Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado

Facultad de Educación
Máster Universitario en Formación del Profesorado de E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanza de Idiomas

Trabajo de Fin de Máster

EL RELATO HISPANOAMERICANO DE VANGUARDIA

COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Vivian Plamenova Dolchinkova

Directora: Dra. Nieves María Concepción Lorenzo

La Laguna
Marzo 2018

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 5

1. EL RELATO HISPANOAMERICANO DE VANGUARDIA 15

1.1. El fenómeno de vanguardia en Hispanoamérica 15

1.2. Hacia una poética del relato vanguardista 25

1.2.1. Nuevo concepto de lo real 30

1.2.2. Nueva relación entre realidad y ficción 37

1.2.3. La descomposición del discurso 42

1.2.4. El humor 44

1.2.5. La ciudad moderna 47

2. EL RELATO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA 52

2.1. En torno a un nuevo enfoque de la educación literaria 52

2.2. Aplicaciones del relato hispanoamericano de vanguardia en el aula 62

2.3. La propuesta didáctica 73

2.3.1. Contribución de la propuesta didáctica a los objetivos de etapa 73

2.3.2. Situación de aprendizaje: «Con la vanguardia rompemos límites» 78

2.3.3. La evaluación 93

3. CONCLUSIONES 94

BIBLIOGRAFÍA 98

ANEXOS 103

RESUMEN:

El presente Trabajo de Fin de Máster pretende analizar y desvelar las posibilidades didácticas que tiene el relato hispanoamericano de vanguardia. Por ello, este estudio se articula desde dos vertientes principales que se interrelacionan. Por un lado, realizaremos una primera parte de investigación en torno al fenómeno de vanguardia en Hispanoamérica y los principales rasgos que caracterizan a los relatos de este movimiento. En efecto, a pesar de que, como señalamos, vamos a ocuparnos de una serie de relatos lúdicos y experimentales, nuestro cometido precisa, también, una revisión acerca del género cuentístico y sus características definitorias. Por otro lado, dada la orientación didáctica de este proyecto, ofrecemos una propuesta de innovación educativa —centrada en la escritura hispanoamericana de vanguardia— que tratará de ser una alternativa para combatir la desmotivación por la literatura existente en las aulas y descubrirá una perspectiva más experimental del hecho literario. Estos propósitos se llevan a cabo mediante una metodología activa y participativa que integra el trabajo por competencias, la explotación de distintos soportes, la interrelación de diferentes lenguajes artísticos y la alternancia entre actividades de razonamiento y una serie de técnicas lúdico-creativas. Con todo ello, la situación de aprendizaje resultante deberá asegurar un aprendizaje significativo en los alumnos que descubrirán —a través de un corpus textual concreto y una batería de actividades— una visión transgresora de la literatura en tanto que medio de enriquecimiento personal, desarrollo de la sensibilidad y conocimiento de la realidad.

PALABRAS CLAVE: Bachillerato, Competencias, Creatividad, Educación literaria, Relato hispanoamericano de vanguardia.

ABSTRACT:

The following Final Master´s Thesis attemps to analyze and reveal the didactic possibilities of the Hispanic American avant-garde tale. Thus, this study is articulated from two separate vertexes that converge. On the one hand, we will study the avant-garde phenomenon in Latin America and the main features that characterize the narrations of this movement. Indeed, although we are going to deal with a series of ludic and experimental narrations, this study needs to make a revision of the tale genre and its defining components. On the other hand, given the didactic orientation of this project, we offer an innovation approach to education focused on the Hispanic American avant-

garde literature. This aspires to be an alternative that will fight the lack of motivation towards literature that exists in the classrooms and also it will discover a more experimental perspective to literature. Those purposes are carried on through an active and participative methodology that comprehends the development of the different learning skills such as the exploitation of diverse supports, the connections among different artistic languages and the alternation of reasoning activities and a set of ludic-creative techniques. Taking into account the education situation, learning results should ensure a significant improvement in the students who, through a concrete textual corpus and a variety of activities, will discover a new and transgressive way to conceive literature which will lead them to a better knowledge of reality, personal enrichment and develop of their sensibility.

KEY WORDS: avant-garde Hispanoamerican story, Baccalaureate, Creativity, Skills, Teaching literature.

INTRODUCCIÓN

En nuestros días, son muchos los educadores y filósofos que han señalado el peligro de una «crisis silenciosa» que amenaza a la educación. Con esta calificación se han referido a la tendencia de los países occidentales a erradicar o a infravalorar aquellas materias relacionadas con las artes y las humanidades, cuya utilidad es frecuentemente cuestionada en el «mercado educativo». En consecuencia, el filósofo y humanista Emilio Lledó, galardonado en 2015 con el Premio Princesa de Asturias de Comunicación y Humanidades, no dudaba en advertir en su discurso de ese deterioro que acecha a la educación de los saberes humanísticos: «el cielo ideal de las Humanidades está en la realidad lleno de nubarrones violentos […] el género humano no ha logrado superar la ignorancia y su inevitable compañía, la violencia, la crueldad» (2015).

En esa misma línea se sitúan las reflexiones de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, profesora en la Universidad de Chicago, que en su obra *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), aborda la importancia ineludible de las humanidades para la formación y la transformación de los estudiantes en ciudadanos críticos, empáticos e independientes. El valor formativo de las disciplinas humanísticas se materializa en la capacidad de conocer la evolución del ser humano, contemplar la realidad desde distintas perspectivas y desarrollar un sentido crítico. Nussbaum advierte del peligro que amenaza a estos principios:

> Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (2010: 20).

En efecto, esta visión utilitarista, que desprestigia todo aquello que aparentemente no tiene una función práctica, atenta contra la enseñanza de valores y aptitudes humanas imprescindibles para la democracia. Además, tiene un efecto directo en padres y alumnos que a diario cuestionan la funcionalidad de materias como la literatura, la filosofía o el latín. Por otra parte, si nos centramos en la

educación literaria[1], debemos atribuir la falta de motivación del alumnado por la literatura no solo a la problemática mencionada sino, también, al método de enseñanza con el que se ha enfocado dicha materia.

Según el Real Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias:

> Se plantea como objetivo el desarrollo en los alumnos y las alumnas de su conciencia literaria a través de un acercamiento a la literatura menos teórico y más experiencial, a la par que más grupal que individual, que ofrezca, por supuesto, un legado cultural y estético que amplíe su conocimiento de la realidad y del mundo, pero que priorice el despertar de una sensibilidad estética que intente consolidar en ellos verdaderos hábitos como lectores y lectoras activos, que disfrutan de la lectura y de la escritura, reflexionando y compartiendo pensamientos con el resto, como parte de su aprendizaje permanente, y no solo escolar (2015: 3).

En este sentido, observamos que la propia ley respalda un planteamiento muy distinto al que ha primado y, desafortunadamente, sigue primando en las aulas de Lengua Castellana y Literatura. Nos referimos, pues, al enfoque meramente teórico, analítico e historicista que ha sido el eje de la enseñanza literaria durante largos años y que, además, no es coherente con los fines prioritarios del aprendizaje de la literatura. Estos son, según el profesor Manuel Abril Villalba: enriquecer la sensibilidad (dotar al alumnado de posibilidades estéticas) y enriquecer los conocimientos (darles posibilidades reales de expresión de sí mismos) (1999: 135).

Sin embargo, pese a la prioridad que ha tenido el enfoque tradicional, llama la atención que a finales de la década de los sesenta del siglo pasado se incrementaron las reflexiones en torno a la enseñanza literaria ya que, dados los avances sociales producidos, sobre todo, en los países occidentales, el modelo educativo del siglo XIX no parecía capaz de cubrir las nuevas expectativas. Como consecuencia, a partir de los años sesenta y ochenta se han ido proponiendo nuevas líneas y enfoques desde los que abordar el estudio de la literatura. En efecto, las publicaciones más recientes en torno a este terreno ponen de manifiesto la demanda de un cambio de perspectiva en la educación literaria. Estas imploran un replanteamiento del *qué*, el *cómo* y el *para qué* de

[1] En didáctica de la literatura se ha propuesto sustituir el concepto *enseñanza de la literatura* por *educación literaria*, que Teresa Colomer define como «la adquisición de una competencia lectora específica que requiere el reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y ese tipo de texto en el acto concreto de su lectura» (1991: 22).

la enseñanza de la materia, y hacen hincapié en la necesidad de una percepción del texto no solo como un medio sino, esencialmente, como un fin en sí mismo:

> El presunto fracaso de la enseñanza de la literatura […] reside no tanto en la puesta en práctica de métodos errados como en la confusión manifiesta entre la formación literaria y el aprendizaje de la "historia literaria". La literatura es, antes que cualquier otra consideración, el texto literario; su enseñanza ha de ir, pues, encaminada al entusiasmo de descubrir la aventura de leer. El alumno aprenderá así que la literatura es vida, pero vida intensificada connotativa y simbólicamente a través del lenguaje; por tanto, habrá de ser fundamentación y adquisición de experiencias antes que acarreo de datos "sin sentido". Éste sería el verdadero conocimiento y la adecuada finalidad, en la escuela, del hecho literario: descubrir, conocer e interpretar el mundo por medio de la creación literaria (Garrido, 2001: 343).

En un sentido similar, observamos que el currículo de la LOMCE también se decanta por una visión del hecho literario como espacio para el cultivo de la creatividad estética, la identificación y la expresión de emociones y pensamientos, sin que esto signifique negar la importancia de la teoría y la historia literarias:

> La lectura literaria en la materia conseguirá, además, avanzar en el objetivo de desarrollar la sensibilidad artística y literaria, y el criterio estético, como fuentes de formación, de creatividad y de enriquecimiento personal y cultural (2015: 5).

Por consiguiente, el presente trabajo se ajusta a ese propósito de superar la concepción de la enseñanza literaria entendida únicamente como la mera acumulación de datos para que el aula de Lengua y Literatura constituya un espacio de interacción que fomente el desarrollo de estrategias y habilidades en el alumnado en favor de un aprendizaje permanente. Es de igual importancia tener presente que el estudio de los textos literarios solo se entiende si está orientado a trasladar la sensibilidad y la emoción de la literatura a los alumnos que, mediante situaciones de aprendizaje contextualizadas, comprendan su utilidad en tanto que fuente de placer, inspiración y medio de aprehensión de la realidad. Por ello, esta propuesta se suma a lo que las nuevas líneas de investigación han denominado *educación literaria*, que conlleva una serie de cambios que la diferencian de la enseñanza tradicional de la literatura.

En este sentido, Teresa Colomer revela algunas de estas transformaciones en su artículo «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria»[2], estas se resumen en, por un lado, la integración del registro literario en los diversos usos lingüísticos, dado

[2] Todas las transformaciones a las que a continuación vamos a aludir forman parte del artículo mencionado «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria» (2010), y se ubican en concreto en un esquema de la página 30.

que en la enseñanza convencional este registro quedaba relegado a la enseñanza de la lengua. Por otro lado, si bien en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales el alumno accedía al conocimiento y a la interpretación de los textos únicamente por medio del docente, las nuevas tendencias tienen como prioridad que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje y construya su conocimiento, todo ello sin infravalorar el rol del profesor que adquiere en este proceso un rol muy activo e indispensable.

También llama la atención la ampliación del corpus textual que promueven los nuevos métodos, frente al hermético y reiterado estudio de las obras clásicas. No negamos la importancia de su lectura, pero tampoco pensamos que deban adoptar un valor exclusivo, ya que es de especial importancia que el alumnado sepa que puede participar en la selección de textos y descubrir en la literatura, además de una vía para el conocimiento del mundo y el enriquecimiento personal, también una fuente de placer. Esta idea constituye uno de los contenidos del currículo de Secundaria y Bachillerato que aboga por «la lectura libre de obras de la literatura española y universal, y de la literatura juvenil, como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora» (2015: 24). En este sentido, es preciso aclarar que el hecho de ceder cierta autonomía al alumnado en la conformación de su criterio estético-literario no se opone a la idea de que el profesor debe ser el encargado de guiar a los alumnos en ese proceso, creando en ellos necesidades que antes no contemplaban. En suma, hay que resaltar otro de los cambios que promueve la educación literaria con respecto a que el contacto directo con los textos debe ser un objetivo primordial, de modo que el acercamiento a la obra literaria no se limite exclusivamente a la impartición de una serie de contenidos acerca de esta.

En último lugar, hay que destacar una de las grandes innovaciones que han propuesto las nuevas prácticas educativas de la didáctica literaria. Se trata de observar con mayor amplitud las actividades que pueden plantearse para trabajar la expresión escrita en torno a un texto, esto es, no limitar la perspectiva únicamente al comentario de texto, la paráfrasis o el resumen, sino, además, añadir tareas que contemplen la composición escrita por parte de los estudiantes como una constante exploración de las posibilidades creativas del lenguaje. En efecto, estas técnicas lúdico-creativas, que en los años setenta supusieron un gran avance, hoy se encuentran implementadas en el

currículo de Secundaria, pues se constituyen como uno de los diez criterios de evaluación, en concreto, el criterio 10 que forma parte del Bloque de aprendizaje IV referido a la *Educación Literaria*, y hace referencia a la elaboración de creaciones personales con intención literaria por parte del alumnado.

Por consiguiente, teniendo en cuenta la aclimatación de esta práctica en la Ley educativa y el interés que ha despertado su estudio en algunas clases del Máster que cursamos, consideramos que las técnicas de escritura creativa son un método muy acertado para llevar a cabo los objetivos específicos que se propone este trabajo. Estos son, en primer lugar, proponer procesos de enseñanza-aprendizaje que propicien el desarrollo de competencias y se inscriban en ese enfoque más innovador de la literatura que venimos describiendo en estas páginas introductorias. Todo ello, mediante una propuesta de actividades centrada en los métodos lúdico-creativos y a través de un corpus textual concreto que más adelante vamos a detallar.

Así, tras un recorrido por las distintas dificultades que desafían a la educación literaria en nuestros tiempos, hemos considerado que el estudio del *cuento* constituye una vía alternativa para combatir la desmotivación por la literatura que impera en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Si bien estamos ante un género que, de ordinario, se relaciona con las primeras etapas de la formación escolar, nuestra propuesta justifica su estudio también en etapas superiores como el Bachillerato por diversas razones. Por un lado, dado el propósito de lograr un contacto directo entre las obras literarias y los alumnos, consideramos que el cuento es un tipo de texto que, por su brevedad, permite un acercamiento más inmediato con los mismos y propicia su iniciación a la lectura. En este punto es importante matizar que, si bien la brevedad se presenta como uno de los rasgos más llamativos y reseñados por parte de la crítica, la extensión del cuento se constituye como un criterio cuestionable en tanto que se han señalado diversas escalas de extensión y distintas formas de medirla por parte de los estudiosos (Pacheco, 1993: 18). Sin embargo, pese a que, como decimos, la brevedad no es una característica exclusiva del género, en nuestra selección pretendemos agrupar una serie de textos cuya extensión permita y asegure la lectura en el aula.

Asimismo, muy en relación con lo anterior, existe una cualidad que los grandes escritores y aquellos que han reflexionado sobre el cuento han destacado como imprescindible: la unidad de efecto. Sin duda, este es un rasgo que prueba las

capacidades didácticas del género, sobre todo, en lo que se refiere a la animación a la lectura, ya que este precisa que la concepción por parte del autor de un cuento sea instantánea para que, a su vez, la recepción por parte del lector se desarrolle en un corto e intenso transcurso. Ya Julio Cortázar, teórico y cultivador ineludible del género, daba varias claves sobre la intensidad y el efecto características de los buenos cuentos:

> Para crear en el lector esa conmoción que lo llevó a él a escribir el cuento, es necesario un oficio de escritor, y que ese oficio consiste, entre otras muchas cosas, en lograr ese clima propio de todo gran cuento, que obliga a seguir leyendo, que atrapa la atención, que aísla al lector de todo lo que lo rodea para después, terminado el cuento, volver a conectarlo con su circunstancia de una manera nueva, enriquecida, más honda o más hermosa (1993: 390).

En última instancia, entre las distintas categorías que singularizan al cuento, consideramos que hay una que especialmente lo hace muy apto para trabajar en el aula. Nos referimos a la narratividad, que toma presencia en todos los textos del género, empezando por las creaciones que abarcan la tradición oral, hasta llegar a aquellas que son obra de los cuentistas más modernos y experimentales. Además, esta facultad es la que ha contribuido a que el cuento se halle en los lugares más recónditos y desde los tiempos más remotos. Todo ello se explica por su capacidad de contribuir al conocimiento del mundo y a la transmisión del mismo, lo que se constituye como una de las grandes señas del poder de los cuentos. El profesor y narrador Ernesto Rodríguez Abad resalta la larga historia que abarca el género en su trabajo *Te cuento para que cuentes. Animación a la lectura y conocimiento de la narrativa oral*:

> Existen pocas manifestaciones artísticas tan antiguas como el cuento. Cuando hablamos de este género olvidado en las historias de la literatura y en los estudios de crítica y teoría literarias, estamos hablando de unos textos que han estado presentes en las manifestaciones artísticas de cualquier pueblo desde el comienzo de la civilización. […] El poder de las historias es enorme (2007: 19).

El currículo de Lengua Castellana y Literatura tampoco se muestra indiferente a las distintas ventajas de contar:

> Con este criterio se comprobará si el alumnado es capaz de elaborar, individual, grupal o colaborativamente, producciones personales con propósito literario (relatos breves, cuentos, poemas guiados, fábulas, sencillos textos teatrales…), presentados en soporte papel o digital, con la posibilidad de utilizar diversos medios de expresión y representación […] (2005: 43).

En concreto, la cita anterior hace referencia al criterio de evaluación número 10 que aboga por la composición de textos con intención estética, en el que el cuento, junto con la poesía, se presenta como una alternativa potencial.

Por otro lado, hay que precisar que el cultivo del cuento se inscribe, en este trabajo, dentro del fenómeno de la vanguardia hispanoamericana, por lo que nuestra propuesta se concreta en el estudio de *relatos* en tanto que se trata de textos que trasgreden, tanto en forma como en contenido, el concepto tradicional de género narrativo corto o cuento. Estamos pues, en términos de Selena Millares, ante *relatos visionarios* cuyas características distintivas, que más adelante serán reseñadas, ofrecen una riqueza de posibilidades didácticas que resultan motivadoras en el aula y cultivan la creatividad de los estudiantes. Además, si atendemos a las nuevas tendencias de la educación literaria sobre las que hemos reflexionado con anterioridad, observamos que estas han reconsiderado su foco de estudio. Si bien el modelo tradicional centraba la atención en el autor y en la obra estudiada, el receptor de la misma asume a través de los nuevos modelos un papel protagónico. En efecto, esta reconsideración, que busca el disfrute de diferentes formas de lectura y la indagación personal del lector que desarrolla la labor interpretativa cada vez con mayor autonomía, concuerda con la esencia libertadora del movimiento vanguardista. En efecto, este nos dejó una serie de textos muy experimentales, lúdicos y abiertos, que tienen la libertad interpretativa y los juegos con el lector como algunos de sus rasgos principales. Los autores de estos textos se encuentran entre los principales exponentes de la vanguardia hispanoamericana y son una clara representación de la aclimatación que tuvo este fenómeno en las distintas regiones del continente. Así, podemos señalar de México a Arqueles Vela y a Efrén Hernández, de Ecuador a Pablo Palacio y a Humberto Salvador, de Venezuela a Julio Garmendia y a Teresa de la Parra, de Argentina a Macedonio Fernández y de Uruguay a Felisberto Hernández y a Horacio Quiroga. Con esta selección heterogénea pretendemos reunir varios rasgos de la poética vanguardista que pueden ser explotados en el aula como son la descomposición del discurso, el humor, los distintos planos ficcionales, la fantasía, entre muchos otros.

En este sentido, dado el objetivo de desarrollar las estrategias lúdico-creativas que antes hemos señalado, consideramos que los textos vanguardistas que agruparemos en nuestro corpus, por su naturaleza lúdica y experimental, se constituyen como una opción pertinente para llevar a cabo dicho propósito. Tanto es así que la vocación

vanguardista aparece incluso como antecedente y modelo de las técnicas creativas en la expresión escrita. Esto significa, a nuestro modo de ver, que los textos vanguardistas, por todo el proceso de creación que tienen detrás, son un gran referente para desarrollar y aprehender distintas estrategias de creación personal de textos por parte de los alumnos:

> La introducción de la expresión escrita como práctica creativa recogió, en realidad, dos tipos de herencias distintas. Por una parte, puede verse como la continuación de la antigua tradición escolar de escribir *a la manera de*. Desde esta perspectiva, por ejemplo, se ha objetado que muchos ejercicios de creación poética divulgados en la enseñanza no han hecho otra cosa que sustituir el modelo de discurso de referencia romántica o simbolista por el modelo instaurado por las prácticas surrealistas o de vanguardia (Colomer, 2010: 10).

A través de estos modelos se persigue el desarrollo de competencias y destrezas comunicativas que conduzcan a un aprendizaje significativo de los estudiantes. Asimismo, son muchos los espacios que las vanguardias pueden cubrir en lo concerniente a la reflexión acerca de las conexiones entre el texto literario y los distintos lenguajes artísticos. Además, el análisis de estas relaciones constituye una demanda fundamental del currículo de Bachillerato. A este respecto, podemos resaltar un enunciado del criterio 9 de la Ley de Educación actual, que exige que el alumno sea capaz de leer y comprender fragmentos representativos de la literatura, «interpretando el lenguaje literario propio del simbolismo y de las vanguardias en su caso, además de reflexionar y analizar la conexión existente entre los textos literarios y el resto de las artes (música, pintura, cine, arquitectura…)» (2015: 77).

Sin embargo, si bien como hemos observado en el currículo se hace alusión al movimiento de vanguardia, no encontramos referencia alguna acerca de la literatura del continente hispanoamericano. Pese a que somos conscientes de que en la práctica sí se trabajan en el aula algunas de las grandes obras hispanoamericanas del siglo XIX y XX, sin duda, el número de estas es considerablemente menor que los textos estudiados que pertenecen a la literatura española. Por el contrario, en uno de los criterios que pertenecen al bloque de aprendizaje III, referente al *Conocimiento de la lengua*, en particular, en el criterio número 8, se insiste en la necesidad de la valoración por parte del alumnado de las relaciones entre Canarias e Hispanoamérica: «reconocer y valorar, en el uso comunicativo, la norma culta del español hablado en Canarias, a partir de la descripción de sus características fónicas, gramaticales y léxicas, comparando y

apreciando los lazos lingüísticos y culturales existentes entre Canarias e Hispanoamérica» (2015: 57). Por ello, consideramos que el estudio de la literatura hispanoamericana es un modo acertado de potenciar dichos conocimientos acerca de la variedad del español hablado en Canarias y la variedad hablada al otro lado del océano, así como de dar cuenta de los vínculos culturales que se han mencionado en el currículo, que también se manifiestan en el terreno literario. En relación con esto, los textos que conforman nuestra propuesta datan del siglo xx y nos llama la atención que únicamente en el criterio 9 del curso de 2.º Bachillerato se hace alusión a las muestras literarias de este siglo. No podemos negar la importancia que tienen periodos como el Siglo de Oro español en la literatura de nuestra lengua, sin embargo, también nos parece necesario que el alumnado un poco más de tiempo para conocer los antecedentes culturales más cercanos al siglo en el que se encuentra.

Por consiguiente, el propósito de este Trabajo de Fin de Máster atiende a varias necesidades. Por un lado, se persigue el fin de otorgar un espacio al relato vanguardista hispanoamericano en el aula de 2.º de Bachillerato, que es el nivel al que hemos destinado este proyecto. Hemos tomado esta etapa como referencia para nuestro estudio debido a la complejidad que encubren gran parte de los relatos seleccionados, cuya ironía, sarcasmo, absurdo, etc. Se constituyen como algunas de sus principales características. Asimismo, no existe duda de que la lectura y comprensión de estas composiciones resulta beneficiosa si, además, consideramos la importancia que tienen las mismas también en los textos periodísticos (expositivos-argumentativos) que a diario los estudiantes de esta etapa deben trabajar, ya que se trata de una de las pruebas fundamentales para acceder a la Universidad. No obstante, ha de advertirse que la decisión de dirigir este trabajo al Bachillerato no significa que los textos propuestos no puedan ser adaptados a niveles inferiores como la Educación Secundaria Obligatoria.

Asimismo, nuestro análisis pretende ser una propuesta de innovación docente a partir de la que el alumnado descubra, a través de un corpus textual concreto y una batería de actividades basada en el modelo lúdico-creativo, una perspectiva más innovadora y trasgresora de acceder a la literatura.

Es importante señalar, además, que no podemos desatender la dimensión tecnológica que domina en nuestros días. Las TIC interfieren en la forma en la que los adolescentes decodifican la realidad e influyen en sus expectativas en torno a la

enseñanza. Por consiguiente, la labor docente resulta clave en la programación de ejercicios interactivos, que recorran diferentes soportes y sean coherentes con este nuevo paradigma digital. En este sentido, las nuevas tecnologías posibilitan el diseño de actividades innovadoras para la lectura, la escritura y la creatividad, y se ajustan a la finalidad de conectar la práctica literaria con la vida cotidiana del alumnado y, por tanto, se convierten en una herramienta fundamental para alcanzar los objetivos de este trabajo.

A propósito de la metodología empleada para la realización de esta investigación, debemos resaltar que esta se orienta hacia dos vías principales. Por un lado, la revisión bibliográfica de los estudios existentes en torno al relato y su concreción en lo que supuso el fenómeno de la vanguardia hispanoamericana con el fin de recapitular los rasgos distintivos que definirán nuestro corpus textual y, por otro, la exploración de las distintas posibilidades para la aplicación de esta propuesta en el aula de 2.º de Bachillerato. En este punto atenderemos a las fuentes disponibles acerca del modelo creativo que queremos llevar a cabo, incidiendo en la obra *Gramática de la fantasía* (1973) de Gianni Rodari que se constituye como un precedente esencial de esta técnica.

En el estudio de un corpus textual que se inscribe en la vanguardia hispanoamericana, las reflexiones de autores como Nelson Osorio, Fernando Burgos, Ángel Rama, Katharina Niemeyer, Selena Millares, Hugo Verani o Jorge Schwartz, entre otros, son esenciales para entender la poética de este movimiento. Asimismo, la delimitación de este proyecto dentro de los límites del relato precisa una revisión bibliográfica centrada, por una parte, en un acercamiento alrededor al género del cuento, ya que es nuestro punto de partida y, por otra, la consulta de fuentes didácticas en torno a dicho género, que sustenten la orientación fundamentalmente práctica de este trabajo. Por último, debemos destacar el hecho de que para la edición de los textos de nuestra selección hemos tomado como referencia la edición consultada en cada caso.

.

1. EL RELATO HISPANOAMERICANO DE VANGUARDIA

1.1. El fenómeno de vanguardia en Hispanoamérica

La vanguardia hispanoamericana nace a principios del siglo XX como respuesta a los conflictos sociales, económicos y políticos que engendró la Primera Guerra Mundial. La situación de desamparo imperante configuró las circunstancias idóneas para el desarrollo de un gran fenómeno que alcanzó el arte y a la literatura. Como consecuencia de los conflictos que se vivían en este periodo, nacen nuevos interrogantes que no encontraron respuesta en la escritura mimética que prevalecía en Hispanoamérica. Surge así un afán de reivindicar otro tipo de literatura que logre superar el código vigente y desentrañar las inquietudes modernas. En este sentido, Nelson Osorio señala que «el historiador de la literatura, al enfrentar el problema del siglo XX tendrá que plantearse necesariamente el asunto de considerar el periodo del vanguardismo ya sea como el fin de una época (la moderna) o como el inicio de otra (la contemporánea)» (1988: X).

No obstante, según Osorio, el verdadero factor que marca el cambio de época en el continente iberoamericano, caracterizado por un nuevo desarrollo de las sociedades hispanoamericanas, no es el comienzo de un nuevo siglo, sino uno de sus sucesos más relevantes, esto es, la Gran Guerra. En este periodo, el nuevo devenir de las condiciones históricas se explica por «el desplazamiento de la influencia europea (predominantemente de Inglaterra) en las economías de esta parte del continente, en beneficio de una metrópoli en auge, los Estados Unidos» (Osorio, 1980: 122). Esta situación, que aúna el capitalismo periférico con el capitalismo hegemónico y delimita la incorporación de Hispanoamérica a una nueva etapa, resulta decisiva en la caracterización de los procesos económicos, políticos y culturales de los países del nuevo continente. Podemos señalar algunos de los factores principales que inician este periodo contemporáneo como ocurre con:

> El desplazamiento de las oligarquías agrarias nacionales y su reacomodo cuando no remplazo por una burguesía ligada a las inversiones extranjeras y al comercio importador, el desarrollo cuantitativo de las capas medias, provocado por el incremento de las tareas coadyuvantes y de servicio especialmente, el desarrollo cuantitativo y la transformación cuantitativa del proletariado, lo que conduce a la formación de los partidos revolucionarios, en los que influye grandemente la experiencia de la Revolución de Octubre de Rusia (1917), etc. (ibídem: 123).

En suma, distintos acontecimientos, como la Revolución Mexicana o la Reforma Universitaria acontecida en la ciudad argentina de Córdoba, son determinantes en la implantación del capitalismo en los países hispanoamericanos, cuya diversidad cultural unida a los constantes intentos de modernización contribuyeron la formación de una vanguardia específica (Achugar, 1996: 14).

Sin embargo, pese a la incuestionable importancia de estas condiciones históricas de internacionalización y homogeneización que definen el siglo XX, si atendemos al terreno literario no podemos olvidar que el surgimiento de las vanguardias no se entendería sin todo el proceso de modernización que venía gestándose ya desde el siglo XIX a través de determinados devenires sociales, culturales y económicos, que configuraron el escenario oportuno para la afloración de la nueva sensibilidad. Por consiguiente, vale la pena recordar que las novedosas incursiones iniciadas por el modernismo tendrán su prolongación en la nueva prosa. Llama la atención el hecho de que después del modernismo las manifestaciones literarias renovadoras que se desarrollan fluctúan entre dos polos:

> […] Parece más adecuado sostener que la superación del Modernismo literario hispanoamericano tiene dos vertientes, dos cauces de expresión programática: por un lado, los escritores que desarrollan y absolutizan un aspecto ya presente en el Modernismo, la preocupación por la realidad nacional, que son los que con mayor propiedad merecen el nombre de ‹‹postmodernistas››, orientados por la ideología del positivismo y por la incitación a torcerle el cuello al cisne que lanzara en 1910 Enrique González Martínez en un famoso soneto; por otra parte, están los escritores que alimentan las polémicas del Vanguardismo, que representan una forma agresiva de ruptura total expresada sobre todo en revistas y publicaciones de vida casi siempre efímera, cuya producción no es siempre constante con su propuesta, pero que, de una manera u otra constituye una tendencia de ruptura más radical y dejan una obra a la que no siempre se le asigna el lugar que le corresponde en la historización de este periodo (Osorio, 1980: 119).

En efecto, la vanguardia hispanoamericana suele encuadrarse en el decenio de los años 20, pues es el periodo que acoge el gran auge de este fenómeno. Los especialistas en la materia ofrecen diferentes periodizaciones para situar el movimiento[3]. Katharina Niemeyer propone el año 1922 como el comienzo de la vanguardia en Hispanoamérica, pues no resulta arbitraria la coincidencia de varias publicaciones significativas que delatan algunas de las experimentaciones estéticas que

[3] Hugo Verani sitúa este movimiento entre 1916 y 1935, mientras que Nelson Osorio lo sitúa en el periodo que va desde la Primera Guerra Mundial (1919) hasta la gran crisis económica de la Bolsa de Nueva York (1929). También hay autores que relacionan el comienzo de las vanguardias con la lectura del manifiesto *Non serviam* por Vicente Huidobro, en 1914.

se encargarán de elaborar una poética de la prosa vanguardista. La aparición de *La Señorita Etcétera* de Arqueles Vela en el semanario Mexicano *El Universal Ilustrado* constituye una propuesta arriesgada y heterodoxa, e inaugura un afán de desafiar los códigos establecidos, que empieza a advertirse en todas las creaciones del arte nuevo. Asimismo, los medios de publicación de estos textos, sus títulos y el contenido de sus prólogos presagian esa voluntad renovadora que los caracteriza. «Las novelas casi siempre se entendieron como "diferentes" y, a la vez, relacionadas con la vanguardia, y ello también cuando en el contexto cultural respectivo hasta el momento apenas si se habían tenido noticias de de novelas/textos de este tipo» (Niemeyer, 2004: 22).

Tras esta última cita, en la que Niemeyer se refiere a las publicaciones vanguardistas con el nombre de «novelas», debemos matizar que la condición genérica fue sistemáticamente cuestionada por los autores y lectores de la nueva prosa. En efecto, en muchas obras de este periodo las fronteras genéricas se presentan difuminadas en su totalidad y escapan a toda clasificación. En torno a esta cuestión, Hugo Achugar destaca que «el subtítulo "novela", a su vez, implica una redefinición del género y, de hecho, supone una flexibilización de la categoría, al menos tal como se venía manejando en Hispanoamérica» (1996: 22). Es por eso que la mencionada ambigüedad genérica puede apreciarse tanto en las características formales como en el contenido. En este sentido, existen narraciones vanguardistas cuyo lenguaje ha experimentando una poetización, así como relatos que han sido tildados de novelas, pero tanto por su extensión como por otros rasgos definitorios del cuento, parecen encajar mejor dentro de la categoría de relato. De igual modo, acaso no cometeríamos una contradicción si intentásemos encasillar a toda costa las producciones de este periodo, que se definen justamente por medio de esta imprecisión. Por ello, consideramos que, con el fin de evitar confusiones genéricas, lo más prudente es hablar de narrativa de vanguardia cuando queramos aludir a los textos que vamos a trabajar.

En lo que concierne a las vías de publicación de las obras vanguardistas, es importante remarcar la labor propagandística de distintas revistas que apostaron por el nuevo movimiento y, asimismo, difundieron sus manifiestos y proclamas[4].

[4] Cabe señalar algunas de estas revistas que, desde diferentes países de Hispanoamérica, promueven la escritura de vanguardia como *Martín Fierro* (1924) y *Proa* (1924), en Argentina, *Hélice* (1926) y *Singulus* (1921), en Ecuador, *Amauta* (1926), en Perú, *Válvula* (1928), en Venezuela, *Revista de Avance* (1927), en Cuba, *La Pluma* (1920), en Uruguay, entre muchas otras.

Así pues, la plena conciencia de estar ante producciones vanguardistas, esto es, obras insólitas y rupturistas, por parte de la recepción de las mismas, nos adelanta algunos indicios acerca de su carácter transgresor. Katharina Niemeyer señala que la noción de vanguardia se hacía notar incluso antes de las primeras publicaciones:

> Hasta podría decirse que con la aparición de los primeros movimientos hispanoamericanos de vanguardia, cronológicamente algo anterior a la publicación de las primeras novelas vanguardistas, también ya estaba presente la noción —y tal vez hasta la expectativa— de una novela hispanoamericana de Vanguardia (ibídem: 22).

Sin embargo, las creaciones de la nueva prosa tuvieron que hacer frente a varios obstáculos en su andadura, no solo por su naturaleza precursora sino, además, por el complejo panorama literario que afrontaba el continente hispanoamericano, cuyas expectativas con respecto al género narrativo se reducían a contribuir a la formación de la identidad nacional de un continente que aún buscaba autodefinirse. Así pues, esa preocupación *identitaria* va a marcar la trayectoria de la narrativa Hispanoamericana del siglo XX. En este sentido, la prosa vanguardista convive en torno a los años 20 con varias corrientes novelísticas que, a pesar de sus diferencias, coinciden en la defensa de la modalidad narrativa como apropiación de la realidad americana. Katharina Niemeyer se refiere a estas modalidades narrativas y las clasifica de la siguiente manera: novela telúrica, novela colonialista, novela indigenista y novela proletaria (ibídem: 57). Debemos añadir que las distintas vertientes señaladas se caracterizan por una búsqueda de la verosimilitud y respondían a un modelo narrativo mimético, lineal y tradicional que las encuadra dentro de la estética del realismo decimonónico y el regionalismo:

> Así, durante toda la época no solo se abogaba por el realismo como la estética que mejor convenía a los supuestos fines intrínsecos del arte —la mímesis—, sino también como la que mejor correspondía, por motivos históricos o biológicos, a la identidad latinoamericana y, por consiguiente, a su expresión/modelización novelística (ibídem: 59).

En efecto, el código narrativo se ponía al servicio de los impulsos políticos, y esta politización de la cultura hispanoamericana marcó la senda de la creación artística. A finales de los años 20, estos hechos se traducen en un controvertido debate sobre la designación del término «vanguardia" y sus diferentes matices. La estética plural que caracteriza a este movimiento es la que, en ocasiones, ha generado una polémica a la hora de definir el concepto. Si bien es por todos conocida la significación de esta palabra como expresión artística que manifiesta un afán de romper con la tradición a

través de la renovación, también ha llegado a adquirir un sentido político que busca el cambio también en el ámbito social. En este sentido, Jorge Schwartz señala:

> Al mismo tiempo en que las facciones anarquistas y comunistas se apropiaban del término vanguardia, como sinónimo de una actitud partidiaria capaz de transformar a la sociedad, el surgimiento de los ismos europeos dio un gran margen para la experimentación artística, desvinculándola, en mayor o menor grado, de todo pragmatismo social (1991: 33).

Sin embargo, en lo que concierte a la vanguardia en Hispanoamérica, podemos señalar que existe un doble impulso. Por un lado, sabemos que la nueva escritura aboga por una concepción del «arte por el arte» que tiene la renovación y la ruptura como denominador común. No obstante, la vinculación de gran parte de los escritores que conforman nuestro corpus con partidos y sucesos políticos revela que la nueva tendencia no solo se distingue por las novedades en la forma sino, además, por la implicación en los intereses y conflictos sociales. A este respecto, el profesor Álvaro Contreras rescata algunas de las reflexiones de Noé Jitrik en su trabajo «Sobre vanguardia narrativa hispanoamericana», en el que hace alusión a las «falsas polaridades» que han predominado en torno al vínculo entre la vanguardia política y la estética:

> Las falsas oposiciones, como las llama Jitrik, entre lo artístico y lo político, nos recuerdan que no basta con describir una obra o el proyecto narrativo particular, bien sea desde la textualidad de los manifiestos o de las obras, sino además hay que ponerlos en relación, entendiendo las propuestas de ruptura en distintos niveles de diálogo y reflexión en torno a los vínculos de la obra y el escritor con la sociedad y, en consecuencia, minimizar la creencia de una novedad o negación absoluta a la hora de estudiar la narrativa de vanguardia (2007: 225).

Asimismo, en un intento de superar los límites que suelen encuadrar al concepto de vanguardia en «términos binarios, de meras rupturas o continuidades respecto a la tradición, lo cual daría paso a un modo de saber estable y cerrado» (ibídem: 217), se persigue la idea de «reinsertar sus interpretaciones en un eje dinámico donde se pueda visualizar el objeto de estudio como espacio plural —de lenguaje, cultural y literario» (ibídem). De este modo no estaríamos ante una relación de oposición entre las distintas vertientes vanguardistas, más bien, la vanguardia narrativa se constituye como un sistema múltiple, complejo y heterogéneo en cuyo seno conviven la ruptura, la renovación y la expresión.

En este sentido, a propósito de este valor de oposición a través del que se ha querido leer a la vanguardia, sobresale el caso de Ecuador, donde en el panorama

literario el realismo social adquiere un valor canónico y difumina la creación de dos célebres escritores del movimiento vanguardista, Pablo Palacio y Humberto Salvador, cuya escritura fue constantemente cuestionada por sus coetáneos. Entre ellos destaca el conocido novelista ecuatoriano Joaquín Gallegos Lara, que ponía su creación al servicio del modelo hegemónico y señalaba al respecto en una reseña acerca de la obra de Salvador que «Renovaciones o revoluciones literarias puramente formales a ningún lado conducen. ¿Si el fondo no se renueva para qué cambiar la forma?» (1931: 6). La concurrencia de los autores señalados en el Partido Comunista Ecuatoriano (PCE) explica sus expectativas en torno a la literatura que, dada la situación que acaecía en el país, necesitaba, a su modo de ver, más de estímulos políticos que de estéticos. Palacio supo responder a las declaraciones de su compañero de generación a través de una carta dirigida a su amigo, el intelectual Carlos Manuel Espinosa, en la que hacía una reflexión sobre las actitudes que podía adoptar un escritor con respecto a la praxis literaria:

> Dos actitudes, pues, existen para mí en el escritor: la del encauzador, la del conductor y reformador —no en el sentido acomodaticio y oportunista— y la del expositor simplemente, y este último punto de vista es el que me corresponde: el descrédito de las realidades presentes, descrédito que Gallegos mismo encuentra a medias admirativo, a medias repelente, porque esto es justamente lo que quería: invitar al asco de nuestra verdad (2006: 351).

Palacio resalta la existencia de dos posibles maneras de abordar la escritura, una con una marca más reivindicativa, y otra con un fin expositivo, «este plan de descrédito era acompañado de una actitud agresiva contra los valores que sustentaban la realidad» (Contreras, 2007: 221). Ante esta declaración podemos añadir que un autor que empieza el relato homónimo que da título al libro *Un hombre muerto a puntapiés* (1927) de esta manera: «Con guantes de operar, hago un pequeño bolo de lodo suburbano. Lo echo a rodar por esas calles: los que se tapen las narices le habrán encontrado carne de su carne» (ibídem: 20), no puede ser acusado de no involucrarse en la realidad fáctica y en los problemas de su entorno.

En síntesis, con el fin de comprender la multiplicidad que es inherente al fenómeno vanguardista, rescatamos la idea que Gloria Videla desarrolla en su clásico estudio sobre la vanguardia hispanoamericana:

> Podemos inferir que, en Hispanoamérica, el término tiene multiplicidad semasiológica y es inclusivo de una serie de movimientos literarios que, al modo de un prisma —usando una comparación cara a los vanguardistas—, refractan en forma múltiple, a través de numerosos autores y varios países,

> ciertas actitudes y programas artísticos. Todas ellas se insertan en un proceso postsimbolista que —a través del modernismo hispanoamericano— avanza hacia nuevas formas de expresión. Vanguardia regionalista, internacionalista y universalista, estética y político-social se funden con frecuencia o —al menos— coexisten en los grupos de avanzada (2011: 26).

Por otro lado, para entender este controvertido panorama literario es preciso conocer el contexto sociocultural que atravesaba el continente. El siglo XX significó la aceleración de profundos cambios sociales, políticos y culturales, que tenían su punto de partida en la Revolución Industrial. Todos ellos hallaron su espacio en las ciudades, que crecían, se expandían y se transformaban a un ritmo vertiginoso. Entonces, en los creadores nace el gusto por trasladar la experiencia urbana al arte y a la literatura, derribando los parámetros convencionales que hasta ese periodo constituían la función de la producción artística. Este panorama de continuas transformaciones causó un impacto en el modo de entender el mundo, que se verá reflejado en todos los ámbitos de la vida.

