponga en juego. El *Facundo* de Sarmiento, casos problemáticos por su ubicación como la novela histórica y la misma colección de libros con la que están trabajando pueden servir de ejemplo para mostrar este otro aspecto.

En este punto podemos decir que el carácter histórico, relativo y heterogéneo de lo que se considera “literatura” es un eje interesante que puede volver con la lectura de cada uno de los textos elegidos. El contraste que pueden encontrar los lectores entre textos tan diversos como los elegidos para esta colección puede ser utilizado

Literatura

para poner en discusión las múltiples y variadas formas que adopta la literatura: analizar las diferencias y similitudes en sus lenguajes, sus estilos, sus propuestas estéticas, historizar la literatura desde las prácticas de lectura concretas de los textos literarios.

El trabajo con “Así” y “Un hospital para incurables” se completa y amplía con las actividades de lectura y escritura propuestas en el *Cuaderno de trabajo* para los alumnos que van en el sentido de estas propuestas de clase.

Una práctica de escritura

El trabajo de lectura de “Un hospital para incurables” se complementa con algunas consignas de escritura articuladas con fragmentos de otro texto de Swift, “Una modesta proposición para evitar que los hijos de los pobres de Irlanda sean una carga para sus padres o su país, y para hacerlos útiles al público” que pueden encontrar en el *Cuaderno de trabajo* para los alumnos. La secuencia está pensada con una primera lectura para cotejar ambos textos y poner de relieve el uso paródico de discursos que realizan propuestas para el “bien público”, un rasgo muy pronunciado en este texto. En el caso de “Una modesta...” la parodia está articulada además al humor negro, lo que intensifica el efecto irreverente del texto y hace más visible la crítica sobre las desigualdades sociales y los intentos “absurdos” e ineficaces por resolverlas.

La consigna “e” propone un trabajo con la escritura de invención para que los chicos amplíen la propuesta irrespetuosa de Swift. Aquí, nuevamente estaríamos poniendo en juego la parodia como forma del humor pero esta vez articulada a su uso como crítica social. Por otra parte, este trabajo de escritura permitiría reflexionar sobre las formas en que un escritor constituye su imagen pública desde su escritura.

Familia, trabajo, preocupaciones, códigos, amistad, profesiones: cuando la literatura se ríe de “lo correcto”

En este segundo recorrido proponemos trabajar con formas del humor en la literatura tendientes a develar las contradicciones de las sociedades modernas. Nos referimos a textos en los que es posible leer los significados culturales que componen el imaginario de las clases medias, en definitiva, donde se despliegan las creencias burguesas y los valores que ha consolidado.

Para ello, proponemos un recorrido por textos caracterizados por la crítica a distintos aspectos que conforman las conductas objetivadas en una sociedad como correctas, dentro de los parámetros de lo que se considera racional, como también de sus hipocresías y debilidades. En ese sentido, resulta interesante trabajar “Los McWilliams y la alarma para ladrones” de Mark Twain (*Cuentos irrespetuosos*, colección *Libros ilustrados*) como texto articulador de las prácticas de lectura y escritura de este recorrido. Este cuento comienza con la conversación del Sr. McWilliams y el mismo Twain en el que el primero decide relatarle al autor los motivos por los que se encuentra descreído acerca de la efectividad de las alarmas contra los ladrones. Así, se inaugura un relato que inmediatamente nos instala en el absurdo llevando al límite la capacidad de ejercer “conductas racionales” por parte del Sr. McWilliams ante las permanentes fallas de la alarma que ha instalado en su casa que permite, por el contrario de su supuesta función, que sea robado innumerables veces. Así, el Sr. McWilliams y su esposa aparecen como los prototipos del matrimonio burgués que cree en los adelantos tecnológicos y que ejerce una permanente negociación para solucionar los problemas que se le presentan, negociación que es posible dado que disponen de dinero para realizarla. Tal es el punto al que se llega en la representación de estos rasgos culturales de clase que, por ejemplo, en la primera escena en la que falla la alarma de la familia McWilliams, lo que permite que un ladrón se introduzca en su hogar, el Sr. McWilliams negociará con el malhechor la restitución una vajilla de hojalata a “precio de prestamista”. Así, el Sr. McWilliams seguirá comprando sus propios bienes a quienes intentan robárselos y retando a los ladrones que fumen en su hogar cuando ello se encuentra prohibido. De este modo, creencias, códigos de convivencia, normas sociales y conductas racionales caen por su propio peso en diálogos absurdos que develan las arbitrariedades que los sostienen. En este sentido, resulta interesante trabajar este texto en cotejo con “Cinco nuevos agregados al código penal” de Charles Dickens (*Cuentos de humor y terror*, colección *Libros ilustrados*). Estamos pensando en cómo este texto pone en crisis los criterios del código penal, planteando un nuevo código que propone una lógica absurda cuya tesis de base señala que los imputados por asesinato son juzgados de manera injusta y muy rigurosa por las anteriores leyes. Otra tesis permite desarrollar el nuevo código penal propuesto: los asesinados son los verdaderos delincuentes. Así, la inversión de las verdades en las que apoyamos nuestras creencias sociales acerca del bien y del mal y de cómo las sociedades en definitiva montan sus sistemas de organización política, social y económica en la clara división de este par son llevadas al límite y por ello nos permiten hablar del humor del absurdo en estos textos. Por ello, en las actividades para los alumnos se plantearán consignas con los pequeños textos de Ambrose Bierce.

Literatura

Para el segundo taller proponemos desarrollar un trabajo en cotejo de textos que retoman en cierta medida el absurdo, pero sobre todo, que también trabajan con ciertos significados culturales referidos a los códigos sociales que deben ser respetados. Sin ser específicamente el caso de las mentalidades de las sociedades modernas, norteamericana e inglesa, del S.XIX que presentan los cuentos de Twain y Dickens, "Pedro Urdemales y el compadre" en tanto relato folklórico argentino nos sitúa en las situaciones vividas por un hombre rico de las pampas argentinas que se ve engañado constantemente a raíz de mantener ciertos códigos de honor para con su estafador. Este cuento que se halla en *Cuentos irrespetuosos (Libros ilustrados)* relata los permanentes engaños a los que somete Pedro Urdemales a su compadre en procura de lograr beneficiarse al extremo de esta relación. Las situaciones absurdas se suceden y a contrapelo de la posible moraleja esperada por el lector Urdemales no será castigado, sino que por el contrario, desplegará sus artilugios hasta el final del cuento en el que los supuestos representantes de lo socialmente correcto se dejan engañar y hasta morir, pues develan ser igualmente de ambiciosos.

Esta línea de sentidos referida a las hipocresías y en relación con este rasgo socio-cultural, a ponerlo en evidencia a través del humor en tanto su carácter crítico puede ser capitalizada para poner en cotejo con este texto otro también argentino. El fragmento de «Ignacio Pirovano» de Eduardo Wilde que se halla en *Cuentos de humor y terror (Libros ilustrados)* nos hace retornar de manera más clara al trabajo con el humor del absurdo en una dirección similar que los relatos anteriores: develar las hipocresías de los profesionales, prototipos por excelencia del imaginario burgués. Ignacio Pirovano es un médico que entrado el relato, nos enteramos por medio de su narrador que está a punto de consagrarse como profesional. Pero esta imagen del profesional de las ciencias médicas totalmente involucrado con la ética que supone su trabajo, aparece socavada desde el inicio a través de las historias de los estudiantes de medicina que utilizan sus conocimientos y acceso a determinados "bienes" a saber, desde cadáveres hasta componentes químicos, para realizar fiestas y comilonas. Así, sillas hechas con huesos de "finados" para organizar los bailes en el "Club del esqueleto" y el robo de huevos para ser cocinados y salados con ioduro de potasio más los conocimientos químicos que le permitían preparar vinos y licores, nos hablarán de un Pirovano que tensiona con la figura de médico respetable que pretendería ser según el narrador de esta historia.

Golpes, caídas, insultos, exageraciones, excreciones corporales y comida: cuando la literatura se ríe de lo que “no corresponde”

En este último recorrido proponemos trabajar con las formas del humor más vinculadas con los usos de lo que podríamos denominar “lo tabú” en una sociedad dada, de lo que “no se dice” o “no debe hacerse” en sociedad. Nos referimos a los textos literarios que utilizan como modo de representación de la realidad en las ficciones que ofrecen, situaciones que aluden constantemente a los considerado socialmente “feo”, “desagradable” y hasta “incorrecto”. En este planteo, consideramos tanto al grotesco como a las escenas de tipo circenses basadas en el ejercicio de la violencia corporal. Por lo general, las ficciones literarias que atienden a estas maneras de la representación de la realidad en los textos que las contienen despliegan historias alejadas de lo que percibimos como verdaderamente posible, pues por lo general, están articuladas en el uso de la figura clásica de la hipérbole (en el cuaderno para los alumnos nos referimos a esta figura como “exageración”). Esto es que los hechos o las caracterizaciones de los personajes son exagerados de maneras casi insospechadas por el lector. Y esas hipérboles, precisamente, muchas veces sirven para plantear la situación que motoriza todo el relato. Así es el caso de “La nariz” de Ryunosuke Akutagawa (*Cuentos irrespetuosos* en *Libros ilustrados*) en donde el sacerdote Zenchi poseía una nariz tan grande que hasta sus discípulos debían ayudarlo a manejarla. Este cuento es propuesto como vertebrador del primer taller de este último encuentro. Su lectura permite centrar en el comentario estas formas del humor que venimos comentando pues al recalar en las descripciones, por ejemplo de la manera en que Zenchi es ayudado a comer o en el tratamiento que recibe para que su nariz se achique veremos el despliegue del grotesco (la nariz es hervida para luego extirparle una serie de granos) y de la hipérbole (la nariz es pisoteada a más no poder) generando una ficción alejada de nuestros parámetros de lo que pueda llegar a ser posible, a darse en la realidad. Luego, podremos tomar la hipérbole para relacionar este texto con “Historia del varias veces muerto”, cuento de *Las mil y una noches* que se encuentra en el Libro *Cuentos de humor y de terror* de la colección de *Libros ilustrados*. Este vínculo se basa en el hecho de que “Historias del varias veces muerto” presenta como su título lo indica, un relato en el que el mismo hombre luego de haber sido muerto pasa por distintas manos que creen asesinarlo. Así, es recurrente en el cuento la descripción de cómo este cadáver es apaleado una y otra vez por distintos personajes que creen que lo están haciendo por primera vez.

Para el segundo taller proponemos partir de la lectura del fragmento de *El Lazari- llo de Tormes* que se encuentra en *Cuentos de humor y terror* de la colección *Libros ilustrados*. Se recomienda que esta lectura se haga junto a los alumnos en voz alta puesto que demanda cierto ejercicio de traducción dado que el texto intenta respetar el castellano antiguo en el que se encuentre la novela original. Es este texto, veremos el despliegue de la hipérbole y el grotesco de manera intensa puesto que se presenta como característica de las narrativas del inicio del Renacimiento. Lázaro nos contará sus orígenes “mundanos” en una España jaqueada por el hambre y la pobreza y cómo se va topando con distintos personajes envilecidos por esta misma situación. Así la

Literatura

comida, la búsqueda de este bienpreciado para la ficción será el desencadenante de varias escenas donde la violencia verbal y corporal y la ingesta de sobras o de alimentos, por ejemplo supuestamente comidos por roedores (final de la historia con el clérigo), componen la mayoría del desarrollo de las acciones. En este sentido, resultará muy interesante contarles a los alumnos el momento del texto que ha sido extraído del relato con el ciego pero al que se hace referencia hacia el final. Allí se menciona que Lázaro se ha vengado del ciego por el episodio con la longaniza. Esta referencia se debe a que en una escena anterior Lázaro le ha robado esta comida al ciego para alimentarse porque al igual que el clérigo, lo tenía sentenciado a la mayor de las hambrunas. El ciego se percata de esta situación por medio de su olfato, entonces toma a Lázaro y le introduce su larga nariz hasta la garganta haciendo que el muchacho vomite sobre él. Así, la hipérbole y el grotesco constituyen claramente esta escena.

El motivo de la comida, su resguardo como bienpreciado o su uso para generar la situación cómica, pueden ser retomados en el texto medieval extraído del *Decamerón* o en el también renacentista *El licenciado vidriera* de Miguel de Cervantes Saavedra.

Segunda propuesta para un recorrido de lectura

¿Cómo explicamos la realidad?

La literatura y el conocimiento

Lo sospechoso y lo insospechado: intelectuales, abogados y médicos envueltos en historias de terror

Una práctica de lectura

“La reticencia de Lady Anne” de Saki

En este recorrido le proponemos trabajar con textos literarios que presentan las tensiones que se producen entre la posibilidad de proponer al pensamiento científico como único modo de explicar la realidad y “otras realidades” que escapan a esas interpretaciones. Precisamente, nos referimos a textos literarios que utilizan alguna forma del conocimiento científico, a saber, la medicina, la psiquiatría, la química, la crítica literaria, etc., para producir oposiciones entre un plano de “lo posible” en la realidad representada y un plano de “lo imposible”. Así, estos textos muestran cómo el pensamiento moderno –dicho esto en un sentido amplio– está fuertemente articulado en supuestos mecanicistas que sirven para hallar explicaciones lógico causales a todo fenómeno que se percibe como real. Por ello, trabajaremos en cotejo con una serie de textos producidos entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, momentos en los que se hace más que visible la consolidación del pensamiento científico frente al pensamiento mítico o religioso, más ligados a las llamadas “formas del pensamiento mágico” exentas de la necesidad de demostrar fehacientemente, con pruebas empíricas por ejemplo, la veracidad de los hechos atribuidos a la realidad. De este modo, la mayoría de los hombres occidentales no le atribuirán (o no lo harán tan sólo) las explicaciones de los ciertos sucesos o experiencias vividos a un Dios que “así lo ha querido” o a un mito o leyenda que narre los orígenes de alguna creación, sino que compartirán y pondrán en funcionamiento convicciones de raigambre científica para fundamentar las causas que estarían por detrás de determinados fenómenos. Este movimiento, no se registra tan sólo en la comunidad científica sino que acompaña y hace a la burguesía como nueva clase que progresivamente irá imponiendo sus creencias, sus modos de ver e interpretar la realidad, como verdades absolutas legitimadas en algún área de la ciencia. Por supuesto que estas “legitimaciones” o “fundamentaciones” científicas no se corresponden con los desarrollos que haría un experto en tal o cual disciplina sino más bien, con divulgaciones, con usos sociales del conocimiento científico. De ahí, por ejemplo, que tendamos a explicar una manera de conducirse de una persona, extraña a lo que la sociedad espera, como “problema psicológico”. De ahí también, que muchas personas que padecen algún tipo de dolencia luego de haber sido asistidos por especialistas de la medicina sin lograr que se le diera alguna solución a su enfermedad que los satisfaga, recurran a grupos religiosos en busca de ayuda. Tanto un caso como otro responden a que la explicación científica concentra únicamente, o en un primer intento, nuestra necesidad de darle una causalidad posible a los hechos que nos circundan.

Decíamos antes, que los textos con los que trabajaremos en esta propuesta ponen de manifiesto la tensión entre ese pensamiento científico generalizado en amplios sectores de la sociedad, ya para fines del s. XIX y principios del XX, y una realidad que se le escapa a sus modos de explicación. Precisamente, en este contrapunto se articu-

Literatura

la la historia del cuento de Saki "La reticencia de Lady Anne" (*Cuentos de humor y terror, Libros ilustrados*) que proponemos como primera lectura de este recorrido y de *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde* (*Libros ilustrados*), novela corta de Stevenson que será el texto literario en torno al cual se desarrollará el cotejo. A su vez, estos dos textos nos permitirán centrar en las lecturas de los alumnos el problema antes mencionado en relación con ciertos rasgos del género gótico. Este género que pertenece a la tradición literaria inglesa se presenta como una de las primeras manifestaciones literarias de lo que hoy en sentido amplio conocemos como terror. Del gótico y en tanto género vinculado con el romanticismo, provienen ciertos tópicos hoy ampliamente generalizados no solamente en la literatura, sino también en el cine, cómics, dibujos animados. Nos referimos a las apariciones, los lugares lúgubres (castillos o sitios que los connotan), un pasado que inexorablemente irrumpe en un presente, niños siniestros y otros. Pero uno de esos rasgos es precisamente utilizar al pensamiento científico para lograr ese efecto de terror pues en esa realidad que no logra explicar se produce la irrupción de lo "inconcebible". Lo que no se concibe, lo que no puede ser considerado por ese pensamiento lógico causal será del orden de lo siniestro, de lo más temido y espantoso. Aunque el terror como el humor están sujetos a variables socioculturales e históricas para cobrar sentido, podemos traer a la reflexión de los alumnos, hoy por hoy acostumbrados a otras formas del terror, este significado cultural en sus lecturas de estos textos literarios. De ahí que este taller busque centrar en el intercambio que realicemos con nuestros alumnos el problema del pensamiento científico como forma de tensionar los planos de lo posible y lo imposible en la realidad representada en estas ficciones representantes del terror en la literatura.