Sin embargo, hay que señalar el matiz periférico con el que la modernidad irrumpe en el continente hispanoamericano. Dicha periferia puede advertirse en el complejo entramado de discursos y corrientes culturales que tienen un desigual proceso de aclimatación en cada región. Las clases medias no tardan en conformarse en los distintos núcleos urbanos del continente y toman partido en la vida política y económica, con pretensiones de ascenso social. Asimismo, la oligarquía terrateniente que estaba perdiendo poder y el incipiente proletariado con conciencia de clase constituían la nueva configuración de la sociedad. Sin duda, no podemos omitir la influencia que ejerció en este proceso toda la avalacha de ideas provenientes de Europa como consecuencia de la Revolución Soviética. Beatriz Sarlo nos revela estas cuestiones en su heterogéneo trabajo *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930.* En este se nos presenta la modernidad bonaerense, que no es más que un reflejo de las otras grandes ciudades hispanoamericanas. En efecto, el proceso de modernización en el continente era heterogéneo, parcial, tardío y se desarrollaba bajo la incesante búsqueda de la identidad nacional. Sarlo establece una analogía entre los cuadros de Xul Solar y la cultura del Buenos Aires de los años veinte:

> Lo que Xul mezcla en sus cuadros también se mezcla en la cultura de los intelectuales: modernidad europea y diferencia rioplatense, aceleración y angustia, tradicionalismo y espíritu renovador, criollismo y vanguardia. Buenos Aires: el gran escenario latinoamericano de una *cultura de mezcla* (1988: 15).

En efecto, con todos estos cambios, en Hispanoamérica transita una marcada dicotomía entre la tradición y la modernidad. Existen, por tanto, dos culturas que se encuentran en pugna: por un lado, la cultura tradicional, que convive con esa otra cultura resultante de todo el proceso modernizador que trae la nueva sensibilidad. Así pues, esta doble subversión hará que el discurso literario adopte diferentes vías de expresión. En primer lugar, la inestabilidad social y las ideas proletarias propician la necesidad de una literatura de compromiso social, más preocupada por la descripción y la denuncia de la realidad que por la renovación formal. En un sentido similar, la doble dialéctica que antes mencionábamos también tiene sus efectos en el sector indígena, cuyos intereses e inquietudes se verán satisfechos mediante otro de los grandes focos de la literatura de estos años, la novela indigenista[5].

Mientras la escritura mimética realista cunde por todas partes, surge lo que será la nueva vertiente de la literatura hispanoamericana: la narrativa de vanguardia. Sin duda, con esta nueva forma de narrar se inauguró la tradición de la ruptura, pues se trata de textos que desde la primera lectura insinúan su carácter «visionario» y se atreven a recorrer espacios apenas transitados hasta entonces. Estas propuestas se desligan de las convenciones del género narrativo, rompen con los temas y procedimientos anteriores, y abren un nuevo paradigma que admite un sinfín de posibilidades, que tienen como único fundamento la renovación.

Si bien en las nuevas lides literarias existe una tendencia de ruptura y descrédito del código vigente, el contenido de estas obras no omite la realidad que las acoge. Esto es, pese a la concepción cosmopolita que percibimos en el tratamiento de las ciudades, la prosa vanguardista dirige su mirada hacia dentro a través de una orientación americanista que se desplaza hacia el entorno hispanoamericano y el contexto nacional de cada región. Katharina Niemeyer atribuye este rasgo a un intento de «proporcionar nuevos conceptos de entender y expresar la *conditio* (moderna) hispanoamericana». (2004: 142). Esto se traduce en la aparición pronunciada de datos específicos que pueden identificarse en la realidad hispanoamericana, es decir, en los mundos ficticios narrados siempre hay alusiones que podemos advertir y relacionar con algún espacio o suceso de la identidad americana, por tanto, tenemos como resultado una ciudad

[5] En estas obras de corte indigenista también se presenta la denuncia social, pero se insiste en la concepción de explotación, esclavitud y miseria de los indios. Claro ejemplo de esta narrativa indigenista y realista resulta la novela *Huasipungo* (1934), del autor ecuatoriano Jorge Icaza.

subjetiva que conjuga lo universal y lo vernáculo. En palabras de Selena Millares esta circunstancia se explica como «una doble subversión: hacia la tradición occidental y hacia su propio entorno inmediato» (2008: 117). Asimismo, nos parece que esta conducta se explica en una forma de «desrealizar la realidad y extender el dominio de la ficción» (Niemeyer, 2004: 146), expresando «una realidad que debe resultar a la vez muy "otra" y más "real" que la que modelizan los discursos hegemónicos de/sobre la realidad hispanoamericana» (Niemeyer, 2001: 60).

En efecto, la orientación americanista que hemos señalado pone en evidencia uno de los grandes errores en los que la crítica ha incurrido al considerar la vanguardia hispanoamericana no como un fenómeno con identidad propia, sino como una mera consecuencia de las vanguardias europeas. En este sentido, Nelson Osorio defiende la individualidad del fenómeno de vanguardia en Hispanoamérica y la necesidad de que esta sea reconocida y caracterizada:

> El Vanguardismo literario tiene una importancia fertilizadora de primer orden en la evolución de las letras hispanoamericanas, aunque esto no pueda apreciarse a cabalidad mientras continúe considerando como «vanguardistas» solamente aquellas manifestaciones que calzan con los «ismos» europeos de la época, es decir, considerando como Vanguardismo *hispanoamericano* lo que se ajusta a cánones que determina el Vanguardismo *europeo*. Se hace, por eso, cada vez más necesaria una real caracterización del *Vanguardismo hispanoamericano*, en la cual la legítima homología con las manifestaciones del conjunto de la vanguardia internacional no haga perder la vista de las peculiaridades y diferencias que le dan su fisonomía propia y permiten valorarlo como expresión de la búsqueda de respuestas a las nuevas condiciones históricas que entra a vivir el continente, sobre todo a partir de la posguerra (1980: 120).

En general, la historia de la recepción de los textos que nos ocupan no tuvo una trayectoria prometedora. Como ya hemos señalado, los lectores y la crítica relegaban los asuntos nacionales al género narrativo y el carácter inclasificable de estos textos los condenó al olvido. Si bien en el momento de la publicación de obras pertenecientes a la nueva narrativa sí se genera un discurso crítico en torno a su naturaleza y cometido, después se sumergen en un silencio y un olvido de que son justamente rescatadas hacia los años 70, una vez que el fulgor del *boom* latinoamericano se había apaciguado.

A propósito de la injusta sentencia con que la crítica responde al nuevo arte, rescatamos una reflexión de Oscar Wilde:

> Hay dos clases de artistas: los unos aportan respuestas, y los otros, preguntas. Es preciso saber si se pertenece a los que responden o bien a

> aquellos que interrogan; porque el que interroga jamás es el que responde. Hay obras que aguardan, y que no se comprenden durante largo tiempo; es porque aportaban respuestas a preguntas todavía no planteadas; ya que con frecuencia la pregunta llega terriblemente más tarde que la respuesta (cit. por Serrano, 2005: 182).

Sin duda, los textos que conforman nuestra propuesta pertenecen a ese tipo de creadores que aportaban respuestas, escribían por y para la modernidad, aun cuando se pensaba que esta no tenía quien la escribiera.

1.2. Hacia una poética del relato vanguardista

En la introducción de este trabajo, hemos señalado ya nuestro propósito de realizar una selección de varios relatos que se inscriben en la poética de la narrativa vanguardista. Si bien como decimos, vamos a ocuparnos de esos relatos lúdicos y experimentales que no dejan indiferente al lector, nuestro análisis precisa revisar varios trabajos teóricos sobre el género cuentístico para observar las relaciones existentes entre el cuento moderno y esa otra forma de contar que da sentido a nuestro trabajo. De igual modo, el estudio requiere hacer varias concreciones en lo que se refiere al concepto de *cuento*, cuya polisemia, a menudo, da lugar a imprecisiones terminológicas. Podemos atribuir dicha confusión a su larga historia, desde la tradición oral hasta la escrita, y a la capacidad de mutación constante que tienen sus rasgos definitorios. En este sentido, parece necesario delimitar nuestro estudio dentro del cuento contemporáneo para poder aventurarnos a describir algunas de sus cualidades principales que serán, a su vez, las que van a determinar nuestro itinerario práctico.

Si en algo coinciden los teóricos del cuento es en destacar la ardua labor que supone su definición y su distinción con respecto a los géneros próximos. Julio Cortázar, uno de los mayores exponentes de la narrativa breve, no dudaba en señalar esta dificultad: «Ese género de tan difícil definición, tan huidizo en sus múltiples y antagónicos aspectos y en última instancia tan secreto y replegado en sí mismo, caracol del lenguaje, hermano misterioso de la poesía en otra dimensión del tiempo literario» (1993: 383). Precisamente Cortázar junto con Horacio Quiroga y Jorge Luis Borges, que destacan entre los cuentistas más célebres de Hispanoamérica, además de dedicarse al cuento en términos de ficción, también se han pronunciado en torno al proceso de escritura de este género. Sin embargo, anterior a ellos y antecedente de los mismos se sitúa Edgar Allan Poe a quien debemos la primera caracterización del cuento moderno. Sus primeras reflexiones se publicaron en forma de reseñas en 1842. En ellas el autor destaca como rasgos fundamentales: la brevedad, el logro unitario de cierto efecto, la intensidad y la ausencia de finalidad estética.

No obstante, no forma parte de nuestro cometido establecer una definición precisa de algo que ni siquiera los expertos se han aventurado a concretar. Lo que nos ocupa es, más bien, un acercamiento a los diferentes criterios que las principales relevantes figuras han reseñado como aspectos fundamentales del género. Así, el crítico

colombiano Carlos Pacheco señala en la introducción de su trabajo *Del cuento y sus alrededores* (1993)[6] varios rasgos que nos han permitido conocer las diferentes perspectivas de varios autores. Estos rasgos esenciales son: narratividad y ficcionalidad, extensión, unicidad de concepción y recepción, intensidad de efecto, economía, condensación y rigor. En estas características vamos a basarnos para revisar las reflexiones de Poe, Cortázar y Quiroga, entre otros.

La *narratividad* y la *ficcionalidad* son las particularidades que cimentan la base del género, pues se presentan en todo cuento. Si bien la *narratividad* abarca otras manifestaciones, es un identificador que aparece en todas las obras del género en tanto se trata del relato de «una secuencia de acciones realizadas por personajes (no necesariamente humanos) en un ámbito de tiempo y espacio» (Pacheco, 1993: 16). No podemos olvidar que estamos ante textos literarios, que por el hecho de serlo llevan inherentemente la condición de ser ficticios:

> Desde esta perspectiva entonces, podría decirse que todo es «fingido» y es en ese «fingimiento», como han expresado varios narradores con distintas palabras, donde reside precisamente el meollo de la ficción. Ella es precisamente eso: una mentira que sirve (tal es al menos su intento) para expresar una verdad (ibídem, 18).

En lo que se refiere a la *extensión,* parece ser que la brevedad ha sido uno de los rasgos que más se han empeñado a destacar aquellos que han abordado el estudio del cuento y lo han diferenciado de otros géneros vecinos. Para ello, se ha intentado proponer un número de páginas, palabras, o un tiempo estimado en el que sea posible leer las obras. Sin embargo, estos intentos son inservibles y muy relativos si tenemos en cuenta el hecho de que existen novelas muy breves y cuentos de gran extensión. Por consiguiente, si bien la brevedad es uno de los aspectos principales del cuento, es preciso atender a otras características cualitativas.

Existen dos aspectos que han destacado tanto Allan Poe como Cortázar y Quiroga, estos son, *la unicidad de concepción* y *recepción*. En este sentido, estos autores no dudan en señalar la proximidad del cuento con la poesía a causa de la inmediatez a partir de la que el cuento es concebido y leído. Asimismo, existe una clara diferencia entre la creación y la recepción de un cuento, tanto en las pretensiones de

[6] *Del cuento y sus alrededores* es una valiosa compilación de los trabajos que mejor se aproximan a la teoría del cuento, elaborada por Carlos Pacheco y Luis Barrera Linares, facilita la revisión de textos de gran relevancia sobre el género por parte de autores contemporáneos y, además, las fuentes directas de grandes cuentistas como Cortázar y Quiroga.

quien se dispone a escribirlo como en la expectativa de quien espera leerlo, con respecto a lo que ocurre con la novela. Según Poe, el cuento deber ser leído de una sola sentada y su escritor debe tener claro desde el comienzo el efecto que quiere producir en el lector:

> Un hábil artista literario ha construido un relato. Si es prudente, no habrá elaborado sus pensamientos para ubicar los incidentes, sino que, después de concebir cuidadosamente cierto efecto único y singular, inventará los incidentes, combinándolos de la manera que mejor lo ayuden a lograr el efecto preconcebido (1993: 304).

En esta misma línea, Cortázar rescata la idea de la unidad de efecto en «Algunos aspectos del cuento» (1963):

> Tomen ustedes cualquier gran cuento que prefieran, y analicemos la primera página. Me sorprendería que encontraran elementos gratuitos, meramente decorativos. El cuentista sabe que no puede proceder acumulativamente, que no tiene por aliado al tiempo, su único recurso es trabajar en profundidad, verticalmente hacia arriba o hacia abajo del espacio literario. Y esto, que así expresado parece una metáfora, expresa sin embargo lo esencial del método (1993: 385).

Sin embargo, la extensión breve y ese impacto único que precisa un buen cuento no sería posible sin otras importantes características muy relacionadas con las ya citadas: la *intensidad*, la *economía* y la *condensación*. Ya en 1927 Horacio Quiroga, uno de los autores que vamos a incluir en nuestro corpus textual, advertía de ello en su «Decálogo del perfecto cuentista»[7]:

> IX. No abuses del lector. Un cuento es una novela depurada de ripios. Ten esto por una verdad absoluta, aunque no lo sea (1993: 336).

Por su parte, Cortázar también insiste en la importancia de incluir solo aquellos elementos imprescindibles para la seducción del interés del lector, estos son, los que se rigen por la precisión, la intensidad y la economía del relato:

> Un escritor argentino, muy amigo del boxeo, me decía que en el combate que se entabla entre un texto apasionante y su lector, la novela gana siempre por puntos, mientras que el cuento gana por *knockout*. Es cierto, en la medida en que la novela acumula progresivamente sus efectos en el lector, mientras que un buen cuento es incisivo, mordiente, sin cuartel desde las primeras frases (1993: 385).

[7] Aparte de haber sido uno de los grandes cultivadores del cuento en Hispanoamérica, como ya se ha mencionado, Quiroga, además, dedicó varias reflexiones en torno a aspectos teóricos y prácticos del género. Sin embargo, conviene revisar con precaución sus materiales a causa de las trampas, «pequeñas diabluras», llamadas por él, y sutiles críticas que el autor depositó en estos ensayos. Podemos destacar los siguientes trabajos: «El manual del perfecto cuentista» (1925), «Los trucs del perfecto cuentista» (1925), «El decálogo del perfecto cuentista» (1927) y «La retórica del cuento» (1928), entre otras.

En un sentido similar, ambos autores señalan la necesidad de conocer sus objetivos ya desde el inicio de la escritura para lograr que el cuento esté bien hilado. Así lo expresa Quiroga en el mandato quinto de su decálogo: «V. No empieces a escribir sin saber desde la primera palabra adónde vas. En un cuento bien logrado, las tres primeras líneas tienen casi la importancia de las tres últimas (1993: 336)». También, Cortázar nos recuerda en «Del cuento breve y sus alrededores» (1969) la urgencia con la que el cuentista se dispone a crear, sin perder de vista, desde el principio, el desenlace de su creación:

> Y por eso, porque todo está decidido en una región que diurnamente me es ajena, ni siquiera el remate del cuento presenta problemas, sé que puedo escribir sin detenerme, viendo presentarse y sucederse los episodios, y que el desenlace está tan incluido en el coágulo inicial como el punto de partida (1993: 404).

Por último, la *rigurosidad* es otro de los rasgos que aquellos que se han encaminado hacia la difícil labor de fundamentar el cuento no dudan en señalar. Este rigor es consecuencia de la condensación y de la intensidad mediante las que los textos de este género son minuciosamente construidos. Es por ello que, como ya advertimos, algunos autores como Cortázar han establecido una relación ente el cuento y la poesía, precisamente por el estricto trabajo que implica lograr la instantaneidad y precisión características de ambas estéticas. Así, el ilustre escritor argentino a propósito de esta ansiada rigurosidad atribuye al género narrativo una característica fundamental, la *esfericidad*.

En efecto, además de las particularidades que Pacheco propone para acercarnos a la naturaleza del cuento, debemos añadir también un fundamento que Poe y Cortázar han señalado. Para el primero se llama originalidad, para el segundo, significación. Estos rasgos parecen referirse al sentido que adquiere el cuento, su carácter imaginativo, que Cortázar atribuye a un tipo de texto que «quiebra sus propios límites con esa explosión de energía espiritual que ilumina bruscamente algo que va mucho más allá de la pequeña y a veces miserable anécdota que cuenta» (235). Además, la creación significativa será la que «coagula en el autor, y más tarde en el lector, una inmensa cantidad de nociones, entrevisiones, sentimientos y hasta ideas que flotaban virtualmente en su memoria o su sensibilidad» (236). En una línea muy similar, antes que Cortázar, Poe expresó lo que para él debía ser la originalidad:

> Es aquella que, al hacer surgir las fantasías humanas, a medias formadas, vacilantes e inexpresadas; al hacer excitar los latidos del corazón, o al dar luz a algún sentimiento universal, algún instinto en embrión, combina con el placentero efecto de una novedad *aparente* un verdadero deleite egoístico (236).

Por consiguiente, esta originalidad o significación rescatada por ambos teóricos no recae directamente en el tema sugerido, sino en el modo de hacerlo y en el efecto que este va a tener en el lector.

Si bien hemos procurado señalar algunos de los fundamentos principales del cuento moderno, a continuación es momento de indagar más en esos *otros* relatos que no han corrido la misma suerte a propósito de su recepción ante la crítica. El interés que su naturaleza suscita ha hecho que nos propongamos reunir varios de estos textos representativos de la narrativa vanguardista hispanoamericana siempre en función de las necesidades de los destinatarios de este trabajo y de que la selección de relatos se ajuste una serie de vasos comunicantes que son los que, a su vez, nos permitirán configurar una poética de su escritura.

Es complicado, por no decir imposible, destacar una serie de rasgos que se repitan en todas las creaciones de la prosa de los años 20 y 30 en Hispanoamérica. No obstante, pese a la unicidad y heterogeneidad que caracteriza a estas obras, muchos críticos se han atrevido a asociar varios textos de este periodo a partir de las particularidades que los desligan de la narrativa realista y regionalista vigente en estos años y las inscriben en un nuevo paradigma sin antecedentes. Nelson Osorio, Gustavo Pérez Firmat, Fernando Burgos, Hugo Verani, Sonia Mattalía, entre otros, son un ejemplo de estos autores que se han aventurado a destacar las características más llamativas de la nueva escritura. Sin embargo, existe un estudio reciente que sobrepasa dichos intentos y constituye todo un valioso propósito de fundamentar lo que es la narrativa de vanguardia. Nos referimos, pues, al ya mencionado trabajo «*Subway*» *de los sueños, alucinamiento, libro abierto. La novela vanguardista hispanoamericana* (2004), de Katharina Niemeyer, que resulta una referencia ineludible en nuestro acercamiento a este movimiento y al género narrativo en el que se fundamenta este trabajo.

1.2.1. Nuevo concepto de lo real

En efecto, tanto Niemeyer como muchos otros especialistas en la materia, coinciden en que la noción de ruptura es uno de los principios más llamativos que se manifiesta de forma particular en los textos de vanguardia. Este afán de romper con lo anterior se traduce en la desacralización de los cánones realistas, el cuestionamiento de su narración mimética, nuevo tratamiento de la realidad y de su relación con la ficción y una nueva disposición del discurso, entre otros rasgos. Sin duda, podemos afirmar que el punto de partida mediante el que la narrativa de vanguardia se distancia de la literatura realista es la búsqueda de una realidad interiorizada, que no responde a los procedimientos miméticos convencionales. Así pues, además de los rasgos señalados, las incursiones en una nueva realidad, más subjetiva que verosímil, se manifiestan a través de una vertiente muy singular que se contempla en los relatos de algunos escritores de este periodo.

No forma parte de nuestro cometido hacer una descripción de la larga trayectoria que la literatura fantástica tiene en el cuento hispanoamericano, ya desde sus inicios durante el Romanticismo hasta el periodo contemporáneo. Sin embargo, resulta relevante señalar el cambio de conceptualización que adopta lo que se entiende por fantástico en el transcurso de diferentes periodos y autores. Durante el Romanticismo, y bajo las convenciones de su estética se evidenciaba la predilección por lo misterioso, lo siniestro y otros temas relacionados con la transcendencia del más allá. Algunos de estos motivos tienen su continuación en la estética modernista. Los relatos de Rubén Darío y Leopoldo Lugones suponen un avance en el desarrollo de la narrativa fantástica, ya que abren paso a lo extraño y a lo maravilloso. Horacio Quiroga se suma a estos autores y se constituye en uno de los grandes precursores de la literatura con motivos fantásticos del continente hispanoamericano, a la vez que la reconocida influencia de Edgar Allan Poe se manifiesta en el tratamiento de la muerte y del miedo que se vislumbra en sus relatos.

En 1940 se publica la *Antología de literatura fantástica*, compilada por Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo. En esta reúnen las obras que, bajo el criterio de los autores mencionados, constituyen las grandes piezas de la literatura fantástica desde la Antigüedad clásica hasta sus contemporáneos. Es interesante conocer la percepción que Borges desarrolla a propósito de lo fantástico en la que insiste en que

«para él es cuestión de procedimientos literarios y en que lo más importante es que el lector esté consciente de encontrarse ante una obra de ficción pura y de tomarla como tal. Así que, según él, los acontecimientos fantásticos no necesitan ninguna explicación» (Gatzemeier, 2009: 20). Sin duda, las afirmaciones de Borges no se entenderían sin la nueva postulación de la realidad que perfilaron varios de los escritores que hemos incluido en nuestro corpus. Cabe destacar a Felisberto Hernández, Macedonio Fernández, Teresa de la Parra y Horacio Quiroga,

En primer lugar, si nos adentramos en el universo de Felisberto Hernández (1902-1964) comprobaremos que lo fantástico en su narrativa tiene lugar de un modo insólito. Hugo Verani señala a este respecto que:

> En los relatos fantásticos coexisten dos órdenes irreconocibles —lo natural y lo lógico con lo antinatural y anómalo— cuya yuxtaposición transgrede las normas de verosimilitud lógica y confiere un carácter inquietante al relato. La convivencia conflictiva de lo insólito y de lo imposible en el mundo sujeto a la razón abre dimensiones problemáticas de la existencia que provocan la ruptura de la realidad considerada como real (1991: 246).

No en vano, Felisberto ha sido considerado un autor inclasificable y, en ocasiones, incomprensible, ya que su literatura se desprende de cualquier canon o convencionalismo literario. En este sentido, incluso la vertiente fantástica de sus relatos se presenta de manera inhabitual. Podemos afirmar que en la gran mayoría de sus textos no se desarrollan acontecimientos sobrenaturales o fantásticos *per se*, más bien la fantasía toma lugar a partir de las visiones del narrador que «introduce sucesos anómalos e insólitos que trastornan el contexto normal, preservando una zona de misterio irreductible a explicaciones lógicas, una paradójica convivencia de órdenes incompatibles con cualquier forma de causalidad conocida» (ibídem). Así, cada relato está ambientado en el misterio y la aparente sencillez de la narración contrasta con la extrañeza que suscita. Hugo Verani recalca la magnitud de la vertiente fantástica en el relato del autor uruguayo en el trabajo «Felisberto Hernández: la inquietante extrañeza de lo cotidiano»:

> En rigor, lo fantástico ejerce una irresistible y permanente fascinación en él y subsiste no sólo en estas dos fases de madurez —la evocativa y la imaginativa— sino que se insinúa ya en su primer período creador en los relatos de los años veinte. Numerosos textos desvirtúan toda clasificación cómoda de su narrativa y demuestran que lo fantástico es el impulso inicial, el derrotero propio de su obra de ficción (1987: 130).

Felisberto dota a sus relatos de una extraña realidad en la que los objetos cobran un lugar privilegiado. Desde una perspectiva onírica estos son observados con atención y su naturaleza inanimada transciende. Lejos de ser parte de una mera descripción, tienen conciencia propia y construyen el hilo narrativo. De esta manera, en ocasiones, lo inanimado cobra vida, mientras que los humanos son cosificados:

> Felisberto borra los límites entre objetos, hechos, ideas y sentimientos, invirtiendo sus atributos, sin someterlos a un pensamiento asociativo sino a una sensación disociativa y dislocada, enlazados en una yuxtaposición heterogénea, y con alto grado de arbitrariedad (Verani, 1991: 248).

La naturaleza fantástica de su narrativa está presente desde sus inicios pero se intensifica a partir de *Nadie encendía las lámparas* (1947). Esa vertiente fantástica se manifiesta mediante la coexistencia de sucesos cotidianos con la atmósfera insólita que el narrador construye a través de un lenguaje metafórico. El propio Felisberto era consciente de la dificultad que manifestaban sus coetáneos para comprender sur relatos:

> Los juicios que más me enorgullecen los he tenido por lo que he escrito. No sé si lo que he escrito es la actitud de un filósofo valiéndose de medios artísticos para dar su conocimiento, o es la de un artista que toma para su arte temas filosóficos. Creo que mi especialidad está en escribir lo que no sé, pues no creo que solamente se deba escribir lo que se sabe (1983: 212).

A pesar del injusto olvido al que fueron condenados sus textos, el uruguayo ha sido rescatado este olvido a partir de los años 70 y no le faltó el reconocimiento de célebres autores del continente, entre los que destacan Julio Cortázar, quien dedicó una emotiva carta al uruguayo expresándole su admiración, Gabriel García Márquez e Ítalo Calvino, que destinó unas palabras al autor que se han convertido en una auténtica presentación: «un escritor que no se parece a nadie: a ninguno de los europeos y a ninguno de los latinoamericanos, es un "francotirador" que desafía toda clasificación y todo marco, pero se presenta como inconfundible al abrir sus páginas» (1985: 3). El extrañamiento que suscitan sus textos mediante todos los procedimientos que hemos advertido inscriben al uruguayo en el fenómeno hispanoamericano de vanguardia y le atribuyen el afán de romper con los códigos realistas vigentes.

Otro de los célebres escritores provenientes del Río de la Plata es Macedonio Fernández (1874-1952), considerado por muchos el precursor de la vanguardia hispanoamericana e iniciador del cuento fantástico en Hispanoamérica. Una vez más lo fantástico se configura como un modo de derribar los patrones del realismo hegemónico. Sin embargo, tal y como afirma Sonia Mattalía, los relatos de Macedonio

no responden a lo que se conoce por género fantástico, más bien, su escritura desafía y cuestiona el «efecto de real» mediante un «efecto fantástico» (1991: 259).

El relato del argentino que hemos incluido en nuestro corpus se titula «El zapallo que se hizo cosmos» (1896). Se trata de una narración que conjuga lo fantástico y lo humorístico tan característicos del autor. En este relato, el «efecto fantástico» se manifiesta en forma de un zapallo que sufre una expansión descomunal y deglute todo lo que tiene a su alrededor. A pesar de los intentos de las Naciones Unidas, los japoneses, los doctores y científicos, nadie es capaz de frenar la expansión abismal del zapallo, que se propone la absorción de todo el Cosmos.

Aquellos que se han aventurado a descifrar la significación de este relato singular han relacionado la reflexión filosófica de Macedonio con un afán de negar la muerte mediante la vida dentro de un zapallo con el propósito de acabar con el ciclo de nacer y morir. Por otra parte, Sonia Mattalía afirma que «la incorporación electiva del individuo —de lo diferenciado— en la indiferenciada Unidad implica el salto hacia una afirmación de la vida como potencia imposible de detener» (1991: 260). En torno a esa incesante vocación metafísica del autor argentino, Nicolás Rojas Sierra, señala lo siguiente: «las disquisiciones filosóficas de Macedonio solo revelan la imposibilidad de una explicación efectiva y "verdadera" del mundo; su metafísica es más bien una ironía antimetafísica, a la vez que una liberación de las limitaciones del racionalismo» (2010: 77).

El rechazo que las obras vanguardistas manifiestan hacia cualquier percepción de la realidad lineal tuvo como resultado una nueva concepción del tiempo. En muchas ocasiones dicha concepción equivale al uso de técnicas cinematográficas por parte de los narradores del siglo XX como una alternativa a la escritura realista dominante. Tal es el caso de Horacio Quiroga, un gran espectador y crítico de cine, que no dudó en llevar a la práctica diversas técnicas del séptimo arte, las cuales lo convierten en un autor vanguardista.

En lo que se refiere a la vertiente fantástica, podemos decir que Quiroga es una pieza fundamental de toda la constelación de autores del Río de la Plata que cultivaron el cuento fantástico, debemos recordar a los mencionados Felisberto Hernández, Macedonio Fernández, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares, entre otros. El escritor uruguayo cuenta con una amplia producción cuentística que no ha

dejado indiferente a la crítica. Sus colecciones de cuentos más conocidas se agrupan en *Cuentos de amor de locura y de muerte* (1917) y *Cuentos de la selva* (1918), e inscriben al autor dentro de la corriente modernista. Asimismo, los estudiosos advierten que es precisamente en estas obras más conocidas, en las que Quiroga se distancia de lo imaginativo, «sitúa el eje de la narración en la realidad comprobable por los sentidos y no en la interioridad humana» (Ferré, 1986: 15). Por consiguiente, en los relatos mencionados predomina la objetividad, el narrador omnisciente y otras técnicas que lo acercan más al realismo que a los procedimientos heredados de Edgar Allan Poe.

Sin embargo, en torno a los años 20, fruto de su vocación cinematográfica, Quiroga publicó varios relatos fílmicos en distintas revistas de la época que exhiben otra faceta diferente del escritor que no puede ser capturada dentro de los límites de la corriente realista. Podemos citar el ejemplo de «El puritano», que sale a la luz en *La Nación* en el año 1926 o «El vampiro», publicado un año más tarde[8]. Sin duda, esos «otros relatos» responden a una serie de experimentaciones formales que pueden identificar esta otra inclinación del uruguayo con la vanguardia hispanoamericana. La influencia del cine, la ruptura del orden lineal, el complejo tratamiento del tiempo y el espacio a través de la elipsis y las continuas alternancias nos llevan a incluir el fruto de esa cara menos conocida de Quiroga en nuestro corpus de textos vanguardistas. Asimismo, no existe duda del interés que pueden suscitar los relatos de procedimientos cinematográficos en el ámbito educativo, ya que además las relaciones entre la literatura y las otras artes son una demanda fundamental del currículo de Lengua Castellana y Literatura.

A continuación, debemos trasladarnos a Venezuela para atender un caso particular. Dentro de la producción literaria de Teresa de la Parra destacan tres cuentos que no llegaron a publicarse en vida de la autora y cuya inclusión no podría faltar en este estudio. Se trata de los relatos que según el trabajo cronológico de Velia Bosch para el volumen 95 de la Biblioteca Ayacucho, la escritora venezolana escribió alrededor de 1915. «Historia de la señorita Grano de Polvo», «El Genio del Pesacartas» y «El Ermitaño del reloj» son los títulos de estos relatos breves que tienen el efecto fantástico

[8] Podemos destacar otros cuentos de esta naturaleza cinematográfica como «Miss Dorothy Phillips, mi esposa», que se publica en *La novela del día* en 1919 y «El espectro», publicado en 1921 en *El hogar*, una revista destinada al público femenino.

como uno de sus rasgos definitorios. Sin embargo, esa entidad fantástica no elide el componente ideológico que solía vislumbrarse en sus obras:

> Estos relatos sí obedecían a un modo de ser, a una forma de vivir, a una posición ideológica de la autora, y que por lo tanto no son el producto de una ligereza de espíritu, ni de un juego; que aunque parecen cuentos de hadas están destinados a otro público más atento y perspicaz […] que es deliberada esa perspectiva irreal desde la cual trata temas, personajes y circunstancias, íntimamente ligados al acontecer humano de esa y de cualquier época (Romero, 1982: 111).

Podemos afirmar, por tanto, que las incursiones que la autora desarrolla en estos cuentos no son fruto de la arbitrariedad, pese a su no publicación. Por el contrario, con estos textos Teresa se alza como precursora de una nueva forma de escritura en el continente hispanoamericano y abre el paradigma de esas nuevas visiones de lo real, que se distancian de los parámetros naturalistas y criollistas (ibídem).

De los tres cuentos hemos decidido incluir «El Genio del Pesacartas» en nuestra selección antológica, pues aunque los tres responden a las necesidades de este trabajo, consideramos que el cuento mencionado es el que mayor interés puede suscitar en los receptores a los que va dirigida esta propuesta, esto es, a alumnos de Bachillerato. La acción de este insólito relato sucede en un escritorio desde el que un malvado gnomo de alambre contempla el mundo y oprime a sus súbditos, el resto de personajes. Este inusual protagonista ha alcanzado un elevado estatus: ser el genio del pesacartas sobre el escritorio de un poeta, hasta que un suceso le hace perder su posición de privilegio. No obstante, como hemos apuntando con anterioridad, detrás de esta escenificación de cuento infantil se esconden las profundas reflexiones de la autora en torno a la libertad, el poder y el orden establecido.

Así pues, es preciso señalar que a pesar de que nuestro trabajo esté centrado en la prosa de vanguardia hispanoamericana, consideramos que estos desconocidos relatos de Teresa de la Parra son compatibles, tanto por el periodo en el que fueron escritos como por los procedimientos a partir de los que se crearon, con las búsquedas que los autores vanguardistas estaban iniciando por aquel entonces. Los cuentos de la autora venezolana son una ventana hacia lo imaginario, una respuesta subjetiva a la narrativa mimética y un cuestionamiento a los parámetros literarios que imperaban en Venezuela en torno a 1915. Todo ello, sin olvidar la transcendencia de que en estos años una mujer

se atreviese con un género distinto del poético e, incluso, al mismo hecho de entregarse al oficio de la escritura, visto tradicionalmente como una labor masculina.

Siguiendo la línea del vanguardismo hispanoamericano como un movimiento centrado en el cuestionamiento de la producción literaria imperante en los años 20 y 30, el escritor Julio Garmendia (1898-1977) constituye uno de los representantes de la vanguardia venezolana. Su obra *La tienda de muñecos* es un conjunto de 8 relatos que dan cuenta de algunos de los principales procedimientos narrativos que caracterizan al vanguardismo hispanoamericano. Además, llama la atención la coincidencia de varias obras vanguardistas que se publican en el mismo año o en un periodo cercano a la obra del venezolano[9]. En este sentido, Nelson Osorio señala la correspondencia de las obras de este periodo a un impulso común:

> Nada más que un botón de muestra, pero pensamos que puede servir para demostrar, a partir de lo que espiguemos en el corto periodo de tres años, que el caso «aislado» de dicha obra, puesto en relación con otros casos «aislados» de Ecuador, Perú, Argentina, Chile, México, etc., conforma un verdadero «archipiélago» continental. Una especie de constelación subterránea que responde más a los impulsos del vanguardismo que a la producción dominante, y que en cierto modo configura para la narrativa la otra cara de la realidad literaria de esos años (1980: 144).

En *La tienda de muñecos*, la recopilación de relatos lejos de ser una compilación de cuentos independientes, destaca por tener cierta unidad. Los ocho relatos comparten el tono crítico e irónico con incursiones en lo fantástico. En todos ellos hay una búsqueda de causar extrañamiento, más que por las circunstancias que tienen lugar, por la mirada con la que el narrador las revela. Sin duda, la figura del narrador es decisiva en la obra, pues es quien crea la atmósfera distanciada que caracteriza a los textos vanguardistas.

La composición narrativa que hemos seleccionado para nuestro corpus se titula «El difunto yo», que tiene como tema primordial la figura del doble. El texto es muy sugerente y presenta constantes juegos con el lector en torno a la figura del protagonista que sufre un desdoblamiento. Sin duda, en este relato también tiene peso la vertiente fantástica a través de todas las circunstancias inverosímiles que experimenta el protagonista con la irrupción de su alter ego. El cuento seleccionado y la compilación a

[9] Tenemos el ejemplo del conjunto de relatos de Pablo Palacio *Un hombre muerto a puntapiés*, que al igual que *La tienda de muñecos* sale a la luz en 1927. La crítica ha considerado esta fecha como un año de relevancia para el fenómeno vanguardista y ha hallado correspondencias entre la obra del ecuatoriano y el venezolano.

la que pertenece sitúa a Garmendia entre uno de los exponentes de la cuentística contemporánea hispanoamericana:

> En este cuento aparecido en *La tienda de muñecos* en 1927 hay razones para considerar a Garmendia antecesor de los cuentistas contemporáneos. Es una forma muy personal —sátira, ironía y humor— de mostrar las crisis de identidad que sirvieron de tema a la vanguardia europea (Tedesco, 1980: 250).

Sin embargo, como ocurre con varias de las obras vanguardistas, en el momento de su publicación fueron condenadas al olvido por su difícil clasificación como es el caso de *La tienda de muñecos* que es justamente rescatada de ese olvido a partir de los años cincuenta.

1.2.2. Nueva relación entre realidad y ficción

La nueva relación entre la realidad y la ficción va a marcar de forma decisiva la selección de los relatos de nuestro corpus, ya que todos ellos van a atender a una vocación metaficcional que desdibuja las fronteras entre ambas entidades. En este sentido la metaficcionalidad se presenta como una herramienta imprescindible en la nueva prosa para lograr una desvinculación de la escritura mimética propia del realismo.

Si nos situamos en los inicios, el término metaficción se establece en 1970 por Robert Scholes, aunque las reflexiones acerca de una literatura que es consciente de su propia entidad ficticia pueden verse en algunos trabajos de Roland Barthes, Julia Kristeva, Gérard Genette o Tzvetan Todorov ya en los años sesenta. Pero además, muchos críticos se han ocupado de los estudios de la metaficción y han encontrado algunos problemas en el camino en la labor de definir el concepto. Podemos destacar de la escuela anglosajona la definición que Robert Alter realizó en 1975: «una novela autoconsciente, en pocas palabras, es una novela que hace alarde sistemáticamente de su propia condición de artificio explorando relación conflictiva entre un artificio con apariencia real y la realidad» (1975: x). En la misma línea se encuentra Brian Stonehill, para quien un texto autoconsciente es aquel que «llama la atención sobre su propia condición de obra ficticia» (1989: 39). Dentro de la teoría continental europea destacamos a Gérard Genette que en *Figures III* (1972) habla del «discurso dentro del discurso». Por otra parte, en el ámbito hispánico, Gonzalo Sobejano entiende la narrativa metaficcional como un tipo de literatura que «al tiempo de ser la escritura de una aventura, resulta ser la aventura de una escritura» (1989: 5).

En las obras de vanguardia destaca, con relativa frecuencia, un narrador que declara la condición ilusoria de todos los entes que participan en su acto narrativo, revelando así el estatus irreal de lo que narra, al situarse fuera del mismo. Sin embargo, aunque la labor del narrador es imprescindible en el metadiscurso, la narrativa de vanguardia exige otra figura indispensable en la órbita metaficcional: el lector. Estamos, pues, ante una escritura que implica dos itinerarios, el del creador y el del receptor. La intención de la metanarración no solo reside en esa negación hacia el discurso realista imperante, sino que adopta el objetivo de hacer que el lector autorreflexione sobre el proceso de lectura del mismo modo que el narrador, explícitamente, se plantea el proceso de escritura.

De esta manera, el autor-narrador del relato «Sandwich», del ecuatoriano Humberto Salvador, desarrolla su exploración narrativa con conciencia plena, a partir de múltiples autorreflexiones sobre la invención literaria: «Poeta desapareció de la ciudad, extraña, misteriosamente, sin que nadie supiera adónde había ido. (No puedo en este momento inventar algo acerca de adónde habría podido ir el vagabundo, porque he mirado a una mujer)» (2016: 133). En esa misma línea narrativa, sobresalen dos escritores rioplatenses que forman parte del corpus textual que este trabajo propone para el alumnado. Los relatos de estos escritores tienen también una alusión directa al lector. Así, en el relato de Macedonio que hemos incluido en nuestra colección «El zapallo que se hizo Cosmos», el autor-narrador establece un diálogo directo con el lector por medio del zapallo que protagoniza la narración:

> (El Zapallo me ha permitido que para vosotros ―queridos cofrades de la zapallería― yo escriba mal y pobre su leyenda e historia.
>
> Vivíamos en ese mundo que todos sabíamos pero todo en cáscara ahora, con relaciones solo internas y, sí, sin muerte.
>
> Esto es mejor que antes.) (54).

Observamos una conducta similar en el narrador de otro de los relatos de Macedonio «Cirugía psíquica de extirpación» en el que el autor-narrador dicta:

> Así, pues, querido lector, si este cuento no te gusta, ya sabes cómo olvidarlo. ¿Quizá no lo sabías y sin saberlo no hubieras podido olvidarlo nunca? Ya ves que este es un cuento con mucho lector, pero también con mucho autor, pues que os facilita olvidar sus intervenciones (2011).

No menos directo es el diálogo entre el narrador y el lector en los relatos del uruguayo Felisberto Hernández. Veamos un ejemplo tomado del relato «El taxi»:

> Estimado colega: sí, sí, me refiero a ti, lector, que te miro por los ojos, agujeros, cuerpos y desde los ángulos de estas letras. Tú pretenderás hacer lo mismo y aparentaremos el inocente juego de la "piedra libre", si al movernos entre las letras, escondemos las armas (1983: 365).

En México, debemos atender el caso particular de Efrén Hernández, quien, sin duda, resulta ser el escritor menos estudiado de nuestra selección. Creador de una novela y varios poemas, el mexicano también cultivó el cuento y podemos destacar su obra *Tachas y otros cuento*. Ya el título nos adelanta que «Tachas» es el relato que más sobresale y al que Efrén debe su limitada fama. Además, es aquel que, dadas las técnicas expresivas que en él se desarrollan y el interés que pueden suscitar en el aula de Lengua y Literatura, hemos añadido a nuestra selección de textos. En cada palabra dedicada al escritor mexicano se insiste en su delgada constitución, su baja estatura y la extravagancia de su vestimenta. Con respecto a su obra, quienes conocen al autor no dudan en señalar lo mucho que esconden de él sus relatos:

> Acaso nadie, en las letras mexicanas de los últimos lustros, haya redactado sus textos con tal semejanza consigo mismo, con tanto amor por su íntimo impulso afectivo. Mucho contribuyó a reforzar esa actitud la fidelidad a lo autobiográfico. Las experiencias inmediatas, el recuerdo de las pasadas, las sospechas de las venideras, aparecen a tramos transformadas en minuciosas observaciones (Chumacero, 1987: VIII).