Creemos que el cuento de Saki permite este primer acercamiento para luego posibilitar la entrada a la novela de Stevenson, porque demora la puesta en evidencia de esta línea de sentido. "La reticencia de Lady Anne" parte de una discusión sostenida por un matrimonio típicamente inglés. Egbert, el marido, va en busca de su esposa molesta que se halla en una sala junto a su pájaro y su gato. Desde la puerta, sin acercarse a Lady Anne comienza a hablarle de la "pequeña riña doméstica" mientras el narrador nos brinda detalles acerca de la cotidianeidad del matrimonio. Así, sus conocimientos sobre arte, sus horarios y comentarios usuales acerca de distintas situaciones se entremezclan con los argumentos del marido que tienden a la reconciliación. Esos argumentos no presentan el carácter de un pedido de perdón apasionado sino que, por el contrario, se basan en una racionalidad que intenta minimizar el episodio en nombre de lo que podríamos denominar "conductas adultas". Más que un matrimonio, éste parece una sociedad de intelectuales. Lady Anne nunca contesta y Egbert monologa desde la puerta, sin saberlo, pues en su distancia y como parte de lo que ese pensamiento lógico causal no puede prever un hecho: su esposa está muerta. Allí, es donde el terror cobra sentido y nos da una imagen de realidades que no pueden ser pensadas porque forman parte de una dimensión que nos espanta, en tanto escapa a las causalidades que manejamos, como lo es la muerte inusitada. Entonces, proponemos que además de trabajar con los comentarios de los alumnos en torno a este texto se centre esta línea de sentido para que sea articulada con *El extraño caso...*

¿Cómo explicamos la realidad?

Una práctica de escritura

Actividad *Un matrimonio típicamente argentino*

Ustedes ya deben haber conversado con su profesor/a acerca de la caracterización del matrimonio del cuento de Saki, puesto que en gran medida la situación final del texto se relaciona con ella. Egbert y Lady Anne tienen una relación distanciada, fría, podríamos decir en la que no se pondrían en juego pasiones. Teniendo en cuenta este aspecto les pedimos que cambien las características culturales del matrimonio y reescriban algún momento del cuento que les interese en donde se pueda hacer evidente dicho cambio. Ahora el cuento se llamará “La reticencia de Porota” y el marido será Cacho. Este matrimonio es argentino.

Con esta consigna de escritura queremos apuntar a que los alumnos centren estos significados culturales tendientes a explicar las conductas y los modos de pensar de las personas de acuerdo con las sociedades a las que pertenecen. Es muy probable que el cambio solicitado y los nuevos nombres de los integrantes del matrimonio los lleven a realizar un texto paródico que habilitará las escrituras y centrará, a su vez, la reflexión en esas características socioculturales tanto inglesas como argentinas. El cambio también supondrá abandonar el género, cuestión a considerar en la devolución de los escritos o a que, además, forme parte de la parodia. Abandonar el género y desarrollar sus escritos en el marco de otros, como también parodiarlo, permitirá concentrar la atención y las apropiaciones de conocimientos nuevos que estamos proponiendo, puesto que las dos decisiones lo ponen de manifiesto de igual manera.

Una práctica de lectura

“La historia de la puerta”

En este segundo taller se propone comenzar con la lectura del *Extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. La novela se encuentra dividida en partes tituladas, como si fueran pequeños capítulos, que iremos distribuyendo a lo largo de los tres encuentros. Como usted sabe, estos cursos suponen el trabajo en el aula con los alumnos, esto es que no se parte de la idea de que los chicos lean en sus hogares, más allá de que esta situación llegue a darse durante el curso. Entonces, se leerá la novela de Stevenson por partes y así, se irán intercambiando con los alumnos las lecturas que surjan en la práctica y las líneas de trabajo que plantea este recorrido. En los siguientes talleres pondremos en cotejo otros textos que apuntarán al trabajo de temas que especifican los usos del conocimiento en la literatura.

En la novela de Stevenson aparecen más rasgos del género gótico y de manera mucho más explícita las tensiones entre el pensamiento científico y su imposibilidad de explicar determinadas realidades. El texto trae a su representación una mayor precisión de las características socioculturales inglesas propias del siglo XIX. Esto es que *El extraño caso...* presenta la constitución de estas mentalidades burguesas científicas amoldadas a lo que se dio en llamar el “imaginario victoriano”. Así, se aprecia en los personajes, en sus maneras de conducirse e interpretar las acciones de los otros una serie de supues-

Literatura

tos que tienden a determinar quién es quién según los parámetros éticos y morales característicos del protestantismo de la época. Los tiempos de la reina Victoria en Inglaterra produjeron un endurecimiento de las normativas sociales vinculadas con la moral y las buenas costumbres de los ciudadanos, a tal punto de llegar a implementarse legislaciones que habilitaban el castigo para toda persona que se “desviara” de esos parámetros. En las justificaciones de ese desvío entran en juego las explicaciones lógico causales en las que se pueden precisar dos desarrollos del pensamiento científico propios de la época y muy vinculados entre sí: el positivismo y el determinismo. Así, veremos la permanente oposición en la interpretación de las características éticas y morales de Jekyll y Hyde. El Dr., como perteneciente a la aristocracia inglesa, Dr. en medicina y leyes, a lo largo de la novela quedará libre de sospechas en tanto sus posibles relaciones con los delitos que se van sucediendo. Por el contrario, Hyde, ser del que se desconocen sus orígenes pero del que se asegura que no serían dignos, se llevará la adjudicación de las incriminaciones. De este modo, se aprecia en el transcurso del texto cómo un determinismo social y biológico se encuentra en la base de las explicaciones de los hechos que, contrariamente a lo deseado, más que arrojar luz sobre el “caso”, lo ensombrecen. Por un lado, en el plano de lo imposible, en el hecho de que Jekyll haya creado una fórmula que le permita transformarse en otro ser que se caracterizará por liberar sus facetas reprimidas no puede ser pensado por esta sociedad victoriana. Por otro, mucho menos aún, que el Dr. no sea víctima de su propio invento que podría interpretarse en un principio como “fallido”, sino que él mismo, un miembro intachable de la sociedad inglesa, haya buscado liberar este costado “oscuro” de su ser resulta más inconcebible aún. Quien sostiene esta mirada durante todo el relato es el abogado Utterson, amigo de Jekyll y responsable de cuidar de sus asuntos legales. A través de la mirada de Utterson la historia irá avanzando a modo de policial, pues Utterson intentará develar el caso que se asemeja a los enigmas de ese género: cuál es la relación entre Jekyll y Hyde. Pero, como indicáramos antes este desolcutamiento se demorará puesto que Utterson no acepta interpretar los hechos que se le imponen de otra manera que no sea la de su pensamiento victoriano fuertemente signado por sus usos sociales del conocimiento científico.

Por lo expuesto, en esta lectura de la primera parte de la novela es interesante instalar en el intercambio con los alumnos cómo se describe y caracteriza a cada personaje, principalmente a Utterson, Jekyll y Hyde. En cuanto a éste último, el relato de Enfield del episodio de la niña inaugura la tesis de la monstruosidad de Hyde tanto física como moral. Así, se podrá indagar cómo el hecho de “pisotear a una niña” acompaña esa caracterización en tanto realidad imposible de ser pensada y que por ende, al conocerse, hace a la dimensión del terror en la novela.

Una práctica de escritura. Recuperando la historia de Jekyll y Hyde

Actividad: Qué ocurre cuando un científico toma una poción...

Todos lo hemos visto o leído alguna vez: un científico medio despeinado y con los ojos un poco desorbitados decide beber una pócima que acaba de inventar. ¿Qué es lo que le ocurre después? Les pedimos que escriban un relato en el que ese científico cuenta en qué o quién se transforma, además de por qué y para qué lo hace.

¿Cómo explicamos la realidad?

Como se observa en esta consigna, apuntamos a que los alumnos recuperen lo que ha sido puesto en circulación y reformulado tanto por otros textos literarios como por el cine o los dibujos animados, en mayor medida, de la novela. Esto es el tema de la transformación por medio de una fórmula química, transformación que produce el desdoblamiento de quien la bebe liberando su costado monstruoso. Por lo general, Jekyll ha aparecido como víctima de este experimento y así aparece quien en distintas versiones del relato estaría ocupando este rol. Entonces es muy probable que los alumnos desarrollen este sentido del experimento que se sale de control. Lo interesante será luego, al cotejar sobre todo el final de la novela cómo en realidad esta situación es planteada de manera distinta. Nos referimos a que Stevenson está trabajando con otro tópico del gótico que aún no hemos mencionado: el doble, y la manera en que lo hace es muy singular. Los dobles suponen una relación especular que se sostiene durante todos los relatos góticos y es claramente reconocida por los lectores: dos personajes que piensan y actúan de manera casi idéntica y que viven situaciones casi idénticas. Al principio de la novela no leemos que este tópico pueda estar señalando la relación entre Jekyll y Hyde pues, en realidad serían opuestos. Pero luego veremos que en realidad no lo son y que aunque Stevenson esté resignificando este elemento constitutivo del gótico recurre a su definición de base para cerrar el relato. En el último taller recuperaremos este aspecto.

Hipótesis fallidas: cuando “lo que es lógico” resulta falso

En este segundo encuentro proponemos retomar del intercambio inaugurado en el primero, el uso de las tensiones entre lo posible y lo imposible en las realidades representadas por los textos a leer. Para ello, realizaremos una práctica similar a la de los talleres anteriores. Esto es que le proponemos partir de otro texto literario en el que se puede leer claramente dicha tensión y en un sentido similar en el que es usado en la novela de Stevenson. Nos referimos a “La historia del inválido” de Mark Twain que se encuentra en *Cuentos de humor y terror* de la colección *Libros ilustrados*. El cuento de Twain gira en torno a una situación que desencadenará el espanto en los personajes y hasta su propia muerte. El narrador que es uno de los personajes a los que hacemos referencia cuenta, luego de transcurrida la historia, cómo vivió el viaje en tren en el que trasladaba, supuestamente, el cadáver de un amigo. Decimos supuestamente porque ya el narrador apenas entrada la historia nos revelará dos hechos que conoce después de ese viaje: el cajón había sido intercambiado, a raíz de una confusión, por otro cargado de armas y un queso cuyo aroma desconocía se había deslizado azarosamente en dicho cajón. Como vemos, dos hechos que hasta rayan lo ridículo, nos referimos al queso principalmente, producen una realidad imposible de ser prevista y que rompe la lógica causal cuando los personajes buscarán explicar los motivos del olor nauseabundo que emanará el cajón durante el viaje. Así, la única explicación lógica posible a semejante olor será una descomposición acelerada del cuerpo. Esta hipótesis será sostenida en todo el viaje sin que en ningún momento ninguno de los personajes apele a comprobar fehacientemente qué ocurre con ese cajón y así descubrir esa dimensión de lo imposible.

Creemos que este cuento servirá en el cotejo con *El extraño caso...* para centrar en la lectura, además de todos los sentidos que ya se han puesto en juego, esta permanente confianza en las hipótesis que va manejando Utterson para descubrir quién es Hyde y qué tipo de relación sostiene con Jekyll que, al igual de lo que les sucede a los personajes de Twain, lo desviarán de la verdad que desea hallar. Por ello, proponemos continuar el taller con las lecturas de “En busca del Señor Hyde” y “El Dr. Jekyll estaba muy cómodo” para, así, caracterizar las hipótesis que maneja Utterson y discutir acerca de sus sustentos.

En la segunda parte del taller, proponemos continuar con la lectura de las siguientes partes de la novela: “El caso del asesinato de Carew”, “El incidente de la carta”, “El notable incidente del Dr. Lanyon” y “El incidente de la ventana”. En este momento del relato, se podrá intercambiar en las lecturas acerca de cómo ya aparecen estas hipótesis de manera más clara en torno al caso. Por un lado, se avanza en la caracterización de Hyde como un ser antropomorfo que no responde a la naturaleza humana, rasgos que avalan el carácter de verdad del supuesto de que este personaje es esencialmente malvado. El determinismo biológico aparece en el discurso de la criminalística de base positivista propio de la época, esto es que los rasgos simiescos, el cuerpo desamornizado, etc. de Hyde comprueban, además de sus actos, dicho supuesto o hipótesis. A su vez, se hace más firme la creencia de que Jekyll sería dominado por Hyde, que algún suceso hace que sea su víctima y que, por ello, el Dr. no puede

¿Cómo explicamos la realidad?

desligarse de este ser totalmente opuesto a su condición de respetado profesional y, en consecuencia, buen ciudadano. El encierro de Jekyll, el hecho de que comience a “enfermarse”, le darán mayor veracidad a esta hipótesis, aunque otros relatos entren en juego y tensionen con ellas. En este punto, proponemos que junto a sus alumnos se detenga en el testamento de Lanyon que le estaría brindando a Utterson información desconocida del caso, pero a la que el abogado no accede dados sus “deberes profesionales”. También, aparecen más ejemplos de cómo el conocimiento científico o la formación disciplinar entorpece el acceso a la “verdad” en tanto que obtura acciones que serían consideradas “indebidas” o genera hipótesis que, aunque muy lógicas, son falsas para la explicación de lo que realmente ocurre. Por ello, le proponemos que se detengan en ellos y los discutan.

Verdades que molestan: cuando lo imposible se hace real o lo real aparece como imposible. Los usos “oscuros” de la ciencia

En este último encuentro le proponemos terminar con la lectura de *El extraño caso...* articulando la lectura efectiva de ciertas partes restantes y la narración que usted haga de otras. Apelando a que ya los alumnos han establecido una relación de sentidos con el texto, le sugeriremos a continuación momentos que pueden ser comentados por usted y otros de lectura efectiva dado que los tiempos reales del taller no permiten que se efectúe toda de este modo. Debemos aclarar que usted no debe percibir el hecho de narrar partes del texto como una práctica deficitaria tendiente a suplir inconvenientes que estarían vinculados con el desarrollo del curso, sino que la escucha de una narración también, y sobre todo desde la perspectiva que le hemos planteado en la introducción de este módulo, supone la lectura, puesto que la asignación de sentidos al texto se sigue produciendo. Además, usted debe confiar en que los alumnos luego leerán estas partes y puede ocurrir que ya lo hayan hecho, aunque no sea prerrogativa del curso la lectura en el hogar. La novela de Stevenson y como usted habrá podido apreciar las ilustraciones que la acompañan en esta edición, invitan a la lectura.

Igualmente, en principio, le propondremos al igual que en los otros encuentros la lectura de otro texto en el que veremos los resultados de ese pensamiento científico, lógico causalista, puesto en funcionamiento para intentar explicar realidades que se le escapan, realidades que se resisten a ser sometidas a sus parámetros y que terminan imponiéndose igualmente.

En esta parte del encuentro, es interesante recuperar cómo estos textos viene develando fisuras en los usos del conocimiento científico lo que les permite poner en crisis, interpelarlo en tanto significado cultural. Esto es que la ciencia, como explicáramos en un principio se nos aparece como una institución digna de toda nuestra confianza puesto que las verdades que explican las distintas dimensiones de la naturaleza y la vida humana proviene de ella. La ciencia también se asegura esta confianza pues se hallaría en un estado de avance y mejoramiento perpetuo, lo que reasegura su carácter de seriedad. Hasta aquí, someramente, algunos significados sociales en torno a la ciencia. La interpelación que mencionábamos radica precisamente en la puesta en crisis de estos significados cuando apreciamos que la ciencia “se equivoca” o puede ser producida por otros intereses, económicos, por ejemplo, que no suponen el mejoramiento de la humanidad o cuando prescribe cómo debe ser la realidad. Este problema resulta muy interesante para ponerlo en discusión, esto es como en nombre de “los últimos avances de la ciencia” se señala cómo las personas deben conducirse, recibir tratamientos médicos, ser empleados o cómo se justifican y han justificado desde guerras hasta prácticas aberrantes. Entonces la reflexión acerca de los usos “oscuros” del conocimiento científico, los usos para lograr objetivos personales o de grupo más allá de los intereses del resto de las personas en el marco de todo lo que hemos venido desarrollando será el eje de este encuentro.

Para centrar en el intercambio esta línea de sentido que será fundamental en el final de la novela de Stevenson, le proponemos comenzar con la lectura del cuento de

¿Cómo explicamos la realidad?

Eduardo Wilde “Pablo y Virginia”. Lo que veremos en este texto es cómo el narrador construye una crítica feroz a los tópicos más usuales de la novela romántica. Para ello, hace un ejercicio permanente de someter las acciones que componen el relato de la historia de amor de Pablo y Virginia a parámetros de lo “real”. Esto es que refuta las lógicas causales de las ficciones propias de este género con las que se corresponderían con una realidad objetiva. Por ejemplo, el narrador juzga permanentemente la dimensión azarosa de los sucesos narrados: Pablo y Virginia provendrían de familias que han vivido situaciones similares y se encuentran naciendo y creciendo juntos en una isla lejana. La crítica a los tópicos de estas ficciones rosas son llevadas al límite generando más bien una parodia de las mismas: Virginia morirá ahogada por no querer desvestirse para arrojarse del barco y nadar hasta la costa. Así, el narrador construye una mirada inteligente, sustentada en el conocimiento, en el manejo de múltiples disciplinas, pero también en una lógica causal propia del sentido común que, por ende, lo hace una voz autorizada para ejercer este ejercicio de crítica literaria. Ahora bien, lo interesante aquí es hacer notar cómo el narrador estaría partiendo de una hipótesis falsa pues, la historia de Pablo y Virginia es una ficción literaria enmarcada en el género de la novela romántica y, en consecuencia, no necesita ser cotejada con las historias de amor reales. Aquí hay otra verdad que el narrador de Wilde no está contemplando: los lectores podemos disfrutar de estas historias, gustarnos, aunque sepamos que son inverosímiles. El gusto por las narraciones, por las ficciones literarias u otras es parte de la realidad humana también. De ahí, que se pueda interpretar que el narrador de Wilde está buscando algo más que reírse “como al pasar” de esta clase de historias, sino que intenta desacreditarlas en nombre de sus “falsedades”. Si esto ocurre, es porque este narrador cree que la literatura es otra cosa, que la literatura estaría más vinculada con reflejar una realidad supuestamente objetiva.