En este sentido, parece que «Tachas» destaca no solo por su grandeza literaria, sino también por la vinculación que existe entre Hernández y el protagonista de su relato:

> A Efrén Hernández, que ya dije era pequeño de tamaño y vivía enloquecido por todo aquello que era muy pequeño pero no he dicho todavía que era también pequeño de presencia: en mitad de una plática se perdía en su memoria o contemplaba el curso de la vida, exactamente igual que el personaje de su cuento más insigne, «Tachas», se extraviaba viendo el cielo a la hora en que hacía clase (Monge, 2012).

No obstante, dejando a un lado los datos biográficos, el relato de Efrén Hernández resulta muy interesante por varios motivos. En él, el narrador protagonista es un estudiante que en clase se distrae con las nubes, los pájaros y todas las ideas que se van hilando en su cabeza, mientras el maestro lanza una pregunta directa: «¿qué cosa son tachas?». El alumno reflexiona acerca de todas las acepciones que conoce de la palabra, con gran sentido del humor.

Sin embargo, en este apartado dedicado a la metaficción son las referencias intertextuales y metalingüísticas las que merecen nuestra atención. Entre las múltiples reflexiones existencialistas que la mente del protagonista del relato va esbozando, no duda en recordar a grandes escritores de la literatura y sus respectivas obras: «De esta misma manera parece que lo resolvió Cervantes, no en Persiles que era un cuerdo, sino en Don Quijote, que es un loco. Don Quijote soltaba las riendas al caballo e iba más tranquilo y seguro que nosotros» (1987: 278). Este procedimiento, que consiste en hacer alusiones a un texto en otro texto, ha sido estudiado en el ámbito de la teoría y la crítica literaria. En particular, las teorías de la intertextualidad tienen su antecedente en los escritos de Mihail Bajtín que emplea el término *dialogismo* para referirse a la relación existente entre los discursos presentes en lo que él llama novela *polifónica*. Sin embargo, en 1967 Julia Kristeva, a partir de los estudios del teórico ruso, habla de intertextualidad con el significado de la existencia en un texto de discursos anteriores como precondición para el acto de significación. Por su parte, en 1982, Gérard Genette siguiendo el paradigma de Kristeva define intertextualidad como «una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro» (1989: 10).

Si bien no forma parte de nuestro propósito indagar más en las teorías de la intertextualidad, resulta muy interesante cómo el personaje principal del relato de Efrén Hernández alude a distintas obras de Cervantes en su reflexión. Si atendemos al currículo de Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad Autónoma de Canarias, observamos que el término intertextualidad aparece con frecuencia:

> Por último, en lo que concierne al estudio de la literatura, el enfoque de la materia apuesta decididamente por la búsqueda de la intertextualidad y la relación con la propia experiencia por parte del alumnado, y promueve también la creación de textos literarios que les permitan desarrollar su creatividad estética, expresar su comprensión y aprecio por el texto artístico, o compartir sentimientos y emociones, dispuestos a experimentar y a correr riesgos, sin temor al rechazo o al ridículo (2015: 8).

Por consiguiente, un texto como el que nos ocupa, con referencias explícitas a Miguel de Cervantes y a Ramón Gómez de la Serna, sin duda, cumple los requisitos del currículo educativo y fomenta el interés del alumnado por contemplar la lectura de una obra literaria, no solo como el acercamiento a un único texto, sino como una lectura *palimpséstica* en la que a partir de la relación de varios textos se construya la significación. En este sentido, Genette alude a los estudios de Michael Riffaterre para

quien la intertextualidad es el único medio capaz de producir la significancia, ya que considera que la lectura lineal, común a los textos literarios y no literarios, únicamente proporciona el sentido. Asimismo, a partir de nuestro corpus textual, pretendemos que el alumnado conozca distintos textos de la vanguardia hispanoamericana y a través de los vasos comunicantes que entre ellos existen, pueda construir una significación global del fenómeno vanguardista y de la literatura hispanoamericana, en general.

Por otro lado, además de este componente intertextual que enriquece el relato del autor mexicano, también en él advertimos una vocación metaficcional cuya presencia, como hemos señalado ya, es frecuente en la narrativa de vanguardia. Llama la atención el hecho de que en «Tachas» no existe una única realidad objetiva, sino varias realidades entrelazadas que se encuentran en diálogo. Por un lado, uno de los planos ficcionales se constituye a partir de la apelación del maestro que se dirige al protagonista con la interrogación «¿qué cosa son tachas?», mientras, el estudiante está sumergido en su propia realidad, distraído con los objetos del aula en la que se encuentra, y con las nubes y pájaros que ve en el exterior. A su vez, la pregunta del profesor hace que el protagonista reflexione sobre todas las acepciones que conoce de la palabra tachas, menos sobre la acepción a la que el maestro hace referencia. Mientras piensa en la significación de la palabra, el estudiante se pregunta cuestiones existenciales como quién es, qué está haciendo, para qué y si en realidad hay un camino que el ser humano deba seguir. En la búsqueda de respuestas, el protagonista toma como referencia dos obras de Cervantes: *Los trabajos de Persiles y Sigismunda* y *Don Quijote de la Mancha*. Finalmente, tras la insistencia del maestro, el alumno asimila que es a él a quien se dirige y da a conocer las ingeniosas acepciones que identifica con la palabra *tachas*, provocando la risa de todos. El narrador del relato nos sumerge en sus constantes divagaciones, lejos de mostrar una única realidad, este explora con máximo detalle todos los planos que nos ofrece. Lo que parece una actitud distraída y pusilánime del protagonista, en realidad, resulta ser un juego de quien «se adelanta a reírse de sí mismo, primero, y luego de nosotros» (Castellano, cit. por García, 2002: 14).

Así pues, con este tipo de discurso metaficcional se pretende relativizar los modos según los que se entiende la ficción, al observar desde dentro la práctica literaria a través de la retina del autor y de las diferentes lecturas del receptor del texto.

En síntesis, la autoconsciencia del acto creativo, el agotamiento de los relatos miméticos realistas, la sustitución del contrato decimonónico entre escritor y lector por un nuevo acuerdo metaficcional que exhibe las pautas de la invención artística son algunas de las características que otorgan a la metaficcionalidad un lugar privilegiado en la labor de renovación narrativa.

1.2.3. La descomposición del discurso

Los escritores vanguardistas, en su afán de romper con el modelo narrativo vigente, buscan otras formas de expresión escrita que convergen en la fragmentación de la estructura convencional de un texto. Por consiguiente, la descomposición del discurso se constituye como otro de los rasgos recurrentes de la nueva poética. Esta ruptura se manifiesta a partir de una serie de estrategias mediante las que el escritor distribuye el texto a través de formas muy visuales e irregulares. La misma disposición lúdica se pone al servicio del afán del escritor vanguardista que, en la búsqueda de sugerir nuevas realidades, no duda en invocar otros métodos expresivos propios del género poético, como los caligramas, o procedimientos cinematográficos. En efecto, en su trabajo *El árbol de Saussure*: *Una utopía* (2000), Héctor Libertella reafirma la importancia que tiene lo visual en el fenómeno de vanguardia: «¿No seguirá [la vanguardia] siendo el eco de un icono lejano? ¿Será por eso que siempre quiere volver a aferrarse a la pintura de una letra, a la diagramación silenciosa de la página; al espacio visual?» (cit. por Esteban, 2012: 641).

Asimismo, el discurso también se descompone a causa de las continuas interrupciones, divagaciones y rupturas del orden lógico que caracterizan a estos textos en los que no ocurre nada más que la autorreflexión del narrador. Tal es el caso de una de las obras vanguardistas por excelencia, que no podría faltar en nuestro catálogo: *La Señorita Etcétera*. En esta la fragmentación define el tiempo y el espacio, las imágenes de la vida moderna, las alusiones a la mujer, y misma escritura, que se ve interrumpido por una secuencia caligramática. El caligrama que se registra en el relato de Vela, «CRUCERO PELIGROSO. VÍA LIBRE» (1981:61), puede entenderse como una simbiosis de todos los elementos que acabamos de mencionar, esto es: la figura femenina, la urbe moderna y la noción espacio-temporal. En el estudio «La señorita Etcétera de Arqueles Vela: mujer, ciudad y modernidad», Rodrigo Figueroa añade:

> El caligrama se puede entender como una intersección de otro orden. En el caligrama, tres ejes se encuentran y se confunden: texto, mujer y ciudad. El texto es la señal vial, pero esta se refiere a la mirada de la mujer, mientras que la mirada es metafóricamente la de un automóvil en la calle. Semióticamente es un eje (a la mitad de la novela) del cual dependerá el cuerpo femenino y su mecanización, pues es ahí, a través de esa "vía libre", donde el cuerpo femenino empieza a mecanizarse (2015: 33).

Los procedimientos fragmentarios son constantes también en la obra de Pablo Palacio, como ocurre en «Un hombre muerto a puntapiés», «Brujerías», *Novela guillotinada*, etc. El autor ecuatoriano hace uso de estas innovadoras técnicas con el propósito de romper la linealidad propia de los discursos narrativos convencionales. Entre estos mecanismos podemos destacar la escritura *caligramática* propia del lenguaje poético junto con otros esquemas visuales que dotan el texto de sensibilidad. Asimismo, en algunos de los relatos de Palacio existen elementos sonoros que describen los sucesos. Podemos citar un ejemplo del mencionado relato «Un hombre muerto a puntapiés» en el que se incide en la sonoridad de los golpes que le propinaron a Octavio Ramírez:

> Así:
>
> ¡Chaj! }
> ¡Chaj! } con un gran espacio sabroso
> ¡Chaj! }

En este epígrafe también debemos ceder el espacio merecido a Felisberto Hernández. Si bien su escritura no solía jugar con los procedimientos *caligramáticos* que hemos destacado en Pablo Palacio o Arqueles Vela, el autor uruguayo otorga gran importancia a los silencios. Nos referimos a que en gran parte de sus relatos son los vacíos los que dominan la narración y la llenan de significado. El narrador de los relatos de Felisberto expresa su deseo de encontrar la palabra exacta con la que contar los acontecimientos, sin embargo, en todos sus intentos parece que lo que se omite y aquello que no se conoce es lo que esconde la verdadera esencia de su escritura. En el comienzo de uno de sus relatos, «Elsa», da cuenta de su predilección por no querer contarlo todo a modo de reclamo hacia la mente de un lector activo que tomará todos esos fragmentos incompletos para dotarlos de significación:

> Yo no quiero decir cómo es ella. Si digo que es rubia se imaginarán una mujer rubia, pero no será ella. Ocurrirá como con el nombre: si digo que se

> llama Elsa se imaginarán cómo es el nombre Elsa; pero el nombre Elsa de ella es otro nombre Elsa. Ni siquiera podrían imaginarse cómo es una peinilla que ella se olvidó en mi casa; aunque yo dijera que tiene 26 dientes, el color, más aun, aunque hubieran visto otra igual, no podrían imaginarse cómo es precisamente, la peinilla que ella se olvidó en mi casa (1983: 88).

En una reciente compilación de relatos procedente de *Relatos varios de los años 30* y de las primeras publicaciones de Felisberto Hernández, a menudo rechazadas por parte de la crítica, la Editorial Sitara publica *Mosaicos*, un redescubrimiento del nuestro escritor olvidado[10]. En el posfacio de este estudio, la filóloga y escritora María Agra, define los relatos seleccionados como:

> cuentos que detonan en el foco de interés, dejando al lector partes a completar, huyendo de la linealidad y del tiempo, recurriendo a digresiones y a la memoria como fuente de conocimiento. Esto hace que los cuentos sean un puzle que se forma ante nuestros ojos, reconocible, pese a la falta de algunas piezas. Ese es el mundo que nos muestra: un mundo roto pero entero, compuesto de la misma forma que se compusieron las constelaciones en el pasado (2017).

En definitiva, los escritores de vanguardia se valen de la fragmentación del discurso para romper el orden prototípico de la narración realista y establecer una crítica sobre la misma. Además, los mecanismos propios de esta descomposición, entre los que destacan las imágenes, espacios y recursos onomatopéyicos, tienen un efecto desestabilizador en el lector y alteran su modo de percibir el texto literario. Por consiguiente, consideramos que este efecto, sin lugar a dudas, no será menor en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato, que se verán inmersos en la expresividad que estas estrategias aportan al texto vanguardista y podrán trabajar, a partir de las mismas, tanto la lectura y comprensión de fragmentos literarios como la composición de textos escritos con intención literaria y conciencia de estilo.

1.2.4. El humor

El humor, en todas sus formas, es otro de los rasgos que se constituye en función de ese propósito de romper con lo establecido. Esto es, la ironía, la parodia, el sarcasmo, etc., son el arma con el que los narradores de vanguardia elaboran una crítica a los convencionalismos burgueses. Además, en coherencia con la frecuencia en que en estas obras aparecen reflexiones en torno al hecho literario, el humor también se alza como

[10] Concretamente, los primeros textos que compila la obra *Mosaicos* son *Fulano de Tal* (1925), *Libro sin tapas* (1928), *La cara de Ana* (1930) y *La envenenada* (1931). Además, como hemos mencionado con anterioridad, *Relatos varios de los años 30*, que recoge aquellos relatos publicados de manera dispersa.

instrumento a través del que los escritores expresan su oposición hacia los patrones literarios vigentes. A este respecto Katharina Niemeyer señala que:

> El humor y la ironía manifiestan de manera más visible ese espíritu revolucionario juguetón y juvenil que desde el principio se perfila como uno de los elementos específicos de los movimientos vanguardistas frente a la oposición izquierdista, por lo general, exenta de humor y, más aún, de auto-ironía, pero también frente a la literatura establecida, tan convencida de sus nobles y serias tareas (2004: 181).

Los escritores de vanguardia manifiestan el humor mediante la burla o exageración de alguna característica de sus personajes, la cosificación o animalización de los mismos y las continuas desestabilizaciones de la realidad que, con frecuencia, conducen a incursiones en el absurdo. Sin duda, estas técnicas que en un momento inicial pueden provocar la gracia o confusión en el lector, a su vez, en una lectura continuada del texto invitan a reflexionar acerca de todo aquello de lo que el autor vanguardista hace

sátira.

En un apartado dedicado al humor, no pueden faltar las alusiones a Macedonio Fernández, para quien lo cómico ocupaba un lugar indispensable tanto en la vida como en el arte. Quizás la comicidad es el elemento que une toda la obra fragmentaria del precursor argentino. De las reflexiones del autor se deduce que «El humorismo no es solo una posición existencial, sino una técnica que busca conmover las bases de lo literario estatuido; y, aún más, a través del humorismo Macedonio [...] expresa ese sentimiento inaugural que los vanguardismos promoverán» (Mattalía, 1991: 259).

La singular narrativa de Pablo Palacio también mostraba predilección por la carnavalización, en todas sus formas, como respuesta al rechazo hacia las formas literarias y sociales convencionales. Katharina Niemeyer destaca a este respecto que «humor e ironía resultan compatibles entre sí en un doble sentido: como negación a "tomar en serio" las normas literarias y sociales en cuestión, y como estrategias de "ambiguamiento" de la expresión y del pensamiento» (2008: 289). Además, la autora añade que estas formas cómicas «se emplean como estrategias para desconcertar al "lector medio" de la época, frustrando sus expectativas de univocidad y seriedad, pero despertando también cierta simpatía, sea por medio de la comicidad, sea a través de una ironía que no deja de referirse al mismo texto» (ibídem: 289). En este sentido, observamos que Pablo Palacio se vale de un tono burlesco y satírico en sus relatos para desacralizar los valores socioculturales de la burguesía, así como para parodiar las

convenciones literarias predominantes en ese periodo. El relato palaciano que hemos considerado para nuestra selección, «Un hombre muerto a puntapiés», es un ejemplo de ese uso de la parodia y la ironía dedicadas a la novela policiaca y sus tópicos, que nos llega a través de las reflexiones del narrador:

> El primero, la deducción me pareció que no me interesaría. Me han dicho que la deducción es un modo de investigar que parte de lo más conocido a lo menos conocido. Buen método: lo confieso. Pero yo sabía muy poco del asunto y había que pasar la hoja. La inducción es algo maravilloso. Parte de lo menos conocido a lo más conocido... (¿Cómo es? No lo recuerdo bien... En fin, ¿quién es el que sabe de estas cosas?). Si he dicho bien, este es el método por excelencia. Cuando se sabe poco, hay que inducir. Induzca, joven.
>
> Ya resuelto, encendida la pipa y con la formidable arma de la inducción en la mano, me quedé irresoluto, sin saber qué hacer.
>
> —Bueno, ¿y cómo aplico este método maravilloso?— me pregunté (Palacio, 2006: 22).

En suma, el absurdo también encuentra su espacio en los relatos de vanguardia en los que predomina un entramado de sucesos aparentemente verosímiles que se mezclan con otros carentes de todo sentido. Asimismo, con frecuencia el narrador contempla y responde con toda normalidad a acontecimientos que rozan la sinrazón. Sin duda, la poética del extrañamiento que domina en los relatos de Felisberto Hernández se ajusta a esta normalización de lo irracional: «Felisberto naturaliza lo antinatural y crea una apertura a otro orden más perturbador por la manera de presentar los hechos relatados. Esto constituye la singularidad de su narrativa; establecer conexiones inesperadas mediante la riqueza metafórica de su lenguaje» (Verani, 1987: 144). En este sentido, en los relatos de Hernández, el humor suele encargarse de disolver la tensión de algunos sucesos que, de ser tratados de otro modo, podrían tener un matiz angustioso, sin embargo, la vertiente cómica que adquieren bajo la pluma de Felisberto los despoja de ese carácter dramático.

De manera similar, la burla y el absurdo son un componente imprescindible en los relatos de *La tienda de muñecos*. En concreto, podemos citar un fragmento de «El difunto yo», el relato de nuestro corpus:

> Lo busqué en seguida en el aposento donde se me había revelado su brusca ausencia. Lo busqué detrás de las puertas, debajo de las mesas, dentro del armario. Tampoco apareció en las demás habitaciones de la casa. Notando, sorprendida, mis idas y venidas, me preguntó mi mujer qué cosa había perdido.

> —Puedes estar segura de que no es el cerebro —le dije. Y añadí hipócritamente:
>
> —He perdido el sombrero (2008: 62).

En su constante reflexión sobre la condición humana, Garmendia introduce el humor para oponerse a los límites que dicta la realidad que lo rodea. La comicidad contribuye a los propósitos de ese narrador lúdico que juega con el lector, con los personajes e, incluso, con los mecanismos estructurales de su propio relato.

1.2.5. La ciudad moderna

Se ha llegado a relacionar ese espíritu humorístico con la idea de la modernidad, sin embargo, el rasgo que se encuentra más cerca de la convulsión moderna, que particulariza al periodo vanguardista, es el escenario de la misma. Nos referimos, pues, a la ciudad y a la gran significación que adquiere lo *citadino* en la estética de vanguardia. Huelga recordar que el acercamiento de los narradores a lo urbano no se basa en la concepción de la metrópoli como mero espacio físico, sino como una entidad más compleja, imaginaria y ontológica, que será esencial en la significación de la nueva escritura. El cine, la literatura y las artes plásticas viven la conmoción de la modernidad, convirtiéndose en el foco experimental de los autores vanguardistas que, sin duda, tienen el papel principal de la renovación artística. Sin embargo, sabemos que este devenir no podría entenderse sin la incipiente industrialización, el desarrollo tecnológico y las nuevas búsquedas formales y temáticas iniciadas por los creadores modernistas.

Así pues, la nueva conciencia vital hace que la ciudad sea susceptible de ser literaturizada, dejando de ser, meramente, un espacio físico, para convertirse en una conceptualización que llena la escritura de significados. Como afirma Beatriz Barrantes en su estudio, «no es tanto "la ciudad" —la estructura física— lo que anima este análisis, sino "lo urbano", es decir, la ciudad vivida, pensada, aprehendida —o no— por el ser humano» (2007: 11).

En su misma etimología, ciudad se relaciona con orden y racionalidad, sin embargo, con la llegada de la modernidad: «Dionisos y sus seguidores han irrumpido en la Ciudad —creada como ofrenda al orden y a la razón— a iluminar con la fuerza del instinto y lo irracional, a restablecer el principio del placer por sobre el de la realidad» (Burgos, 1985: 59). De esta forma se produce una desestructuración de lo apolíneo, de

lo racional, ya que el arte de la modernidad ofrece una mirada apocalíptica y «Dionisos es el símbolo del arte mismo, el complemento esencial de la ciudad, a través del cual esta comienza a percibir la dimensión de su propia tragedia» (ibídem). Así pues, lo urbano se convierte en objeto y sujeto de la *ficcionalización*, siendo ambientación, tema o personaje de la nueva prosa. En la escritura de vanguardia la ciudad es subjetivizada y su simbología dependerá no solo de los propósitos de su creador, sino de la sensación que transmita al lector. Como señala Fernando Burgos en *La novela moderna hispanoamericana*:

> Desde el barroco a la modernidad lo dionisiaco recaptura el placer de la polifonía, introduce el cuestionamiento del arte, prolifera la palabra a la exacerbación y al vacío, silencia el eros racional y el estilo del orden, escucha las voces de la tragedia (ibídem: 60).

En consecuencia, se observa que lo urbano es vivido y expresado por los creadores desde una doble perspectiva, por una parte se presenta como medio de expresión de las nuevas inquietudes y, a la vez, constituye un pasaje desesperanzador. Este matiz ambivalente es consecuencia del estremecimiento que traía lo moderno por lo que se encargará de desvelar la realidad que viven los habitantes de los márgenes de la urbe moderna. Sin duda, este hecho constituye una prueba más del atrevimiento de los escritores de este movimiento, que no dudan en superar los límites de la literatura convencional, limitada al tratamiento de personajes prototípicos, mostrando la realidad de aquellos individuos marginados que solían deambular por los suburbios de las ciudades.

Podríamos pensar que Arqueles Vela es el autor que inaugura el interés por las imágenes *citadinas* como reflejo del nuevo ritmo frenético de la ciudad moderna. Además, *La Señorita Etcétera* ha sido considerada la primera obra hispanoamericana que se deshace de la linealidad del tiempo y el espacio, algo que dota su estructura de una gran complejidad. Lo urbano en este texto, lejos de ser un mero espacio, se convierte en el método para superar los límites de la realidad y romper con toda noción de lo real. El narrador del texto deambula por las calles de una ciudad que nunca llega a definirse. Se ha desplazado a la capital desde la provincia porque quiere ser escritor, sin embargo, la realidad que lo acoge es muy distinta, y termina por ocupar un puesto de administrativo. Sin duda, en esta obra la trama no es lo primordial, sino toda la experiencia que expresa el yo narrativo en su andadura. Como ya hemos señalado, la perspectiva ambivalente con respecto a lo urbano también se presenta en este texto. Por

un lado, el narrador se siente atraído por la idea de transformar su identidad en la gran urbe pero, a su vez, el nuevo ritmo apresurado de la modernidad desorienta su estado anímico.

En efecto, la ciudad que en esta obra se alza como protagonista es la que provoca el discurrir de diferentes estados de conciencia en el narrador. Este, en un diálogo entre el pasado y el presente, se siente confuso entre la multitud, los anuncios luminosos, los automóviles y toda una serie de imágenes que dan vida a la ciudad mecanizada. En una entrevista con el escritor Roberto Bolaño en 1976, el propio Vela afirmó que en *La Señorita Etcétera* es el yo el que crea todo. En este sentido, se reafirma la idea de que en la prosa vanguardista lo que acontece no tiene tanta relevancia como el efecto que esos acontecimientos tienen en el yo narrador y el modo en que este los enuncia. Así ocurre en esta obra, en la que la ciudad, la mujer y la realidad cobran existencia solo a través de la mirada del yo.

Por otro lado, lo citadino también cobra protagonismo en los relatos de Pablo Palacio que en su propósito de desvirtuar la escritura realista y superar los personajes prototípicos que este tipo de literatura propone, da vida a unos seres menos convencionales que son el reflejo de la parte más deshonrosa de la sociedad. En este sentido, lo citadino toma lugar por ser la ambientación en la que estos atípicos personajes se desenvuelven. Sin embargo, hay que incidir en el hecho de que todos ellos habitan los márgenes y suburbios de las grandes ciudades, por lo que estas zonas menos honorables de las grandes urbes son las que el autor ecuatoriano presenta en sus obras a la vez que elabora una crítica hacia la sociedad burguesa y clasista que excluye a quien no encaja en los estereotipos establecidos. Entre estos personajes temibles o marginados se encuentran los homosexuales, brujas, antropófagos, etc., que a su vez ofrecen muchas posibilidades temáticas para trabajar en el aula con alumnos de etapas como el Bachillerato.

De manera muy similar, el eterno compañero de Palacio, Humberto Salvador, también tuvo predilección por las imágenes urbanas. La ciudad de Quito protagoniza su principal novela de vanguardia *En la ciudad he perdido una novela…*, pero, además, sus relatos también se ven contagiados por esta tendencia a escribir (a) la ciudad. Tal es el caso del relato «Sandwich», que forma parte del «cuentario» *Taza de té* (1932) y da vida a un poeta vagabundo, cuyo nombre no debe ser pronunciado. En este texto la metrópoli

es testigo de las injusticias que sufre dicho *flâneur* desterrado a los márgenes de Quito. La ciudad está viva y aguarda los sueños, los anhelos y las desilusiones de sus habitantes:

> Ahí está estilizada la melancolía de esta noble ciudad abandonada entre los Andes. Ahí palpita el dolor del indio, aplastado por la civilización del occidente.
>
> A través de la voz inarmónica elaborada con andrajos de entrañas, aparece trémula la mujer a la que se ama dolorosamente.
>
> Después, con monedas pequeñas, se paga la canción que ambula por la ciudad como un pájaro perdido.
>
> Del pecho de los hombres se escapa un suspiro que puede ser ridículo y por las mejillas de las mujeres rueda una lágrima que puede ser falsa.
>
> Más tarde, también sale por el agujero de la taberna la misma canción, tanto más ahorcada por los sollozos cuanto más borracho está el que canta.
>
> Y las canciones huyen, acarician, se ocultan, cruzan la ciudad retorciéndose por el asfalto (2016: 130).

Como ocurre en los relatos de Pablo Palacio, el autor de este relato se propone superar los límites de la literatura convencional y desvela la realidad que viven los habitantes de los suburbios de la ciudad moderna. Así pues, en consonancia con lo que demandaba la nueva conciencia vital, el texto de Salvador se suma a esa nueva directriz que concibe lo urbano no solo como un mero espacio físico en el que la ficción tiene lugar, sino como un elemento primordial que antes de ser escrito, es pensado, vivido y sentido.

Además, en la escritura de Salvador Quito adquiere un valor ambivalente ya que, por un lado, es el centro de los halagos de su autor-narrador que la convierte en arte y, por otro, carga la culpa de todos los personajes marginados que la habitan. En definitiva, como bien la define Raúl Serrano, la ciudad en los textos del ecuatoriano es «un enigma que nunca sabemos cuándo se parece al amor y cuándo al espanto» (2005: 16).

2. EL RELATO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

2.1. En torno a un nuevo enfoque de la educación literaria

Tras este recorrido por el movimiento de vanguardia y nuestro acercamiento a la naturaleza de sus grandes creaciones, nos comprometemos a descubrir las implicaciones que nuestra propuesta tiene en el aula. Para ello, nos parece importante profundizar más en el estado de la cuestión que concierne a la enseñanza de la literatura en nuestros días. El punto de partida de este cometido es, como no podía ser de otro modo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en concreto, el Real Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 169, de 28 de agosto de 2015). Como hemos señalado en la introducción de este TFM, la ley educativa aboga por un cambio en el enfoque de la asignatura Lengua Castellana y Literatura. En este caso, despierta nuestro interés la modalidad literaria que se constituye dentro del currículo de Secundaria de Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad Autónoma de Canarias como el IV Bloque de aprendizaje, compuesto por dos criterios de evaluación que se centran en la lectura y en la creación de textos con intención literaria.

Asimismo, es de destacar que los propios criterios aportan claves fundamentales sobre el modo en el que los contenidos deben pasar a la acción. Además, dichos criterios se centran en la pertinencia de que, además de la necesidad de adquirir una perspectiva histórica de las distintas etapas literarias, también se desarrollen aprendizajes que contemplen la literatura como una práctica social, tanto individual como colectiva, en la que se fundamente la vinculación de la lectura y la escritura con otras formas de expresión artística y con la propia realidad del alumnado[11]. Según la LOMCE:

> […] En lo que concierne al estudio de la literatura, el enfoque de la materia apuesta decididamente por la búsqueda de la intertextualidad y la relación con la propia experiencia por parte del alumnado, y promueve también la creación de textos literarios que les permitan desarrollar su creatividad

[11]Si atendemos a la teoría de la psicología constructivista, el teórico norteamericano David Ausubel señala que el aprendizaje significativo se produce cuando el alumno relaciona una nueva información con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva. Por tanto, la estructura de los conocimientos previos determina los nuevos conocimientos y estos modifican y reestructuran los anteriores. En este proceso, el estudiante atribuye un sentido personal a lo que aprende y lo aprendido se relaciona con esta dimensión afectiva, por tanto, es primordial procurar que el docente relacione la nueva información que va a impartir con otros conocimientos que los alumnos ya poseen.

> estética, expresar su comprensión y aprecio por el texto artístico, o compartir sentimientos y emociones, dispuestos a experimentar y a correr riesgos, sin temor al rechazo o al ridículo (2015: 4).

Insistiendo en esa necesaria vinculación del texto literario con experiencia del estudiante, el semiólogo Miguel Ángel Garrido señala:

> Si logramos demostrar que la literatura es vida, vida en perspectiva, más honda, más libre, que el mundo de los libros forma parte íntima, celular del mundo de lo humano, que la lectura es un placer y un privilegio, entonces formaremos lectores que no harán distingos entre sus experiencias «literarias» y cualesquiera otras (2001: 341).

Estas reflexiones tienen lugar en el terreno que atañe a la educación literaria. Hay que recordar que este es un concepto relativamente reciente y se relaciona con la perspectiva que contempla la literatura como experiencia o proceso, que no se limita a hacer una interpretación guiada por el profesor incidiendo únicamente en la biografía de los autores de un texto y otros datos que, a pesar de su significación, no deben aislar aspectos como la lectura del texto en sí misma o ejercicios que aseguren su comprensión y disfrute. Por tanto, el cambio terminológico de enseñanza de la literatura a *educación literaria* no es casual, pues supone también un cambio metodológico.

En efecto, la institución educativa supone uno de los grandes desafíos que afronta la sociedad. Si bien todos somos conscientes del gran cambio que la vida actual ha experimentado en todos sus ámbitos a partir del siglo XX, todavía estas transformaciones no tienen del todo su reflejo en el terreno de la enseñanza y, por ello, el hecho de transformar la educación sigue siendo una ardua labor en nuestra comunidad. En este sentido, podemos afirmar que, sin duda, en la actualidad se demanda un nuevo enfoque metodológico muy distinto del que promovía la educación tradicional, pues en los jóvenes de este siglo surgen nuevas incógnitas e inquietudes que difícilmente pueden ser resueltas mediante un modelo educativo caduco. Por tanto, las aulas deben ser espacios de interacción en las que se lleven a cabo situaciones de aprendizaje eficaces para la realidad del alumnado y no ejercicios descontextualizados o contenidos en los que los estudiantes no perciban ninguna función. Asimismo, también es necesario proporcionar a los alumnos las herramientas precisas para que sean capaces de adaptarse a otros contextos que hasta entonces les eran ajenos. De esta manera, se pretende crear necesidades nuevas en ellos que antes no consideraban.

Dadas estas circunstancias en el panorama educativo general, se entiende que la educación literaria debe sumarse a la búsqueda de promover un nuevo enfoque pertinente en la llamada *sociedad de la información*[12]:

> La educación, en general, y el aprendizaje, en particular, es mucho más que recolectar conocimientos, o construirlos, debe abocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística, dinámica (García, 2011: 2).

Esta cita nos da pistas acerca de lo que se constituye como la gran alternativa al sistema educativo. Así, se deben sustituir los métodos centrados en la mera transmisión de información por un modelo orientado a ofrecer las herramientas necesarias a los alumnos para que ellos mismos sean los responsables de construir su conocimiento de forma activa y autónoma. Por estas razones ya la UNESCO advertía en 1996 cuáles eran los pilares principales para una educación permanente en el siglo XXI: «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir». Sin duda, estos cuatro principios son el antecedente de la aplicación de un modelo educativo competencial y se conforman como la respuesta idónea para superar los obstáculos que desde hace siglos limitan la enseñanza.

En esta línea, tras la realización de nuestras prácticas externas del Máster en Formación del Profesorado en el I.E.S. Los Cristianos, hemos observado que si bien trabajar por competencias, en realidad, no es un método de aparición reciente sino un cometido que, aunque pudiera ser de forma inconsciente, debería estar entre los objetivos principales de todo profesor, ya que se trata de la capacidad de desarrollar en los alumnos una serie de habilidades prácticas, conocimientos, actitudes, emociones, conductas sociales, etc., que entran en acción para dar resolución eficaz a un problema o tarea planteado, tanto los libros de texto como algunos profesores siguen teniendo dificultades para eliminar la concepción de que los contenidos son el elemento que determina la actividad pedagógica. En este sentido, estamos ante conocimientos prácticos que se encuentran en constante evolución y que se adquieren a través de una

[12] El sociólogo japonés Yoneji Masuda fue uno de los que acuñó el término sociedad de la información que define en su obra *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial* «una sociedad que crece y se desarrolla alrededor de la información y aporta un florecimiento general de la creatividad intelectual humana, en lugar de un aumento del consumo material» (1994).

serie de tareas contextualizadas que cada ámbito debe potenciar, incluso de manera interdisciplinar. Su orientación práctica y funcional permite que puedan ser aplicadas tanto en un contexto académico como en el ámbito social y profesional. Además, la propia ley educativa ofrece ciertas orientaciones en torno a cómo llevar a cabo la teoría competencial en el aula. Dichas orientaciones apuntan hacia la necesidad de que el docente adopte un papel de orientador y facilitador del proceso de aprendizaje competencial de los estudiantes. En este sentido, los alumnos y alumnas deben resolver distintos problemas mediante la aplicación práctica de sus conocimientos, actitudes, estrategias y valores, que les permitirán desenvolverse no solo dentro de los límites del aula, sino también fuera del contexto académico.

A propósito de la actitud que el profesorado debe asumir, debemos precisar que el rol de guía que hemos resaltado no resta, en ningún caso, responsabilidad o relevancia a las funciones docentes. Más bien, su labor en el paradigma competencial demanda un desempeño constante que requiere de una innovación sistemática. En efecto, queremos recalcar el hecho de que a pesar de la constante insistencia en el aprendizaje autónomo de los alumnos, a su vez, este no es posible sin la implicación total del profesorado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, tener en consideración, además de las propias características personales del profesor, otras variables relacionadas con la organización, programación, planificación y selección de ejercicios y recursos que permitan alcanzar determinados objetivos. En este sentido, Ezequiel Briz Villanueva recalca en su tesis *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional: implicaciones sobre el currículo comunicativo* la importancia de las habilidades docentes y su influencia en el alumnado, ya que tras la realización de distintas encuestas se aprecia que los estudiantes valoran más las características del profesorado y sus cualidades a la hora de impartir la materia que el propio contenido de dicha materia (2014: 294). Asimismo, Briz Villanueva insiste en el hecho de que gran parte de las características que según los alumnos definen a un buen profesor están directamente relacionadas con las habilidades comunicativas. Por otro lado, el currículo educativo tampoco se muestra indiferente con respecto a la postura que el profesorado debe asumir para trabajar por competencias. En este sentido, las nuevas estrategias que pretenden desvincular la realidad de las aulas de ese enfoque meramente analítico necesitan de manera indispensable que el docente asuma un papel de guía, orientador, facilitador y estimulador del aprendizaje (2015: 11).

En consecuencia, dada la influencia que el profesorado puede ejercer en sus alumnos, en lo que respecta al aprendizaje literario, resulta clave que el docente encargado de inculcar el hábito lector perciba esta tarea más que como un acto de una enseñanza como un «contagio»:

> Como a mí me apasiona la literatura y considero que leer es uno de los mejores placeres que existen, por eso, intento ante todo que mis clases sean razonablemente placenteras y apasionadas. Para ello cuento, claro está, con la complicidad de los autores, que son ellos los que en definitiva enseñan la verdadera literatura. O mejor dicho, educan la sensibilidad. Porque, antes que enseñar literatura, hay que educar la sensibilidad. Y la sensibilidad no se enseña: más bien se contagia (Landero, 1994: 28).

Para ello, las clases de literatura deben ofrecer a los alumnos y al profesor la posibilidad de leer en voz alta, recitar, escribir, comentar los textos leídos, en definitiva, descubrir de forma individual y colectiva todo lo que implica el hecho literario. Además, en la labor de «educar la sensibilidad» también entra en juego la habilidad del docente de ser prudente a la hora de trabajar con determinadas obras literarias, ya que con el propósito de que la lectura sea percibida como un acto libre y voluntario, debemos evitar la interiorización por parte de los estudiantes de que leer es algo obligatorio. Así lo expresaba el célebre escritor Jorge Luis Borges, que también fue maestro de literatura, en una entrevista realizada en la Biblioteca Nacional:

> Creo que la frase 'lectura obligatoria' es un contrasentido; la lectura no debe ser obligatoria. ¿Debemos hablar de placer obligatorio? ¿Por qué? El placer no es obligatorio, el placer es algo buscado. ¡Felicidad obligatoria! La felicidad también la buscamos (1979).

En un sentido similar, en su obra *Como una novela* (1993), Daniel Pennac, como buen profesor de literatura, escribe sobre la necesidad de estimular el hábito lector en el alumnado y contribuye a la defensa de una lectura libre y placentera, que a su modo de ver es posible siempre y cuando:

> los adultos que lo rodean [al lector] alimentaran su entusiasmo en lugar de poner a prueba su competencia, si estimularan su deseo de aprender en lugar de imponerle el deber de recitar, si le acompañaran en su esfuerzo sin contentarse con esperarle a la vuelta de la esquina, si consintieran en perder tardes en lugar de intentar ganar tiempo, si hicieran vibrar el presente sin blandir la amenaza del futuro, si se negaran a convertir en dura tarea lo que era un placer, si alimentaran este placer hasta que se transmutara en deber, si sustentaran este deber en la gratuidad de cualquier aprendizaje cultural, y recuperaran ellos mismos el placer de esta gratuidad (2013: 53).

Además, esta obra del escritor francés concluye con un decálogo de los derechos que todo lector posee y recalca con un tono crítico e irónico que son precisamente estos

derechos los que negamos a los jóvenes que pretendemos iniciar en la lectura. Entre ellos, se encuentra el derecho a no leer, a saltarse páginas, a no acabar una obra, a leer cualquier cosa, a leer en voz alta, a leer en silencio, leer en cualquier lugar, entre otros. Pese a tener claro que esta perspectiva de la lectura por libre elección es la más coherente, somos conscientes, a su vez, de la dificultad que supone ofrecer una atención individualizada a cada alumno y ser capaces de «contagiar» y convertir en necesidad el hábito lector. Por ello, para alcanzar los objetivos que hemos desarrollado a lo largo de estas páginas, se hace necesaria la delimitación del método y los medios de los que nos valdremos en la planificación de nuestra Situación de Aprendizaje.

En efecto, en la búsqueda de concebir la lengua y la literatura como vehículos de cultura y aprendizaje permanente hemos precisado como medio fundamental el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula. Sin duda, son un método muy eficaz y pertinente teniendo en cuenta que nos hallamos inmersos en la sociedad del conocimiento. Además, las TIC condicionan las expectativas de aprendizaje de las nuevas generaciones que conviven con estos medios en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Por tanto, la educación no puede quedar excluida de este nuevo paradigma que ofrece una riqueza de posibilidades, las cuales en el caso concreto de la educación literaria pueden contribuir a combatir la desmotivación de los estudiantes y a hacerles ver que el estudio de las obras literarias es un medio de expresión y de desarrollo de la creatividad. Ha de precisarse, además, que la Competencia digital (CD) que los alumnos deben adquirir no se limita a la búsqueda de una información en el aula Medusa, sino a desarrollar la capacidad de explotar las ventajas que los nuevos recursos multimedia ofrecen en torno a la comprensión, creación y recreación de textos, entre muchos otros aspectos. La propia Ley Educativa insiste en la importancia de las TIC en tanto que medios de comunicación audiovisual que mejoran las destrezas comunicativas y contribuyen al desarrollo de «una alfabetización múltiple directamente relacionada con la Competencia digital, tanto en lo que concierne a la recepción de información como al uso creativo que se hace de las tecnologías para la expresión propia» (2015: 2). El sociólogo Manuel Castells insiste en la relevancia de internet en nuestra sociedad ya que se constituye como un medio de comunicación, de interacción y de organización social, que no debe ser visto ya como «el futuro» sino, más bien, como «el presente». A este respecto Castells afirma:

> Internet en ese sentido no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era industrial. Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos (2001: 13).

Sin embargo, como hemos apuntado, en esta nueva era de la información resulta inapelable la necesidad de enseñar al alumnado a hacer un buen uso de la información que tiene a su alcance y esto va desde el mismo hecho de ser capaz de decodificar el conocimiento que se encuentra en la red, procesar la información, gestionarla, contrastarla, comunicarla y adaptarla al fin concreto que se persigue, hasta la interiorización de una conducta responsable y prudente con la propiedad intelectual y la identidad digital. Asimismo, incidiendo en la repercusión que tiene la red en todos los ámbitos de la vida de los alumnos de las etapas de ESO y Bachillerato, consideramos que además de la enseñanza de hacer un bueno uso de la información digital de la que hemos hablado, también, en relación con la educación en valores, es primordial que el alumnado asista a charlas impartidas por profesionales que los orienten a gestionar su participación en las redes sociales y en el consumo de internet, ya que somos conscientes de los efectos perjudiciales que, en algunas ocasiones, el simple acceso a un teléfono móvil puede tener por parte de los jóvenes de estas edades que aún se encuentran en proceso de búsqueda y/o formación de la identidad.