Una vez centrado este problema de las verdades que aparecen ocultas ante determinadas miradas, se puede pasar a la lectura de “Relato del Dr. Lanyon” puesto que allí se devela la doble identidad de Jekyll. Lanyon no solamente asistirá a la transformación de Hyde en Jekyll, sino que comprobará con horror que su respetable amigo en realidad estaba sumido en una “ruindad moral”. A partir de este relato de Lanyon, el abogado Utterson inicia su camino hacia el conocimiento de la verdad que en realidad tenía frente a sus ojos. En el mismo sentido, se necesitará un testigo digno de confianza como el Dr. Lanyon para que tras la observación directa de la transformación se pueda plantear en el relato que lo que antes era inconcebible ahora forme parte de la realidad objetiva. No nos referimos específicamente a la transformación producida a través del brebaje, sino más bien al hecho de Jekyll es Hyde y viceversa, esto es, el bien y el mal contenidos en un mismo ser.

Precisamente, este hecho será más que explicitado por Jekyll en la última parte de la novela: “Declaración completa sobre el caso por el Dr. Jekyll” que proponemos como lectura de la segunda parte del encuentro. La novela cierra con la confesión de Jekyll en la que señala la naturaleza dual del hombre y teoriza sobre ella. Esta naturaleza dual, esta resignificación del doble del gótico que hace Stevenson como indicáramos antes, tensiona con las creencias científicas victorianas que como hemos visto tendían a instituir verdades acerca de las condiciones nobles o innobles de las personas. Por el contrario, Jekyll nos dirá que todos somos buenos y malos a la vez y que, dadas las sanciones sociales de la época y su necesidad de liberar ese costado oscuro

Literatura

para disfrutar del placer producido por esas nuevas sensaciones para él antes prohibidas, encuentra en Hyde la posibilidad de llevar esa teoría a la práctica. Jekyll dirá que necesitaba transitar por la experiencia del ejercicio del mal y el disfrute que suponía. Así, lo imposible se hace realidad verdadera para Utterson contrariando todas sus hipótesis hasta el punto de tener que leer en esa confesión cómo, en definitiva, Hyde termina imponiéndose como la identidad permanente de ese ser antes llamado Jekyll. Este será el “asesinato” tan temido por Utterson.

Tercera propuesta para un recorrido de lectura

¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez?

La literatura y la cuestión de la identidad

Leer «La Metamorfosis»

El texto que organiza este recorrido de lectura para los tres encuentros de taller será *La Metamorfosis* (de ahora en más LM), así que la propuesta se centrará principalmente en la novela de Kafka. Una primera cuestión que debemos plantear es que la extensión de LM obliga necesariamente a fragmentar el texto en tres para ocupar la cantidad de encuentros estipulada, toda vez que la lectura y el trabajo con la novela deberá hacerse en el espacio del taller y no podemos contar con lecturas por fuera de esta instancia. Por ende, vamos a proponer un recorrido para cada uno de los talleres que comprenderá un primer momento de trabajo con un fragmento de LM, con sus respectivas actividades de lectura y escritura, y luego otro momento con otros textos de la colección *Libros Ilustrados o Leer por leer*.

Como indica el título que hemos elegido para este eje, la propuesta de trabajo girará en torno a la pregunta sobre las transformaciones problemáticas de la identidad, la aparición de un “otro” en uno mismo o en relación con la propia identidad, y cómo la literatura ha dado cuenta de esta experiencia. En el caso de LM, la transformación de Gregorio nos dará pie para plantear cómo la literatura fantástica ha puesto en cuestión la idea de un yo transparente y que se conoce a sí mismo y ha postulado la existencia de una otredad extraña y conflictiva no sólo para los individuos sino también para el cuerpo social. Eso “otro” que perturba las convenciones sociales y las identidades también será el tema del resto de los textos con los que dialogará LM en sus aspectos temáticos o por la forma en que constituyen sus mundos ficcionales.

Una práctica de lectura

1. *La Metamorfosis*. Capítulo 1

Comenzaremos, entonces, con LM. Por supuesto que un primer acercamiento a esta novela debería hacerse a partir de las sugerentes imágenes de Scafati. La estética del ilustrador, cercana a una propuesta menos “realista” que la de otros cuadernillos y vinculada más a un trabajo “experimental” con la ilustración y con sus posibles relaciones con el texto que acompañan, da una oportunidad sumamente productiva para generar e intercambiar sentidos antes de sumergirse en la lectura. ¿Qué sensaciones nos genera ese enorme insecto que se recorta en una ventana común y corriente de un edificio de lo más “normal” en la página 13? ¿Qué nos provoca una imagen como la de los padres Samsa de la página 27? ¿Y el rostro tachado de Kafka en la 31?

Por otra parte podemos acudir al texto de contratapa del escritor Cesar Aira, cuyo título “¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez?” puede brindarnos un interesante puntapié inicial para abordar la lectura. Se podría discutir con los chicos qué sentidos puede tener esa provocativa pregunta y cómo se podría interpretar una hipotética “metamorfosis” en insecto, es decir en qué situaciones de la vida una persona puede sentirse un insecto, frente a quiénes, por qué, proponer ejemplos, etc. La idea sería introducir uno de los problemas que ficcionaliza a su modo LM, una de las líneas de lectura posibles: la experiencia de sentirse o ser convertido en “otro”, un otro monstruoso, un insecto; experiencia que desestabiliza la identidad y la conciencia de un yo único a partir de la aparición de la “otredad” en uno mismo. En este

Literatura

sentido, se podrían discutir las connotaciones de la palabra “insecto” en nuestra cultura y apelar a los significados culturales propios de los chicos para dar cuenta de este rasgo. Por ejemplo, el insecto como figura de lo inhumano, ya que, en cierto sentido, podría ser esta una de las imágenes de la otredad por excelencia.

Esta figura de lo “inhumano” podrá retomarse además para problematizar, como veremos, otro rasgo fundamental de LM: la puesta en cuestión de la contracara autoritaria, disciplinaria, de dos instituciones fundamentales de la modernidad: el trabajo y la familia burguesa y las consecuencias inhumanas que pueden tener para los individuos. En este punto resultará interesante para el trabajo docente reflexionar sobre las representaciones que portan los chicos del curso sobre la familia y el trabajo, qué significados culturales utilizan para interpretar las relaciones familiares y con el trabajo, toda vez que LM puede poner en tensión esas creencias por la forma en que tematiza estos vínculos básicos de la sociedad. Es decir, LM ponen en cuestión representaciones “positivas” de la familia como “dulce hogar” y del trabajo como progreso individual y reinterpreta estas instituciones acentuando su carácter alienante e inhumano, lo que puede generar situaciones de rechazo o resistencia en algunos chicos. Una de las posibles lecturas de la novela, no la única, insistimos, podría ser ver esa metamorfosis como la consecuencia nefasta, y negada, de la modernidad burguesa y capitalista sobre los individuos.

Entonces, recapitulando, podría iniciarse el trabajo seleccionando algunas imágenes y algunos epígrafes para discutir sus posibles sentidos y luego vincularlos con la pregunta de Cesar Aira que comentábamos. En este punto cabe esperar que los chicos, al conocer que el rostro de los dibujos de Scafati es el del autor de LM, actualizarán representaciones románticas de artista con las que intentarán explicar las ilustraciones -y luego seguramente la novela- en clave biográfica o de “los demonios internos del escritor”. Esta representación está extendida socialmente, forma parte del sentido común y de convicciones sobre los artistas presentes en la escuela y los medios de comunicación, por lo tanto constituye una clave de lectura legítima que es necesario retomar, en principio porque forma parte de los significados culturales de los sujetos y de su identidad. Por otro lado, podemos acordar en que las ilustraciones y el mismo relato de la vida de Kafka habilitan estas lecturas. El punto es que, en el trabajo posterior sobre el texto, esas creencias sobre la literatura y los escritores puedan ser ampliadas -en el sentido de que no se vuelvan la única clave de lectura posible- para dar cuenta de cómo se constituyen las ficciones y relevar aspectos que vayan más allá de lo biográfico.

A continuación, se podría iniciar la lectura de LM, una posible estrategia puede ser la lectura en conjunto para todo el grupo del primer fragmento, el que corresponde al capítulo 1. A partir de esa lectura en voz alta se podrían propiciar los comentarios con preguntas o señalando algún fragmento en particular para ser discutido, además de retomar los comentarios espontáneos de los chicos en el sentido que hemos desarrollado en la introducción y el otras propuestas de clase.