No obstante, huelga precisar, como ya se ha indicado, que estos deseos de trasladar un cambio de método a las aulas de Lengua y Literatura e incluir este nuevo paradigma no pretenden desacreditar otros muchos aspectos de la enseñanza tradicional que no tienen que desecharse por completo. Nos referimos, pues, a las clases expositivas, los exámenes vistos como una herramienta objetiva de evaluación más, la lectura íntima, individual, el trabajo autónomo, el estudio de la gramática o de la historia de la literatura, entre otras tareas. En un sentido similar, Antonio Mendoza divide en dos direcciones las competencias que deben desarrollar los alumnos en su aprendizaje literario:

> La que atiende a las competencias que permiten comprender y reconocer las convenciones específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura, y, consecuentemente, dotar de una elemental poética y retórica literarias.

> La que se ocupa del conjunto de saberes que permiten atender a la historicidad que atraviesa el texto, como saberes necesarios y mediadores para poder descubrir y/o establecer nuestra valoración interpretativa (2008: 4).

Por consiguiente, se aprecia que el estudio histórico de la literatura no pretende ser desechado por los nuevos enfoques de la educación literaria. Tampoco pensamos que los nuevos soportes deban eliminar el soporte tradicional, dado que ambos no tienen por qué estar en confrontación. En general, conviene buscar un término medio que considere tanto los «métodos tradicionales» que sí funcionan como aquellas metodologías emergentes que pueden mejorar nuestra educación, motivar al alumnado y, por qué no, al profesorado.

En este sentido, parece conveniente hacer un recorrido por la evolución que ha experimentado la enseñanza literaria en las últimas décadas. Ya a finales de los años sesenta se evidenciaba la ineficacia del modelo de enseñanza de la literatura que prevalecía en el siglo XIX para la nueva sociedad que se configuraba en los países occidentales postindustriales. Debemos señalar que, como bien recalca Teresa Colomer, la enseñanza literaria es muy sensible a los distintos cambios que se producen en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social, dado que la literatura se encuentra en el campo de representación social y se constituye como configuradora de valores e ideologías (2010: 123). Es por ello que, en la actualidad, también consideramos necesaria una remodelación de las prácticas de enseñanza de esta materia, dadas las transformaciones que el modelo social y cultural ha experimentado en las últimas décadas. En este sentido, el trabajo de Colomer hace referencia a distintas formas de enseñanza de la literatura que describen el transcurso que han seguido los modelos didácticos literarios.

En primer lugar, la estudiosa destaca el aprendizaje del discurso oral y escrito, pues se trata de un modelo que surge a finales de la Edad Media y se presenta como un ejercicio de elocución que preparaba a los alumnos para profesiones posteriores. En estas prácticas el texto literario era un medio de transmisión de los valores morales que educaban a los alumnos y a través de la lectura de autores clásicos se conformaban referentes morales y discursivos. Por otro lado, en el siglo XIX la enseñanza literaria asumió una nueva función ligada a la formación de la conciencia y la identidad nacionales. Esta tendencia se extendió durante largos años y se basaba en el estudio y la lectura de una serie de obras consideradas como indispensables en cada patrimonio

nacional y que permitían a los alumnos configurar la conciencia de su pasado histórico. Sin embargo, en los años sesenta la institución educativa afrontó las consecuencias de la inoperancia de su modelo de enseñanza cultural y lingüística a causa de diferentes motivos[13]. En primer lugar, la nueva organización de las sociedades postindustriales y la expansión demográfica significaron la ampliación del periodo de escolarización y su extensión a todos los sectores de la población, incluidos los marginales. Por consiguiente, surge la necesidad de que la lectura adopte una perspectiva funcional que fuese coherente con la nueva expansión cultural. La idea de un corpus textual reducido, colectivo e uniforme se desvanece en favor de una visión del texto literario como un bien cultural libre, diversificado e individual. Con ello, a raíz de las teorizaciones acerca del hecho literario llevadas a cabo desde el formalismo y el estructuralismo, comenzó a cuestionarse el método memorístico e historicista para ser desplazado por el objetivo de crear lectores competentes a través de la lectura de los propios textos en el aula y el comentario explicativo como instrumento clave. En este sentido, podemos reconocer en este último eje las bases de la educación literaria que se lleva a cabo actualmente, sobre todo, en lo que se refiere al propósito de desarrollar la competencia lectora en los estudiantes. En cuanto al comentario de texto, que continúa siendo un elemento clave, ha sido y sigue siendo muy cuestionado por los ejes de enseñanza más innovadores.

Hay que señalar que en España y en el resto de países europeos la evolución de estos modelos didácticos ha estado influida y condicionada por los estudios de la teoría literaria en su intento de definir el fenómeno literario. A propósito del papel que ha adoptado la literatura en el siglo XXI después de todos los planteamientos señalados, Colomer afirma:

> Nuestro siglo ha otorgado una atención creciente al protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad; y esa atención incluye, cada vez más, la mediación ejercida por la literatura en el acceso de los individuos a la construcción del pensamiento cultural. La literatura es vista así, no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias […]. La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que denominamos cultura (2010: 130).

[13] Las razones del fracaso del modelo de enseñanza a las que hacemos referencia pertenecen al estudio «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación» y se encuentran en la página 126 de este trabajo.

En esta cita se ha descrito el enfoque de la literatura que con nuestro trabajo pretendemos promover, esto es, una visión del hecho literario como instrumento capaz de explicar la realidad, dar sentido a las vivencias, contribuir a la construcción de la identidad de los adolescentes y permitirles desarrollar su sensibilidad a través de la exploración de las posibilidades del lenguaje. Asimismo, esta perspectiva se inserta en los nuevos ejes de renovación didáctica que tuvieron lugar a partir del pasado siglo. La propuesta que aquí ofrecemos persigue el objetivo de desarrollar la competencia lectora en el alumnado a partir de la planificación de una Situación de Aprendizaje cuyas técnicas de lectura y escritura permitan a los estudiantes interiorizar el hábito lector, enriquecer su sensibilidad y sus conocimientos. Por consiguiente, de todos los modelos de renovación, en el próximo apartado nos centraremos en aquellos que proponen nuevos métodos de interpretación y expresión literaria que pueden ser trabajados con los textos que agrupamos en nuestra selección.

Tras este itinerario por las distintas tendencias didácticas que ha recorrido la enseñanza de la literatura, concluimos este epígrafe rescatando la idea de que la educación literaria y, en un sentido más amplio, la educación del siglo XXI no se entiende si no es abordada desde la teoría competencial. Esto es, un modelo educativo basado en competencias tiene como objetivo la interrelación e integración de diferentes habilidades: sociales, afectivas, motoras, cognoscitivas, psicológicas, etc. Todas ellas se desarrollan en una diversidad de contextos académicos y sociales que permiten vincular la praxis educativa con aspectos que tienen una función en la vida diaria. Por consiguiente, se persigue que el alumno además de adquirir determinados conocimientos estáticos, también sea capaz de dar uso a dichos contenidos a través de los saberes aplicables que aseguran un aprendizaje pertinente, duradero y práctico para su desarrollo en la sociedad. Esto es, ser capaz desenvolverse en una interacción social, gestionar los problemas que se le plantean, así como dominar y aceptar tanto sus emociones como las de los que le rodean. En este sentido, las nuevas metodologías son un buen medio para que el enfoque competencial tenga lugar. Para terminar, las reflexiones de estas páginas pueden concluirse con una cita del pensador Confucio, que resume en estas breves líneas los principios del modelo educativo basado en competencias: «me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí».

2.2. Aplicaciones del relato hispanoamericano de vanguardia en el aula

Las reflexiones anteriores nos han servido para conocer la realidad que predomina en las aulas de Secundaria y Bachillerato y, también, para dar cuenta del planteamiento erróneo mediante el que se ha enfocado la enseñanza durante años, a pesar de su probada ineficacia. Como consecuencia, nuestra propuesta pretende favorecer el desarrollo de la competencia lectora, aspecto que contemplamos como fin primordial de la educación literaria, mediante un estudio más *experiencial* de la literatura, orientado a favorecer la interpretación del texto, despertar la sensibilidad estética y, sobre todo, cultivar las posibilidades creativas del alumnado.

En efecto, un análisis exhaustivo del currículo de Lengua Castellana y Literatura ha confirmado la importancia que tiene la creatividad en la educación de nuestros días. La palabra en cuestión se repite tanto en la introducción como en los objetivos de etapa, las competencias y los criterios de evaluación. Este aspecto no es arbitrario si tenemos en cuenta que estamos ante un valor que hoy en día es demandado por gran parte de las salidas profesionales, ya que los constantes cambios sociales y económicos demandan la capacidad de adaptación y respuesta a nuevos contextos. A esto debemos sumar la recomendación de algunas técnicas para trabajar la creatividad en nuestra materia que varios profesores del Máster que cursamos nos han mostrado y el propio interés que suscita enfocar la escritura y la lectura, principalmente, desde una actitud lúdica y creativa. Asimismo, el periodo de prácticas ha corroborado esta atracción al observar la motivación con la que el alumnado asumía las tareas que no se limitaban únicamente al comentario de texto convencional sin que esto suponga restarle pertinencia.

En efecto, pese a la extensión de la creatividad[14] en todos los ámbitos de la vida actual, no podemos elidir la estrecha relación de este concepto con las distintas artes: música, pintura, cine, arte dramático, literatura. Sin duda, los textos literarios, independientemente de su género, son estimuladores de estados emocionales, favorecen las capacidades comunicativas e interpretativas y desarrollan la sensibilidad. Por ello, consideramos que todo profesor de Lengua y Literatura, dada la naturaleza de nuestra materia, debe dar cuenta del poder de la palabra y otorgar un espacio al cultivo de la

[14] La Real Academia Española define creatividad como «capacidad de crear» y «facultad de creación».

creatividad del alumnado. En este sentido, tal y como hemos señalado en la introducción de este TFM, la obra *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari constituye una referencia ineludible para la inspiración y escritura de nuestro trabajo. El autor italiano recalca la necesidad de impulsar la imaginación de los niños y desbloquear su mente a través de la facultad libertadora y liberadora que tienen las palabras:

> Espero que este pequeño libro sea igualmente útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra. «Todos los usos de las palabras para todos» me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo (1973: 7).

Asimismo, en su «pequeño libro» Rodari expone con modestia la falta de pretensión de que las técnicas que propone sean asumidas como una regla teórica o contenido obligatorio que debe ser tratado en el aula de modo sistemático. Más bien el autor sugiere la utilidad que proporciona el hecho de trabajar la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para ello ofrece determinadas estrategias que permiten a los profesores y alumnos explorar las posibilidades del lenguaje y estimular las capacidades lingüísticas durante el proceso creativo.

Por otro lado, Rodari también resalta un aspecto llamativo del proceso educativo tradicional que consiste en que, si bien la escuela, normalmente, favorece a esos alumnos «ejemplares» que dominan determinadas facultades como la atención o la buena memoria, desacredita a otros alumnos que por sus características individuales pueden necesitar de un enfoque diferente. Por consiguiente, el método tradicional revela una limitación fundamental: mientras el sistema legitima a un único prototipo de alumno, puede desatender o neutralizar determinadas habilidades que esconden los alumnos que no responden a ese perfil. Asimismo, percibimos que, en gran medida, existe una contradicción entre los requisitos relacionados con la creatividad que se demandan en los distintos ámbitos académicos y profesionales y el escaso intento de estimular o favorecer esa habilidad durante la formación de los jóvenes. Rodari no duda en destacar dicha contrariedad en su libro: «esta es una actitud tan hipócrita como solicitar la “ayuda de hombres creativos” para que todo siga igual, en lugar de desarrollar la creatividad de todos para que el mundo mejore» (1973: 150).

En efecto, se han llevado a cabo diversos estudios en torno a la creatividad, el pensamiento creativo, su fomento y evaluación en el ámbito educativo. También, se ha

calificado con distintos nombres al pensamiento que se desarrolla durante el proceso creativo, esto es, pensamiento divergente, disidente, lateral, entre otros. No obstante, los vocablos señalados aluden a un tipo de pensamiento imprescindible para desarrollar la creatividad que consiste en la búsqueda de distintas soluciones para resolver un problema. Además, la creatividad se relaciona con la flexibilidad mental que ofrece respuestas espontáneas y construye nexos que no son de esperar. Estas vías de pensamiento se diferencian del pensamiento vertical, lógico, convergente, en el hecho de que mientras los procesos lineales son unidireccionales, los procesos creativos presentan incontables formas de dar solución a un problema que no se encuentran fijadas. Sin embargo, pese a estas distinciones, es imprescindible tener en cuenta que:

> No existe antagonismo entre el pensamiento lógico tradicional y el pensamiento lateral o creativo. Ambos tipos de pensamiento son necesarios y se complementan mutuamente. La inmensa utilidad y efectividad del pensamiento lógico puede aumentarse aún más con la adición de las técnicas del pensamiento lateral que reduce la rigidez de un encadenamiento exclusivamente lógico de las ideas. Llegará un día en que el pensamiento lateral formará parte del programa general de la enseñanza, pero mientras no sea así puede aprender-se en el ámbito del hogar (De Bono, 1986: 9).

En un sentido similar, no solo debemos interiorizar la idea de que ambos pensamientos no se encuentran en oposición sino que, además, el uno se nutre del otro. Por consiguiente, resulta errónea la postura que atribuye la creatividad únicamente a una serie de destrezas artísticas y la desliga de aquellas que se relacionan con la investigación, la conceptualización matemático-científica y otras habilidades teóricas y técnicas.

Así pues, en lo que concierne a nuestra materia, si bien las capacidades creativas en el campo de la literatura se relacionan con la sensibilidad estética, la habilidad de expresión, etc, también tienen lugar en un campo más teórico como la lengua. Con ello, nos referimos a que las técnicas lúdico-creativas no se limitan al aprendizaje artístico sino que permiten trabajar la competencia lingüística a través de los juegos con el lenguaje. Sin embargo, para que se entiendan las ventajas cognitivas de la estimulación de la creatividad en el alumnado para todas las materias, esto es, no solo las artísticas, debemos desprendernos de esa concepción según la que esta capacidad es considerada como una especie de talento innato que se manifiesta de manera inconsciente en las personas. En consecuencia, en este TFM queremos dar cuenta de los beneficios de

cultivar la creatividad y concebirla como un saber que debe trabajarse y estimularse para ser aprehendido:

> La creatividad está rodeada de un aura mística, a la manera de un talento misterioso, lo cual quizás es justificable en el mundo del arte, que exige sensibilidad estética, emotividad y capacidad innata de expresión, pero tiene menos razón de existir en otros campos. Cada vez se valora más la creatividad como factor de cambio y de progreso; se le confiere un valor superior al conocimiento técnico a causa de que éste es más asequible. Para poder hacer pleno uso de la creatividad es preciso extirparle ese halo místico y considerarla como un modo de emplear la mente y manejar información. Tal es la función del pensamiento lateral (ibídem: 12).

Ahora bien, las tendencias didácticas que abogan por la relación directa entre el texto y el alumno y enlazan la literatura con conceptos como *imaginación*, *juego*, *experimentación* y *creatividad* datan de los años setenta. La reivindicación de la lectura por placer abogaba por dar posibilidad a los estudiantes de elegir parte de sus lecturas. Sin duda, la necesidad de que los adolescentes relacionen lo leído con sus experiencias literarias y, sobre todo, con las vitales, proporcionó a la literatura juvenil el espacio que merece en la institución educativa como medio e instrumento de animación a la lectura por parte de los jóvenes. En este sentido, debemos tener en cuenta que los textos que proponemos al alumnado deben ir en gradación con respecto al grado de complejidad. Con ello, queremos evidenciar el hecho de que la competencia lectora no se conforma de manera inmediata, se trata de un proceso paulatino que, como decimos, está condicionado por la evolución individual de cada alumno, sus capacidades de comprensión, gusto personal y otros factores de los que dependerá el grado de adquisición de dicha competencia. Por tanto, se hace necesario recalcar la idea de que es preciso que los estudiantes sientan que están involucrados en los objetivos de cada lectura y que sus intereses han sido tenidos en cuenta. De este modo, la literatura juvenil se encuentra en un punto intermedio, cuya funcionalidad resulta clave para despertar a los adolescentes el interés por la lectura y, por qué no, para que posteriormente estos sean capaces de comprender y disfrutar obras de mayor complejidad como los grandes clásicos.

Por otro lado, este cuestionamiento del modo pasivo de acceder al texto literario siempre a través de la lectura del profesor y la defensa de una recepción directa de las obras, menos mediada por el profesorado y más permisiva en cuanto a la elección de los textos, también tuvo su equivalencia en las técnicas de la competencia escrita. En

este sentido, Teresa Colomer vincula las técnicas de expresión escrita relacionadas con la creatividad con dos antecedentes didácticos:

> Por una parte, puede verse como la continuación de la antigua tradición escolar de *escribir a la manera de*. De esta perspectiva, por ejemplo, se ha objetado que muchos ejercicios de creación poética divulgados en la enseñanza no han hecho otra cosa que sustituir el modelo de discurso de referencia romántica o simbolista por el modelo instaurado por las prácticas surrealistas o de vanguardia. Por otra, se relaciona con la pedagogía de la expresión libre que contempla la literatura como una fuerza libertadora que permite desbloquear la creatividad personal (2010: 10).

En efecto, si atendemos al comienzo de esta nueva perspectiva del texto escrito, podemos decir que en España, tras el auge de la obra de Rodari dichas técnicas fueron impulsadas antes en la etapa primaria y no fue hasta los años ochenta cuando tuvieron su proyección en la etapa secundaria. En este sentido, los ejercicios más destacados para trabajar la creatividad pueden dividirse en tres grupos en función del modo a partir del que tiene origen la producción escrita con intención literaria. Por consiguiente, encontramos algunas técnicas que consisten en una edición de la obra original, ya sea una parodia, un cambio temático, contextual, etc. Otras estrategias consisten en la creación personal de textos siempre teniendo alguna referencia o estímulo, es decir, una asociación de vocablos que puedan inspirar a los alumnos en su escritura.

Este último aspecto resulta muy significativo, ya que en varias asignaturas del Máster que hemos cursado, los profesores nos han propuesto ejercicios de creaciones personales y, ya sea de forma individual o en grupo, en los primeros intentos de construir una nueva propuesta a muchos de nosotros nos pareció una tarea más compleja que cualquier otra que no implicase un proceso creativo. Por ello, un buen modo de desbloquear la mente que no está habituada a trabajar de esta forma tan versátil es partir de una base de pablaras (aunque estén seleccionados de forma arbitraria) y que a partir de estas se construya un texto mayor[15]. De este modo, los alumnos no deben empezar a crear sin ninguna noción en la que apoyarse, ya que la creatividad surge de la compleja labor de combinar realidades que de ordinario no hubieran tomado posiciones tan cercanas, dado que difícilmente podemos estimular el pensamiento o la imaginación desde lo cotidiano y lo previsible. En último lugar, también existen técnicas que se conforman a partir de la alteración de un género determinado y el cambio a otro género.

[15] La experiencia que tuvimos en clase corrobora la idea de que la creatividad no puede surgir de la nada y que lo imaginario «tiene horror al vacío» (Jean, 1988: 272). Este pensamiento se relaciona también con el hecho de que la capacidad creativa debe ejercitarse.

Sin duda, el ejercicio anterior constituye un modo de evidenciar si el alumno tiene conocimientos sobre las características principales de los distintos géneros literarios.

En relación con lo anterior, Colomer recalca los beneficios que la incorporación de las técnicas mencionadas ha tenido en la enseñanza. Entre ellos, señala los tres siguientes, a los que nosotros nos sumamos:

> 1. La aceptación generalizada de la necesidad de que los alumnos y alumnas experimenten y disfruten personalmente con las posibilidades creativas y subversivas del lenguaje.
>
> 2. La consiguiente apertura producida en el corpus literario tradicional que ha tenido que incluir textos poco frecuentes hasta estos años —tales como la poesía vanguardista o los contemporáneos relatos de género—, ha potenciado el uso de textos pertenecientes a distintas literaturas y ha multiplicado el número de textos leídos.
>
> 3. La sustitución de los limitados y rutinarios ejercicios sobre el texto literario —el cuestionario de evaluación de la comprensión, la persecución de metáforas y otras figuras estilísticas o la aplicación mecánica de los criterios histórico-estilísticos descritos anteriormente por el profesor y el libro de texto— por una amplia gama de operaciones de lectura, escritura y *oralización* que, a través de montajes, exposiciones, etc., ha facilitado tanto la relación con otras formas artísticas como el uso comunicativo de los textos literarios (2010: 12).

No podemos negar el hecho de que las tres mejoras que la autora destaca contribuyen enormemente al propósito que persigue nuestro Trabajo de Fin de Máster con respecto al método según el que puede abordarse la educación literaria. Concretamente, la segunda afirmación de la cita de Colomer alude a esa ampliación del corpus literario tradicional que se abre a textos distintos (como los vanguardistas) que permiten, a su vez, que los estudiantes cuenten con una lista de textos más amplia y diversa a la hora de conformar su gusto personal y adquirir la competencia lectora. Cabe añadir que el Currículum de Lengua Castellana y Literatura del Gobierno de Canarias tampoco se muestra indiferente ante los procedimientos lúdicos para trabajar la creatividad:

> Realizar variaciones lúdicas y creativas, con el propósito de que el alumnado explore su capacidad expresiva, y que entienda la escritura como una forma de creación y de comunicación de sentimientos, que le permitirá desarrollar su propia sensibilidad, la creatividad y el sentido estético (2015: 43).

Por otro lado, existen muchas otras razones que justifican la aplicación de estas técnicas. Además de la motivación intrínseca que tiene lo lúdico, un proceso educativo llevado a cabo desde la creatividad permite al alumnado disfrutar, cada vez más, del mero hecho de sentirse como un sujeto creador. Debemos aclarar también que,

independientemente de la calidad artística del producto final, no cuestionamos la utilidad y las ventajas cognitivas que tienen lugar a la hora de trabajar algunas de estas actividades. De acuerdo con esto, anteriormente hemos compartido la experiencia de que tanto en las clases del Máster como en nuestro periodo de prácticas se aprecia que en los primeros intentos de trabajar con ejercicios que conllevan la expresión personal y la creatividad algunos de nosotros y gran parte de los alumnos de secundaria que están acostumbrados a otro tipo de tareas inicialmente nos mostramos ligeramente incómodos. Mientras que una vez que la mente se habitúa al trabajo creativo es capaz de motivarse en la búsqueda de resultados cada vez más osados y originales «no tanto como fuente de aprobaciones externas sino de satisfacciones propias» (Toro, 1983: 249). Todo ello nos recuerda una vez más que la capacidad creativa, como cualquier otra habilidad, requiere un proceso de adaptación en el que debe aprenderse, ejercitarse, estimularse, trabajarse, etc. para ser desarrollada. Es por ello que queremos desprendernos de la concepción que contempla lo creativo como un saber innato que cualquiera no puede desarrollar, «pues no creemos en una especie de genialidad infantil, creemos en una impregnación cultural, en una pedagogía de la imaginación» (Held, 1981: 41).

Así pues, varias de las técnicas que hemos llevado a cabo en las clases del Máster en Formación del Profesorado se nutrían de la facultad analógica y asociativa de las palabras. De este modo, ante un ejercicio de composición escrita que de forma azarosa o intencionada ofrezca una palabra base, el alumno comienza su proceso creativo y pone en relación dicha palabra con toda una cadena de palabras. En la prueba de un ejercicio de este tipo que realizamos en clase llamaba la atención el hecho de que las asociaciones de palabras no se producían únicamente por la influencia del campo semántico de la palabra base, sino que los miembros del grupo aportaban vocablos que, si bien aparentemente no tenían relación con el resto de la cadena, sí estaban asociados a estos en la mente de la persona que los había seleccionado. Es decir, todo depende de lo que a cada individuo pueda sugerirle una realidad determinada, ya sea por una influencia de la experiencia personal, el subconsciente, la memoria e, incluso, asociaciones relacionadas con la fonética y la rima:

> Como las ondas concéntricas en el agua, en la mente del sujeto va a movilizarse todo su arsenal de vivencias, se profanarán o descubrirán espacios experienciales que, siguiendo métodos lógico-tradicionales, nunca

> habrían sido activados, reactualizados e incorporados al acto creador (Toro, 1983: 262).

En un sentido similar, llama la atención el hecho de que la evocación arbitraria de palabras da lugar, en ocasiones, a combinaciones que no tienen un significado lógico. Sin embargo, esta irracionalidad también forma parte de la realidad y enriquece la visión del alumnado que no habría podido construir lazos tan sugerentes si no fuera por la técnica trabajada. Asimismo, cabe añadir que por más disparatada que parezca una creación, esta tendrá una coherencia interna que poco a poco su creador irá descifrando. Nos referimos, pues, a que independientemente del valor lúdico-creativo de las técnicas señaladas, el alumnado que se dispone a crear no se conformará con concebir su creación como una relación absurda de ideas carentes de sentido, más bien, poco a poco su imaginación llegará a cotas más elevadas que darán una significación personal a todas sus composiciones. En palabras de Rodari esto ocurre cuando «ya hemos abandonado el disparate. Hemos llegado, del modo más evidente, al uso de la fantasía para establecer una relación activa con lo real» (1983: 26).

Por otro lado, la orientación lúdica de la enseñanza de la literatura no es exclusivista en cuanto al género literario trabajado, por ello, nosotros hemos precisado incluir actividades de estas características en una unidad que trabaje la vanguardia hispanoamericana y, en particular, el relato. Son varios los rasgos que hacen que los textos que proponemos sean pertinentes para ser trabajados en el aula desde la perspectiva que hemos desglosado anteriormente. A continuación, hemos de señalar algunas de las propiedades que convierten al cuento en «una mina sin igual para la invención y la creatividad» (Jean, 1988: 269).

En primer lugar, si atendemos a las características estructurales, la narratividad es uno de los rasgos que definen los textos seleccionados aunque, como ya se ha señalado, esta abarca también otras manifestaciones. Consideramos, pues, que la facultad de leer, contar y componer una secuencia de acciones realizadas en un rango de tiempo y espacio es muy adaptable al aula, tanto en estudiantes de primaria como de secundaria. Si bien el género cuentístico y su trasmisión oral suele explotarse más con el alumnado de edades menores, a nuestro parecer, la narratividad ofrece muchas posibilidades para trabajar en clase la competencia lingüística, la comunicación, la expresión oral y escrita, los contenidos transversales, etc., en todos los niveles. En

definitiva, a través del relato los jóvenes aprenden a estructurar sus ideas siguiendo una secuencia como la que han leído.

Asimismo, si bien nuestro corpus de textos se compone de relatos que no se corresponden con esquema del cuento tradicional, nos parece preciso que en cualquier forma de relato que se estudie es imprescindible dar a conocer el carácter oral del cuento popular. Somos conscientes de que los cuentos se adaptan a la historia y es complicado comparar la oralidad de nuestros tiempos con la oralidad en su forma tradicional. Sin embargo, resulta clave que conozcan estos otros modos de expresión y transmisión de la literatura, tan diferente a la que ellos están acostumbrados a recibir. Asimismo, en coherencia con esta visión, nuestra propuesta va a incluir ejercicios relacionados no solo con la lectura de los cuentos, sino con la audición y, a diferencia de lo que suele pensarse, con su transmisión oral también en los niveles superiores de enseñanza. Sin duda, las tareas de comprensión, adaptación, memorización, edición, dramatización, etc., que implica la labor de contar un cuento a un auditorio resultan, a nuestro modo de ver, tan fructíferas para un alumno de educación infantil como para uno de la Universidad. Además, dada la importancia del vínculo entre la oralidad y la escritura, debemos insistir en que «los cuentos abren las puertas a la literatura escrita y que, aprender a escuchar los cuentos, a decirlos, conduce inevitablemente al placer y al deseo irreprimible de "leer todos los libros"» (ibídem: 280).

Por otro lado, con respecto a la extensión, sabemos que la brevedad es uno de los rasgos definitorios del cuento aunque ya hemos advertido de su relatividad en la parte de investigación de este trabajo. A pesar de ello, en nuestra selección de textos hemos procurado la inclusión de relatos cortos, que puedan ser leídos en su totalidad y trabajados durante las clases. De este modo podemos asegurarnos de que se cumpla lo que debe ser uno de los principales objetivos de la educación literaria (la lectura).

En un sentido similar, independientemente de la extensión de un relato, los teóricos del cuento señalaban que la unicidad de concepción y recepción era un principio indispensable que diferencia al cuento de la novela. Sin duda, esta característica según la que los cuentos se leen y conciben con cierta inmediatez y deben ser leídos de una sola sentada contribuye a la atracción por parte del alumnado hacia este tipo de textos que captan su atención desde las primeras líneas. A este propósito también contribuyen la intensidad, la economía y la condensación que caracterizan al

género. El efecto de intensidad de un cuento en el lector se debe a la precisión de la narración que es limpia, profunda y depurada de todo aquello que es complementario y decorativo. A este respecto podemos añadir que, dada nuestra experiencia en las Prácticas Externas, observamos que durante las lecturas colectivas en clase, los alumnos expresaban su descontento cuando leíamos obras narrativas extensas porque perdían el hilo de la lectura durante las descripciones muy detalladas. En este sentido, no pretendemos desacreditar la importancia de la novela y su lectura en cualquier etapa educativa, simplemente nos parece que esta condensación que define al cuento resulta muy favorecedora para captar el interés del alumnado, algo sin lo que difícilmente puede producirse un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, rescatando las ideas de Poe y Cortázar, debemos recordar otras características cualitativas a partir de las que se constituyen los buenos relatos. Nos referimos a lo que para Poe se conoce como originalidad y para Cortázar, significación. Estas particularidades aluden, como ya hemos señalado, al sentido que cobra el relato, a los sentimientos que provoca en el lector, a las evocaciones en la memoria, en definitiva, al modo en el que lo leído transforma al lector. Ambos autores recalcan el hecho de que la originalidad mencionada no es provocada a causa de los temas tratados, sino en el modo de tratarlos, de manera que el escritor, «apelando a todos los recursos de su arte y de su técnica, sin sacrificar nada ni nadie, habrá de transmitir al lector como se transmiten las cosas fundamentales: de sangre a sangre, de mano a mano, de hombre a hombre» (Cortázar, 1971: 416). Asimismo, podemos añadir que es justamente ese valor de estimulador de creatividad inherente al cuento el que lo hace tan compatible con las técnicas lúdico-creativas que defiende nuestro trabajo:

> [El cuento] es un elemento que manteniendo una forma narrativa artísticamente rica, desacraliza la literatura tradicional. Es decir, un análisis de una página de Cervantes o de Galdós no lleva inmediatamente a producir algo semejante. El alumno se ve en confrontación con un texto cerrado, acabado, casi sagrado. Por el contrario, ya que el cuento es sobre todo «la versión anónima de un esquema simplificado», el alumno puede adaptarlo, transcribirlo, realizar transposiciones, tratar de crear otro cuento sobre la misma estructura. El cuento es un generador de creatividad (González, 1986: 197).

En *La gramática de la fantasía*, Rodari propone varios procedimientos relacionados con el género del cuento. El pedagogo italiano insiste en la idea de que el desarrollo de la creatividad en el aula no solo supone una propuesta lúdica y dinámica sino, a su vez, útil: «con los cuentos y los procedimientos fantásticos para producirlos, ayudamos a los

niños a entrar en la realidad por una ventana, antes que por una puerta. Resulta más divertido y es, en consecuencia, más útil» (1999). En efecto, Rodari ofrece en su trabajo distintas técnicas que permiten a los estudiantes manipular la estructura, el tema, los personajes, la anécdota de los cuentos para hacerles abrir su horizonte a nuevas perspectivas. La eficacia de estas tareas no reside únicamente en la estimulación de lo creativo, también implica un conocimiento e interiorización del género trabajado, un análisis y esfuerzo inventivo permanente. Además de todas las virtudes del relato que hemos reseñado, existe una idea que no puede faltar en un trabajo didáctico sobre el cuento y esta alude a su capacidad para darnos a conocer el mundo, para reconocernos en él y, por qué no, para contarlo a los demás. Siempre podemos contar (con) los cuentos:

> Pues «el poder de los cuentos» reside en su universalidad, en el hecho de que se sitúan tanto en el alma popular como en las fuentes de la literatura culta, que tanto conciernen a los niños como a las personas mayores, que la permanencia de sus estructuras profundas permite todas las metamorfosis y todas las originalidades, para hoy y para el mañana (Jean, 1988: 276).

Para concluir con este apartado, nos gustaría aclarar, una vez más, que todas las técnicas presentadas no pretenden ser parte de la rutina diaria de las aulas o convertirse en una regla, sino una herramienta que puede ser usada con la frecuencia que se considere como estimulante para la creatividad del alumnado y también para trabajar algunas de las competencias clave. En el epígrafe que sigue vamos a presentar una situación de aprendizaje que agrupe tanto estos ejercicios lúdicos que defiende nuestro trabajo como otras tareas que nos permitan trabajar varios criterios de evaluación de la etapa a la que se destina este TFM. En definitiva, romper los esquemas de los alumnos constituye un buen modo de proponer desafíos pero, sobre todo, de revelar la naturaleza libre de la lengua, de la creación y de las palabras, porque de algo carente de libertad no puede nacer nada creativo.

2.3. La propuesta didáctica

2.3.1. Contribución de la propuesta didáctica a los objetivos de etapa

En primer lugar, antes de exponer cuáles son los objetivos específicos de nuestra propuesta didáctica conviene recalcar con brevedad en qué medida este proyecto contribuye a los objetivos de la etapa a la que corresponde, esto es, el Bachillerato. Estos objetivos son:

1) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

2) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

3) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.

4) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal

5) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.

6) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

7) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

8) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

9) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

10) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

En lo que respecta al primer objetivo, en la introducción de este trabajo hemos defendido de manera categórica la importancia de las humanidades para la pervivencia de una sociedad justa y democrática. Para ello, nos hemos respaldado en el planteamiento de Martha Nussbaum que advierte del peligro de olvidar la importancia de las humanidades a causa de los intereses mercantilizados de la actualidad. Sin duda, materias como el arte, la historia, la lengua y la literatura favorecen que los alumnos conozcan su pasado, adquieran la capacidad de pensar por sí mismos y se dirijan hacia el futuro con una mirada crítica. Asimismo, es evidente que estos objetivos deben cumplimentarse también desde un punto de vista práctico, por ello, los trabajos grupales que fomentaremos apoyarán la concepción del aula como espacio de interacción social para la que debemos consolidar hábitos de convivencia, disciplina, respeto, tolerancia y cooperación. A su vez, estos hábitos tendrán su proyección y funcionalidad en la preparación de los alumnos para el ejercicio responsable de la ciudadanía democrática.

Por otro lado, con respecto a la igualdad entre hombres y mujeres, consideramos que esta es una lucha ineludible en cualquier etapa y materia que se trate. A propósito de nuestra materia sin duda esta permite, tanto en lengua como en literatura, un análisis constante acerca de las desigualdades y abusos que sigue experimentando la mujer en nuestros días. Para combatir dichas desigualdades en todos los ámbitos debemos comenzar por el nuestro, por consiguiente es de gran relevancia propiciar el estudio de referentes femeninos en el arte y en la literatura, ya que siguen sin tener la suficiente representación. En el caso concreto de esta SA, hemos incluido en nuestro corpus textual a la célebre escritora Teresa de la Parra, incidiendo no solo en la calidad de su escritura, sino en el carácter revolucionario de sus textos tanto por el tiempo en el que fueron escritos como por el mero hecho de ser escritos por una mujer. Asimismo, el estudio de nuestros textos se complementado con el estudio de otras obras artísticas

creadas por mujeres como los cuadros de Remedios Varo, Tarsila do Amaral y la fotografía de Tina Modotti.

En un sentido similar, la atención a la diversidad es una labor que ocupa a todo el profesorado independientemente de la especialidad a la que pertenezca, por ello, todos deben implicarse de manera transversal en la aplicación de diferentes medidas que eliminen las barreras y ofrezcan una respuesta personalizada a cada alumno. Sin duda, el trabajo cooperativo se presenta como una herramienta de gran utilidad para atender a la diversidad, ya que la creación de grupos heterogéneos permite agrupar a alumnos que puedan trabajar juntos y aúnen sus destrezas con el fin de obtener los resultados deseados. Asimismo, el trabajo en equipo permite que cada miembro del grupo tenga asignado un rol que incremente su motivación por la tarea y le haga sentirse útil.

Con respecto al propósito de afianzar hábitos de lectura, debemos precisar que, a pesar de la evidente vinculación de este objetivo con nuestra materia, parece fundamental recalcar la necesidad de que en el resto de materias también se fomente la lectura pues, además de su valor como fuente de placer y desarrollo personal, esta se constituye como la llave de nuevos aprendizajes. En lo que concierne a nuestra propuesta, el desarrollo de la competencia lectora es uno de los principales objetivos de este trabajo.

Por su parte, el desarrollo de la competencia oral en español es otro de los objetivos transversales que de ordinario se vincula únicamente con los profesores de Lengua y Literatura y, sin embargo, debemos concienciar a todo el profesorado de la transversalidad de la expresión oral y escrita que necesita de todos los docentes, no solo de los de lengua. No obstante, nuestra propuesta trabaja la destreza oral tanto a través de intervenciones espontáneas durante las clases como de otras de carácter planificado que formarán parte del producto final de la situación de aprendizaje diseñada. Asimismo, como ocurre con la lectura, la escritura es un instrumento de aprendizaje fundamental que cada alumno debe poner en práctica. En nuestra propuesta se llevará a cabo la composición escrita de textos de investigación, apuntes, guiones y esquemas que siempre partirán de una planificación inicial que ponga en marcha las estrategias de la planificación escrita. Además, nuestra SA incide en potenciar la construcción de textos escritos con un propósito estético.

En cuanto a las Tecnologías de información y comunicación, tal y como hemos insistido en el desarrollo de este trabajo, las TIC se presentan como una de las herramientas claves para alcanzar ese enfoque *experiencial* de la literatura que queremos promover y acercar el hecho literario a la realidad de los alumnos. Asimismo, las TIC también serán uno de los soportes que el alumnado tendrá que utilizar en sus investigaciones, incidiendo en la importancia del contraste y discriminación de fuentes de información. Con ello se logra, además, obtener una preparación básica en el campo de las tecnologías y en el uso de todo tipo de bibliotecas escolares como centros de recursos para el aprendizaje permanente.

Por otra parte, nuestra constante insistencia a evitar el enfoque meramente teórico e historicista de la literatura no niega, en ningún caso, la relevancia de conocer el contexto histórico de una etapa literaria y su relación con el periodo contemporáneo, pues esta vinculación permite un diálogo entre las distintas realidades y conlleva una concienciación del alumnado por su pasado histórico y cultural.

En suma, el enfoque que queremos promover en nuestra propuesta didáctica coincide en su totalidad con el objetivo de etapa que apuesta por los procesos creativos. Las técnicas que defendemos se conforman como un método que busca cultivar la creatividad de los alumnos, propone nuevos desafíos que les obliguen a inventar nuevas respuestas de manera que cada vez se sientan más cómodos y más seguros en la labor de explotar sus posibilidades imaginativas.

Por último, muy en relación con lo anterior, la materia que nos ocupa resulta una de las más funcionales para lograr el desarrollo de la sensibilidad y el criterio estético. Asimismo, nuestro proyecto pretende, a través de actividades lúdicas, que los alumnos sean protagonistas de su aprendizaje y experimenten las posibilidades de la lengua tal y como hacían los escritores de vanguardia. De este modo realizarán distintas tareas que contribuirán al desarrollo de su sensibilidad estética como la creación y recreación de textos personales.

2.3.2. Los objetivos didácticos

Los objetivos didácticos que nos hemos trazado son:

1) Asegurar un aprendizaje acorde al enfoque competencial en el que el alumno adquiera conocimientos prácticos que puedan ser aplicados tanto en el contexto académico como en su vida fuera del aula.

2) Desarrollar la creatividad y la sensibilidad estética del alumnado, favoreciendo su percepción de la literatura como fuente de placer, medio para el enriquecimiento personal y la expresión de sí mismos a través de tareas que permitan la lectura, la creación, re-creación y dramatización de los textos estudiados.

3) Conocer y valorar la importancia de la lengua oral en el desarrollo de habilidades sociales y en la trasmisión de realidades, pensamientos y emociones.

4) Incrementar la comprensión lectora mediante la implementación del relato como estrategia didáctica de animación a la lectura, también en etapas superiores como el Bachillerato.

5) Potenciar el uso de las TIC, integrándolas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitando diferentes herramientas tecnológicas como apoyo de los aprendizajes del alumnado.

6) Priorizar el aprendizaje en equipo con la finalidad de practicar la tolerancia, el respeto y la cooperación entre los miembros del grupo. Contribuir, de esta manera, a la consolidación de hábitos de estudio, disciplina y respeto.

7) Afianzar actitudes de respeto e igualdad a través de debates y reflexiones acerca de las desigualdades y abusos que siguen existiendo en nuestro entorno próximo y lejano.

8) Promover un uso responsable de las TIC en la búsqueda de información y tratamiento crítico de la misma.

9) Dar a conocer la realidad de la sociedad del siglo XX como antecedente de nuestra modernidad y relacionar los procesos históricos con la evolución de la literatura.

10) Potenciar el conocimiento y la relación entre los textos literarios y otros lenguajes artísticos (arte, pintura, cine, literatura) para avanzar en la labor de que los alumnos valoren y conformen su legado cultural.

2.3.3. Situación de aprendizaje: «Con la vanguardia rompemos límites»

Sinopsis

Con esta situación de aprendizaje titulada «Con la vanguardia rompemos límites» abordaremos la literatura hispanoamericana de vanguardia, acercándola a la realidad del alumnado de modo que este pueda relacionar, a través de las obras vanguardistas, la eclosión de la modernidad del siglo XX con nuestros tiempos. El objetivo principal de la SA es, a partir de un diálogo directo con los textos, desarrollar la sensibilidad literaria de los alumnos, despertar su interés por la lectura y convertir el aula de Lengua y Literatura en un espacio para el cultivo de la creatividad.

Datos técnicos

Autoría: Vivian Plamenova Dolchinkova
Tipo de Situación de Aprendizaje: Tareas
Estudio: 2.º de Bachillerato (LOMCE)
Materias: Lengua Castellana y Literatura (LCL)

Identificación

Justificación: Nos acercamos al fenómemo hispanoamericano de vanguardia trazando un recorrido por los rasgos fundamentales de este movimiento, el contexto que lo acoge y sus exponentes principales. Nuestro propósito es que los alumnos sean capaces de comprender los textos vanguardistas y la intención de sus autores para que ellos mismos, a través de una orientación lúdica y creativa, construyan producciones personales que estimulen su creatividad y les permitan descubrir la finalidad de la literatura en tanto que fuente de placer, expresión de pensamientos y emociones, desarrollo de la sensibilidad y del espíritu crítico. Además, dadas sus características estructurales y su valor de «generador de creatividad», hemos precisado que el cuento se constituye como la alternativa más pertinente para trasladar una perspectiva lúdica y *experiencial* del hecho literario y, así, alcanzar los objetivos de esta SA. Debemos recalcar que nuestra situación de aprendizaje se vincula con el Plan de lectura, ya que incide en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado y ofrece técnicas que promueven tanto la lectura comprensiva como la lectura por placer. Por último, con el estudio de los textos que recogemos en esta unidad nos proponemos, también, la reflexión y el debate sobre aspectos transversales como la tolerancia, la empatía y la convivencia.