En esta primera parte LM nos introduce a la situación de Gregorio sin explicar en ningún momento cuál fue la causa de la transformación. Desde el comienzo la situación fantástica aparece como inexplicable y como el hecho extraño y ominoso que altera la cotidianeidad de la familia Samsa. Esta forma de articular la ficción por medio

¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez?

de una situación increíble, y radicalmente extraña que es presentada en un contexto doméstico y cotidiano, “realista” podríamos decir, es un rasgo central de LM y de la literatura fantástica, con lo cual es un dato que se puede relevar a lo largo de la lectura de todo el texto para marcar las diferencias con otras narraciones en las que se plantean situaciones increíbles en contextos igualmente irreales, como el caso de los relatos maravillosos (*El Señor de los Anillos*, por ejemplo). La novela de Kafka constituye la situación fantástica a partir de esta convivencia de dos planos aparentemente contradictorios, real/irreal, coexistencia problemática que no se explica ni se justifica. Incluso la hipótesis de que todo sea un mal sueño de Gregorio (la hipótesis “realista”) es rápidamente tematizada por el texto desde el comienzo y descartada por el protagonista, con lo cual el lector se ve obligado a pactar con lo fantástico. Este aspecto puede ser comentado con los chicos en la lectura, tal vez señalando algún pasaje en que se descarte la hipótesis “realista”.

Por otra parte, lo fantástico se constituye desde otro lugar: si prestamos atención al narrador veremos que es un narrador que está fuera de la historia contada, no es el protagonista del relato; como suele decirse en la tradición escolar, es un narrador en tercera persona. Sin embargo, la lectura atenta con los alumnos puede complejizar este narrador y dar cuenta de que a pesar de que Gregorio no es el que narra siempre estamos percibiendo lo que percibe el protagonista devenido insecto; es decir, aunque él no es el narrador, sí “vemos” y “sentimos” desde su punto de vista; en términos de la teoría literaria, él es el focalizador. Esto es fundamental, no para clasificar al narrador y al focalizador, sino para pensar con los chicos que esta focalización hace que la situación que narra la novela sea sumamente extraña, porque, a pesar de que la transformación de una persona en insecto sea increíble, al enterarnos de todo lo que sucede por medio de la percepción “humana” de Gregorio esa situación se torna inquietantemente “natural” para los lectores. Esa inquietud es central en la definición de la literatura fantástica. Por lo tanto, durante la lectura se pueden ir relevando momentos en los que aparece esa percepción humana desde el insecto, por ejemplo cuando leemos “La mirada de Gregorio se volvió hacia la ventana, y el mal tiempo lo entristeció; se oían las gotas de lluvia golpeando el cinc del marco de la ventana. ‘¿No sería mejor que duerma un rato más y me olvide de todas estas tonterías?’ pensó. Pero sería imposible, porque tenía la costumbre de dormir sobre el costado derecho, y en su estado actual no conseguía ponerse en posición.”

Este modo de articular la narración nos lleva hacia otro de los problemas que sería interesante reflexionar con los chicos durante toda la novela, y es justamente lo que mencionábamos previamente sobre la desestabilización de la identidad y de la unidad del yo que está tematizando LM en esa transformación en “otra cosa” del protagonista. Gregorio, en realidad, es al mismo tiempo él mismo y otro, su percepción sigue siendo la de un humano pero su cuerpo es el de un insecto. Esta contradicción es central en la novela -lo extraño en el seno de lo conocido- no sólo para la identidad del pobre Gregorio Samsa sino también para su familia: en la casa, ámbito por excelencia de “lo familiar”, aparece de buenas a primeras lo radicalmente “otro”, un insecto. Esta situación puede verse inclusive en el tratamiento de los espacios de LM: el cuarto de Gregorio, en el que debe permanecer encerrado para no ser una “amenaza”, podría ser interpretado como el espacio de lo que no se puede tolerar, extraño y ominoso para la “normalidad” de la familia. Una buena idea podría ser dibujar en el pizarrón un

Literatura

diagrama de la casa a partir de los datos de la novela para plantear esta distribución tan significativa de los espacios. También se podría plantear a los chicos que propongan otras situaciones conocidas en las que algo que es vivido como una “amenaza” por ser diferente a lo “normal” debe permanecer encerrado, incluso se podrían discutir ejemplos que recuerden casos en los que una familia encierra a uno de sus integrantes por considerarlo “anormal”.

Por último, la lectura de este primer fragmento puede ser productiva para llamar la atención sobre la relación de Gregorio con su trabajo y con su familia, en el sentido que mencionábamos antes, con sus contracasas de autoritarismo y disciplinamiento. Gregorio está agobiado con su trabajo y desea liberarse, pero necesita mantener a su familia, además de que, como lo repite varias veces, está comprometido con una “deuda” que contrajo tiempo atrás. Esta situación de “estar en deuda” es interesante para anclar una reflexión con los chicos acerca de la agobiante falta de libertad de Gregorio y su permanente sensación de culpa y de “estar en falta” frente a la autoridad. Asimismo, LM muestra claramente cómo Gregorio es controlado por sus patrones en el momento en que el jefe va a buscarlo a su casa; de la misma forma, la actitud de la familia frente al jefe y a Gregorio puede ser interesante para discutir. El llamado de atención de los padres y del jefe, instancias claras de autoridad social, sobre “estar encerrado en su cuarto” puede dar pie a un interesante reflexión sobre los mecanismos de vigilancia y control que existen principalmente sobre los jóvenes cuando tienen “actitudes raras”¹³. En este punto, la experiencia de los chicos en tanto adolescentes puede ser un punto de partida interesante para poner en juego los sentidos posibles de LM como ficcionalización del autoritarismo. Una imagen de tremenda potencia como la de la página 9, el padre esgrimiendo amenazadoramente el bastón del jefe y gritando con una boca sobrehumana frente a un insecto representado con los rasgos de la indefensión, condensa sentidos presentes en el texto sobre la violencia del autoritarismo, que pueden ser puestos en juego analizando la ilustración de Scafati. De esta manera, la transformación “inhumana” de Gregorio puede empezar a ser explicada con una hipótesis como ésta, por supuesto no para encontrar la “verdad” de la obra de Kafka, pero sí para actualizar sus sentidos potenciales a partir de la experiencia de los chicos.

Una práctica de escritura

Una de las propuestas de escritura del libro de actividades es la siguiente:

Anteriormente les proponíamos que intercambiaran opiniones sobre las ilustraciones que acompañan el texto de *La Metamorfosis*. Ahora los invitamos que elijan alguna de las imágenes y que escriban una breve historia a partir de ella. Por supuesto que pueden tomar el dibujo independientemente de la novela, es

¹³ Para este aspecto ver por ejemplo: “Señor Samsa – exclamó el jefe en voz más alta –, ¿qué es lo que pasa? Se encierra en su cuarto, responde con monosílabos, les provoca graves preocupaciones a sus padres, totalmente inútiles, y además, dicho sea de paso, falta a sus deberes profesionales de un modo insólito. En nombre de sus padres y del director le pido una explicación clara e inmediata. Debo confesarle que estoy asombrado. Lo tenía por una persona tranquila y razonable, y de pronto lo veo exhibir estos extraños caprichos.” (pág. 8)

¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez?

decir pueden inventar cualquier historia que se les ocurra a partir de la ilustración. La única condición es que tiene que suceder algo extraño e increíble en un contexto muy común. Si quieren pueden recordar algo que ustedes hagan todos los días, por ejemplo tomar el tren o el colectivo o comer en familia mirando la televisión y utilizarlo para inventar la situación fantástica.

En este caso se intenta trabajar y hacer evidente a partir de la producción escrita de un texto ficcional un aspecto constitutivo de las ficciones fantásticas, la convivencia entre dos planos que en lugar de excluirse como podríamos esperar, coexisten de manera problemática. Aquí se trata de utilizar las imágenes del libro por su riqueza y densidad semántica como disparadores de la invención y, por otra parte, se apela a un recuerdo de una situación cotidiana en el mismo sentido. En el momento de la puesta en común de esos textos, puede ser muy productivo destacar y discutir justamente esta “ambivalencia” no resuelta de los relatos fantásticos y ver de qué formas distintas los chicos resolvieron ese problema.

Una práctica de lectura

2. “La migala” de Juan José Arreola y “Celestina” de Silvina Ocampo

En esta segunda parte de la clase proponemos un trabajo con dos textos breves de la colección *Leer por leer*, libro 5, “La migala” (pág. 157) y “Celestina” (pág. 163).

En el primer caso, el cuento del escritor mexicano Arreola puede ser muy productivo para cotejar otras formas de constituir la ficción a partir de la aparición de un elemento extraño en un espacio familiar, esta vez una araña descrita como un “pequeño monstruo” por el narrador. En “La migala”, igual que en LM, nos encontramos frente a un espacio doméstico, un departamento, ya no en el que vive una familia, aunque el cuento nos deja presuponer que el narrador está vinculado amorosamente con una mujer. La mención de último párrafo sobre esa “compañía imposible” puede dar lugar a interpretaciones abiertas y muy ricas ¿Cómo puede relacionarse con la presencia de la migala? ¿Cómo se podría interpretar la actitud del personaje? ¿La migala es un “monstruo” o así lo percibe el protagonista?