Criterios de evaluación para Lengua y Literatura

Código	Descripción
BLAM01C01	**1. Producir textos expositivos y argumentativos orales, con rigor y claridad, en contextos de aprendizaje formal, contraponiendo puntos de vista enfrentados, defendiendo una opinión personal con argumentos convincentes y siguiendo para ello un proceso de planificación, documentación, evaluación y mejora de sus textos, con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación. Demostrar la comprensión de este tipo de textos sintetizando su contenido, por medio del desarrollo de la escucha activa, entendiendo la importancia de esta como un medio para la adquisición de conocimientos y como vehículo que le permite participar de forma responsable y asertiva en cualquier tipo de interacción social. Todo ello con la finalidad de reconocer la importancia de la comunicación oral como un medio para adquirir conocimientos y progresar en el aprendizaje autónomo.** Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumnado para planificar, producir y evaluar producciones orales expositivas y argumentativas, de forma individual o en grupo, en contextos académicos (entrevistas culturales, disertaciones científicas…), profesionales (conferencias, mesas redondas …) y empresariales (charlas, videoconferencias …) sobre un tema polémico, analizando posturas enfrentadas y defendiendo una opinión propia mediante argumentos convincentes, de manera que afiance su autoconfianza y sentido crítico. Para ello, se comprobará que consulta fuentes de información diversa para recopilar información, que utiliza apoyos audiovisuales o gráficos, y que sigue un guión previamente establecido para estructurar la información obtenida, utilizando correctamente los procedimientos para citar. Se verificará, además, que se expresa con claridad, precisión y corrección, de acuerdo a las características gramaticales y la ortofonía de la norma culta del español de Canarias, adaptando los elementos verbales y no verbales (entonación, tono, timbre velocidad, gestos…) a las condiciones de la situación comunicativa (tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario…), empleando un léxico preciso y especializado, y empleando los recursos expresivos propios del registro formal. Se comprobará que para ello consulta fuentes de información diversas, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo se comprobará que el alumnado comprende este tipo de textos, por medio del desarrollo de la escucha activa, de manera que puede discriminar la información relevante para resumirlos por escrito, de reconocer las distintas formas de organización del discurso y de analizar los recursos verbales y no verbales empleados por el emisor, valorándolos en función de los elementos de la situación comunicativa. Por último, se evaluará si el alumno o la alumna puede evaluar sus producciones y las de sus compañeros o compañeras, detectando las dificultades estructurales y expresivas, y diseñando

	estrategias para mejorar sus prácticas orales y progresar en el aprendizaje autónomo.
Competencias de este criterio	Competencia lingüística, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas.
Código	Descripción
BLAM05C05	**5. Realizar trabajos académicos de investigación sobre temas del currículo o aspectos polémicos de la actualidad social, científica y cultural, en un proceso integral y planificado de manera autónoma, que le permita reconocer cuándo necesita información, buscarla, gestionarla, evaluarla y comunicarla de forma adecuada al contexto, prestando especial atención al hecho de contrastar opiniones enfrentadas y aportando un punto de vista personal, crítico y riguroso en la argumentación de sus propias opiniones. Aplicar las normas de presentación este tipo de trabajos y mostrar respeto con la propiedad intelectual de las fuentes consultadas. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la realización, evaluación y mejora del contenido y de la expresión lingüística de estas producciones. Todo ello para propiciar un proceso de aprendizaje continuo y para toda la vida.** Se pretende comprobar que el alumnado, individualmente o de forma cooperativa, consulta fuentes de información variadas en contextos sociales o académicos, para la realización de trabajos de investigación sobre temas del currículo y de aspectos controvertidos de la actualidad social, científica o cultural. Se verificará que es capaz de planificar su realización, fijando sus propios objetivos, organizando la información en función de un orden predefinido, contrastando posturas enfrentadas y llegando a conclusiones personales, para cuya defensa utiliza distintos tipos de argumentos. Se constatará asimismo que es capaz de revisar el proceso de escritura para mejorar el producto final, respetando las normas establecidas en la presentación de trabajos (organización en epígrafes, procedimientos de cita, notas a pie de páginas, bibliografía…). Se comprobará también que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para documentarse de forma libre, consultando fuentes diversas, evaluando, contrastando, seleccionando y organizando la información relevante mediante fichas-resumen. Se valorará, además, la creatividad y la adecuación al contexto, académico o social, en la difusión de nuevos aprendizajes, la aportación de un punto de vista personal y crítico en sus producciones, y el rigor, la claridad y la coherencia en la expresión, así como la manifestación de una actitud ética y respetuosa con la objetividad o subjetividad de los contenidos, afianzando así, para su futuro académico, los conocimientos que irá adquiriendo mediante su propia experiencia informacional
Competencias de este criterio	Competencia lingüística, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales.
Código	Descripción

BLAM09C09	**9. Leer, analizar e interpretar críticamente fragmentos u obras completas de la literatura española, incluida la canaria, representativas de los principales movimientos literarios del siglo XX hasta nuestros días, con la adecuada atención a las muestras creadas por escritoras representativas de las distintas épocas, reconociendo e interpretando sus características temáticas y formales, relacionándolas con el contexto histórico, social, artístico y cultural, con el movimiento y el género literario al que pertenece, además de con la trayectoria y estilo del autor o la autora, constatando asimismo la evolución histórica de los temas y las formas.** Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumnado para analizar e interpretar críticamente obras literarias significativas de la literatura española del siglo XX hasta la actualidad, con la debida atención a las muestras creadas por escritoras representativas de las distintas épocas y a los autores y a las autoras canarios, en su contexto histórico, social, artístico y cultural, relacionando el contenido y las formas de expresión con la trayectoria y el estilo de su autor o autora, su género y el movimiento literario al que pertenece, comparándolas a su vez con otras obras de la época o de épocas diferentes que presenten algún vínculo con ellas, constatando la presencia de determinados temas y formas, y la evolución en la manera de tratarlos. Para ello el alumnado, participará en situaciones comunicativas, propias del ámbito académico, personal y social (debates, mesas redondas…) que favorezcan el intercambio de opiniones y perspectivas para retroalimentar las propias, y realizará trabajos personales, por escrito, de interpretación y valoración, con coherencia y corrección, propios del ámbito académico y social (comentarios de texto, estudios comparativos…). Todo ello con la intención de que el alumnado, realice el estudio cronológico de las obras seleccionadas, además de desarrollar y fortalecer su espíritu crítico y su personalidad literaria.
Competencias de este criterio	Competencia lingüística, Competencia digital, Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones cultural.
Código	Descripción
BLAM010C010	**10. Elaborar textos escritos, de diversa índole, en formato papel o digital, vinculados a un tema, a una obra, o a un autor o una autora de la literatura del siglo XX hasta nuestros días, a partir de la consulta de fuentes diversas, adoptando un punto de vista crítico, en los que además deberán plasmar los conocimientos literarios y artísticos adquiridos a partir de su experiencia lectora, cultural y personal.** Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumnado para elaborar textos escritos de diversa índole (trabajos y presentaciones académicas, desarrollo de un tema, textos literarios…) presentados en soporte papel o digital, vinculados a un tema, una obra o un autor o una autora de la literatura del siglo XX hasta nuestros días, consultando fuentes diversas y adoptando un punto de vista crítico y personal, utilizando con solvencia y responsabilidad las

	tecnologías de la información y la comunicación, extrayendo la información relevante para ampliar conocimientos sobre el tema, exponiendo las ideas con rigor, claridad, coherencia y corrección y aplicando los conocimientos literarios y artísticos adquiridos, en los que no solo se refleje su experiencia lectora, su bagaje cultural y personal, sino también la vinculación de la literatura con el resto de las manifestaciones artísticas, poniendo de manifiesto la importancia de la lectura y la escritura como fuente de conocimiento y de placer, como forma de creación y de comunicación de ideas y de emociones.
Competencias de este criterio	Competencia Lingüística, Competencia digital, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales.

Fundamentación metodológica/concreción

Modelos de enseñanza:
Enseñanza directiva: entrenamiento de habilidades y destrezas: se muestra el procedimiento, se realiza una práctica guiada y, después, una práctica autónoma.
Investigación guiada: similar a la indagación, pero realizando búsqueda de información en cualquier fuente, sin tener que partir de una hipótesis, pero sí de un tema a investigar.
Investigación grupal: búsqueda de información en grupo, en la que lo más importante es la interacción del alumnado y la construcción colaborativa del conocimiento.
Juegos de roles: dramatización de situaciones «reales», en las que cada alumno/a asume un rol dado y actúa en relación a él.

Fundamentos metodológicos: Esta SA emplea una metodología activa e interactiva y se ajusta al propósito de que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje que, además, debe ser un aprendizaje significativo. Este enfoque pretende asegurar la atención a la diversidad mediante diferentes organizaciones grupales en el aula (individual, parejas, gran grupo) con el fin de favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo del que cada alumno sea y se sienta partícipe. Asimismo, de este modo se fomentará el intercambio comunicativo y el clima relacional en el aula. Por último, la metodología seleccionada se ajustará al enfoque competencial de la enseñanza para que el alumno aprenda haciendo y/o aplicando conocimientos.

Actividades de la situación de aprendizaje

[1] ¿Qué entendemos por vanguardia?
Nos encontramos en el inicio de nuestra SA y, por ello, nuestro propósito inicial es provocar el interés de los alumnos ante el tema propuesto. Al comienzo de la unidad el profesor plantea el vocablo «vanguardia» y pide a los alumnos que de forma individual escriban en un papel lo que este les sugiere. Posteriormente, la significación se comenta entre todos los miembros de la clase. Asimismo, en esta presentación de la nueva unidad es fundamental hacer partícipes a los alumnos de los objetivos que queremos llevar a cabo y establecer cuáles son las pautas según las que van a ser evaluados. Por último, presentamos al alumnado el producto final que tendrán que realizar en grupo, incidiendo en la idea de que la evaluación se llevará a cabo durante todo el proceso de aprendizaje. Esta tarea final consistirá en la creación de un filme vanguardista, cuyas pautas se explicarán cuando

corresponda.						
Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Observaciones**	**Recursos**
	Reflexión Puesta en común	Individual Gran grupo	1	Aula		Libreta
Objetivos de la actividad	Presentar la situación de aprendizaje Detectar conocimientos previos					

[2] Videofórum						
Tras la presentación del nuevo tema, proyectaremos en clase un video muy sugerente relacionado con la vanguardia hispanoamericana. El objetivo de la actividad es introducir al alumnado en el tema que se va a trabajar y despertar su interés a través del recurso audiovisual. Además, se pretende que en un coloquio realizado después de la visualización del video, los alumnos practiquen la destreza oral, poniendo en marcha aspectos como el respeto a los turnos de palabra y el juicio crítico.						
Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Observaciones**	**Recursos**
BLAM01C01	Coloquio Participación	Gran grupo	1-2	Aula		Proyector
Objetivos de la actividad	Captar el interés sobre el tema Compartir y consensuar reflexiones					

[3] Nos reunimos y somos un equipo						
Antes de empezar a construir debemos formar los grupos con los que llevaremos a cabo gran parte de las tareas planteadas de forma cooperativa. Para ello, formaremos grupos heterogéneos de cuatro o cinco personas en función del número de alumnos. Para la formación agruparemos a alumnos de diferentes características y capacidades para que aprendan a organizarse y a complementar sus habilidades y conocimientos para así lograr un objetivo común. El modo de agrupar al alumnado será a través de unas tarjetas en las que estará escrito el título de uno de los relatos de vanguardia que se trabajarán. En función de las características del grupo, el profesor podrá intervenir en la formación de alguno de los equipos y juntar a determinados alumnos como medida de atención a la diversidad. Tras la configuración de los grupos, delimitamos la organización que va tener el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que se avecina, de modo que los equipos de trabajo tengan una disposición cómoda. Por último, el docente presenta a los alumnos una de las herramientas básicas que tendrán a su disposición durante el desarrollo de la SA. Se trata de *Classroom* una plataforma o aula virtual que agiliza los procesos de comunicación entre profesores, padres y alumnos. Además, esta permite acceder a la aplicación desde ordenadores y dispositivos móviles. Asimismo, da posibilidad al profesor de subir archivos, corregir tareas y favorece el trabajo colaborativo de los alumnos, ya que estos son capaces de trabajar y editar un mismo documento desde distintos dispositivos.						
Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Observaciones**	**Recursos**

	Grupos heterogéneos	Grupos heterogéneos	1	Aula	En los anexos de este trabajo presentamos un ejemplo de *Classroom*	Tarjetas Ordenadores *Classroom*
Objetivos de la actividad	Configurar los grupos de trabajo Presentar *Classroom*					

[4] ¿Ahora? A leer

Los miembros del grupo se reúnen para empezar a trabajar con los relatos de vanguardia. Dado que el video que hemos visualizado ha tenido como tema principal el movimiento estridentista, proponemos a los alumnos la lectura de *La Señorita Etcétera* y su posterior relación con el video.
Con el fin de lograr una lectura comprensiva, introducimos a los alumnos en el texto antes de comenzar a leerlo, los involucramos en el objetivo de esta lectura y formulamos predicciones que los ayuden a conectar lo que leen con sus conocimientos previos.
En primer lugar, se realiza una lectura silenciosa por parte de cada alumno para después dar paso a la lectura compartida. De este modo, pretendemos que el alumnado, de forma independiente, realice sus primeras reflexiones tras el contacto directo con el texto literario. Posteriormente, se hace una lectura compartida después de la que los diferentes grupos deben hallar los vasos comunicantes entre el video y el texto y compartir sus reflexiones. Finalmente, el portavoz de cada grupo da a conocer estas ideas al resto de la clase.

Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Observaciones**	**Recursos**
BLAM09C09	Lectura Reflexión Relación	Individual Grupos heterogéneos Gran grupo	1-2	Aula		Textos Proyector
Objetivos de la actividad	Establecer primer contacto con los textos Identificar las relaciones entre el video y los textos					

[5] Nos documentamos

Una vez conformados los grupos nos convertimos en investigadores. Nos desplazamos al aula Medusa donde cada grupo de trabajo pueda tener acceso a un ordenador. El profesor habrá subido al aula virtual una selección bibliográfica de la vanguardia hispanoamericana y los textos que se van a tratar, siempre adaptando la complejidad de estas referencias al nivel de los alumnos. Asimismo, además de los textos seleccionados por el docente, los estudiantes deberán llevar a cabo su propia consulta y contraste de fuentes bibliográficas y electrónicas. Teniendo en cuenta que nos encontramos ante un grupo en el que hay alumnos que de modo inmediato accederán a la Universidad, aprovechamos esta tarea para dar algunas pautas acerca de la búsqueda de fuentes en un catálogo de biblioteca, las normas de citación APA y advertimos de la relevancia de los valores relacionados con el respeto a la propiedad intelectual y las consecuencias del plagio.
En esta fase de investigación los grupos tendrán que conformar un portafolio que aúne los aspectos teóricos relacionados con el tema estudiado y el autor y la obra asignada a su grupo. El profesor establecerá cuáles son los puntos que deben incluirse (contexto histórico, literario, principales

características, entre otros) y recordará a los alumnos que todos deben participar en cada una de las tareas ya que lo que se evalúa es el proceso. Para esta actividad los miembros del grupo deben repartirse diferentes roles de modo que cada uno se encargue de determinada tarea y pueda contribuir de alguna forma al objetivo común.
Por último, durante las sesiones, el alumnado irá componiendo su portafolio en el aula aunque la presentación final se entregará y corregirá mediante *Padlet*, una herramienta que se constituye como una pizarra colaborativa que puede ser editada en tiempo real por varios miembros. En ella, cada grupo de trabajo redactará los puntos teóricos que el profesor ha puntualizado y adjuntará las referencias bibliográficas consultadas que recomienda y que no han sido reseñadas por el profesor.

Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Observaciones**	**Recursos**
BLAM05C05 BLAM09C09	Trabajo académico en *Padlet*	Grupos heterogéneos	6	Aula		Libros ordenador *Padlet*
Objetivos de la actividad	Realizar trabajos académicos, mediante la búsqueda, el contraste y la selección de información tanto en fuentes de soporte digital como bibliográfico. Fomentar uso de las TIC					

[6] Conocemos a nuestros escritores

Exploramos las posibilidades de una herramienta didáctica titulada *Fakebook*, que consiste en una simulación de la red social *Facebook* que todos los alumnos conocen. La aplicación permite crear perfiles, añadirles amigos, escribir publicaciones, comentarios y subir fotos. Nos divertimos aprendiendo si creamos un perfil del autor del relato que se nos ha asignado o al personaje protagonista. Debemos investigar a fondo los datos biográficos y otros aspectos de cada autor para poder crear un perfil creíble. Asimismo, si lo que creamos es el perfil de un personaje es necesario haber leído y comprendido el relato y conocer a fondo al personaje para poder escribir publicaciones y comentarios haciéndonos pasar por él.
El profesor ofrece un ejemplo del uso de la herramienta mediante un perfil que ha creado de Pablo Palacio y un videotutorial.
Además, consideramos que esta herramienta, además de acercarnos a los intereses del alumnado y hacer posible el uso de las redes (compartimos en *twitter* nuestro resultado final), nos permite favorecer una reflexión sobre los riesgos de exponernos demasiado en las redes sociales y la necesidad de un uso responsable de las mismas.

Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Observaciones**	**Recursos**
BLAM05C05 BLAM010C010	Perfil de *Fakebook*	Grupos fijos	2	Aula medusa	En los anexos de este trabajo tenemos un ejemplo de perfil de *Fakebook* hecho por nosotros	Ordenador *Fakebook*
Objetivos de la actividad	Favorecer uso de las TIC Investigar, buscar y contrastar información Desarrollar la creatividad Propiciar la reflexión sobre el uso de las redes sociales					

[7] Compartimos lo que sabemos

Después de varias sesiones de investigación y de elaboración de un portafolio, los estudiantes deberán dar a conocer lo que han aprendido en su elaboración en unas sesiones de presentaciones orales. Teniendo en cuenta que la secuencia de actividades de nuestra SA se ubica en el tercer trimestre (secuencia en la que se estudia la literatura hispanoamericana), predecimos que los alumnos habrán aprendido en profundidad estrategias de comprensión y expresión oral. Sin embargo, contemplamos la necesidad de recordar entre todos las pautas básicas que deben conocerse antes de planificar nuestra intervención.

Antes de empezar a planificar, debemos tener en cuenta principios como la adecuación, la entonación, el lenguaje no verbal, etc. que, a su vez, serán los criterios según los que ellos van a tener que evaluarse. Asimismo, no olvidamos la necesidad de ofrecer modelos de exposiciones orales formales que los alumnos puedan tener como guía. Uno de los requisitos para la exposición es el uso de un recurso de presentaciones interactivas como (*Prezi*, *Emaze*, *Genially*). Para ello, el profesor muestra un ejemplo de una presentación suya hecha con *Emaze* (ver anexo).

Por último, se dará tiempo a los alumnos para que puedan ensayar antes de las sesiones de exposición.

Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Objetivos de la actividad**	**Recursos**
BLAM01C01	Presentación oral	Grupos heterogéneos	6	Aula		Programa de presentaciones orales (*Prezi*, *Emaze*, *Genially*)
Objetivos de la actividad	Desarrollar destrezas de lenguaje oral Fomentar uso de las TIC					

[8] ¿Somos quien creemos ser?

En esta sesión fomentaremos la reflexión entre el lenguaje literario y el artístico. Para ello, tomaremos dos referentes de la vanguardia hispanoamericana. Por un lado, leeremos el relato «El difunto yo», de Julio Garmendia y lo pondremos en relación con el cuadro *Fenómeno* (1962), de la pintora Remedios Varo.

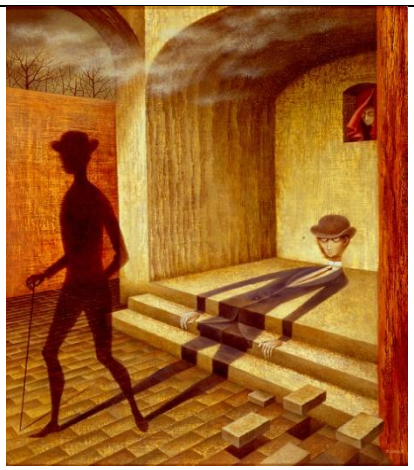
Estas obras tan sugerentes abordan el tema del «doble» y nos permiten, además de vincular los distintos lenguajes artísticos, abordar temas reflexivos sobre la identidad. Sin duda, dadas las edades de los alumnos ante los que nos encontramos estas reflexiones pueden ser muy productivas.

Se dedicarán varias sesiones para la comprensión del texto y del cuadro y las reflexiones acerca de la figura del *alter ego* para *a posteriori* propiciar un debate sobre con qué situaciones actuales podemos vincular estas obras.

En este sentido, podemos aprovechar el ejercicio para hablar de las redes sociales que son fundamentales en la gran mayoría de los jóvenes de esas edades y plantear cuestiones como:

¿Somos quien creemos ser? ¿Somos lo que queremos que los demás crean que somos?¿Existen personas con dobles identidades? y un sinfín de preguntas que conduzcan a la reflexión.

Por último, para finalizar con esta secuencia, los alumnos deben, a raíz del debate formulado en clase, escribir un texto personal que aborde el tema del doble. Se da libertad a los alumnos para decidir si su texto tendrá carácter ficcional o será un texto ensayístico, el único requisito es la reflexión sobre el tema.



Criterios	Productos	Agrupamiento	Sesiones	Espacios	Observaciones	Recursos
BLAM01C01 BLAM09C09	Reflexión Debate Composición escrita	Grupos heterogéneos Individual	3	Aula		Proyector Texto Folios
Objetivos de la actividad	Relacionar arte y literatura Desarrollar la sensibilidad Producir textos escritos con intención literaria					

[9] Ingeniería de la fantasía

Es turno de que los alumnos experimenten las posibilidades del lenguaje para construir sus propias creaciones. En primer lugar, leeremos el relato «El Genio del Pesacartas», de la autora Teresa de la Parra y proyectamos otro de los cuadros de Remedios Varo: *Creación de las aves* (1957).

El texto tratado nos permite descifrar los razonamientos sobre la libertad, la opresión, el poder y el orden establecido que la autora encubre detrás de la escenificación de cuento infantil y crear un debate en grupo sobre este tipo de cuestiones que tienen un carácter transversal como la libertad. Para ellos se pueden sugerir interrogantes como *¿Quiénes pueden ser los personajes del cuento en nuestra actualidad?*

Es momento de crear, para ello, se tendrá como inspiración la obra pictórica que hemos señalado. Esta

actividad será grupal y consistirá en que cada miembro del grupo deberá aportar un sustantivo, un adjetivo y un verbo. Estos no tendrán relación entre sí, simplemente serán fruto de la detenida observación del cuadro. Una vez hayamos apuntando en un folio todos los vocablos nos disponemos a construir un relato breve con intención literaria que incluya los términos propuestos.
Durante todo el proceso, el docente pondrá la música que considere oportuna para la creación. Como ejemplo podemos citar la composición para piano *Gymnopédies*, de Erik Satie que, pese a ser bastante anterior al periodo tratado (1888), afirma ya lo que es el cambio de modelo musical.

Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Observaciones**	**Recursos**
BLAM010C010	Debate Guion Creación personal	Grupos heterogéneos	3	Aula		Proyector Textos Música
Objetivos de la actividad	Lograr una Lectura comprensiva de los textos Desarrollar la creatividad Componer textos escritos con propósito estético					

[10] Cuéntame y te cuento

Esta actividad pretende evidenciar las ventajas de contar los cuentos y no olvidar la tradición oral. Como hemos indicado antes, la organización de los grupos se realizó mediante unas fichas que tenían el nombre de uno de los relatos de vanguardia trabajados. Por consiguiente, cada grupo deberá contar de forma dramatizada el relato que le ha sido asignado. Este ejercicio se constituye como una práctica antes de la elaboración del producto final y será un buen modo de que los alumnos interioricen los cuentos y vayan pensando la forma de elaborar su *film* vanguardista.
Antes de comenzar a preparar su dramatización, el docente recordará algunas nociones sobre la oralidad, la kinésica, las pausas y la entonación.
También se recalcará a los alumnos que deben editar sus relatos de modo que sean más atractivos para los oyentes y, a su vez, para que sean más sencillos de contar. Insistimos en los beneficios que tiene este ejercicio de transposición del texto original al adaptado para ser escenificado.

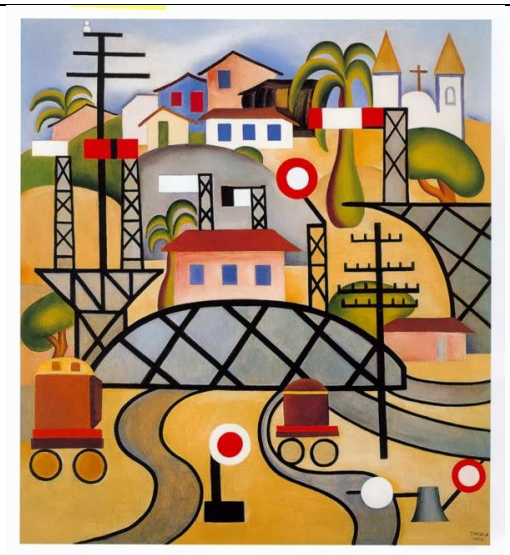
Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Observaciones**	**Recursos**
BLAM01C01	Dramatización de los cuentos	Grupos fijos	6	Aula		Textos
Objetivos de la actividad	Dramatización del texto literario Practicar la expresión oral y el lenguaje corporal					

[11] Escritura *caligramática*

La descomposición del discurso es una de las características de la escritura de la vanguardia hispanoamericana. Vamos a aprovechar estas experimentaciones tan sugerentes para crear nuestros propios caligramas tomando como referencia el texto «Un hombre muerto a puntapiés», de Pablo Palacio. Nos sumergimos en la lectura detenida del texto y explicamos a los alumnos lo que es un caligrama. Posteriormente, tendrán que llevar a cabo un ejercicio que conlleve un cambio genérico de modo que, aprovechando las relaciones entre el poema y el cuento que hemos reseñado en este trabajo, los alumnos deberán romper los límites del espacio y convertir el relato trabajado en un caligrama.

Para la realización de esta actividad los alumnos tendrán a su disposición muchos modelos de caligramas, además de los que se desarrollan en los relatos trabajados. Asimismo, los poemas visuales pueden elaborarse a mano o a través de una herramienta digital como *Prezi* que permite jugar con la interactividad, el movimiento, los colores. En este caso, el formato es decisión del alumnado.						
Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Objetivos de la actividad**	**Recursos**
BLAM09C09 BLAM010C010	Poema Caligrama	Grupos fijos	1-2	Aula		Texto Folio *Prezi*
Objetivos de la actividad	Obtener creaciones personales con intención literaria Dessarollar la creatividad Leer y comprender los textos literarios					

[12] Entre tradición y modernidad



Para la realización de la siguiente actividad tomamos como referencia el cuadro *Estrada de ferro central do brazil* (1924), de la artista brasileña Tarsila do Amaral y la fotografía *Hombres leyendo El Machete* (1924), de la fotógrafa Tina Modotti, artista italiana inscrita en la vanguardia mexicana. Asimismo, leeremos el relato «Sandwich», de Humberto Salvador. En este ejercicio se pretende que el alumnado consolide los conocimientos sobre el contexto histórico que aprendió al construir el portafolio teórico y ponga en relación dichos conocimientos con las representaciones artísticas y literarias hispanoamericanas de vanguardia. En esta sesión se tratarán puntos como lo urbano, la relación entre la tradición y la modernidad y el matiz periférico que la modernidad adquiere en Hispanoamérica.

Asimismo, aprovechamos el relato trabajado, que tiene como tema principal a un poeta vagabundo, para tratar la tolerancia, la inclusión y la empatía hacia las personas más desfavorecidas. Para ello, formulamos un ejercicio de hipótesis en el que los alumnos deben «meterse en la piel» de un vagabundo. Cada miembro del grupo adopta un rol, uno será el entrevistador y otro será el vagabundo entrevistado. Los grupos simularán la entrevista en la que planificarán una serie de preguntas que harían a un vagabundo si pudiesen y predecirán sus respuestas.

Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Observaciones**	**Recursos**
BLAM01C01 BLAM09C09	Guion escrito	Grupos fijos	3	Aula		Folios Proyector

	Debate					
Objetivos de la actividad	Recordar, relacionar y consensuar conocimientos					

[13] De un relato, otro relato ¿jugamos?						
En las siguientes sesiones concederemos tiempo a los alumnos para que potencien sus capacidades creativas. Para ello proponemos distintos ejercicios que pueden ayudar a dar rienda suelta a su imaginación. Antes de comenzar a crear, el profesor recuerda a los alumnos la importancia de la creatividad en nuestros días. Para la realización de esta actividad, el docente reparte a los alumnos algunas páginas desordenadas de los relatos con los que están trabajando. Una vez repartidos los textos, el alumnado debe hacer recortes a palabras al azar, a partir de las que después construirá un relato. Esta técnica sigue las instrucciones de los poemas dadaístas. Los alumnos se repartirán de forma arbitraria seis palabras y cada uno, de forma individual, compondrá una secuencia narrativa breve. Para terminar, los alumnos juntan sus historias breves en un folio e inventan un final alternativo para la historia resultante. Pese a que las creaciones serán fruto de un azar disparatado, el ejercicio de construirles un final promoverá que cada alumno abra su mente y explote su imaginación para atribuir una significación «racional» a la secuencia narrativa.						
Criterios	**Productos**	**Agrupamiento**	**Sesiones**	**Espacios**	**Observaciones**	**Recursos**
BLAM010C010	Relato personal	Individual Grupos fijos	1	Aula		Folios Textos
Objetivos de la actividad	Romper las expectativas del alumnado Potenciar su creatividad					

[14] Sueño o realidad: la vanguardia y el cine
Nos encontramos muy cerca de empezar a dar fruto al producto final de esta SA. Por ello, proyectamos a los alumnos varios videos que nos introducen en el cine de vanguardia y su relación con lo onírico. Nos detenemos explicando las características del cine de vanguardia y lo relacionamos con los rasgos de los textos estudiados. Posteriormente, proyectamos los cuadros *Cazadora de Astros* (1956) y *Papilla estelar* (1958) respectivamente. Llevaremos a cabo un ejercicio de introspección en el que los alumnos recordarán algunas secuencias de sus sueños y deberán pasarlos al papel a modo de relato de vanguardia. El profesor debe sugerir ciertas pautas para que en los textos resultantes se aprecie que se trata de una imitación de los textos vanguardistas como el uso de la primera persona, la descomposición del discurso, la autorreflexión, etc. Para ayudar a los alumnos a planificar su texto escrito el profesor propone distintos interrogantes que pueden servir de base como: acontecimientos absurdos, lugar del suceso del sueño, personajes, sensaciones, olores, visiones, extraños, ilógicos, etc.

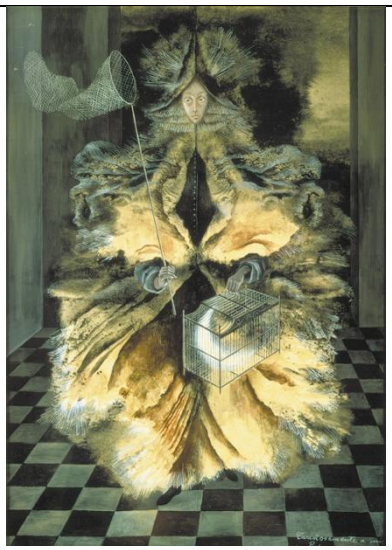


Figura 1 Figura 2

Criterios	Productos	Agrupamiento	Sesiones	Espacios	Observaciones	Recursos
BLAM010C010	Creación personal	Individual	3	Aula		Proyector Folios
Objetivos de la actividad	Conocer las relaciones de los distintos lenguajes artísticos (literatura, arte, cine) Estimular la creatividad					

[15] Nos ponemos manos a la obra: luces, cámara, acción

En el transcurso de las últimas sesiones de esta SA, los alumnos tendrán que aplicar todos los conocimientos adquiridos en las semanas anteriores para elaborar un *filme* vanguardista. La lectura, la interiorización de los relatos, la expresión oral, el uso de las TIC y la creatividad darán fruto a una producción personal de los alumnos. Cada miembro del grupo formará parte de un equipo de trabajo de una producción cinematográfica que incluirá a guionistas, productores, directores, equipo técnico y actores. Todos las partes deberán cooperar en el trabajo para alcanzar con éxito el objetivo final.
El profesor debe insistir en la importancia de crear bien el guion antes de empezar a grabar. Se ofrece a los alumnos dos videos de un cortometraje del relato «Un hombre muerto a puntapiés» realizado por otros alumnos. Los videos propuestos se diferencias principalmente en el hecho de que en el primero escuchamos a narrador que cuenta la historia mientras vemos a los personajes actuando, mientras que en el segundo el texto se adapta completamente para ser escenificado en forma de película. Los alumnos tendrán libertad para diseñar su proyecto, el único requisito es que el filme sea sobre el relato que cada grupo tiene asignado. También habrá libertad para la elección de los recursos digitales a partir de los que se editará el video.

Criterios	Productos	Agrupamiento	Sesiones	Espacios	Observaciones	Recursos
BLAM01C01 BLAM09C09 BLAM010C010	Guion Cortometraje vanguardista	Grupos fijos	6	Aula Espacios exteriores		Folios Cámara *Movie maker*
Objetivos de la actividad	Estimular la creatividad Propiciar el uso de las TIC y favorecer el trabajo en equipo					

Observaciones finales:

Después de presentar la SA «Con la vanguardia rompemos límites» debemos hacer algunas aclaraciones:

En primer lugar, es importante señalar que esta SA presenta gran flexibilidad en cuanto a su adaptación para alumnos con Necesidades Especiales de Apoyo Educativo (NEAE) y/o Necesidades Especiales Educativas (NEE). En este sentido, dado que lo más relevante en todo proceso de enseñanza-aprendizaje es que los alumnos sean los protagonistas, esta propuesta tendrá siempre en cuenta el ritmo de los alumnos de cada clase y sus necesidades para asegurar una fructífera asimilación. Por consiguiente, las medidas de atención a la diversidad se materializarán tanto en la conformación de los grupos de trabajo, como en el reparto de los roles que cada miembro del grupo debe asumir y en la alternancia de actividades de diferente naturaleza y soporte con la finalidad de no favorecer únicamente a un tipo de alumno ni a un único tipo de habilidad. Para este cometido hemos procurado alternar tareas que trabajen la lectura, la escritura, la investigación, la escenificación y, sobre todo, la creatividad.

Por otro lado, dada nuestra insistencia en el uso de las TIC, debemos precisar que este proyecto concreto está pensada para un centro educativo que cuente con un mínimo de recursos digitales. Sin embargo, teniendo en cuenta la diversidad de contextos posibles, no descartamos la posibilidad de que las actividades que requieren de recursos electrónicos sean adaptadas para otro tipo de circunstancias.

Fuentes de videos recomendados:

https://www.youtube.com/watch?v=qKCBvoyR5_w

https://www.youtube.com/watch?v=cX1lAiPw_3o

https://www.youtube.com/watch?v=QgVGbsy9oD8&t=255s

2.3.4 La evaluación

En la ORDEN de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes en la Comunidad Autónoma de Canarias, se formula que la evaluación será un proceso continuo y global, atendiendo siempre al currículo de cada materia.

La evaluación continua requiere una constante información sobre la situación de cada alumno en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar. Es imprescindible conocer en todo momento el progreso del alumno, pero dada la complejidad de este hecho, será necesario decidir cuál debe ser el contenido básico para la evaluación. Para ello, teniendo en cuenta que no nos interesa tanto la acumulación de conocimientos como la capacidad para desarrollar las habilidades aplicables, hemos precisado ciertas actitudes como contenidos básicos a partir de los que evaluar al alumnado. Estas se pueden sintetizar en:

- La participación y predisposición cooperativa en los trabajos grupales e individuales.
- Los informes individuales y grupales en los que los alumnos planifican la realización de determinada tarea.
- El uso adecuado de las TIC.

Asimismo, no podemos olvidar la implicación por parte del profesorado que debe seguir de cerca todo el proceso de aprendizaje, orientar al alumnado y hacer uso de un cuaderno para anotar con detalle el seguimiento de su grupo. Este aspecto es imprescindible tanto para facilitar una evaluación justa y equitativa como para asesorar a los estudiantes, identificar sus limitaciones y darles pautas de cómo mejorar cada día.

Teniendo en cuenta estos aspectos, podemos afirmar que las actividades diarias que se han trabajado supondrán el 70% de la evaluación. Para cada actividad aportaremos una rúbrica de evaluación que los alumnos conocerán y que nos ayudará a ser más objetivos en el proceso de evaluación. Por otro lado, el 30% restante corresponderá al producto final de la secuenciación de actividades, que no es más que una muestra de todo lo aprehendido y, en ningún caso, será determinante para aprobar o suspender la unidad. Además, valoraremos la autoevaluación y la coevaluación.

3. CONCLUSIONES

Tras la realización de este Trabajo de Fin de Máster hemos obtenido las siguientes conclusiones:

I. La utilidad de los saberes humanísticos se encuentra cada vez más cuestionada en nuestros días, tanto en el ámbito educativo como fuera del mismo. Sin embargo, la funcionalidad de las humanidades en la conformación de la personalidad de los estudiantes, en el desarrollo de su empatía, autonomía, madurez y sentido crítico es indiscutible. Así, el estudio de materias como la historia, el arte, la lengua y la literatura se constituye como el mejor escudo para combatir la incipiente deshumanización del ser humano. En síntesis, si los integrantes de una sociedad no conocen su origen, no saben comunicarse con adecuación, no valoran sus muestras y referentes culturales no estaríamos ante una sociedad libre, justa y equitativa. Es por ello que la democracia necesita de las humanidades.

II. Dada la falta de motivación de gran parte de los alumnos por la literatura, se hace necesaria la búsqueda de métodos innovadores que despierten su interés y logren la interiorización de la relevancia del hecho literario para su enriquecimiento personal, la ampliación de las formas de percepción de la realidad y el desarrollo de su sensibilidad. Estos intentos de dejar atrás los incoherentes enfoques que se limitan únicamente al estudio de la literatura desde una perspectiva teórica e historicista implican también un cambio terminológico que supone la sustitución la de enseñanza de la literatura por la educación literaria.

III. Además del cambio terminológico señalado, la educación literaria conlleva una serie de transformaciones que nos alejan cada vez más del enfoque meramente teórico de la enseñanza tradicional de la literatura. Estos devenires se resumen en la integración del registro literario en los diversos usos lingüísticos, la adopción de un rol más activo por parte del alumno —protagonista de su propio aprendizaje— la ampliación y diversificación del corpus textual, que permitirá a los alumnos la posibilidad de descubrir sus gustos personales y conformar su criterio estético-literario y, sobre todo, el contacto directo entre el texto y el lector.

IV. El trabajo por competencias se constituye como el método más coherente para abordar la educación de nuestro siglo ya que asegura la integración de diferentes

habilidades sociales, cognoscitivas, afectivas y psicológicas que permiten al alumnado desenvolverse en una diversidad de contextos y aportan un aprendizaje permanente para toda la vida. A través del enfoque competencial, se combaten los modelos educativos centrados en la mera transmisión y acumulación de información para favorecer la realización de tareas contextualizadas que tengan una orientación práctica y que, de esta manera, desarrollen en los alumnos una serie de habilidades, estrategias, actitudes, y conocimientos que podrán ser aplicados tanto dentro como fuera de los límites del aula.

V. El propósito fundamental de que el alumno adquiera una participación activa y autónoma en el proceso de aprendizaje no atenúa, en ningún caso, las responsabilidades del profesor. Más bien, este enfoque que pretende desviarse del modelo teórico-analítico tradicional necesita de la plena implicación del docente que debe orientar al alumnado durante todo el proceso. Asimismo, la evaluación continua que se pretende llevar a cabo requiere un seguimiento detallado del trabajo diario y de la evolución individual de cada alumno, solo así, la evaluación será objetiva, justa y equitativa.

VI. Los cambios que ha experimentado nuestra sociedad con respecto a las nuevas formas de comunicación y de acceso a la información influyen enormemente en las necesidades de las nuevas generaciones. Por ello, la educación no puede desatender la relevancia de este nuevo paradigma digital, que interfiere en la forma en que los adolescentes decodifican la realidad y determina sus expectativas en torno a la enseñanza. En consecuencia, debemos contemplar las TIC como un medio muy productivo para la planificación de contextos de aprendizaje innovadores que, en el caso de la literatura, contribuyen a combatir la falta de motivación mediante la vinculación del hecho literario a su realidad más próxima. De este modo, la explotación de los distintos recursos multimedia que hemos delimitado en nuestra SA nos permiten avanzar un paso más hacia el objetivo de que los alumnos contemplen la literatura como una fuente de placer, un medio de aprehensión de la realidad y de la expresión de sí mismos.

VII. Sin embargo, el propósito de desarrollar la competencia digital en el alumnado carga inherentemente con la responsabilidad de enseñar a hacer un buen uso de las TIC. Del mismo modo en que exponemos las ventajas de la red, debemos también enseñar a decodificar, contrastar y comunicar la información digital de acuerdo con los derechos de la propiedad intelectual y el respeto hacia la misma. Además, dada la repercusión

social que tienen las tecnologías en la vida diaria de los alumnos resulta inapelable la labor de proporcionarles una orientación constante en torno al consumo y la participación responsable en las redes sociales con el fin de prevenir malas conductas que pueden tener consecuencias perjudiciales en el desarrollo de los adolescentes.

VIII. La experiencia que hemos tenido en este Máster, tanto en el rol de alumnos como en el de profesores en prácticas, nos ha permitido descubrir la importancia de la creatividad en el ámbito académico, personal y profesional. Asimismo, la LOMCE tampoco se muestra indiferente ante esta virtud y precisa su estimulación como uno de los objetivos de etapa de Secundaria y Bachillerato. Estas circunstancias nos han llevado a la búsqueda de recursos que aseguren la incentivación de la creatividad en el aula. En este sentido, la obra *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari se presenta como una referencia ineludible en la planificación de nuestra propuesta, ya que nos ha servido como fundamento en el diseño de diferentes técnicas lúdico-creativas que sean capaces de concienciar al alumnado de las posibilidades liberadoras y libertadoras que tienen las palabras. Por otro lado, pese a que la creatividad es exigida por diferentes dominios de nuestra actualidad, se observa que, en gran parte de los casos, su continua demanda no se ve reforzada por una búsqueda y aplicación de medios que contribuyan a su estimulación. Dada esta incongruencia, en este TFM nos hemos desvinculado de esa concepción que contempla la creatividad como un talento innato para promover la idea de que el pensamiento divergente es una habilidad más que debe estimularse y potenciarse para ser aprehendido. Por último, este pensamiento lateral no se opone al pensamiento vertical, más bien, ambos deben nutrirse e interrelacionarse para alcanzar un aprendizaje significativo.

IX. La orientación lúdico-creativa con la que hemos querido abordar la educación literaria no establece pautas en torno al género literario mediante el que deba ser trabajada. Por esta razón, hemos considerado que el *cuento*, dadas sus características cualitativas y cuantitativas, se presenta como una alternativa oportuna para llevar a cabo el enfoque lúdico que hemos promovido. Asimismo, la reconsideración del foco de estudio de la enseñanza de la literatura a favor de la ampliación del corpus textual de estudio, la pretensión de que el alumnado disfrute y experimente con las posibilidades creativas del lenguaje y la alternancia de diferentes soportes y lenguajes artísticos con los que relacionar el hecho literario, se corresponde, sin lugar a dudas, con la esencia libertadora y liberadora de la vanguardia. Por consiguiente, para nuestra propuesta

didáctica hemos hecho una selección de textos, cuya diversidad temática y características formales —que han sido estudiadas y reseñadas en la primera parte de este trabajo— permiten desarrollar un enfoque más experimental e interdisciplinar de la literatura, a la vez que propician la reflexión en torno a cuestiones transversales como la libertad, la tolerancia, la empatía y/o la convivencia.

X. Para terminar, nuestro TFM concluye con una situación de aprendizaje titulada «Con la vanguardia rompemos límites» en la que hemos querido aunar todo lo aprendido tanto en el Máster en Formación del Profesorado y en el periodo de Prácticas Externas como durante la realización de este trabajo. Por tanto, debemos señalar que nuestra SA está encaminada a «romper límites» desde varias vertientes.

Por un lado, hemos querido «romper los límites» del aula mediante el favorecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje que trabajen distintas competencias y aseguren un aprendizaje funcional, significativo y permanente. Este propósito implica la alternancia entre actividades que potencien el pensamiento racional y otras técnicas más lúdicas que estimulen el pensamiento divergente. Por otro lado, en coherencia con el estudio del corpus de textos pertenecientes a la tradición de la ruptura, a la manera de los escritores vanguardistas, hemos procurado difuminar los «límites» del texto para recorrer nuevos espacios y soportes más creativos e innovadores que contribuyan a desbloquear la mente de los alumnos. En un sentido similar, en lo que concierne a las fronteras entre las diferentes disciplinas artísticas, también nos hemos propuesto desdibujarlas mediante la integración de actividades interdisciplinares que conlleven una constante relación entre el texto literario y las muestras pictóricas, fotográficas y cinematográficas. Por último, dado el carácter transversal de la educación en valores y la transcendencia de la atención a la diversidad, nuestro proyecto ha procurado —a través de distintas organizaciones grupales en el aula, la variación de los tipos de actividades demandadas y el favorecimiento de ejercicios que conduzcan a la reflexión— avanzar en el camino de «romper» las barreras que nos separan, alejan y enfrentan.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIL, VILLALBA, Manuel (1999): *Enseñar lengua y literatura: propuestas*. Barcelona: Grupo Editorial Universitario.

_____ (2014): *La educación literaria: experiencias de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

ARDILLA, Clemencia (2009): «Metaficción. Revisión histórica del concepto en la crítica literaria colombiana». *Estudios de literatura colombiana*, 25, pp. 34-59.

BARRANTES, Beatriz (2007): *Ciudad y modernidad en la prosa hispánica de vanguardia.* Valladolid: Secretario de Publicaciones e Intercambio Editorial.

BRIZ VILLANUEVA, Ezequiel (2014): *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional: implicaciones sobre el currículo comunicativo*. (tesis doctoral). Universidad de Zaragoza: Zaragoza. Recuperado de: https://zaguan.unizar.es/record/16929/files/TESIS-2014-094.pdf

BURGOS, Fernando (1990): *La novela moderna hispanoamericana: un ensayo sobre el concepto literario de la modernidad.* Madrid: Orígenes.

CALLEJA, Seve (1992): *Todo está en los cuentos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

CASTELLS, Manuel (2000): «Internet y la sociedad red», *Lección Inaugural del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Recuperado de: http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/106.pdf

COLOMER, Teresa (2010a): *La evolución de la enseñanza literaria*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933

_____(2010b): *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725

DE BONO, Edward: *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.

DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, BOC n.º 169, de 31 de agosto.

DELORS, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la educación para el siglo XXI.* París: UNESCO.

FERNÁNDEZ, Macedonio (1991): *Obras Completas*. Buenos Aires: Corregidor.

GARMENDIA, Julio (2008): *La tienda de muñecos y otros cuentos*, sel., pról., cronol. de Oscar Zambrano Urdaneta. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

GARRIDO MENDOZA, Miguel (2001): *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura.* Madrid: Síntesis.

GOLDBERG, Natalie (1993): *El gozo de escribir*. Barcelona: La Liebre de Marzo.

HÉRNANDEZ, Efrén (1956): *Obras: poesía-novela-cuentos*, pról. de Alí Chumacero. México: Fondo de Cultura Económica.

HERNÁNDEZ, Felisberto (1983): *Obras completas de Felisberto Hernández*. México: Siglo Veintiuno.

JEAN, Georges (1988): *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene.

KOHAN, Silvia (2004): *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba Editorial.

LANDERO, Luis (1994): *Experiencia pedagógica de un escritor*. Barcelona: Editorial Fontalba.

LEIBRANDT, Isabella (2007): «La didáctica de la literatura en la era de la medialización». *Espéculo* 36. Recuperado de: https://webs.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html

LEY Orgánica Para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), BOE, n.º 295, de 10 de diciembre.

MATTALÍA, Sonia (1997): *Miradas al fin de siglo: Lecturas Modernistas*. Valencia: Tirant lo Blanch.

MORILLAS, Enriqueta (1991): *El relato fantástico en España e Hispanoamérica*. Madrid: Ediciones Siruela.

NIEMEYER, Katharina (1995): «Acercamiento a la novela vanguardista hispanoamericana». Birmingham, *Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 7, pp. 161-169.

_____ (2001): «Ficción y realidad en la novela vanguardista hispanoamericana». *Iberomania*, 53, pp. 50-67.

_____ (2004): *‹‹Subway›› de los sueños, alucinamiento, libro abierto. La novela vanguardista hispanoamericana*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.

Nussbaum, Martha (2010): *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

NÚÑEZ, Pilar y ALONSO, Irene (2005): *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación.* Barcelona: Editorial Octaedro.

ORTIZ, Estrella (2002): *Contar con los cuentos*. Guadalajara: Palabras del Candil.

OSORIO, Nelson (1988): *Manifiestos, proclamas y polémicas de la vanguardia literaria hispanoamericana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

PACHECO, Carlos y BARRERA, Luis, eds. (1993): *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Ávila Editores.

PALACIO, Pablo (2006): *Pablo Palacio. Obras completas*, pról. de Raúl Pérez Torres. Quito: Ediciones Palabra. Recuperado de: http://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-11621/Obras.completas.pdf

PARRA, Teresa de la (1991): *Obra (narrativa, ensayos, cartas)*, sel., est. crít. y cronol. de Velia Bosch. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

PENNAC, Daniel (2013): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

PRADO Aragonés, Josefina (2004): Didáctica *de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.* Madrid: Editorial La Muralla.

QUIROGA, Horacio (1981): *Cuentos*, sel. y pról. de Emir Rodruíguez Monegal, cronolo. de Alberto Oreggioni. Caracas: Biblioteca Ayacuchio.

_____(1987): *El síncope blanco y otros cuentos*. Madrid: Valdemar Ediciones.

RODARI, Giani (1973): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Avance.

RODRÍGUEZ, Ernesto y PRIETO, Benita (2007): *Te cuento para que cuentes: animación a la lectura y conocimiento de la narrativa oral*. Madrid: Catarata.

SANTAELLA, Juan Carlos (1980): *Julio Garmendia ante la crítica*. Caracas: Monte Ávila Editores.

SCHWARTZ, Jorge (1991): *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos*. Madrid: Cátedra.

SERRANO SÁNCHEZ, Raúl (2005): *Humberto Salvador: una escritura marginal en la vanguardia de la narrativa latinoamericana del siglo XX*. (Tesis Doctoral). Universidad Andina Simón Bolívar: Quito.

SICARD, Alain (1977): *Felisberto Hernández ante la crítica actual*. Caracas: Monte Ávila Editores.

SOBEJANO, Gonzalo (1989): «Novela y metanovela en España». *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*, 512-513, pp. 4-6.

VALDANO, Juan (2016): *Literatura del siglo XX (IV)*. Est. Introd. de Yanko Molina y Raúl Serrano. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.

VELA, Arqueles (1922): *La señorita Etcétera*. México: El Universal Ilustrado.

VERANI, Hugo (1996): *Narrativa vanguardista hispanoamericana*. México DF: Ediciones del Equilibrista.

VIDELA, Gloria (2011): *Direcciones del vanguardismo hispanoamericano. Estudios sobre la poesía de vanguardia 1920-1930*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccn8v3

ANEXOS[16]

[16] Para la edición de los textos de este corpus hemos tenido como referencia la edición de los relatos que hemos consultado en cada caso.

EL GENIO DEL PESACARTAS

Teresa de la Parra ……105

LA SEÑORITA ETCÉTERA

Arqueles Vela ……...109

UN HOMBRE MUERTO A PUNTAPIÉS

Pablo Palacio ……118

EL DIFUNTO YO

Julio Garmendia ……126

TACHAS

Efrén Hernández ……...131

EL ZAPALLO QUE SE HIZO COSMOS

Macedonio Fernández……136

LA ENVENENADA

Felisberto Hernández ……139

SANDWICH

Humberto Salvador ……...……146

EL PURITANO

Horacio Quiroga ……...……154

TERESA DE LA PARRA

(1889-1936)

El genio del pesacartas

ESTA ERA una vez un gnomo sumamente listo e ingenioso: todo él de alambre, paño y piel de guante. Su cuerpo recordaba una papa, su cabeza una trufa blanca y sus pies a dos cucharitas. Con un pedazo de alambre de sombrero se hizo un par de brazos y un par de piernas. Las manos enguantadas con gamuza color crema no dejaban de prestarle cierta elegancia británica, desmentida, quizás, por el sombrero que era de pimiento rojo. En cuanto a los ojos, particularidad misteriosa, miraban obstinadamente hacia la derecha, cosa que le prestaba un aire bizco sumamente extravagante.

Lo envanecía mucho su origen irlandés, tierra clásica de hadas, sílfides y pigmeos, pero por nada en el mundo hubiera confesado que allá en su país había modestamente formado parte de una compañía de menestriles o cantores ambulantes: semejante detalle no tenía por qué interesar a nadie.

Después de sabe Dios qué viajes y aventuras extraordinarias, había llegado a obtener uno de los más altos puestos a que pueda aspirar un gnomo de cuero.

Era el genio de un pesacartas sobre el escritorio de un poeta. Entiéndase por ello que instalado en la plataforma de la máquina brillante se balanceaba el día entero sonriendo con malicia. En los primeros tiempos había sin duda comprendido el honor que se le hacía al darle aquel puesto de confianza. Pero a fuerza de escuchar al poeta, su dueño, que decía a cada rato: "¡Cuidado!, que nadie lo toque, que no le pasen el plumero. Miren qué gracioso es … ¡Es él quien dirige el vaivén de billetes y cartas! …" Había acabado por ponerse tan pretencioso que perdió por completo el sentido de su importancia real -y esto al punto de que cuando lo quitaban un instante de su sitio para pesar las cartas, le daban verdaderos ataques de rabia y gritaba que nadie tenía derecho a molestarlo, que él estaba en su casa, que haría duplicar la tarifa y demás maldades delirantes.

Pasaba pues, los días, sentado en el pesacartas como un príncipe merovingio en su pavés. Desde allá arriba contemplaba con desdén todo el mundo diminuto del escritorio: un reloj de oro, un cascarón de nuez, un ramo de flores, una lámpara, un tintero, un centímetro, un grupo de barras de lacre de vivos colores, alineados muy respetuosamente alrededor del sello de cristal.

—Sí —decíales desde arriba—yo soy el genio del pesacartas y todos ustedes son mis humildes súbditos. El cascarón de nuez es mi barco para cuando yo quiera regresar a Irlanda, el reloj está ahí para indicar la hora en que me dignaré a dormir; el ramo de flores es mi jardín; la lámpara me alumbra si deseo velar; el centímetro es para anotar los progresos de mi crecimiento (mido ciento setenta milímetros desde que me vino la idea de usar calzado medieval). —No sé todavía qué haré con los lacres—. En cuanto al tintero, está ahí, no cabe duda, para cuando yo quiera divertirme echando redondeles de saliva.

Y diciendo así comenzaba a escupir dentro del tintero con una desvergüenza sin nombre.

—Eres un gran mal educado, protestaba el tintero. Si pudiera subir hasta allá, te haría una buena mancha en la mejilla y te escribiría en las espaldas con letras muy grandes "Gnomo malvado".

—Sí, pero como eres más pesado que el plomo con tu agua asquerosa de cloaca, no puedes hacerme nada. Si me inclino sobre ti, quieras que no, tendrás que reflejar mi imagen.

Y su rostro en efecto aparecía en el fondo del brocal de cobre negro y brillante como el de un diablillo burlón.

Cuando su dueño se sentaba al escritorio, el gnomo tomaba un aire hipócrita y sonreía como diciendo: "Todo marcha bien. Puedes escribir lindísimas páginas, yo estoy aquí".

Entonces el poeta, que era de natural bondadoso y que se engañaba fácilmente, miraba al genio con complacencia y colocando una barrita de incienso verde en el pebetero, la ponía a arder. El humo subía en finas volutas hacia el gnomo y le cubría la cabeza con su dulce caricia azulada. El diminuto personaje respiraba el perfume con alegría y se estremecía de tal modo que la balanza marcaba quince gramos en lugar de diez que era su peso normal, por lo cual deducía que el incienso era el único alimento digno de él, puesto que era el único que le aprovechaba.

Una noche en que dormía profundamente lo despertó una música muy suave. Eran dos pobres menestriles vestidos más o menos como él y del mismo tamaño, que venían a darle una serenata: uno tocaba la guitarra cantando con expresión apasionada; el otro lo acompañaba tarareando con las dos manos sobre el corazón, como quien dice: "qué divina música, nunca he sentido igual placer".

—¿Qué es esto?, ¿Qué ocurre? —preguntó el gnomo frotándose los ojos con un puño furibundo. —¿Quién se permite tocar y cantar de noche aquí en mi mesa?

—Somos nosotros —contestó el guitarrista con mucha dulzura—. Parece que has corrido con mucha suerte desde el día en que te fuiste de nuestra compañía ambulante. Eres hoy gran personaje… y ya ves, hemos hecho el viaje. Estamos muy cansados…

—En primer lugar, les prohíbo que me tuteen y en segundo término, ¡no los conozco!, ¡vaya broma!, yo, yo en una compañía de menestriles… ¿Están locos? ¡Largo, largo de aquí, pedazos de vagabundos!

—Pero, de veras ¿no nos reconoce usted, monseñor?, insistió el músico decepcionado. Éramos tres, acuérdese, y teníamos grandes éxitos… yo me ponía en el medio, mi compañero a la derecha y usted a la izquierda, bizqueando para que la gente se riera. Tiene usted siempre la misma mirada. Tome, aquí tengo la fotografía que nos sacó un aficionado la víspera del día que usted se escapó.

Y desmontando la guitarra sacó un rollo de papel bromuro que extendió. Se veían en efecto los tres menestriles de cuero y alambre: el de la derecha era en efecto el genio del pesacartas.

—¡Ah!, esto ya es demasiado —gritó exasperado—. No me gustan las burlas. Soy el genio del pesacartas y nada tengo que ver con mendigos como ustedes.

—Pero, monseñor —respondió el guitarrista, a quien invadía una profunda tristeza—. Si no pedimos gran cosa; tan solo el que nos permita vivir aquí en su hermosa propiedad. Piense que hemos gastado en el viaje todas nuestras economías.

—Lo que me tiene sin cuidado.

—No lo molestaremos para nada. Tocaremos lindas romanzas.

—No me gusta la música. Además, los veo venir: harían correr ciertos ruidos perjudiciales a mi buen nombre, muchas gracias, mi situación es muy envidiada… Conozco cierto tintero que se sentiría encantado si pudiera salpicarme con sus calumnias. Arréglenselas como puedan, yo no los conozco.

—¿Es su última palabra? —preguntaron los menestriles rendidos bajo tanta ingratitud.

—Es mi última palabra —concluyó el genio del pesacartas.

Y como los desgraciados músicos permanecieron aún indecisos y desesperados:

—¿Quieren ustedes marcharse enseguida —bramó, poniéndose de pie sobre el platillo—, o llamo a la policía?

Pero en su exaltación, se resbaló, le faltó el pie y rodó, soltando una horrible interjección, hasta ir a dar al fondo del tintero, que se lo tragó.

Sin dar oídos a otros sentimientos que no fueran los del valor y la generosidad, los dos menestriles quisieron liberar al amigo de otros tiempos. Pero por desgracia el tintero que tenía muchas cuentas que cobrar, dejó caer su tapa con estrépito y los menestriles no pudieron ni moverla.

Al siguiente día cuando el poeta vio el desastre, comprendió lo ocurrido y sintió repugnancia por la ingratitud del gnomo. Después de haberlo extraído del pozo negro y después de haber tratado en vano de limpiarlo, no sabiendo qué hacer con él y no queriendo tirarlo a la basura, lo metió en el fondo de una gaveta.

En su destierro, el gnomo de cuero no ha perdido su orgullo. Continúa deslumbrando con sus cuentos fantásticos a la gente del nuevo medio social: un pisapapeles roto, una concha de tortuga y un rollo de viejas facturas.

—Cuando yo reinaba en el pesacartas, era yo quien hacía llegar los telegramas. Pero un día, un loco me arrojó en un tintero…

En cuanto a los dos menestriles, el poeta los ha colocado sobre un gran ramo de follaje. Parecen dos pájaros de colores en un bosque virgen y allí cantan el día entero de un modo encantador.

ARQUELES VELA

(1899-1977)

La Señorita Etcétera

I

LLEGAMOS a un pueblo vulgar y desconocido. Todos los pasajeros habíamos urdido esa fugaz amistad de calceta provisional que se urde durante el ocio de un camino vertiginoso de hierro. Por un accidente inesperado, tuvimos que dejar un momento los vagones y asaltar la primera estación del itinerario. La ciudad estaba a obscuras. Los huelguistas habían soltado un tumulto de sombras y de angustias sobre la turbia ciudad sindicalista.

Caminábamos un poco medrosos y el frío nos hacía más amigos, más íntimos, más sensibles. . .

Yo compré mi pasaje hasta la capital, pero por un caso de explicable inconsciencia, resolví bajar en la estación que ella abordó. Al fin y al cabo, a mí me era igual. . . Cualquier ciudad me hubiese acogido con la misma indiferencia. En todas partes hubiera tenido que ser el mismo. . .

Sin duda, el destino, acostumbrado corregidor de pruebas, se propuso que yo me quedase aquí, precisamente aquí. Con ella. . .

La calle fue pasando bajo nuestros pies, como en una proyección cinemática. Era la hora en que todo parece estar convaleciente. Las cosas se iban quitando silenciosamente su antifaz cloroformizado. . . Los mástiles de los barcos empujaban su ansiedad, queriendo descolgar los frutos encendidos más allá de los cielos. De cuando en cuando la concavidad gigantesca del árbol, movía inusitadamente sus ramajes de bote en bote y desprendía el inevitable fruto picado por los pájaros ultracelestes. . . La inquietud la levantaba subsilente, como en un juego de base-ball. . .

Ella me contempla en silencio. Yo no podía eslabonar ningún pensamiento con mis ideas ''empasteladas'' por los sacudimientos de mi alta marea. . .

Sin embargo, sentado allí, junto a ella, en medio de la soledad marina y de la calle, me sentía como en mi casa. . . Disfrutaba de un poco de música, de un poco de calor, de un poco de ella.

Cuando empezó a estilizarse la decoración imaginista, me dí cuenta de que había estado alucinado de un sueño. . .

Era una ciudad del Golfo de México. Acaso me encontraba allí por una equivocación en las direcciones de mi bagaje ilusorio. . .

De todas maneras ya no tenía remedio.

—¿Qué iba a hacer,

Lo de siempre. ¡Nada!

Me acostumbraría a vivir detrás de una puerta o en el hueco de una ventana. Solo. Aislado. Incomprendido. . . Tendría que pregonar por unas cuantas miradas o unas cuantas sonrisas, algunas EXTRAS de mi vida inédita.

Como no hablo más que mi propio idioma, nadie podrá comunicarse conmigo. . . Tendría que volver a contemplar, confundidos con los programas idiotas que se embobaliconan en las esquinas intelectuales de las ciudades civilizadas, mis sensaciones desbordadas con la tinta dolorosa de mi vida.

Para asirme más a la absurda realidad de mi ensueño, volví a verla de vez en cuando. El azar nos bajó de un viaje arbitrario y nos acercó sin presentaciones, sin antecedentes; era pues, inevitable y hasta indispensable que siguiésemos juntos. Además, la casi furtiva amistad que enhebramos, me había hecho creer que estaba enomarado de ella. . .

El sueño comenzaba a desligarme. Sentí cansancio. Su languidescencia doblada sobre mis brazos con la intimidad de un abrigo, se había dormido. . .

Era natural. Seis días de viaje incómodo, la hacían perder su timidez.

No era por nada. . . El cansancio también la desligaba a ella de todas sus ligaduras.

Pensé. . . Ella podría ser un estorbo para mi vida errátil. Para mis precarios recursos. Lo mejor era dejarla allí, dormida. Huir. . .

De pronto me acordé del calendario amarillento de mi niñez sin domingos.

Del alba atrasada de mi juventud, de mi soledad.

Acaso ella, era ELLA. . .

Y me eché a andar yo solo. Hacia el lado opuesto de su mirada. . .

II

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, . . . ¡Un reloj!. . . No. No es posible, Imposible. . .

Mis ojos se fueron quitando, poco a poco, la goma del amodorramiento de las noches palingenésicas, del insomnio producido por el ajetreo mental, que se va extendiendo en un cansancio de corriente apagada, por las fibras de nuestro equilibrio sensitivo.

Una campana seguía clavando en la beatitud de la ciudad, su humilde inconsecuencia.

Un sentimiento impreciso me agarraba del cuello.

Con la temblante seguridad de que a una leve insinuación de sus movimientos, hubiera desandado la idea de alejarme, me paraba a cada momento.

Su recuerdo se enrollaba en mi espíritu. Su voz naufragaba en el sonambulismo de la hora, como las voces muertas de los teléfonos. . .

Inútil oponerse. Yo estaba condenado a olvidar todas las cosas. A despegarme de ellas, con una facilidad torturante.
Tal vez había perdido lo único que hace bella la rotación de nuestras elipses. . .
Ella se quedó, allá muy lejos, descendiendo del paracaídas de su sueño.
Yo, arrastrando su recuerdo, me dirigí al café.

El café llegó a ser mi otro yo. Todos los días, todas las noches, después de la cotidiana vagabundez de mi trayectoria, aburrido de encontrar las mismas siluetas escrutadoras de las callejuelas, de contemplar la estúpida fachada de las casas y la sonrisa boba de las ventanas, me refugiaba en el café. Casi me iba acostumbrando a su vida inmoble. Me divagaba con sus frases estereotipadas en la pared, con sus caras parroquianas, con su aislamiento de las calles estentóreas y vociferadoras. Hay algunos cafés tan aproximados a la vida, que dan la sensación de que uno cena, bebe, ríe, en medio de la calle, con los transeuntes impertinentes, estropeadores. . . En donde es muy posible que, distraídamente, nos tomen del brazo y nos sigan contando la misma aventura a lo largo de la calle. . .

Los espejos multiplicaban simultáneamente, con una realidad irrealizable de prestidigitación, las imágenes rimmeladas de mi catálogo descuadernado. . .

Cuando la ví por primera vez, estaba en un rincón obscuro de la habitación de su timidez, con una actitud de silla olvidada, empolvada, de silla que todavía no ha ocupado nadie. . .

Su ojos tenían una impávida inocencia de la vida. Paraçíase a esas mesas de los cafés, embrolladas de números, de cuentas, de monigotes, de intimidades de los parroquianos asiduos.

Sin duda estaba allí por necesidad. . . Viéndola, auscultándola, vivía retrospectivamente.

Sus miradas, sus sonrisas, sus palabras me envolvían en la bruma de los instantes vividos en un vagón sahumado de imposibles.

En mi imaginación ya no existía solamente ella, no era solamente ella; se fundía, se confundía con esta otra ella que me encontraba de nuevo en el rincón de un café.

Desde entonces, ya no pude vivir los días y las noches separadamente.

Mi ocio se había quedado, como el de los demás parroquianos, pegado a la pared. . .

Cuando ella servía, indiferente, a todos los intrusos que ensordecían el ambiente de humo y de gritos, me alejaba un poco entristecido, sin pensar en su embrujamiento.

Una noche entré al café con la intención de decirle muchas cosas, de enhebrar una conversación que nunca habíamos tenido, pero que yo consideraba interrumpida. . .

Al acercarse, me miró de tal manera, que sentí encenderse el recuerdo de la mirada de ella. . . Balbuceó no sé qué palabras, como en secreto, y la hice una promesa.

Nos veríamos siempre. . .

III

El balanceo premeditado por las irregularidades de la vía, sacudiendo las sombras del vagón, desintegraba un sueño de doscientos kilómetros.

Los "porters" nos habían repartido en las celdas del Pulman, con una intransigencia insoportable.

De cuando en cuando, la fuga del paisaje al carbón, emborronado por la acelerada carrera del tren, hilvanaba mi vida interrumpida por las estaciones. . .

Los pasajeros eran los mismos de siempre. . .

Al bajar, los claxons de los automóviles olfateando la traza de los viajeros, se acercaban con zalemas zigzagueantes de reconocimiento coreando su LIBRE insistente.

El otoño comenzaba a recoger las primeras hojas volantes que repartía el viento.

Yo me sentía con esa profunda nostalgia que se va acumulando en las estaciones solitarias, recordadas por unas cuantas luces mortecinas, alegradas o entristecidas por los pitazos de los trenes. Mi espíritu se ensombrecía como esos carros desorillados de rieles mohosos, en los escapes de las vías. . .

Yo no era más que un carro en donde todo se había ido, un carro olvidado, con sus miradas perdidas paralelamente, a lo largo del camino.

Agobiado, ahumado de tantas saudades, empecé a recorrer las emociones desconocidas que atardecían en la ciudad.

Bajo el azoramiento de las calles desveladas de anuncios luminosos, me dejaba estrujar por sus turistas, sus mujeres elegantes, sus "snobs" de la moda y del sistemático vagar por las aceras desenfrenadas.

El parpadeo de mi semáforo columbró, a lo lejos, su silueta confundida de vela que se desprende y se va a pegar a los mástiles atmosféricos, cuando un viento agita la epidermis del mar. . .

No tenía la seguridad de que fuese ella, pero su figura descolgada de mis recuerdos se estatizaba en la penumbra de un daguerrotipo.

Caminé tras ella con la paradoja de que era Ella, de que su voz submarina volvería a colorear la esponja de mi corazón que se llenaba continuamente de remembranzas de ella.

Su andar ligero impulsaba mi astenia. Casi me arrepentía de haberla dejado instintivamente a la orilla del mar o en la habitación obscura de un café.

El contacto inesperado con la multitud hacía balbucientes mis ideas, mientras ella se alejaba con mayor rapidez de mi memoria.

Cuando casi me decidía a confesarle mis presentimientos, se perdió al través del cristal de la vitrina de un almacén.

La contemplaba imaginariamente. Quería retener sus contornos, sus miradas, sus sonrisas. Adivinaba sus movimientos para desasirse de mí, para librarse de mí. . .

Se quedaba para siempre entre perfumes, embalsamada de alucinaciones, de esperanzas. Se quedaba allí, eternizada. Se esfumaba. . .

No me quedaría de ella sino la sensación de un retrato cubista.

Una pierna a la moda con medias de seda, ruborizada de espejos. . . La otra en actitud de hinojos. . . La insinceridad de sus guantes crema. . . Su mirar impasible. . . Su ropa interior melancólica. . . Su recuerdo con pliegues. . . Se disasociaban en la vitrina de un almacén lujoso, infranqueble. . .

IV

Todos los días, a la misma hora, en el mismo lugar, con la irrevocable necesidad de tener que utilizar algunas horas de mi involuntaria pero arraigada vagancia, tomaba el tranvía.

Los tranvías subrayaban todos los días, todas las tardes, de 8 a 12 y media y de 3 a 5 y media, la carta de recomendación de mi amigo. . .

Mi vida cambió de aspecto. Cambié de traje, de humor, de maneras.

Mi rebeldía casi se iba acostumbrando a esa existencia de calcomanía de las oficinas.

Por la influencia del ambiente tuve que agregar a los recortes literarios de mi vida, sellos oficiales, ideas mecanográficas, frases traslúcidas de papel carbón, impresiones de goma de borrar, pensamientos aguzados uniformemente con "sharpeners". . .

El motivo de mi llegada a la metrópoli, la causa de haber abandonado tantas cosas, se iba borrando, hundiendo. La realidad de que podría llegar a los ascensores intelectuales, me impulsaron a hacer muchas arbitrariedades imborrables que agitaban mi espíritu.

Había salido de una oficina insignificante para entrar a una oficina importante. No había hecho más que lo mismo. . .

Mi vida fue tomando un aspecto de piso encerado. Diariamente arrancaba a mi disciplina de calendario la hoja numerada del fastidio del día.

Una vez que robé al horario de la oficina, con la intención de tomar el tranvía a una hora alegre diferente, entre el abigarramiento apretado de mujeres, ella subía empujada por la precisión.

Sentí impulsos de no tomar el mismo tranvía, de dejarla pasar inadvertidamente, de que no me recordara la figura doble que me obsesionaba desde que me leía a mí mismo. . . .

Después tomé premeditadamente el tranvía a la misma hora en que ella lo tomaba.

Sentado, silencioso, contemplándola, me encerraba en su indiferencia.

Me divagaba con la conversación babelesca de los anuncios hipnotizadores, en el interior del carro.

Ella se balanceaba armoniosamente de las agarraderas. . .

En mi interior, yo repasaba las mismas palabras para ofrecerle el lugar que me había deparado la casualidad. Se lo ofrecía con los ojos, con las manos, con el pensamiento. Me levanté decidido a ofrecérselo personalmente, pero ella se iba alejando, poco a poco, hacia la puerta. . .

Muchas veces la esperé con un vacío interior. . .

Mis sentimientos se desbordaban por las ventanillas, por el "troley", que iba dejando desgarramientos luminosos de su fibra sensitiva. . .

El esmalte de sus cabellos cortos, en espirales acariciantes, su voluptuosa transparencia al andar, la comisura de su sonrisa, me exacerbaba.

Bajo su mirada fulgurante de

C O
R R
UG
I C
L V E
E I R
P A O
L
I
B
R
E
:

sus senos y mi corazón se quedaron temblando, exhaustos, con ese temblor incesante del motor desconectado repentinamente de un anhelo de más allá. . .

V

Ya tenía mucho tiempo de vivir en la ciudad y no conocía nada de la ciudad. Apenas si conocía algo del cuarto que ocupaba en el hotel.

VI

Mi sombra se alargaba en los jardines con una pesadumbre de persiana apagada. Desencantado de una tristeza retrospectiva, su remembranza cosmopolita de suntuosidades de ''hall'' con música de piano automático, sus miradas, sus sonrisas de antesala, me hacían daño. . .

Aunque ella había adivinado la obscuridad de mis primeros pasos en la ciudad, aunque ella me sacó con su mirar ''eclatante'' de ojo de automóvil —de la callejuela apagada de barrio bajo en que transitaba. . . Ella no podía ser ella. . .

Me había tatuado. Había quemado hondamente su silueta en el fondo de mi corazón, extenuado de tantas emociones.

Indudablemente yo era un ''papalote'' de la vida. Cuando me encontraba más allá de sus manos, casi inmóvil, o vibrando con la misma inquietud de su ocio infantil, me atraía o me alejaba inevitablemente.

Ya era más que un vagabundo de las calles y de la vida, era un vagabundo del pensamiento, no podía ''estandarizar'' las células de mi cerebro exaltado.

¡Era posible que el destino, hojeándome diariamente, no encontrase lo que encontraba en todos los demás!. . .

Ella me vio tendido, en un banco de un parque, con las manos metidas en los bolsillos de mi interioridad, de mis recuerdos. . .

Ahora era otra. Había seguido las tendencias de las mujeres actuales.

Era feminista. En una peluquería elegante; reuníase todos los días con sus ''compañeras''. Su voz tenía el ruído telefónico del feminismo. . .

Era sindicalista. Sus movimientos, sus ideas, sus caricias estaban sindicalizadas. . .

Cuando yo le hablé de mis idealidades peregrinas, se rió sin coquetería.

Azuzaba la necesidad de que las mujeres se revelaran, se rebelaran. . .

Quería convencerme de que nuestra vida es vulgar, como la de cualquiera, de que no éramos más que unos visionarios, de que era indispensable hacer una revolución espiritual. Sanear las mentalidades de tanto romanticismo morboso. . .

Yo escuchaba sus palabras con la ecléctica indiferencia que tenía para la charla de las peluquerías. . .

Los espejos no retrataban sus mohines frívolos. . . Feministas.

Mientras ella recortaba algo a mi vida ilusoria y me prodigaba sus caricias de ''Fleurs d'Amour'', yo sufría la tiranía de sus brazos que me atenaceaban con la simplicidad de las toallas amortajadoras de clientes.

Sus modales, sus palabras me sugerían ese terrible agasajo de los ''office-boys'' de las peluquerías, que me hacían abandonar los establecimientos, medroso de que intentaran arreglar mi modo de ser. . . De acepillarme las ideas, de quitarme algo. . . De ponerme algo. . .

Sin embargo, cuando salí, yo sentía naufragar en el agua de los espejos sindicalistas sus miradas de ''Un Jour Viendra''. . .

VII

Cada vez que su recuerdo desovillaba mis letargos, tenía que engañarme para no buscar la claridad de su sombra.

Sus absurdidades, tan naturales, desmantelaron la ráfaga de ilusión que navegaba en sus pupilas.

No podía desarraigarme de su influencia. Sin embargo, de cuando en cuando, lograba olvidarla momentáneamente, mientras herían mis saudades las voces de las demás mujeres.

A pesar de que su transfiguración había sido sistemática, yo estaba seguro de que, en el fondo, ella seguía pensando con los pensamientos míos. . .

Interiormente, la llevaba iluminada con el mismo fervor con que ella me había sacado de mi existencia obscura.

Divagando por las calles desteñidas de lluvia, con la tenacidad de eternizar su inencontrable figura, me refugiaba, intermitentemente, bajo las pestañas de las marquesinas.

Estaba agobiado de mí, de sensaciones sentimentales. Por más que intentaba pensar en la vida dinámica, una casa astrosa, un farol insomne, un papelero bajo la lluvia, un mendigo incrustado en un rincón, desalojaban remordimientos incomprendidos, nostalgias compasivas que me deterioraban. . . .

En la puerta de un cine, el timbre saqueaba a los transeuntes. Me detuve un instante para explicarme su realidad.

Sus pasos apenas si rozaban el silencio aglomerado numéricamente en las butacas.

Su silueta se había desteñido. El ambiente descolorido en que vivía le daba ese aspecto.

Toda ella se había quedado en mi memoria, con una opalescente claridad de celuloide. . .

Transitaba jardines agitados por un viento de ventilador, con florescencias inanimadas humedecidas por una lluvia de surtidor. . .

Sus miradas estaban hechas de ''dissolvesout'', su voz tenía siempre el mismo tono modulado con ritmos de silencio articulado. . .

Todas las noches, como en un sueño, yo desenrollaba mi ilusión cinemática. . .

VIII

Mis evocaciones estaban agujereadas de sus miradas de puntos suspensivos. . . Sentado al borde del crepúsculo, las repasaba sin pensar.

Había peregrinado mucho para encontrar la mujer que una tarde me despertó de un sueño. Y hasta ahora se me revelaba.

Presentía sus miradas etc. . . sus sonrisas etc. . . sus caricias etc. . . Estaba formada de todas ellas. . .

Era la Señorita Etc.

Compleja de simplicidad, clara de imprecisa, inviolable de tanta violabilidad. . .

PABLO PALACIO

(1906-1947)

Un hombre muerto a puntapiés

"¿Cómo echar al canasto los palpitantes

acontecimientos callejeros?"

"Esclarecer la verdad es acción moralizadora."

EL COMERCIO de Quito

Anoche, a las doce y media próximamente, el Celador de Policía N.º 451, que hacía el servicio de esa zona, encontró, entre las calles Escobedo y García, a un individuo de apellido Ramírez casi en completo estado de postración. El desgraciado sangraba abundantemente por la nariz, e interrogado que fue por el señor Celador dijo haber sido víctima de una agresión de parte de unos individuos a quienes no conocía, sólo por haberles pedido un cigarrillo. El Celador invitó al agredido a que le acompañara a la Comisaría de turno con el objeto de que prestara las declaraciones necesarias para el esclarecimiento del hecho, a lo que Ramírez se negó rotundamente. Entonces, el primero, en cumplimiento de su deber, solicitó ayuda de uno de los chaufferes de la estación más cercana de autos y condujo al herido a la Policía, donde, a pesar de las atenciones del médico, doctor Ciro Benavides, falleció después de pocas horas.

"Esta mañana, el señor Comisario de la 6a ha practicado las diligencias convenientes; pero no ha logrado descubrirse nada acerca de los asesinos ni de la procedencia de Ramírez. Lo único que pudo saberse, por un dato accidental, es que el difunto era vicioso.

Procuraremos tener a nuestros lectores al corriente de cuanto se sepa a propósito de este misterioso hecho."

No decía más la crónica roja del *Diario de la Tarde*.

Yo no sé en qué estado de ánimo me encontraba entonces. Lo cierto es que reí a satisfacción. ¡Un hombre muerto a puntapiés! Era lo más gracioso, lo más hilarante de cuanto para mí podía suceder.

Esperé hasta el otro día en que hojeé anhelosamente el Diario, pero acerca de mi hombre no había una línea. Al siguiente tampoco. Creo que después de diez días nadie se acordaba de lo ocurrido entre Escobedo y García.

Pero a mí llegó a obsesionarme. Me perseguía por todas partes la frase hilarante: ¡Un hombre muerto a puntapiés! Y todas las letras danzaban ante mis ojos tan alegremente

que resolví al fin reconstruir la escena callejera o penetrar, por lo menos, en el misterio de por qué se mataba a un ciudadano de manera tan ridícula.

Caramba, yo hubiera querido hacer un estudio experimental; pero he visto en los libros que tales estudios tratan sólo de investigar el cómo de las cosas; y entre mi primera idea, que era esta, de reconstrucción y la que averigua las razones que movieron a unos individuos a atacar a otro a puntapiés, más original y beneficiosa para la especie humana me pareció la segunda. Bueno, el por qué de las cosas dicen que es algo incumbente a la filosofía, y en verdad nunca supe qué de filosófico iban a tener mis investigaciones, además de que todo lo que lleva humos de aquella palabra me anonada.

Con todo, entre miedoso y desalentado, encendí mi pipa. —Esto es esencial, muy esencial.

La primera cuestión que surge ante los que se enlodan en estos trabajitos es la del método. Esto lo saben al dedillo los estudiantes de la Universidad, los de los Normales, los de los Colegios y en general todos los que van para personas de provecho. Hay dos métodos: la deducción y la inducción (Véase Aristóteles y Bacon).

El primero, la deducción me pareció que no me interesaría. Me han dicho que la deducción es un modo de investigar que parte de lo más conocido a lo menos conocido. Buen método: lo confieso. Pero yo sabía muy poco del asunto y había que pasar la hoja. La inducción es algo maravilloso. Parte de lo menos conocido a lo más conocido... (¿Cómo es? No lo recuerdo bien... En fin, ¿quién es el que sabe de estas cosas?). Si he dicho bien, este es el método por excelencia. Cuando se sabe poco, hay que inducir. Induzca, joven.

Ya resuelto, encendida la pipa y con la formidable arma de la inducción en la mano, me quedé irresoluto, sin saber qué hacer. —Bueno, ¿y cómo aplico este método maravilloso?— me pregunté.

¡Lo que tiene no haber estudiado a fondo la lógica! Me iba a quedar ignorante en el famoso asunto de las calles Escobedo y García sólo por la maldita ociosidad de los primeros años.

Desalentado, tomé *el Diario de la Tarde*, de fecha 13 de enero —no había apartado nunca de mi mesa el aciago Diario—y dando vigorosos chupetones a mi encendida y bien culotada pipa, volví a leer la crónica roja arriba copiada. Hube de fruncir el ceño como todo hombre de estudio —¡una honda línea en el entrecejo es señal inequívoca de atención!

Leyendo, leyendo, hubo un momento en que me quedé casi deslumbrado.

Especialmente el penúltimo párrafo, aquello de “Esta mañana, el señor Comisario de la 6.ª ...” fue lo que más me maravilló. La frase última hizo brillar mis ojos “Lo único que pudo saberse, por un dato accidental, es que el difunto era vicioso.” Y yo, por una fuerza secreta de intuición que Ud. no puede comprender, leí así: ERA VICIOSO, con letras prodigiosamente grandes.

Creo que fue una revelación de Astartea. El único punto que me importó desde entonces fue comprobar qué clase de vicio tenía el difunto Ramírez. Intuitivamente había descubierto que era... No, no lo digo para no enemistar su memoria con las señoras...

Y lo que sabía intuitivamente era preciso lo verificara con razonamientos, y si era posible, con pruebas.

Para esto, me dirigí donde el señor Comisario de la 6a quien podía darme los datos reveladores. La autoridad policial no había logrado aclarar nada. Casi no acierta a comprender lo que yo quería. Después de largas explicaciones me dijo, rascándose la frente:

—¡Ah!, sí... El asunto ese de un tal Ramírez... Mire que ya nos habíamos desalentado...

¡Estaba tan oscura la cosa! Pero, tome asiento; por qué no se sienta señor... Como Ud. tal vez sepa ya, lo trajeron a eso de la una y después de unas dos horas falleció... el pobre. Se le hizo tomar dos fotografías, por un caso... algún deudo... ¿Es Ud. pariente del señor Ramírez? Le doy el pésame... mi más sincero...