Así, el debate sobre los posibles sentidos de la aparición de ese ser monstruoso que le provoca horror al protagonista pero del que no se deshace puede ser una entrada interesante para discutir su relación con lo que se considera “lógico” o “realista”, ya que la actitud del narrador pone en tensión las convenciones sobre lo posible y su representación literaria. Aquí presenciamos circunstancias que obedecen a otra lógica diferente a la que usualmente se postula sobre la “realidad”. Además se podrían ver las diferencias y similitudes con lo visto en LM y dar cuenta de cómo esta narración estaría tratando de otra manera la aparición de “lo monstruoso” en un ámbito conocido. El mismo nombre de esa araña, migala, seguramente desconocido para los lectores de Argentina, con sus resonancias exóticas, puede ser tratado como un elemento que agrega dimensiones misteriosas al relato.

Literatura

El segundo cuento, "Celestina", propone otra nueva mirada sobre la relación entre "el monstruo" y la vida doméstica. Esta vez se trata de un personaje indefinido, una mujer de la que no se dan muchos datos pero que "para que fuera feliz, había que darle malas noticias" como señala la narradora, una especie de mucama pero de la que se tampoco se da mucha información. Este rasgo del personaje decididamente "anormal", macabro y "monstruoso" para las convenciones culturales acerca de los valores que pueden asumir la mayoría de los lectores resulta interesante para discutir con los chicos, ya que el cuento estaría poniendo en tensión justamente esas creencias colectivas. Este "monstruo" ya no es un insecto o una araña sino que es un personaje con connotaciones "celestiales". Lo que acentúa lo inquietante del relato.

Por otra parte, en relación con los otros dos textos, aquí lo extraño en el seno de lo familiar tiene matices más complejos vinculados con la forma en que Silvina Ocampo constituye sus ficciones. De todas formas, sería interesante discutir con los alumnos algunos momentos del texto en los que el texto se vuelve más "extraño" y se aleja de la representación "realista", como la referencia al incendio o la forma en que es descripta Celestina, incluyendo las connotaciones "bondadosas" del nombre, que mencionábamos.

En resumen, tanto el texto de Arreola como el de Silvina Ocampo son interesantes porque abren el juego para trabajar con los chicos las múltiples interpretaciones sobre el significado de esos "monstruos" en espacios domésticos, tema que se ha visto en relación a LM. Cotejar estos textos con la novela de Kafka puede permitir un trabajo interesante para propiciar la interpretación y el cruce de textos y lecturas.

Una práctica de lectura

3. *La Metamorfosis*. Capítulo 2. Gregorio y su familia

Este segundo taller, como dijimos, continuará con el capítulo 2 de LM. En esta parte del texto la transformación de Gregorio ya ha sido develada y él debe mantenerse obligadamente en su cuarto, escondido y amenazado por su propia familia. Justamente un eje interesante para tomar en esta parte del curso es la relación de Gregorio con sus padres y su hermana. A medida que avanza la lectura se podría relevar con los chicos algunos momentos en los que se manifiesta qué lugar ocupa cada uno de los integrantes frente a Gregorio y cómo se comportan en esa situación. Por supuesto, principalmente la hermana, con la que Gregorio tiene una mirada especial, con fuertes connotaciones incestuosas, lo que puede llegar a ser comentado por los chicos, y luego con su padre, quién a partir de su metamorfosis ocupa un lugar definitivamente autoritario y violento, de "máximo rigor" como afirma Gregorio. De hecho el capítulo se cierra con el "bombardeo" del padre hacia Gregorio, lo que le provocará heridas que precipitarán su muerte. En este sentido, hay citas que se podrían indicar especialmente para discutir con los chicos, como por ejemplo algún fragmento de la parte final cuando Gregorio reflexiona sobre la otra transformación, la de su padre.

Así, en resumen, la reacción de la familia, lejos de ser una contención para la "otredad" de Gregorio, se convierte en la ejecutora despiadada de su aniquilación. LM estaría subvirtiendo radicalmente la imagen de la familia como una unidad férrea de amor y estaría postulando una familia que extermina a sus elementos "anormales".

¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez?

En un punto, la reacción de la familia termina siendo radicalmente más inhumana que la metamorfosis de Gregorio. De esta manera, mostrando su faz deshumanizadora, LM plantea su crítica a la estructura de la familia burguesa como paradigma de “normalidad”.

Por otra parte, es interesante discutir la actitud de Gregorio frente a sus parientes, su sensación de responsabilidad, de deuda y de sumisión permanente (hasta de comodidad podríamos decir) contrasta con la intolerancia familiar. Este rasgo patético del relato seguramente provocará comentarios que pueden ser retomados para plantear esta línea de lectura vinculada a la familia. Por supuesto aquí se podría retomar la idea tratada anteriormente sobre la focalización del relato, es decir que siempre percibimos desde la mirada de Gregorio y esto genera sentidos en el texto.

Por último, sería interesante señalar los momentos en los que más evidentemente Gregorio se plantea de manera conflictiva su nuevo estado, por ejemplo en la página 15, cuando piensa “reorganizar su vida” o en el episodio en el que su madre y hermana intentan vaciar su cuarto, en las páginas 22 y 23. Allí, Gregorio aparece dividido por su doble condición de humano e inhumano e intenta preservar ese lazo que va perdiendo con su vida anterior por las actitudes de su familia. Esa escena, que se trabaja en el libro de actividades, puede ser interesante para enfocar el problema de la identidad y de lo que significa privar a alguien de lo que siente como constitutivo de su identidad, “de lo que más quiere”, como dice Gregorio frente a la invasión de su cuarto. Gregorio va sufriendo una deshumanización progresiva que culminará con su muerte y en este punto será interesante discutir con los chicos la actitud de la familia frente a esto.

Asimismo, al avanzar con la lectura se pueden ir resignificando y ampliando las reflexiones del primer encuentro.

Una práctica de escritura

“Una conflagración imperfecta” de Ambrose Bierce

El texto a trabajar en este segundo momento del taller es “Una conflagración imperfecta” que encontramos en las páginas 16 y 17 de *Cuentos de humor y terror*. Este relato de Bierce es particularmente interesante por la forma provocativa e irreverente con que aborda las relaciones familiares, tema que se había estado trabajando en la primera parte del taller con LM. En este caso, el cuento se abre con una frase que provocará no pocos comentarios e inclusive resistencias: “Bien temprano, una mañana de junio de 1872, asesiné a mi padre”.

“Una conflagración imperfecta” está constituido justamente desde esa puesta en tensión de los vínculos más básicos; esta familia, lejos de la utopía de la familia unida, mantiene una relación que cuestiona las representaciones sociales más extendidas sobre los lazos familiares, creencias de las que muchos de los chicos del curso participarán, con lo cual será interesante dar cuenta de este rasgo irreverente del cuento y analizar de qué forma se utiliza para provocar efectos en los lectores.

En este sentido, luego de leerlo se podría volver sobre el título de la colección, que propone una clasificación entre cuentos de terror y humor, y discutir en donde podrían

Literatura

ubicarlo y por qué. El relato presenta muchas marcas de lo que se denomina “humor negro”, por supuesto, empezando en el planteo de los asesinatos, por lo tanto se podrían rastrear con los chicos los momentos en los que el texto se vuelve más explícitamente “humorístico” y discutir esa forma particular de hacer humor.

Además, aquí se representa de una manera muy particular “lo monstruoso”, entendido como la violación de uno de los tabúes culturales más inquietantes: el asesinato de los padres, violación que tiene su expresión más conocida en el mito de Edipo, seguramente conocido aunque sea lejanamente por los chicos. El punto es que la representación de este hecho ominoso para la cultura occidental esta hecha lejos de una representación trágica y más cerca de lo burlesco y del humor, principalmente por el narrador inventado por Birce para la historia. Es muy probable que los chicos arriesguen hipótesis sobre la locura del personaje, justamente por las connotaciones culturalmente ominosas de este hecho, el punto interesante será ver como la ficción se constituye a partir de la violación de ese tabú y de qué modo lo hace.

A continuación, se podría discutir la resolución del cuento, ya que un hecho en principio “extraño” en el sentido que venimos diciendo respecto de la literatura fantástica de pronto es aclarado con una explicación pseudo científica, lo que lo aleja de la representación fantástica, justamente constituida por la no explicación de lo asombroso. Asimismo, esa misma explicación tiene el tono humorístico de todo el texto por el uso que hace de los enunciados “científicos” para aclarar lo extraño.

Finalmente, otro aspecto de la reflexión podría ser discutir posibles interpretaciones sobre qué podría significar “matar al padre” ya no en un sentido literal, sino figurado como rebelión contra la autoridad y cómo podría interpretarse la resolución del cuento, la no destrucción del armario en el incendio.