—No, señor —dije yo indignado—, ni siquiera le he conocido. Soy un hombre que se interesa por la justicia y nada más...

Y me sonreí por lo bajo. ¡Qué frase tan intencionada! ¿Ah? “Soy un hombre que se interesa por la justicia” ¡Cómo se atormentaría el señor Comisario! Para no cohibirle más, apresuréme:

—Ha dicho usted que tenía dos fotografías. Si pudiera verlas...

El digno funcionario tiró de un cajón de su escritorio y revolvió algunos papeles. Luego abrió otro y revolvió otros papeles. En un tercero, ya muy acalorado, encontró al fin. Y se portó muy culto:

—Usted se interesa por el asunto. Llévelas no más caballero... Eso sí, con cargo de devolución —me dijo, moviendo de arriba a abajo la cabeza al pronunciar las últimas palabras y enseñándome gozosamente sus dientes amarillos—.

Agradecí infinitamente, guardándome las fotografías.

—Y dígame usted, señor Comisario, ¿no, podría recordar alguna seña particular del difunto, algún dato que pudiera revelar algo?

—Una seña particular... un dato... No, no. Pues, era un hombre completamente vulgar. Así más o menos de mi estatura —el Comisario era un poco alto—; grueso y de carnes flojas. Pero; una seña particular... no... al menos que yo recuerde...

Como el señor Comisario no sabía decirme más, salí, agradeciéndole de nuevo.

Me dirigí presuroso a mi casa; me encerré en el estudio; encendí mi pipa y saqué las fotografías, que con aquel dato del periódico eran preciosos documentos.

Estaba seguro de no poder conseguir otros y mi resolución fue trabajar con lo que la fortuna había puesto a mi alcance.

Lo primero es estudiar al hombre, me dije. Y puse manos a la obra.

Miré y remiré las fotografías, una por una, haciendo de ellas un estudio completo.

Las acercaba a mis ojos; las separaba, alargando la mano; procuraba descubrir sus misterios.

Hasta que al fin, tanto tenerlas ante mí, llegué a aprenderme de memoria el más escondido rasgo.

Esa protuberancia fuera de la frente; esa larga y extraña nariz ¡que se parece tanto a un tapón de cristal que cubre la poma de agua de mi fonda!, esos bigotes largos y caídos; esa barbilla en punta; ese cabello lacio y alborotado.

Cogí un papel, tracé las líneas que componen la cara del difunto Ramírez. Luego, cuando el dibujo estuvo concluido, noté que faltaba algo; que lo que tenía ante mis ojos no era él; que se me había ido un detalle complementario e indispensable... ¡Ya! Tomé de nuevo la pluma y completé el busto, un magnífico busto que de ser de yeso figuraría sin desentono en alguna Academia. Busto cuyo pecho tiene algo de mujer.

Después... después me ensañé contra él. ¡Le puse una aureola! Aureola que se pega al cráneo con un clavito, así como en las iglesias se las pegan a las efigies de los santos.

¡Magnífica figura hacía el difunto Ramírez!

Mas, ¿a qué viene esto? Yo trataba... trataba de saber por qué lo mataron; sí, por qué lo mataron...

Entonces confeccioné las siguientes lógicas conclusiones:

El difunto Ramírez se llamaba Octavio Ramírez (un individuo con la nariz del difunto no puede llamarse de otra manera);

Octavio Ramírez tenía cuarenta y dos años; Octavio Ramírez andaba escaso de dinero;

Octavio Ramírez iba mal vestido; y, por último, nuestro difunto era extranjero.

Con estos preciosos datos, quedaba reconstruida totalmente su personalidad.

Sólo faltaba, pues, aquello del motivo que para mí iba teniendo cada vez más caracteres de evidencia. La intuición me lo revelaba todo. Lo único que tenía que hacer era, por un puntillo de honradez, descartar todas las demás posibilidades. Lo primero, lo declarado por él, la cuestión del cigarrillo, no se debía siquiera meditar. Es absolutamente absurdo que se victime de manera tan infame a un individuo por una futileza tal. Había mentido, había disfrazado la verdad; más aún, asesinado la verdad, y lo había dicho porque lo otro no quería, no podía decirlo.

¿Estaría beodo el difunto Ramírez? No, esto no puede ser, porque lo habrían advertido enseguida en la Policía y el dato del periódico habría sido terminante, como para no tener dudas, o, si no constó por descuido del reporter, el señor Comisario me lo habría revelado, sin vacilación alguna.

¿Qué otro vicio podía tener el infeliz victimado? Porque de ser vicioso, lo fue; esto nadie podrá negármelo. Lo prueba su empecinamiento en no querer declarar las razones de la agresión. Cualquier otra causal podía ser expuesta sin sonrojo. Por ejemplo, ¿qué de vergonzoso tendrían estas confesiones:

"Un individuo engañó a mi hija; lo encontré esta noche en la calle; me cegué de ira; le traté de canalla, me le lancé al cuello, y él, ayudado por sus amigos, me ha puesto en este estado" o "Mi mujer me traicionó con un hombre a quien traté de matar; pero él, más fuerte que yo, la emprendió a furiosos puntapiés contra mí" o "Tuve unos líos con una comadre y su marido, por vengarse, me atacó cobardemente con sus amigos". Si algo de esto hubiera dicho a nadie extrañaría el suceso.

También era muy fácil declarar:

"Tuvimos una reyerta".

Pero estoy perdiendo el tiempo, que estas hipótesis las tengo por insostenibles: en los dos primeros casos, hubieran dicho algo ya los deudos del desgraciado; en el tercero su confesión habría sido inevitable, porque aquello resultaba demasiado honroso; en el cuarto, también lo habríamos sabido ya, pues animado por la venganza habría delatado hasta los nombres de los agresores.

Nada, que a lo que a mí se me había metido por la honda línea del entrecejo era lo evidente. Ya no caben más razonamientos. En consecuencia, reuniendo todas las conclusiones hechas, he reconstruido, en resumen, la aventura trágica ocurrida entre Escobedo y García, en estos términos:

Octavio Ramírez, un individuo de nacionalidad desconocida, de cuarenta y dos años de edad y apariencia mediocre, habitaba en un modesto hotel de arrabal hasta el día 12 de enero de este año.

Parece que el tal Ramírez vivía de sus rentas, muy escasas por cierto, no permitiéndose gastos excesivos, ni aun extraordinarios, especialmente con mujeres. Había tenido desde pequeño una desviación de sus instintos, que lo depravaron en lo sucesivo, hasta que, por un impulso fatal, hubo de terminar con el trágico fin que lamentamos.

Para mayor claridad se hace constar que este individuo había llegado sólo unos días antes a la ciudad, teatro del suceso.

La noche del 12 de enero, mientras comía en una oscura fonducha, sintió una ya conocida desazón que fue molestándole más y más. A las ocho, cuando salía, le agitaban todos los tormentos del deseo. En una ciudad extraña para él, la dificultad de satisfacerlo, por el desconocimiento que de ella tenía, le azuzaba poderosamente. Anduvo casi desesperado, durante dos horas, por las calles céntricas, fijando anhelosamente sus ojos brillantes sobre las espaldas de los hombres que encontraba; los seguía de cerca, procurando aprovechar cualquiera oportunidad, aunque receloso de sufrir un desaire.

Hacia las once sintió una inmensa tortura. Le temblaba el cuerpo y sentía en los ojos un vacío doloroso.

Considerando inútil el trotar por las calles concurridas, se desvió lentamente hacia los arrabales, siempre regresando a ver a los transeúntes, saludando con voz temblorosa, deteniéndose a trechos sin saber qué hacer, como los mendigos.

Al llegar a la calle Escobedo ya no podía más. Le daban deseos de arrojarse sobre el primer hombre que pasara. Lloriquear, quejarse lastimeramente, hablarle de sus torturas...

Oyó, a lo lejos, pasos acompasados; el corazón le palpitó con violencia; arrimóse al muro de una casa y esperó. A los pocos instantes el recio cuerpo de un obrero llenaba casi la acera. Ramírez se había puesto pálido; con todo, cuando aquél estuvo cerca, extendió el brazo y le tocó el codo. El obrero se regresó bruscamente y lo miró. Ramírez intentó una sonrisa melosa, de proxeneta hambrienta abandonada en el arroyo. El otro soltó una carcajada y una palabra sucia; después siguió andando lentamente, haciendo sonar fuerte sobre las piedras los tacos anchos de sus zapatos. Después de una media hora apareció otro hombre. El desgraciado, todo tembloroso, se atrevió a dirigirle una

galantería que contestó el transeúnte con un vigoroso empellón. Ramírez tuvo miedo y se alejó rápidamente.

Entonces, después de andar dos cuadras, se encontró en la calle García. Desfalleciente, con la boca seca, miró a uno y otro lado. A poca distancia y con paso apresurado iba un muchacho de catorce años. Lo siguió.

—¡Pst! ¡Pst!

El muchacho se detuvo.

—Hola rico... ¿Qué haces por aquí a estas horas?

—Me voy a mi casa...

¿Qué quiere?

—Nada, nada...

Pero no te vayas tan pronto, hermoso...

Y lo cogió del brazo.

El muchacho hizo un esfuerzo para separarse.

—¡Déjeme! Ya le digo que me voy a mi casa. Y quiso correr. Pero Ramírez dio un salto y lo abrazó. Entonces el galopín, asustado, llamó gritando:

—¡Papá! ¡Papá!

Casi en el mismo instante, y a pocos metros de distancia, se abrió bruscamente una claridad sobre la una calle. Apareció un hombre de alta estatura. Era el obrero que había pasado antes por Escobedo.

Al ver a Ramírez se arrojó sobre él. Nuestro pobre hombre se quedó mirándolo, con ojos tan grandes y fijos como platos, tembloroso y mudo.

—¿Qué quiere usted, so sucio?

Y le asestó un furioso puntapié en el estómago. Octavio Ramírez se desplomó, con un largo hipo doloroso.

Epaminondas, así debió llamarse el obrero, al ver en tierra a aquel pícaro, consideró que era muy poco castigo un puntapié, y le propinó dos más, espléndidos y maravillosos en el género, sobre la larga nariz que le provocaba como una salchicha.

¡Cómo debieron sonar esos maravillosos puntapiés! Como el aplastarse de una naranja, arrojada vigorosamente sobre un muro; como el caer de un paraguas cuyas varillas chocan estremeciéndose; como el romperse de una nuez entre los dedos; ¡o mejor como el encuentro de otra recia suela de zapato contra otra nariz!

Así:

¡Chaj! }
¡Chaj! } con un gran espacio sabroso
¡Chaj! }

Y después: ¡cómo se encarnizaría Epaminondas, agitado por el instinto de perversidad que hace que los asesinos acribillen sus víctimas a puñaladas! ¡Ese instinto que presiona algunos dedos inocentes cada vez más, por puro juego, sobre los cuellos de los amigos hasta que queden amoratados y con los ojos encendidos!

¡Como batiría la suela del zapato de Epaminondas sobre la nariz de Octavio Ramírez!

¡Chaj!
¡Chaj! { vertiginosamente,
¡Chaj!

en tanto que mil lucesitas, como agujas, cosían las tinieblas.

JULIO GARMENDIA

(1998-1977)

El difunto yo

EXAMINÉ APRESURADAMENTE la extraña situación en que me hallaba. Debía, sin perder un segundo, ponerme en persecución de mi *alter ego*. Ya que circunstancias desconocidas lo habían separado de mi personalidad, convenía darle alcance antes de que pudiera alejarse mucho. Era necesario, mejor dicho, urgente, muy urgente, tomar medidas que le impidieran, si lo intentaba, dirigirse en secreto hacia algún país extranjero, llevado por el ansia de lo desconocido y la sed de aventuras. Bien sabía yo, su íntimo —iba a decir "inseparable"—, su íntimo amigo y compañero, que tales sentimientos venían aguijonéandole desde tiempo atrás, hasta el extremo de perturbarle el sentido crítico y la sana razón que debe exhibir un *alter ego* en todos sus actos, así públicos como privados. Tenía, pues, bastante motivo para preocuparme de su repentina desaparición. Sin duda acababa él de dar pruebas de una reserva sin límites, de inconmensurable discreción y de consumada pericia en el arte de la astucia y el disimulo. Nada dejó traslucir de los planes que maestramente preparaba en el fondo de su silencio. Mi *alter ego*, en efecto, hacía varios días que permanecía silencioso; pero en vista de que entre nosotros no mediaban desavenencias profundas, atribuí su conducta al fastidio, al cual fue siempre muy propenso, aun en sus mejores tiempos, y me limité a suponer que me consideraba desprovisto de la amenidad que tanto le agradaba. Ahora me sorprendía con un hecho incuestionable: había escapado, sin que yo supiera cómo ni cuándo.

Lo busqué en seguida en el aposento donde se me había revelado su brusca ausencia. Lo busqué detrás de las puertas, debajo de las mesas, dentro del armario. Tampoco apareció en las demás habitaciones de la casa. Notando, sorprendida, mis idas y venidas, me preguntó mi mujer qué cosa había perdido.

—Puedes estar segura de que no es el cerebro —le dije. Y añadí hipócritamente:

—He perdido el sombrero.

—Hace poco saliste, y lo llevabas. ¿No me dijiste que ibas a no sé qué periódico a poner un anuncio que querías publicar? No sé cómo has vuelto tan pronto.

Lo que decía mi mujer era muy singular. ¿Adónde, pues, se había dirigido mi alter ego? Dominado por la inquietud, me eché a la calle en su busca o seguimiento. A poco noté —o creí notar— que algunos transeúntes me miraban con fijeza, cuchicheaban, sonreían o guiñaban el ojo. Esto me hizo apresurar el paso y casi correr; pero a poco andar me

salió al encuentro un policía, el cual, echándome mano con precaución, como si fuera yo algún sujeto peligroso o difícil de prender, me anunció que estaba arrestado. Viéndome fuertemente asido, no me cupo de ello la menor duda. De nada sirvieron mis protestas ni las de muchos circunstantes. Fui conducido al cuartel de policía, donde se me acusó de pendenciero, escandaloso y borracho, y, además, de valerme de miserables y cobardes subterfugios, habilidades, mañas y mistificaciones para no pagar ciertas deudas de café, de vehículos de carrera, de menudas compras. ¡Lo juro por mi honor! Nada sabía yo de aquellas deudas, ni nunca había oído hablar de ellas, ni siquiera conocía las personas o los sitios —¡y qué sitios!— en donde se me acusaba de haber escandalizado. No pude menos, sin embargo, de resignarme a balbucir excusas, explicaciones: me faltó valor para confesar la vergonzosa fuga de mi *alter ego*, que era sin duda el verdadero culpable y autor de tales supercherías, y pedir su detención. Humillado, prometí enmendarme. Fui puesto en libertad, y alarmado, no ya tanto por la desaparición de mi *alter ego* como por las deshonrosas complicaciones que su conducta comenzaba a hacer recaer sobre mí, me dirigí rápidamente a la oficina del periódico de mayor circulación que había en la localidad, con la intención de insertar en seguida un anuncio advirtiendo que, en adelante, no reconocería más deudas que las que yo mismo hubiera contraído. El empleado del periódico, que pareció reconocerme en el acto, sonrió de una manera que juzgué equívoca; y sin esperar que yo pronunciara una palabra, me entregó una pequeña prueba de imprenta, aún olorosa a tinta fresca, y el original de ella, el cual estaba escrito como de mi puño y letra. Lo que peor es, el texto del anuncio, autorizado por una firma que era la mía misma, decía justamente aquello que yo tenía en mientes decir. Pero tampoco quise descubrir la nueva superchería de mi *alter ego* ¿de quién otro podía ser?— y como aquel era, palabra por palabra, el anuncio que yo quería, pagué su inserción durante un mes consecutivo. Decía así el anuncio en cuestión:

"Participo a mis amigos y relacionados de dentro y fuera de esta ciudad que no reconozco deudas que haya contraído 'otro' que no sea 'yo'. Hago esta advertencia para evitar inconvenientes y mixtificaciones desagradables. Andrés Erre".

Volví a casa después de sufrir durante el resto del día que las personas conocidas me dijeran, a cada paso, dándome palmaditas en el hombro:

—Te vi por allá arriba...

O bien:

—Te vi por allá abajo...

Mi mujer, que cosía tranquilamente, al verme llegar detuvo la rueda de la máquina de coser y exclamó:

—¡Qué pálido estás!

—Me siento enfermo —le dije.

—Trastorno digestivo —diagnosticó—. Te preparé un purgante y esta noche no comerás nada.

No pude reprimir un gesto de protesta. ¡Cómo! La escandalosa conducta de mi *alter ego* me exponía a crueles privaciones alimenticias, pues yo debería purgar sus culpas, de acuerdo con la lógica de mi mujer. Esto desprendíase de las palabras que ella acababa de pronunciar.

Sin embargo, no quería alarmarla con el relato del extraordinario fenómeno de mi desdoblamiento. Era un alma sencilla, un alma simple.

Hubiera sido presa de indescriptibles terrores y yo hubiera cobrado a sus ojos las apariencias de un ser peligrosamente diabólico. ¡Desdoblarse! ¡Dios mío! Mi pobre mujer hubiera derramado amargas lágrimas al saber que me acontecía un accidente tan extraño. Nunca más hubiera consentido en quedarse sola en las habitaciones donde apenas penetraba una luz débil. Y de noche, era casi seguro que sus aprensiones me hubieran obligado a recogerme mucho antes de la hora acostumbrada, pues ya no se acostaría despreocupadamente antes de mi vuelta, ni la sorprendería dormida en las altas horas, cuando me retardaba en la calle más de lo ordinario.

No obstante los incidentes del día, todavía conservaba yo suficiente lucidez para prever las consecuencias de una confidencia que no podía ser más que perjudicial, porque si bien las correrías de mi *alter ego* pudiera suceder que, al fin y al cabo, fuesen pasajeras, en cambio sería difícil, si no imposible, componer en mucho tiempo una alteración tan grave de la tranquilidad doméstica como la que produciría la noticia de mi desdoblamiento. Pero los acontecimientos tomaron un giro muy distinto e imprevisto. La defección de mi *alter ego*, que empezó por ser un hecho antes risible que otra cosa, acabó en una traición que no tiene igual en los anales de las peores traiciones... Este inicuo individuo...

Pero observo que la indignación —una indignación muy justificada, por lo demás— me arrastra lejos de la brevedad con que me propuse referir los hechos. Helos aquí, enteramente desnudos de todo artificio y redundancia:

Salí aquella noche después de comer frugalmente porque mi mujer lo quiso así y me dijo, no obstante mis reiteradas protestas, que me dejaría preparado un purgante

activísimo para que lo tomara al volver. Calculaba que mi regreso sería, como de ordinario, a eso de las doce de la noche.

Con el fin de olvidar los sobresaltos del día, busqué en el café la compañía de varios amigos que, casi todos, me habían visto en diferentes sitios a horas desacostumbradas y hablaban maliciosamente de ciertos incidentes en los cuales hallábase mezclado mi nombre, según pude colegir, pues no quise inquirir nada directamente ni tratar de esclarecer los puntos. Guardé bien mi secreto. Disimulé los hechos lo mejor que pude, procurando despojarlos de toda importancia. Una discusión de política nos retuvo luego hasta horas avanzadas. Eran las dos de la madrugada cuando abrí la puerta de casa, empujándola rápidamente para que chirriara lo menos posible. Todo estaba en calma, pero mi mujer, a pesar de que dormía con sueño denso y pesado, despertó a causa del ruido. Los ojos apenas entreabiertos, me preguntó entre dientes cómo me había sentado el purgante.

—¡El purgante! ─exclamé─. ¡Llego de la calle en este momento y no he visto ningún purgante! ¡Explícate, habla, despierta! ¡Eso que dices no es posible!

Se desperezó largamente.

—Sí ─me dijo─ es posible, puesto que lo tomaste en mi presencia... y estabas conmigo... y...

—...¡Y!...

Comprendí el terrible engaño de mi *alter ego*. La traición de aquel íntimo amigo y compañero de toda la vida me sobrecogió de espanto, de horror, de ira. Mi mujer me vio palidecer.

—Efecto del purgante ─dijo.

Aunque nadie, ni aun ella misma, había notado el delito de mi *alter ego*, la deshonra era irreparable y siempre vergonzosa a pesar del secreto. Las manos crispadas, erizados los cabellos, lleno de profundo estupor, salí de la alcoba en tanto que mi mujer, volviéndose de espaldas a la luz encendida, se dormía otra vez con la facilidad que da la extenuación; y fui a colgarme de una de las vigas del techo con una cuerda que hallé a mano. Al lado colgaba la jaula de Jacintico, el loro; y seguramente hice yo algún ruido en el instante de abandonarme como péndulo en el aire, pues Jacinto, despertándose, esponjó las plumas de la cabeza y me espetó, como solía hacerlo cada vez que me veía pasar junto a su jaula.

—¡Adiós, Doctor!

Tengo razones para creer que mi *alter ego*, que sin duda espiaba mis movimientos desde algún escondrijo improvisado, a favor de las sombras de la noche, se apoderó en seguida de mi cadáver, lo descolgó y se introdujo dentro de él. De este modo volvió a la alcoba conyugal, donde pasó el resto de la noche ocupado en prodigar a mi viuda las más ardientes caricias. Fundo esta creencia en el hecho insólito de que mi suicidio no produjo impresión ni tuvo la menor resonancia. En mi hogar nadie pareció darse cuenta de que yo había desaparecido para siempre. No hubo duelo, ni entierro. El periódico no hizo alusión a la tragedia, ni en grandes ni en pequeños títulos. Los amigos continuaron chanceándose y dándole palmaditas en el hombro a mi *alter ego*, como si fuera yo mismo. Y Jacintico no ha dejado nunca de decirle, viéndolo pasar junto a la jaula:

—¡Adiós, Doctor!

Sin duda, mi *alter ego* desarrolló desde el principio un plan hábilmente calculado en el sentido de producir los resultados que en efecto se produjeron. Previó con precisión el modo como reaccionaría yo delante de los hechos que él se encargaría de presentarme en rápida y desconcertante sucesión. Determinó de antemano mi inquietud, mi angustia, mi desesperación; calculó exactamente la hora en que un cúmulo de extrañas circunstancias había de conducirme al suicidio. Esta hora señalaba el feliz coronamiento de su obra; y es claro que sólo un *alter ego* que gozaba de toda mi confianza pudo llevar a cabo esta empresa. En primer lugar, el completo conocimiento que poseía de los más recónditos resortes de mi alma le facilitó los elementos necesarios para preparar sin error el plan de inducción al suicidio inmediato. En segundo término, si logró hacerse pasar por mí mismo delante de mi mujer y de todas las personas que me conocían, fue porque estaba en el secreto de mis costumbres, ideas, modos de expresión y grados de intimidad con los demás. Sabía imitar mi voz, mis gestos, mi letra y en particular mi firma, y además conocía la combinación de mi pequeña caja fuerte. Todos mis bienes pasaron automáticamente a poder suyo, sin que las leyes, tan celosas en otros casos, intervinieran en manera alguna para evitar la iniquidad de que fui víctima. También se apoderó del crédito que había alcanzado yo después de largos años de conducta intachable y correctos procederes; y en el mismo periódico continúan publicando a diario, autorizado con su firma, que es la mía, el mismo aviso que dice:

"Participo a mis amigos y relacionados de dentro y fuera de esta ciudad que no reconozco deudas que haya contraído 'otro' que no sea 'yo'. Hago esta advertencia para evitar inconvenientes y mixtificaciones desagradables. Andrés Erre".

EFRÉN HERNÁNDEZ

(1904-1958)

Tachas

Eran las 6 y 35 minutos de la tarde.

El maestro dijo: ¿Qué cosa son tachas? Pero yo estaba pensando en muchas cosas; además, no sabía la clase.

El salón de estos hechos tiene tres puertas, de madera pintada de rojo, con un vidrio en cada hoja, despulido en la mitad de abajo.

A través de la parte no despulida del vidrio de la puerta de la cabecera del salón, veíanse, desde el lugar en que yo estaba: un pedazo de pared, un pedazo de puerta y unos alambres de la instalación de luz eléctrica. A través de la puerta de en medio, se veía lo mismo, poco más o menos lo mismo, y, finalmente, a través de la tercera puerta, las molduras del remate de una columna y un lugarcito triangular del cielo.

Por este triangulito iban pasando nubes, nubes, lentamente. No vi pasar en todo el tiempo, sino nubes, y un veloz, ágil, fugitivo pájaro.

Es muy divertido contemplar las nubes, las nubes que pasan, las nubes que cambian de forma, que se van extendiendo, que se van alargando, que se tuercen, que se rompen, sobre el cielo azul, un poco después que terminó la lluvia.

El maestro dijo:

—¿Qué cosa son tachas?

La palabrita extraña se metió en mis oídos como un ratón a su agujero, y se quedó en él agazapada. Después entró un silencio caminando en las puntitas de los pies, un silencio que, como todos los silencios, no hacía ruido.

No sé por qué, pero yo pienso que lo que me hizo volver, aunque a medias, a la realidad, no fueron las palabras, sino el silencio que después se hizo; porque el maestro estaba hablando desde mucho antes y, sin embargo, yo no había escuchado nada.

¿Tachas? ¿Pero, qué cosa son tachas?, pensé yo. ¿Quién va a saber lo que son tachas? Nadie sabe siquiera qué cosa son cosas, nadie sabe nada, nada.

Yo, por mi parte, como ejemplo, no puedo decir lo que soy, ni siquiera qué cosa estoy haciendo aquí, ni para qué lo estoy haciendo. No sé tampoco si estará bien o mal. Porque en definitiva, ¿quién es aquel que le atinó con su verdadero camino? ¿Quién es aquel que está seguro de no haberse equivocado?

Siempre tendremos esta duda primordial.

En lo ancho de la vida van formando numerosos cruzamientos los senderos. ¿Por cuál dirigiremos nuestros pasos? ¿Entre estos veinte, entre estos treinta, entre estos mil caminos, cuál será aquel que una vez seguido no nos deje el temor de haber errado?

Ahora, el cielo nuevamente se cubría de nubes, e iban haciéndose en cada momento más espesas; de azul, solo quedaba sin cubrir un pedacito del tamaño de un quinto. Una llovizna lenta descendía, matemáticamente vertical, porque el aire estaba inmóvil, como una estatua.

Cervantes nos presenta en su libro *Trabajos de Persiles y Sigismunda* una llanura inmóvil, y en ella están los peregrinantes, bajo el cielo gris, y en la cabeza de ellos, hay esta misma pregunta. Y en todo el libro no llega a resolverla.

Este problema no inquieta a los animales, ni a las plantas, ni a las piedras. Ellos lo han resuelto fácilmente, plegándose a la voluntad de la Naturaleza. El agua hace bien, perfectamente, siguiendo la cuesta, sin intentar subir.

De esta misma manera parece que lo resolvió Cervantes, no en Persiles que era un cuerdo, sino en Don Quijote, que es un loco.

Don Quijote soltaba las riendas al caballo e iba más tranquilo y seguro que nosotros.

El maestro dijo:

—¿Qué cosa son tachas?

Sobre el alambre, bajo el arco, posó un pajarito diminuto, de color de tierra, sacudiendo las plumas para arrojar el agua.

Cantaba el pajarito, u fifí, fifí. De fijo el pajarito estaba muy contento. Dijo esto con la garganta al aire; pero en cuanto lo dijo se puso pensativo. No, pensó, con seguridad, esta canción no es elegante. Pero no era esta la verdad, me di cuenta, o creí darme cuenta, de que el pajarito no pensaba con sinceridad. La verdad era otra, la verdad era que quien silbaba esta canción era la criada, y él sentía hacia ella cierta antipatía, porque cuando le arreglaba la jaula, lo hacía de prisa y con mal modo.

La criada de esa casa, ¿se llamaba Imelda? No. Imelda es la muchacha que vende cigarros Elegantes, cigarros Monarcas, chicles, chocolates y cerillas, en el estanquillo de la esquina. ¿Margarita? No, tampoco se llamaba Margarita. Margarita es nombre para una mujer bonita y joven, de manos largas y blancas, y de ojos dorados. ¿Petra? Sí, este sí es nombre de criada, o Tacha.

¿Pero en qué estaría pensando cuando dije que nadie sabe qué cosa es tacha?

Es una lástima que el pajarito se haya ido. ¿Para dónde se habrá ido ahora el pajarito? Ahora estará parado en otro alambre, cantando u fiiiii, pero yo ya no lo escucho. Es una lástima.

Ya el cielo estaba un poco descubierto, era un intermedio en la llovizna. Llegaba el anochecimiento lentamente. La llegada de la sombra le daba un sentido más hondo al firmamento. Las estrellas de todas las noches, las estrellas de siempre, comenzaron a abrirse por orden de estaturas y distancias.

De abajo subía el ruido de toda la ciudad; de arriba caía el silencio de todo el infinito.

De cierto, no sé qué cosa tiene el cielo aquí, que transparenta el universo a través de un velo de tristeza.

Allá son muy raras las tardes como esta, casi siempre se muestra el cielo transparente, teñido de un maravilloso azul, que no he encontrado nunca en otra parte alguna. Cuando empieza a anochecer, se ven en su fondo las estrellas, incontables, como arenitas de oro bajo ciertas aguas que tienen privilegios de diamante.

Allá se ven más claritas que en ninguna parte las facciones de la Luna. Quien no ha estado allá, de verdad no sabe cómo será la Luna. Tal vez, por esto, tienen aquí la idea de que la Luna es melancólica. Esta es una gran mentira de la literatura. ¡Qué ha de ser melancólica la Luna!

La Luna es sonriente y sonrosada, lo que pasa es que aquí no la conocen. Su sonrisa es suave, detrás de sus labios asoman unos dientes menuditos y finos, como perlas, y sus ojos son violáceos, de ese color ligeramente lila que vemos en la frente de las albas, y entorno a sus ojeras florecen manojitos de violetas, como suelen alrededor de las fuentes profundas.

Allá todo es inmaculado, allá todo es sin tachas... tachas, otra vez tachas. ¿En qué estaría yo pensando cuando dije que nadie sabe qué cosas son tachas?

Había pensado esto con la propia velocidad del pensamiento, y que Dios diga lo que seguiría pensando, si no fuera porque el maestro repitió por cuarta o quinta vez, y ya con voz más fuerte:

—¿Qué cosa son tachas?

Y añadió:

—A usted es a quien se lo pregunto, a usted, señor Juárez.

—¿A mí, maestro?

—Sí, señor, a usted.

Entonces fue cuando me di cuenta de una multitud de cosas. En primer lugar, todos me veían fijamente. En segundo lugar, y sin ningún género de dudas, el maestro se dirigía a mí. En tercer lugar, las barbas y los bigotes del maestro parecían nubes en forma de bigotes y de barbas, y en cuarto lugar, algunas otras; pero la verdaderamente grave era la segunda.

Malos consejos, experimentos turbios de malos estudiantes, me asaltaron entonces y me aseguraron que era necesario decir algo.

—Lo peor de todo es callarse, me habían dicho. Y así, todavía no despertado por completo, hablé sin ton ni son, lo primero que me vino a la cabeza.

No podría yo atinar con el procedimiento que empleó mi cerebro lleno de tantos pájaros y de tantas nubes para salir del paso, pero el caso es que escucharon todo esto que yo solté muy seriamente:

—Maestro, esta palabra tiene muchas acepciones y como aún es tiempo, pues casi nos sobra media hora, procuraré examinar cada una de ellas, comenzando por la menos importante y siguiendo progresivamente, según el interés que cada una nos presente.

Yo estoy desengañado de que no estoy loco; si lo estuviera, ¿por qué lo habría de negar?, lo que pasa es otra cosa, que no está bueno explicar, porque su explicación es larga. De modo que la vez a que me vengo refiriendo, yo hablaba como si estuviera solo, monologando. Y noto que usted guarda silencio...

Usted, en aquel rato, para mí, no significaba nadie; según la realidad, debía ser el maestro; según la gramática, aquel a quien dirigiera la palabra, más para mí, usted no era nadie, absolutamente nadie. Era el personaje imaginario, con quien yo platico cuando estoy a solas. Buscando el lugar que le corresponda entre los casilleros de la analogía, corresponde a esta palabra el lugar de los pronombres; sin embargo, no es un pronombre personal, ni ningún pronombre de los ya clasificados. Es una suerte de pronombre personal que, poco más o menos, puede definirse así. Una palabra que yo uso algunas veces para fingir que hablo con alguien, estando en realidad a solas. Seguí:

—Noto que usted guarda silencio, y como el que calla otorga, daré principio, haciéndolo de la manera que ya dije. La primera acepción, pues, es la siguiente: tercera persona del presente de indicativo del verbo tachar, que significa: poner una línea sobre una palabra, un renglón o un número que haya sido mal escrito. La segunda es otra: si una persona tiene por nombre Anastasia, quien la quiera mucho empleará, para designarla, esta palabra. Así, el novio, le dirá:

—Tú eres mi vida, Tacha.

La mamá:

—¿Ya barriste, Tacha, la habitación de tu papá?

El hermano:

—¡Anda, Tacha, cóseme este botón!

Y finalmente, para no alargarme mucho, el marido, si la ve descuidada (Tacha puede hacer funciones de Ramona), saldrá poquito a poco, sin decir ninguna cosa.

La tercera es aquella en que aparece formando parte de una locución adverbial. Y esta significación tiene que ver únicamente con uno de tantos modos de preparar la calabaza. ¿Quién es aquel que no ha oído decir alguna vez calabaza en tacha? Y, por último, la acepción en que la toma nuestro código de procedimientos.

Aquí entoné, de manera que se notara bien, un punto final.

Y Orteguita, el paciente maestro que dicta en la cátedra de procedimientos, con la magnanimidad de un santo, insinuó pacientemente:

—Y díganos señor, ¿en qué acepción la toma el código de procedimientos?

Ahora, ya un poquito cohibido, confesé:

—Esa es la única acepción que no conozco. Usted me perdonará, maestro, pero...

Todo el mundo se rio: Aguilar, Jiménez Tavera, Poncianito, Elodia Cruz, Orteguita. Todos se rieron, menos el Tlacuache y yo que no somos de este mundo.

Yo no puedo hallar el chiste, pero, teorizando, me parece que casi todo lo que es absurdo hace reír. Tal vez porque estamos en un mundo en que todo es absurdo, lo absurdo parece natural y lo natural parece absurdo. Y yo soy así, me parece natural ser como soy. Para los otros no, para los otros soy extravagante.

Lo natural sería, dice Gómez de la Serna, que los pajaritos dormidos se cayeran de los árboles. Y todos lo sabemos bien, aunque es absurdo, los pajaritos no se caen.

Ya estoy en la calle, la llovizna cae, y viendo yo la manera como llueve, estoy seguro de que a lo lejos, perdido entre las calles, alguien, detrás de unas vidrieras, está llorando porque llueve así.

MACEDONIO FERNÁNDEZ

(1874-1952)

El zapallo que se hizo cosmos

(Cuento del Crecimiento)

Dedicado al señor Decano de una Facultad de Agronomía.

¿Le pondré "doctor", o "distinguido colega"? A lo mejor es abogado…

Érase un Zapallo creciendo solitario en ricas tierras del Chaco. Favorecido por una zona excepcional que le daba de todo, criado con libertad y sin la luz solar en condiciones óptimas, como una verdadera esperanza de la Vida. Su historia íntima nos cuenta que iba alimentándose a expensas de las plantas más débiles de su contorno, darwinianamente; siento tener que decirlo, haciéndolo antipático. Pero la historia externa es la que nos interesa, ésa que solo podrían relatar los azorados habitantes del Chaco que iban a verse envueltos en la pulpa zapallar, absorbidos por sus poderosas raíces.

La primera noticia que se tuvo de su existencia fue la de los sonoros crujidos del simple natural crecimiento. Los primeros colonos que lo vieron habrían de espantarse, pues ya entonces pesaría varias toneladas y aumentaba de volumen instante a instante. Ya media legua de diámetro cuando llegaron los primeros hacheros mandados por las autoridades para seccionarle el tronco, ya de doscientos metros de circunferencia; los obreros desistían más que por la fatiga de la labor por los ruidos espeluznantes de ciertos movimientos de equilibración, impuestos por la inestabilidad de su volumen que crecía por saltos.

Cundía el pavor. Es imposible ahora aproximársele porque se hace el vacío en su entorno, mientras las raíces imposibles de cortar siguen creciendo. En la desesperación de vérselo venir encima, se piensa en sujetarlo con cables. En vano. Comienza a divisarse desde Montevideo, desde donde se divisa pronto lo irregular nuestro, como nosotros desde aquí observamos lo inestable de Europa. Ya se apresta a sorberse el Río de la Plata.

Como no hay tiempo de reunir una conferencia panamericana —Ginebra y las chancillerías europeas están advertidas—cada uno discurre y propone lo eficaz. ¿Lucha, conciliación, suscitación de un sentimiento piadoso en el Zapallo, súplica, armisticio? Se piensa en hacer crecer otro Zapallo en el Japón, mimándolo para apresurar al

máximo su prosperidad, hasta que se encuentren y se entredestruyan, sin que, empero, ninguno sobrezapalle al otro. ¿Y el ejército?

Opiniones de los científicos; qué pensaron los niños, encantados seguramente; emociones de las señoras; indignación de un procurador; entusiasmo de un agrimensor y de un toma-medidas de sastrería; indumentaria para el Zapallo; una cocinera que se le planta delante y lo examina, retirándose una legua por día; un serrucho que siente su nada; ¿y Einstein?; frente a la facultad de medicina alguien que insinúa: ¿Purgarlo? Todas estas primeras chanzas habían cesado. Llegaba demasiado urgente el momento en que lo que más convenía era mudarse adentro. Bastante ridículo y humillante es el meterse en él con precipitación, aunque se olvide el reloj o el sombrero en alguna parte y apagando previamente el cigarrillo, porque ya no va quedando mundo fuera del Zapallo.

A medida que crece es más rápido su ritmo de dilatación; no bien es una cosa ya es otra: no ha alcanzado la figura de un buque que ya parece una isla. Sus poros ya tienen cinco metros de diámetro, ya veinte, ya cincuenta. Parece presentir que todavía el Cosmos podría producir un cataclismo para perderlo, un maremoto o una hendidura de América. ¿No preferirá, por amor propio, estallar, astillarse, antes de ser metido dentro de un Zapallo? Para verlo crecer volamos en avión; es una cordillera flotando sobre el mar. Los hombres son absorbidos como moscas; los coreanos, en la antípoda, se santiguan y saben que su suerte es cuestión de horas.

El Cosmos desata, en el paroxismo, el combate final. Despeña formidables tempestades, radiaciones insospechadas, temblores de tierra, quizás reservados desde u origen por si tuviera que luchar con otro mundo.

"¡Cuidaos de toda célula que ande cerca de vosotros! ¡Basta que una de ellas encuentre su todo-comodidad de vivir!" ¿Por qué no se nos advirtió? El alma de cada célula dice despacito: "yo quiero apoderarme de todo el 'stock', de toda la 'existencia en plaza' de Materia, llenar el espacio y, tal vez, con espacios siderales; yo puedo ser el Individuo-Universo, la Persona Inmortal del Mundo, el latido único". Nosotros no la escuchamos ¡y nos hallamos en la inminencia de un Mundo de Zapallo, con los hombres, las ciudades y las almas dentro!

¿Qué puede herirlo ya? Es cuestión de que el zapallo se sirva sus últimos apetitos, para su sosiego final. Apenas le falta Australia y Polinesia.

Perros que no vivían más de quince años, zapallos que apenas resistían uno y hombres que rara vez llegaban a los cien… ¡Así es la sorpresa! Decíamos: es un monstruo que no puede durar. Y aquí nos tenéis adentro. ¿Nacer y morir para nacer y morir? Se habrá dicho el Zapallo: ¡oh, ya no! El escorpión, que cuando se pica a sí mismo y se aniquila, parte al instante al depósito de la vida escorpiónica para su nueva esperanza de perduración; se envenena sólo para que le den vida nueva. ¿Por qué no configurar el Escorpión, el Pino, la Lombriz, el Hombre, la Cigüeña, el Ruiseñor la Hiedra, inmortales? Y por sobre todos el Zapallo, Personación del Cosmos; con los jugadores de póker viendo tranquilamente y alternando los enamorados, todo en el espacio diáfano y unitario del Zapallo.

Practicamos sinceramente la Metafísica Cucurbitácea. Nos convencimos de que, dada la relatividad de las magnitudes todas, nadie de nosotros sabrá nunca si vive o no dentro de un zapallo y hasta dentro de un ataúd y si no seremos células del Plasma Inmortal. Tenía que suceder: Totalidad todo Interna. Limitada, Inmóvil (sin Traslación), sin Relación, por ello Sin Muerte.

Parece que en estos últimos momentos, según coincidencia de signos, el Zapallo se alista para conquistar no ya la pobre Tierra, sino la Creación. Al parecer, prepara su desafío contra la Vía Láctea. Días más, y el Zapallo será el Ser, la Realidad y su Cáscara.

(El Zapallo me ha permitido que para vosotros ―queridos cofrades de la Zapallería― yo escriba mal y pobre su leyenda e historia.

Vivimos en ese mundo que todos sabíamos pero todo en cáscara ahora, con relaciones solo internas y, sí, sin muerte.
Esto es mejor que antes.)

FELISBERTO HERNÁNDEZ

(1902-1964)

La envenenada

A María Isabel G. de Hernández

I

En uno de los barrios de los suburbios de una gran ciudad, uno de los literatos no tenía asunto. Esto le pasó desde el 24 de agosto por la tarde —en la mañana había terminado un cuento— hasta el 11 de octubre, también por la tarde. En la mañana del 11, el día le amenazaba con normalidad: como uno de los tantos días, él estaba encerrado en su casa y no tenía ganas de salir; se paseaba por toda su pequeña casa, a grandes pasos y a profundos pensamientos; quería atacar algún asunto, porque ningún asunto venía hacia él; al mismo tiempo que sus piernas se le cansaban y se le ponían pesadas, sentía angustia con pesimismo; pero se acostaba un rato y, a medida que sus piernas descansaban, la angustia con pesimismo se le iba.

El 11 por la tarde, cuando eran las 14 y 25 y se asomó a la puerta de su casa, se dio cuenta que el día era lindo, pero igual a muchos días lindos —hacía tiempo le había pasado lo mismo con unos días feos— entonces, como una de las tantas veces que en otros días se había asomado a la puerta de su casa, llegó a la siguiente conclusión: "Si quiero asunto tengo que meterme en la vida". A las 15 y 12 fue cuando por última vez en esa tarde se asomó a la puerta de su casa y pensó que tenía que meterse en la vida: aparecieron tres hombres que desde la calle le hicieron señas para que se acercara, cuando se acercó le dijeron que a pocas cuadras y al borde de un arroyo, una mujer se había envenenado. Él tenía pensado no ir a esta clase de espectáculos: le producían una cosa, que sintetizando todo lo que hubiera podido escribir sobre esa cosa, le hubiera llamado vulgarmente miedo. Sin embargo, como además de no tener asunto, había leído una poesía que le había llevado a la conclusión de que un hombre podía reaccionar y triunfar sobre sí mismo, entonces decidió aprovechar la invitación que le hicieron los tres hombres y el espectáculo de la envenenada.