Si a usted le parece conveniente este relato de Birce puede ser una de las posibilidades de “cruce” interesante con alguno de los otros recorridos, como el del humor.

Una práctica de lectura

4. *La Metamorfosis*. Capítulo 3. El desenlace

En el capítulo 3 asistimos al desenlace trágico de la vida de Gregorio, justamente uno de los aspectos que se podrían tratar es cuál fue la causa de su muerte. Como mencionábamos antes, el relato va mostrando la deshumanización progresiva de Gregorio en manos de su familia. De hecho, la escena final en la que los padres y la hermana pasean bajo los “tibios rayos de sol” es sumamente significativa. En ese momento comienzan a pensar como reorganizar su vida y todos sienten que han vuelto a la “normalidad”, por supuesto a expensas de exterminar “lo extraño” que de pronto había emergido en el seno de su hogar. La mención final sobre el casamiento de Greta termina por cerrar el círculo de las relaciones “normales”, consagradas socialmente como correctas. En este sentido, será interesante destacar en la lectura este inquietante final “como si nada hubiera pasado” para resignificar la representación de Gregorio a lo largo de LM. Sin duda, la novela, como indica Aira en su texto, es un veredicto lanzado contra ese modelo de familia.

¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez?

Una práctica de lectura

“El hombre de negocios” de Edgar Allan Poe

En la segunda parte de la clase se trabajará con “El hombre de negocios”, relato de Edgar Allan Poe que encontramos en *Cuentos Irrespetuosos*.

En esta narración, Poe nos presenta la voz de un personaje que cuenta a modo de autobiografía su historia como “hombre de negocios”. El protagonista, una especie de sinvergüenza dispuesto a cualquier cosa para ganar dinero, se arroga como principal virtud a lo largo de su vida haber sido un hombre “metódico”. Según nos cuenta, este rasgo es el que le ha llevado a tener éxito y a ganar dinero. Por supuesto a medida que avanza la lectura podemos reconocer que Poe utiliza esa voz para articular un comentario sumamente irónico sobre el imperativo de la ganancia económica y el éxito en los negocios propio de la ética burguesa y capitalista de la modernidad. Este “hombre de negocios” emprende distintas aventuras económicas con el objetivo de volverse rico y para ello pone en juego su espíritu de sistematicidad y método, virtudes supuestamente “racionales” que son propias de los hombres de negocios y no de los “genios” contra los que el personaje descarga sus insultos. Sin embargo, esa “racionalidad” puesta en juego para su progreso económico se materializa en actividades absurdas y ridículas, como ser propagandista ambulante de sastres, más vinculadas con el engaño y la estafa que con una actividad socialmente productiva. El relato de la vida de este sinvergüenza permite articular entonces por medio de la ironía y el absurdo una crítica hacia las creencias propias de la burguesía que ya en la época de Poe (primera mitad del siglo XIX) se había consolidado definitivamente en el poder económico y político. El relato ridiculiza y lleva al absurdo la convicción burguesa en las virtudes de la “racionalidad económica” y el espíritu metódico y sistemático propios de la ética capitalista por medio de la historia de un personaje que muestra, en el despliegue de su subjetividad, que sus valores y comportamientos están bastante lejos de la racionalidad.

Ahora bien, estos aspectos podrían ser relevados con los chicos durante la lectura, llamando la atención, por ejemplo, sobre la insistencia del personaje en mostrarse como un hombre metódico y por otra parte sobre el efecto ridículo que produce esa supuesta “racionalidad” ocupada en actividades tan absurdas como poco “virtuosas”. En este sentido podríamos esperar comentarios de los chicos que describan al personaje como un “vivo”, actualizando significados propios del imaginario cultural urbano argentino relacionados con uno de sus personajes típicos.

Por otra parte, se podría poner de relieve y discutir los valores que organizan la vida de este personaje cuando opone el “genio” al “hombre de negocios”, en donde claramente puede leerse una irónica crítica a la “mediocridad” burguesa y a sus valores pragmáticos y materialistas, ataque “antiburgués” propio de los artistas del siglo XIX como Poe. Esta crítica estaba depositada principalmente, como en este caso, en el rechazo burgués hacia cualquier “excentricidad” que se apartara de criterios de “normalidad” (el “orden natural de las cosas” según el personaje) que por supuesto nunca es más que lo que considera “normal” un grupo social hegemónico como la burguesía. En este caso, el absurdo se da además porque esas actividades de “genios” no son nada fuera de lo común y sí las que realiza este absurdo personaje.

Literatura

En definitiva, una articulación posible con LM podría darse si consideramos a este personaje también una especie de “monstruo” producto de las condiciones de trabajo impuestas a partir de la modernidad capitalista y del imaginario burgués de la racionalidad y el pragmatismo. Mientras que Gregorio podría ser la faz ominosa, siniestra y alucinada de esta “racionalidad irracional”, el personaje de Poe sería su contracara satírica y burlona. Como en la ilustración de la página 15, un “modelo” de hombre propuesto por la sociedad burguesa que en realidad no tiene nada de ejemplar.

Por supuesto insistimos en que esta no es la única lectura sino una interpretación posible de las múltiples que podrían aparecer, pero que creemos que puede ser productiva para articular un recorrido por los textos a partir del eje propuesto.

Bibliografía

- Alvarado, M. y Pampillo, G. *Talleres de escritura. Con las manos en al masa*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988.
- Alvarado, M., Bombini, G., Feldman, D. e Itsvan. *El Nuevo Escriturón*. Bs. As., El Hacedor, 1994.
- Alvarado, Maite. "Escritura e invención en la escuela" en *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. AAVV. Bs. As. AZ, 1997.
- Alvarado, Maite (coord.). *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2001.
- Auerbach, E. *Mímesis. La realidad en la literatura*. México, FCE, 1950.
- Bajtín, Mijail. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Rabelais*. Bs. As., Alianza, 1994.
- Bajtín, Mijail. *Estética de la Creación Verbal*, México, S.XXI, 1997.
- Bal. Mieke. *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid, Cátedra, 1998.
- Barthes, Roland. *El placer del texto y lección inaugural*. México, Siglo XXI, 1986.
- Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, 1987.
- Bixio, Beatriz. "Grietas entre el hablar y el hacer", en: Herrera de Bett, Graciela (comp.) *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, 2000, pp. 43-52.
- Bombini, Gustavo. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Bs. As., Libros del Quirquincho, 1989.
- Bombini, Gustavo. *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario, Homo Sapiens, 1995.
- Bombini, Gustavo. "Sabemos poco acerca de la lectura". En: *Lenguas vivas*. Publicación del Instituto de Enseñanza Superior "Juan Ramón Fernández". Buenos Aires, Año 2, Nro. 2, octubre-diciembre del 2002, pp. 28-32.
- Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Chartier, Roger. *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora, 1995.
- Chartier, Roger. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- Cuesta, Carolina. "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura", en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, año 1, Nro. 1, septiembre del 2001.

Literatura

- de Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000.
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Egan, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Bs.As., Amorrortu, 1999.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets, 1991.
- Foucault, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Bs. As., Alianza, 1995.
- Geertz, Clifford. *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós, 1994.
- Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- Giroux, Henry. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, 1996.
- GRAFEIN: Teoría y práctica de un taller de escritura. Madrid. Altalena. 1982.
- Jackson, Rosmary. *Fantasy. Literatura y subversión*. Bs. As., Catálogos, 1986.
- Kilgour, Maggie. *The rise of the gothic novel*. London, Routledge, 1995.
- Pampillo, Gloria. *El taller de escritura*. Buenos Aires. Plus Ultra. 1981.
- Petit, Michèl. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Petit, Michèl. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Romero, José Luis. *¿Quién es el burgués? Y otros estudios de historia medieval*. Bs. As., CEAL, 1984.
- Rockwell, Elsie (comp.) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Sarlo, Beatriz. *El Imperio de los sentimientos*. Buenos Aires, Norma, 2000.

Introducción	11
Algunas consideraciones sobre la lectura y la escritura de textos literarios	13
La lectura como práctica sociocultural e histórica	15
¿De qué nos reímos? Los significados culturales que hacen al humor	27
Cuando la literatura se burla de ella misma y de algo más	29
Familia, trabajo, preocupaciones, códigos, amistad, profesiones: Cuando la literatura se ríe de “lo correcto”	35
Golpes, caídas, insultos, exageraciones, excreciones corporales y comidas: Cuando la literatura se ríe de lo que “no corresponde”	37
¿Cómo explicamos la realidad? La literatura y el conocimiento	39
Lo sospechoso y lo insospechado: intelectuales, abogados y médicos envueltos en historias de terror	41
Hipótesis fallidas: cuando “lo que es lógico” resulta falso	46
Verdades que molestan: cuando lo imposible se hace real o lo real aparece como imposible. Los usos “oscuros” de la ciencia	48
¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez? La literatura y la cuestión de la identidad	51
Leer “La Metamorfosis”	53
Bibliografía	63