Apenas empezaron a caminar uno de los tres hombres le demostró una antigua y secreta admiración: había leído muchas cosas de él; los otros dos estaban cohibidos, y la curiosidad que hacía un rato tenían por la envenenada, se les había pasado para el literato.

En el cerebro de los cuatro hombres había una misma idea: en tres, la curiosidad por el gesto de la cara del literato, y en el literato la preocupación de lo que haría con su cara. Si se abandonaba a la espontaneidad, tal vez pusiera una cara inexpresiva e idiota y, además, no podría abandonarse a su espontaneidad porque sabía que lo observaban; tal vez no podría ser espontáneo ni consigo mismo, porque aunque no hubiera nadie, él mismo sería su observador, tendría la tensión de espíritu del analítico y por más fuerte que fuera el espectáculo, su espíritu oscilaría entre la impresión que le produciría y la impresión que él quería tomar de sí mismo. Entonces se encontró con que no podía ni sabía sorprenderse, y entonces tenía que inventar un gesto interesante. Ni aun esto podía pensar tranquilamente porque sus compañeros le iban dando los datos que conocían de la envenenada y él tenía que escucharlos y comentarlos. Para esto inventó un gesto y un comentario que le sirvió para abandonarse a pensar en todo lo que se le antojaba, para dejar sus pensamientos libres cual una cosa libre; puso su cara hacia el frente. Pero no para mirar lo que tenía adelante, sino hacia lo que los literatos habían definido como lo infinito, lo desconocido, etc.

El comentario fue el silencio: muchas veces le había servido para muchas cosas, y ahora le permitía dejar el pensamiento libre cual una cosa libre.

El admirador del literato le contaba a éste, una vulgar historia de amantes; esa mañana, cuando la historia tuvo su desenlace, ella había envuelto en un papel un vaso con cianuro, y había puesto en la cartera un gran revólver; cuando se puso el gorro de fieltro y salió de su casa la gente habría creído que iba a un lugar, lejos de aquellos alrededores. Aquí los pensamientos del literato se prendieron hambrientos de este detalle, y ya le pareció que hacía un cuento y que decía que ella había ido más lejos de lo que la imaginación de la gente suponía: había ido donde los literatos habían definido como lo infinito, lo desconocido, etc. De pronto los pensamientos se le detuvieron y se fijó que los dos hombres que callaban habían quedado algunos pasos atrás y ahora conversaban; entonces sus pensamientos le volvieron a atacar y se imaginó que al ellos caminar de dos en dos, llevaban un ataúd. También se dio cuenta, analizando su propio yo, que este último pensamiento decoraba muy bien el espectáculo que dentro de poco verían.

II

Los cuatro hombres iban por una orilla del arroyo; pero la envenenada estaba del otro lado; entonces el literato pensó: ella está del otro lado del arroyo, y de la vida. Los compañeros le dijeron que como el arroyo era angosto, de este lado verían bien, y que si

fueran por el otro, tendrían que dar una vuelta muy grande; y el literato pensó: para llegar del lado de la envenenada, habría que dar una vuelta muy grande y ésa sería la vuelta de la vida, porque ella está en la muerte.

El paraje era pintoresco como otros lugares pintorescos y nada más; a dos cuadras del suceso, los cuatro hombres vieron entre los árboles un grupo de personas, y el literato preparó la cara: frunció el entrecejo y nada más: pensaba que con eso bastaba para ver y pensar tranquilo; y entonces, este último pensamiento, le dio a su cara un baño fijador. A medida que se acercaba, su espíritu oscilaba entre conservar su yo y abandonarse a la curiosidad: parecía un elástico que se estirara y se encogiera; pero el baño fijador que había dado a su cara le fue eficaz: cuando estuvieron frente al lugar de la envenenada, él conservaba entera su cara. Pasado el segundo de indefinida sensación, se apresuró a decirse a sí mismo: es una mujer envenenada y nada más; y tuvo el valor de empezar a observarla y a pensar, sin hacer caso de una especie de pelotón nebuloso y oscuro, que desde el primer momento se le había formado en donde los otros literatos llamaban, el espíritu. Pero, a medida que observaba y pensaba, de la envenenada salía algo que le agrandaba el indefinido pelotón.

El espectáculo era demasiado fuerte para el literato; en el cuerpo de la envenenada había cosas extrañas, contradictorias y también irónicas: los pies estaban cruzados, y había en ellos la tranquilidad de la persona que se ha acostado a dormir la siesta y el cuerpo disfruta de la frescura del césped y de la placidez del sueño; pero sin embargo, el cuerpo de la envenenada estaba arqueado, tenía por puntos de apoyo un talón y los hombros, y todo el busto demasiado echado hacia adelante; la cabeza estaba doblada y su posición hacía pensar en lo mismo de los pies, pero la cara estaba muy descompuesta y los músculos en tensión; un brazo lo tenía para arriba, rodeaba la cabeza como un marco y la posición era tan tranquila como la cabeza y los pies; pero el puño estaba muy apretado. Lo más terrible, la protesta más desesperante que había en la envenenada, estaba en el otro brazo, en el que no le servía de marco a la cabeza: estaba muy separado del cuerpo, y desde el codo hasta el puño había quedado parado como un pararrayo; el puño no estaba cerrado del todo, y de entre los dedos que estaban crispados y juntos, salía un pañuelito que flameaba con la brisa.

Cerca del cuerpo estaba el vaso y el papel; el revólver ya lo había llevado la policía: vino cerca de las 13 y quedó un guardia cuidando; eran las 16 y todavía no había venido el juez; el guardia espantaba a la gente que se acercaba demasiado o tocaba, y los que ya se sabían de memoria los detalles del asunto y del cuerpo de la envenenada, se iban. A

pocos pasos del literato había una muchacha que dijo que hacía rato había venido el amante de la envenenada, que después de mirarla le bajó un poco la pollera Dporque le había quedado muy subida, y que después se había ido. También dijo que nadie había tocado el vaso ni el papel entonces, se pensaba que la envenenada habría visto aquello así antes de morirse, que su pensamiento y la realización, con el vaso y el papel, habrían quedado igual que en el momento en que ella se había envenenado, y esas horas que nosotros medíamos después, se dislocaban y eran extrañas, porque pertenecían más a ella que a nosotros.

También se pensaba, que antes de salir de su casa el vaso, habría estado tranquilo encima de una mesa, que ella lo habría sacado para llevarlo con ella como un animalito doméstico; que todavía estaba cerca de su cuerpo, y miraba fijo, y no era culpable de nada; que como un animalito doméstico habría estado lejos del propósito de ella; pero que ahora el vaso y ella eran dos realidades parecidas.

III

Durante mucho rato el literato quiso suponerse que estaba acostumbrado a espectáculos como aquél y quiso empezar a construir su cuento, para no tener esa cosa que sintetizando todo lo que hubiera podido escribir sobre ella, le hubiera llamado vulgarmente miedo: tenía muy fruncido el entrecejo, pero los ojos se le habían quedado muy abiertos y fijos.

De pronto se dio cuenta que los pies se le movieron y le llevaron el cuerpo para otro lado; también sintió sobre él todas las miradas y la responsabilidad que otros literatos habían sentido cuando pensaban que en sus manos estaba el destino de la humanidad. Ya había corrido por allí la noticia de que era escritor, y la gente pensaría que tal vez él y no el juez, estaría más cerca del misterio de aquella muerte. Cuando percibió el desenfado con que la gente andaba alrededor de la envenenada y recordó sus momentos de esa cosa-miedo, se encontró con que él había tenido una gran altura moral, por el respeto y la cosa-miedo que había sentido, y dio un suspiro de satisfacción. Cuando los compañeros lo vieron mover, les pareció que era algo así como una gran máquina moderna del pensamiento, y que al moverse era porque ya tenía la solución; no sabían qué solución buscaban, o la solución de qué; pero ellos presentían que en aquel hombre, como gran máquina moderna del pensamiento, se debía haber producido una solución: entonces, uno de ellos, el antiguo admirador, lo interrogó. Él tuvo el inesperado dominio de sí mismo, la gran serenidad, de responder no contestando con palabras, sino haciendo una seña con la mano como para que esperasen; al literato le parecía que alguien

recitaba, y mientras tanto y antes de que se terminara el poema, él tenía que preparar el juicio o el elogio: aquí el poema terminaría cuando viniese el juez y se llevasen la envenenada. Pero el literato tuvo pronto el juicio, el elogio o la solución antes que viniera el juez: seguiría con el silencio: esta nueva solución que era igual a la de antes de ver a la envenenada, le había surgido al recordar cómo otros literatos habían triunfado con el sencillo procedimiento de insistir: él insistiría en su silencio; tal vez cuando los compañeros le acompañaran hasta su casa, él no les diría ni buenas tardes, y esa descortesía en aquel momento, haría crecer en el ánimo de los demás, el concepto que de él tendrían.

Antes de empezar su cuento, otro detalle más vino a detener su mente: la muchacha que estaba muy cerca de ellos y que les había dado los datos del amante, la pollera y el vaso de la envenenada, ahora miraba al literato con demasiada frecuencia; él lo percibió y trató de escudriñar disimuladamente aquellas miradas; pero después pensó en el papel que estaba desempeñando: su misión como hombre que algún día tendría en sus manos el destino de la humanidad, le reclamaba la atención de la envenenada, y entonces decidió no escudriñar la mirada de la joven, pero aunque no la miró, se sintió preocupado un buen rato antes de empezar a construir su cuento.

IV

El primer detalle interesante que acudió al cerebro del literato, fue el de la edad de sus compañeros, de la envenenada y de él: aproximadamente tendrían los cinco la misma edad. Para él, esto tenía la importancia de hacerle sugerir que eran cinco jóvenes de una clase dramática, y que en ese momento representaban un drama. Claro está, que enseguida diría que lo más impresionante era que no había tal clase, y que aquello era una espantosa realidad para la protagonista.

El segundo detalle interesante le acudió al recordar que cuando era niño había visto en una escena de figuras de cera, una mujer muerta; pero ahora él se permitiría el atrevimiento literario de decir que esta vez la muerte tenía una vida especial que no había en la muerta de cera; entonces haría resaltar el valor de las cosas naturales sobre las artificiales.

Cuando el literato tenía bastante relleno su cuento de cosas tan atrevidas como las que he citado, se encontró con que no se le ocurría una metáfora interesante, para el brazo que había quedado parado como un pararrayo; pero cuando vino una brisa que hizo flamear el pañuelito que salía de los dedos crispados y juntos de la envenenada, se le ocurrió pensar en que el brazo era un asta, y el pañuelito la bandera de la muerte.

También le surgió esta pregunta: ¿qué vale más? o ¿qué es más importante?, ¿el asta o la banderita? En este caso le pareció que era más importante el asta que la bandera; y pensó en todas las astas y las banderas, y vio en todas las astas un valor que hasta ahora no había visto: las veía apuntar al cielo, y su rigidez era de tanta fuerza y tenían una protesta tan desesperante como el brazo de la envenenada. También le pareció ridículo que a las astas, que tenían una personalidad tan grande, les arrimaran de cuando en cuando una bandera.

De pronto el literato se sintió muy horrorizado; no hubiera podido precisar si tal horror se lo producía la envenenada o sus pensamientos; entonces decidió irse sin esperar a que viniera el juez; pero cuando ya iba a marcharse, su cuento tomó un aspecto mucho más agradable: se encontró con la mirada de la joven de los datos y se atrevió a comprobar abiertamente si la joven se interesaba por él; al mismo tiempo pensaba en la originalidad y el atrevimiento de su cuento, si resultaba que al ir a ver una joven muerta se había enamorado de una viva. Pero eso no ocurrió, porque cuando él menos lo esperaba, ella le sonrió con una sonrisa enigmática, que él no hubiera podido decir si sencillamente se burlaba de él, o habiendo comprendido sus equivocadas suposiciones le rechazaba con aquella sonrisa.

Después, él tampoco se dio cuenta que los pies lo llevaron a su casa, que sus amigos no lo acompañaron, y que el cuento le quedó truncado.

V

Apenas llegó a su casa se acostó; además de tener las piernas cansadas y la angustia con pesimismo, sentía un extraño malestar. Desde la cama su mirada cruzó la habitación, el patio, y se dio contra una vidriera de vidrios opacos; y entonces empezó a pensar en la muerte: sintió miedo de haber nacido porque tenía que morir: hubiera preferido no haber nacido. Al principio pensó en esos dos límites —el nacimiento y la muerte— como si él no perteneciera a la vida; pensó que a él le había tocado una vida en el reparto misterioso; que su vida era una casualidad como era otra casualidad el día que nació y sería otra casualidad el día de su muerte. Entonces, no le importaba que en él se hubiera formado una cosa humana: era una cosa humana más en el montón y no tenía interés ni en darse cuenta que él era una cosa humana más; le parecía ridículo que a cada uno le preocupara tanto de qué padres había nacido y en qué día; le parecía extraño que esa cosa humana tuviera condiciones especiales para sentir ternura por los padres de que había nacido: ¿qué importaba eso cuando se tenía el concepto o el sentido de lo que era el montón? ¿qué se le importaba que le hubiera tocado un cerebro con ciertas ideas? Era

tan ridículo o sin sentido como cuando los niños se preocupaban en buscar la diferencia que hay en los pancitos que les han tocado: él se comería el pancito y se acabó.

Sin darse cuenta la mirada se le había salido de la vidriera, le había revoloteado un poco, y se le había detenido en el bulto que los pies hacían debajo de las cobijas: entonces empezó a filosofar sobre las puntas de los pies. Su cuerpo estaba en ese relajamiento muscular del descanso; le parecía que las puntas de los pies estaban lejísimo de él; pensaba que solamente su cabeza trabajaba, y le asombraba su dominio: con solamente a la cabeza antojársele, se moverían las puntas de los pies que estaban lejísimo, y sin embargo, él no sentía correr la idea por su cuerpo, más bien le parecía que la idea saltaba de la cabeza y la barajaban los pies. Todas las partes de su cuerpo eran barrios de una gran ciudad que ahora dormía; eran obreros brutos que ahora descansaban después de una gran tarea y que el continuo trabajar y descansar no les dejaban pensar en nada inteligente; solamente su cabeza estaba despierta y contemplaba con sabiduría y con indiferencia todo aquello.

Después, su misma sabiduría y su indiferencia le hizo sonreír al pensar en las metáforas que hacía sobre su cuerpo que descansaba; no quería entregarse a ninguna fantasía, porque ese día sentía la realidad indiferente; a él le habían tocado aquellas piernas para andar como le podían haber tocado cualquier otras, y todavía ―pensaba sonriendo despectivamente― que para mejor le habían tocado unas que se le cansaban enseguida.

Él se diferenciaba de los demás literatos, en que ellos ignoraban los misterios y las casualidades de la vida y la muerte, pero se empecinaban en averiguarlo; en cambio para él no significaba nada haber sabido el porqué de esos misterios y casualidades, si con eso no se evitaba la muerte. En total: no se le importaba la vida, ni su misterio anterior ni el posterior; tampoco le importaba saber cuándo moriría ni de qué; el momento de la muerte sería para él como el momento de arrojar: no le gustaba arrojar y hacía todo lo posible para evitarlo, pero cuando el primer vómito le venía ya no pensaba: estaba pendiente del vómito y nada más. También es cierto que un pequeñísimo instante antes del primer vómito pensaba en que iba a vomitar.

Estaba en estas reflexiones, cuando de pronto se dio cuenta que las puntas de sus pies se movían un poco, que hacía rato que sus ojos las estaban mirando y que él no había sido consciente de ese hecho; entonces, sintió el mismo nebuloso y oscuro pelotón indefinido que se le formó cuando miraba a la envenenada.

Después se levantó, y empezó a pasearse por toda su pequeña casa a grandes pasos y a profundos pensamientos.

HUMBERTO SALVADOR

(1902-1982)

Sandwich

Recuerdo que le conocí en mi infancia.

Me sorprendió su figura extraña. Era un hombre alto, que podía tener más o menos veinte y ocho años.

Intensamente pálido. Vestía de negro, sin duda porque no tenía otro vestido que aquél que siempre llevaba. Traje verdoso, sucio, raído.

Su mirada comprimía profundo dolor. Tenía una sonrisa artificial que desgarraba los labios tristemente.

Usaba un enorme sombrero que debía tener su misma edad.

Pero lo que más me llamó la atención fue su melena. Le caía hasta los hombros. El pelo castaño y ligeramente ondulado, partido en la mitad, le daba apariencia de colegiala.

Ingenuamente, le quede mirando largo rato. Él me sonrió, quiso insinuarse, se acercó a mí, pero yo me alejé de él apresuradamente.

Para que mí cuento resulte completo, me asalta la idea de su nombre. ¿Cómo pudo llamarse? Sí, yo sé su nombre. Lo conozco quizá demasiado. Pero su nombre no debe ser dicho. ¿Qué importancia tiene su nombre en la vida?

Existen hombres anónimos; anónimos aunque en realidad sean grandes. Este fue un hombre anónimo, aunque no aseguro, precisamente, que haya sido grande.

Volví a verle con frecuencia.

Siempre cruelmente solo.

Meditando siempre.

Para mí llegó a tener un aspecto aterrante este hombre solo con su melena hasta los hombros.

A veces, pensativo en un banco del parque central de la noble ciudad de Quito, lo divisaba a mediodía. Mientras todos se dirigían a sus casas, él continuaba inmóvil. Me asaltaba la idea de que este vagabundo no tenía casa.

...Y en ocasiones, al volver después del almuerzo al parque, lo encontraba taciturno en el sitio donde lo había dejado. Suponía entonces que acaso no tenía qué comer.

Siento no haber dicho hasta ahora nada interesante. ¿Qué importa que un hombre no tenga qué comer?

Cuántos hay que no lo tienen. Si posible fuera reunir a los hambrientos de todo el mundo y luego salir al balcón para verlos desfilar, nos aburriríamos extraordinariamente. Serían innumerables, grises, eternas horas de ver pasar hombres y hombres…

¡Qué monótono sería el desfile macabro!

Así pues, el que un hombre se muera de hambre, es cosa que choca por vulgar.

Mis hipótesis me habían llevado a la conclusión de que el vagabundo de melena, era un hombre pobremente insignificante. Pero luego tuve la evidencia de otra cosa que era en extremo ridícula.

¡Él era poeta!

Sí, poeta. Con todo, puede terminarse el cuento, a pesar de la sonrisa irónica que brota en los labios cuando aparece el personaje atacado de versomanía.

...Y como no quiero decir su nombre, simplemente le llamaré "poeta".

Perfectamente.

Localizado ya en abstracto, lo sugeriré a través de mis encuentros ocasionales con él o de las frases que oí sobre su persona.

Sus poemas fueron escritos en antigua métrica. Aparecía en ellos la novia blanca. La luna. La pena. Se esbozaba una lágrima.

Luego, esas canciones parecían alguna vez en una revista de tercer orden o en un periódico de barrio. Se publicaban huérfanas, pobres y desnudas.

No faltó músico callejero que pusiera música a sus estrofas.

... Y los poemas se transformaron en "pasillos".

Las diez de la noche.

Vuelve usted a su casa.

Piensa en lo que se puede pensar a las diez. En la muchacha con quien ha estado. en el cine del cual acaba de salir o en el que hará al día siguiente.

Pero bruscamente es usted arrancado del ánfora de su meditación. Llegan a los oídos fragmentos de voz humana.

Un grupo de gente. Al centro, un hombre harapiento, rasga la guitarra acompañando su canción.

... Ahí está estilizada la melancolía de esta noble ciudad abandonada entre los Andes. Ahí palpita el dolor del indio, aplastado por la civilización del occidente.

A través de la voz inarmónica elaborada con andrajos de entrañas, aparece trémula la mujer a la que se ama dolorosamente.

Después, con monedas pequeñas, se paga la canción que ambula por la ciudad como un pájaro perdido.

Del pecho de los hombres se escapa un suspiro que puede ser ridículo y por las mejillas de las mujeres rueda una lágrima que puede ser falsa.

Más tarde, también sale por el agujero de la taberna la misma canción, tanto más ahorcada por los sollozos cuanto más borracho está el que canta.

... Y las canciones huyen, acarician, se ocultan, cruzan la ciudad retorciéndose por el asfalto.

Para estos cantores callejeros escribía sus poemas.

Pero los suspiros de los hombres o las lágrimas de las mujeres, no dan para vivir.

Por eso, él conoció profundamente a la miseria.

No se trata de una hipótesis, porque aquello que fue sugerencia, se confirmó después.

Padecía hambre. Hambre tremenda, de ésa que paraliza los huesos. Ahora sí, puede ser más o menos ésta la realidad:

Atrasado, fue romántico.

El romanticismo le volvió ridículo.

Nunca fue amado por una mujer.

Qué le parece a usted más trágico: ¿ser ridículo?; ¿morirse de hambre?; ¿no haber tenido una mujer?

Su cuerpo sugería un saco de mendigo. Debían haber devorado los piojos su cuerpo, como devoraron los versos su cerebro.

Brotaba en él un instinto primitivo. Versomanía rutinaria, dulzona, mueca de payaso de feria.

Este payaso puso el alma en las estrofas. Palpitaban en la vulgaridad de sus concepciones, las entrañas de vagabundo que las escribió.

(Una acotación indiscreta: ¿Cómo satisfaría este pobre diablo sus instintos sexuales?).

Su vida fue un claroscuro, manchado por la mano leprosa de la realidad...

Miseria, miseria...

Canciones...

Mujeres...

Pan...

¿Alto! Vagabundo mordió el pan que le disputaron los perros.

(¿A quiénes podía él disputar la hembra?).

Pero recordará usted que estuvimos de acuerdo en que era muy vulgar la tontería aquélla de morirse de hambre.

Toda su alma en los versos.

También hay gente que la pone en un pergamino viejo o en investigar la ilusoria nobleza de sus antepasados. Así es como existe aún en los espíritus mezquinos, esa manía despreciable llamada aristocracia.

Vagabundo debía ser muy amigo de las arañas. Tal vez éstas le enseñaron a tejer versos.

Acaso cuando los gatos rasguñaban los vidrios de las ventanas, él sentía cómo el aniquilamiento rasguñaba sus huesos.

La vida es alegría. El sol maravilloso. La mañana tempestad de luz. El placer estremecimiento supradinámico. Las mujeres...

Pero, ¿si no hay dinero?

(Silencio)

Muy fácil.

Se lo reemplaza con el arte.

Por eso él dedicó su vida a un esbozo de arte primitivo.

Callejero. En la calle había roto su alma y en la calle debía diluirse sabiamente. Despedazarse, dejando un trozo de su cuerpo aquí y otro allá, como había dejado retazos de su alma inyectados en sus pobres canciones.

Suponga usted que han pasado algunos años como en las novelas de folletín.

Pasaron en verdad.

Poeta desapareció de la ciudad, extraña, misteriosamente, sin que nadie supiera adónde había ido.

(No puedo en este momento inventar algo acerca de adónde habría podido ir el vagabundo, porque he mirado a una mujer).

Únicamente sus canciones continuaron rodando por la ciudad.

Alguna vez en le noche perdida, la gente lo recordaba al oír que una voz decía su versos en la taberna, al son de la guitarra. Surgía en la imaginación su figura haraposa y grotesca, con larga melena, enorme sombrero, ojeras profundas...

¡Quién pudiera transfigurarse en el viento para encontrar al vagabundo!

—¡Sandwichs! ¡Sandwichs! ¡A cinco y diez centavos!

Era la novela de la gente humilde. No se había visto nada más barato. Un pan tostado y fresco; un trozo de carne; un fragmento de lechuga; a veces, algo de cebolla, ¡todo por cinco centavos!

Los que costaban diez, eran magníficos. Podían reemplazar al desayuno.

Los sandwiches se vendían fabulosamente.

En las galerías de cines y teatros;

en el tendido de sol de la plaza de toros;

en el hipódromo;

en los desafíos de fútbol y pelota de guante;

en las fiestas populares; y,

en todas las calles de la ciudad.

Los llevaban en canastos una colección de muchachos equívocos. Al venderlos, brillaban sus ojos.

Los sandwichs fueron introduciéndose en las casas, ¡y qué sabrosos los encontró la gente!

¡Macabro, macabro!

Fue un escándalo endemoniado, que puso a los cabellos de punta.

Se evitaba decir una palabra del asunto, delante de señoritas y personas nerviosas.

Después se aclaró apenas la cuestión. Los diarios dieron noticias vagas, sugerentes.

Cuando se supo todo, la gente se estremeció.

Anduve curioso por saber de qué se trataba.

Fragmentariamente, reconstruí los hechos.

Me dijo una vieja:

—¡El día del juicio está cerca! Figúrese usted que un sepulturero y un encargado de conducir muertos desconocidos, han estado desde hace tiempo, escondiendo cadáveres...!

—... Y robándolos—, Interrumpió su hija, chica, picaresca y voluptuosa.

La vieja añadió:

—Luego... después... ¡anda afuera, hijita, las niñas no pueden oír estas cosas!

Pero la muchacha no se fue.

Me devoraba la curiosidad.

— Luego... Después...

Por fin un estudiante de medicina aclaró para mí el misterio.

— ¿Qué hay de los cadáveres?

El otro rió ruidosamente.

—Nada —me dijo—. Una cosa sencilla y ridícula. Ya sabrá usted que el viejo panteonero y sus cómplices robaban los cadáveres.

—¿Después...?

Volvió a reírse:

—¡Después los preparaban y hacían sandwichs con ellos! ¿Recuerda usted los sandwichs que se vendían a cinco y diez centavos? ¡Eran sandwichs de muerto! En uno de ellos se encontró un pedazo de oreja y por este dato se ha descubierto todo. ¿Los comió usted?

—No sé... no sé...

—Lo más curioso es —añadió— que entre los cadáveres que se vendieron con lechugas y pan, se encontraba el de... ¡Adivine usted el de quién!

—¿Que adivine yo?— (Asombro).

—Hombre, ¡el del poeta vagabundo! ¡Ya ve usted para lo que sirven los poetas!

Yo me decía a mí mismo medio alucinado:

—¡El del poeta vagabundo! ¿Quién se habrá comido su corazón? ¡Un perro! ¿Quién sus mejillas? ¡Un borracho! ¿Quién sus ojeras profundas? Una bella muchacha tal vez...

¡Sandwichs a cinco y diez centavos!

¡Muy baratos y sabrosos!

¡Cómprelos usted!

HORACIO QUIROGA

(1878-1937)

El puritano

Los talleres del cinematógrafo, esos estudios a cuyo rededor millones de rostros giran en una órbita de curiosidad nunca saciada y de ensueño jamás satisfecho, han heredado del muerto taller de pintura su leyenda de fastuosas orgías sobre el altar del arte.

La libertad de espíritu habitual a los grandes actores, por una parte, y sus riquísimos sueldos de que hacen gala, por la otra, explican estos festivales que no pocas veces tienen por único objeto mantener vibrante el pasmo del público, ante las fantásticas, lejanas estrellas de Hollywood.

Concluida la tarea del día, el estudio queda desierto. Tal vez los talleres técnicos prosigan por toda la noche su labor, y acaso a uno o diez kilómetros el tumulto diario se prolongue todavía en una fiesta oriental. Pero en los sets, en el estudio propiamente dicho, reina ahora el más grande silencio.

Este silencio y esta impresión de abandono desde semanas atrás se exhalan más particularmente del guardarropa central, vasto hall cuya portada, tan ancha que daría paso a tres autos, se abre al patio interior, a la gran plaza enarenada de todos los talleres.

Para anular los riesgos de incendios, el guardarropa se halla aislado en el fondo de la plaza, y su gran portón no se cierra nunca. Por entre sus hojas replegadas, en las noches claras la Luna invade gran parte del obscuro hall. En ese recinto en calma, adonde no llega siquiera el chirrido de las máquinas reveladoras, tenemos en la alta noche nuestra tertulia los actores muertos del film.

La impresión fotográfica en la cinta, sacudida por la velocidad de las máquinas, excitada por la ardiente luz de los focos, galvanizada por la incesante proyección, ha privado a nuestros tristes huesos de la paz que debía reinar sobre ellos.

Estamos muertos, sin duda; pero nuestro anonadamiento no es total. Una sobrevida intangible, apenas cálida para no ser de hielo, rige y anima nuestros espectros. Por el guardarropa en paz deambulamos a la luz de la Luna, sin ansias, sin pasiones, ni recuerdos. Algo como un vago estupor se cierne sobre nuestros movimientos. Pareceríamos sonámbulos, indiferentes los unos a los otros, si la penumbra inmediata del recinto no fingiera un vago hall de mansión, donde los fantasmas de lo que hemos sido prosiguen un sutil remedo de vida.

No hemos agitado en vano el alma de las estrellas que nos sobreviven; no hemos dejado cien veces dormir en sus brazos nuestro corazón, para que sus films presentes no sean el comento nocturno de nuestros conciliábulos. Nuestro propio pasado —vida, luchas y amores— nos está cerrado.

Nuestra existencia arranca de un golpe de obturador. Somos un instante: tal vez imperecedero, pero un solo instante espectral. El film y la proyección que nos han privado del sueño eterno, nos cierran el Mundo, fuera de la pantalla, a cualquier otro interés.

Nuestra tertulia no siempre reúne, sin embargo, a todos los visitantes del guardarropa. Cuando uno falta a aquélla, ya sabemos que algún film en que actuó se pasa en Hollywood.

—Está enfermo —decimos nosotros—. Se ha quedado en casa.

A la noche siguiente, o tres o cuatro después, el fantasma vuelve a ocupar su sitio habitual en la compañía que prefiere. Y aunque su semblante expresa fatiga y en su silueta se perciben los finos estragos de una nueva proyección, no hay en ellos rastros de verdadero sufrimiento.

Diríase que durante el tiempo invertido en el pasaje de su film, el actor estuvo sometido a un sueño de semiinconsciencia.

Cosa muy distinta sucedía con *ella* (no quiero nombrarla), la hermosa y vivida estrella, que una noche hizo en el guardarropa su entrada entre nosotros—muerta.

No es para nadie una novedad el éxito que alcanzó en vida esta actriz en su brillante y fugaz carrera de meteoro. De la mujer, poseyó las más ricas calidades. La extrema belleza del rostro, del cuerpo, del sentimiento —cualquiera de estos supremos dones puede por sí sólo derribar una alma femenina con su excesivo encanto. Ella, casi como un castigo, poseyó y soportó los tres.

Todo le fue acordado en su breve paso por el Mundo. Conoció las locuras del éxito, de la fortuna, de la vanidad, de la adulación, del peligro. Sólo las locuras del amor le fueron negadas.

Entre todos los hombres que se le rendían, a su lado mismo o a través de dos mil leguas de clamor y deseo, ella se ofreció toda entera al único ser capaz de desecharla: un puritano de principios morales inviolables, que antes de conocer a la actriz había puesto su honor en su esposa y su tierno hijo de diez meses.

No es fácil adivinar en un cuáquero de rancia cepa como Dougald Mac Namara, el estado de sus sentimientos; pero a nadie hubiera sido grato soportar el choque que en su corazón libraban sus principios austeros con su culpable amor.

Ella lo había conocido en el estudio, pues el afortunado mortal poseía intereses en el cine. Y aunque ella no había llegado a tenderle nunca los labios, sabía bien que, de haberlo hecho, él le habría apartado los brazos de su cuello, rígido y duro como el mismo deber.

Las razas rubias suelen dar de vez en cuando al Mundo uno de estos admirables seres, eternamente incomprensibles para los que tenemos la conciencia y los ojos más obscuros.

Ella sabía bien que él la amaba; pero no como un hombre, sino como un héroe. Y cuando un amante usurpa para sí todo el heroísmo del amor, al otro no le queda sino morir.

En suma: el padre de familia devolvió, amargo hasta las heces, el cáliz de amor que ella le tendía con su cuerpo. Y Ella, sin fuerzas para resistirlo, se mató.

Suicida, en efecto, no podía Ella disfrutar de nuestra mansa paz, ni le habían sido vedados el amor y el dolor. Su corazón latía siempre; y en sus ojos, profundamente excavados, no podíamos adivinar qué dosis de arsénico o de mortal amor los dilataba aún con angustia.

Porque al revés de lo que pasaba con nosotros, Ella vivía a medias, sufría con fidelidad la pasión de sus personajes. Cuando nuestros films se exhibían, nosotros, como ya lo he advertido, desaparecíamos de la tertulia. Ella, no. Permanecía recostada allí mismo, arropada de frío, con la expresión ansiosa y jadeante. Simulábamos no notar su presencia en tales casos; pero cuando apenas concluida la proyección se incorporaba en el diván, ella misma nos expresaba entonces su quebranto.

—¡Oh, qué angustia! —nos decía descubriéndose la frente—. Siento todo lo que hago, como si no hubiera fingido en el estudio... Antes, yo sabía que al concluir una escena, por fuerte que hubiera sido, podía pensar en otra cosa, y reírme...

Ahora, no... ¡Es como si yo misma fuera el personaje...!

Bien. Nosotros habíamos llegado legalmente al término de nuestros días y nada les debíamos. Ella había tronchado los suyos. Su vida inconclusa sufría un fuerte déficit, que su fantasma cinematográfico se iba cobrando, escena tras escena, de lo que ella había supuesto fingidos dolores...

Debía pagar. De su amor, nada nos había dicho, hasta la noche en que al concluir su tarea murmuró amargamente:

—¡Si al menos... si al menos pudiera no verlo...!

¡Oh! No nos era tampoco necesario recordar, para que comprendiéramos el sufrimiento de la pobre criatura: noche tras noche, después de un mes de completa desaparición de Hollywood, Mac Namara asistía desde la platea del Monopole, y sin faltar a una, a las cintas de Ella.

Nunca hasta hoy la literatura ha sacado todo el partido posible de la tremenda situación entablada cuando un esposo, un hijo, una madre, tornan a ver en la pantalla, palpitante de vida, al ser querido que perdieron. ¡Pero jamás tampoco fue supuesta una tortura igual a la de una enamorada que ve por fin entregarse al hombre por quien ella se mató, y que no puede correr delirante a sus brazos, no puede mirarlo, ni volverse siquiera a él, porque toda ella y su amor no son ya más que un espectro fotográfico.

Tampoco debía ser risueño lo que pasaba por el corazón del puritano, cuya mujer e hijo dormían en sosiego, pero cuyos ojos abiertos contemplaban viva a la actriz. Hay sentimientos a los que no se puede dar cuerpo verbal, mas que es posible seguir perfectamente con los ojos cerrados.

Los de Dougald Mac Namara pertenecían a este género.

Para nosotros, sin embargo, únicamente la situación de Ella ofrecía vivo interés. Es muy triste cosa haber muerto en vano, cuando la vida exige todavía lo que ya no se le puede dar.

—¡No es posible —dejaba ella escapar a veces después de su trance— sufrir más de lo que sufro! ¡Tres cuartos de hora viéndolo en la platea...! ¡Y yo, aquí...!

Insensiblemente, todos habíamos olvidado nuestros paseos a la luz de la Luna y nuestros cuchicheos sin calor, para no contemplar sino aquel tormento. Presentíamos de un modo obscuro que Ella no podría resistir las torturas que con una crueldad sin ejemplo proseguía infligiéndole su vida trunca.

¡Morir de nuevo! ¿Pero nunca, nunca debía hallar descanso quien lo buscó rendida más allá de la existencia, comprando con puñados de arsénico la parálisis de su amor?

—¡Oh, morir! —decía ella misma, oprimiéndose la cara entre las manos—. ¡Y no verlo, no verlo más!

Pero del otro lado de la pantalla, Dougald Mac Namara no apartaba sus ojos de ella.

Una noche, a la hora triste, mientras Ella yacía inmóvil en el diván, semioculta por cuantos plaids habíamos podido echar sobre su cuerpo, la joven apartó de pronto las manos de sus ojos.

—No está... —dijo lentamente—. Hoy no ha venido...

La proyección de la cinta continuaba, pero la actriz no parecía ya sufrir la pasión de sus personajes.

Todo se había desvanecido en la nada inerte, dejando en compensación un sendero de lívida y tremenda angustia, que iba desde una butaca vacía hasta un diván espectral.

Ni a la noche siguiente, ni a la otra, ni a las que le sucedieron por un mes, Dougald Mac Namara volvió.

¿Debo advertir que desde media hora antes de la exhibición en todas esas noches, nuestros labios permanecieron mudos, y que desde el primer chirrido del film, nuestros ojos no abandonaban a la enferma?

También ella esperaba —¡y de qué modo!— el comienzo de la proyección. Durante un largo rato —el tiempo de buscarlo en la sala—, su rostro adelgazado por el suicidio lucía hasta lo fantástico de ansiosa esperanza. Y cuando sus ojos se cerraban por fin —¡Mac Namara no había ido!—, el aplastamiento agónico de sus rasgos sólo era comparable al delirio anterior.

Nuevas noches se sucedieron, en vano. La butaca del Monopole proseguía desierta.

En un austero hogar de cualquier alameda, un hombre de principios rígidos debía de velar el sueño de su casta esposa y su puro infante. Cuando se ha resistido a una cálida boca que implora ser besada, se resiste muy bien a una danzante ilusión de celuloide. Después de un instante de flaqueza, Mac Namara no retornaría más al Monopole.

Tal lo creíamos. Ella no expresaba ya sus deseos de morir; se moría.

Una noche, por fin, al breve rato de iniciarse la proyección, y mientras nosotros no perdíamos de vista su semblante, sus manos de muerta se arrancaron bruscamente de los ojos. Súbitamente su rostro se iluminó de felicidad hasta ese radiante esplendor de que sólo la vida posee el secreto, y tendiendo los brazos adelante lanzó un grito. ¡Pero qué grito, oh Dios!

Lo ha visto... —nos dijimos nosotros—. ¡Ha vuelto al Monopole!

Era más. Allá, en un lugar cualquiera del Mundo, el puritano de rígidos principios acababa de pegarse un tiro.

Hay algo, pues, superior a la Muerte y al Deber. A dos pasos de nosotros, ahora, los amantes están estrechados. Nunca se separarán. Él sofocó su amor impuro, fue vencido

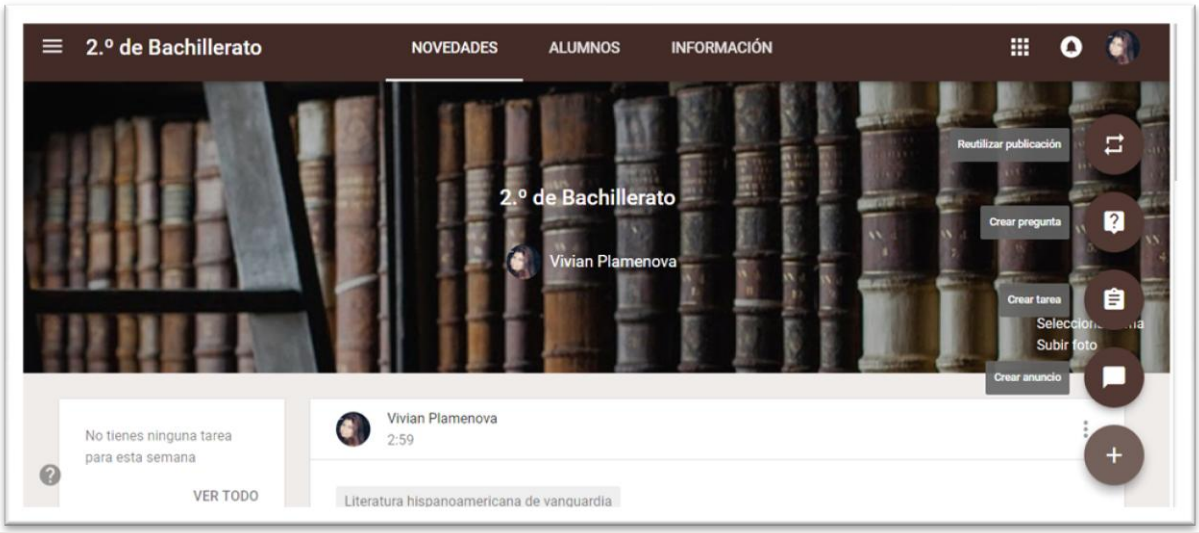
temporalmente cuando iba a esconderse en una butaca, y regresó por fin triunfal a su hogar austero. Ahora está a su lado, en el diván.

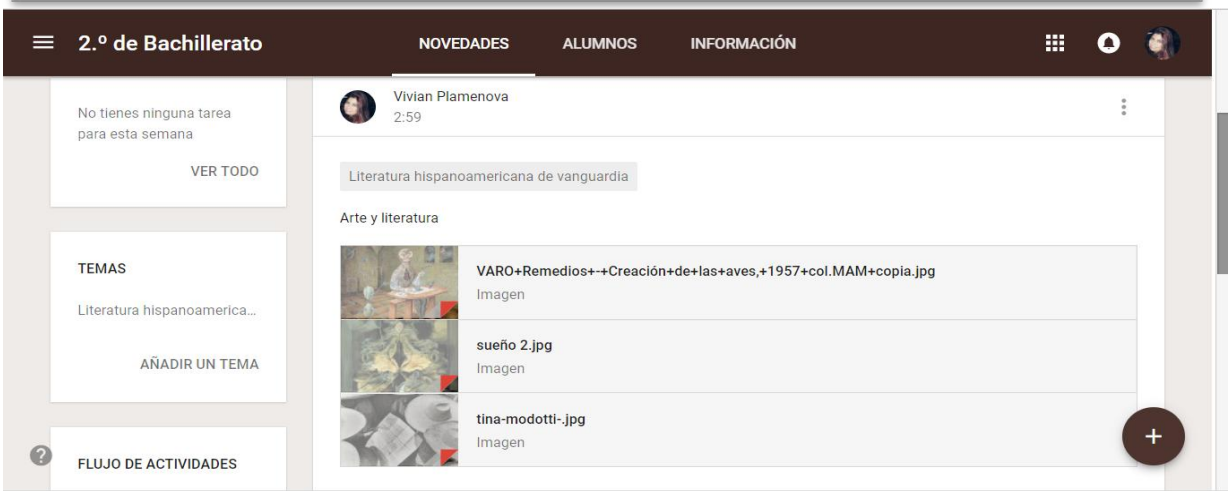
Ella sonríe de dicha casi carnal, pura como su muerte. Nada debe ya al destino y descansa feliz. Su vida está cumplida.

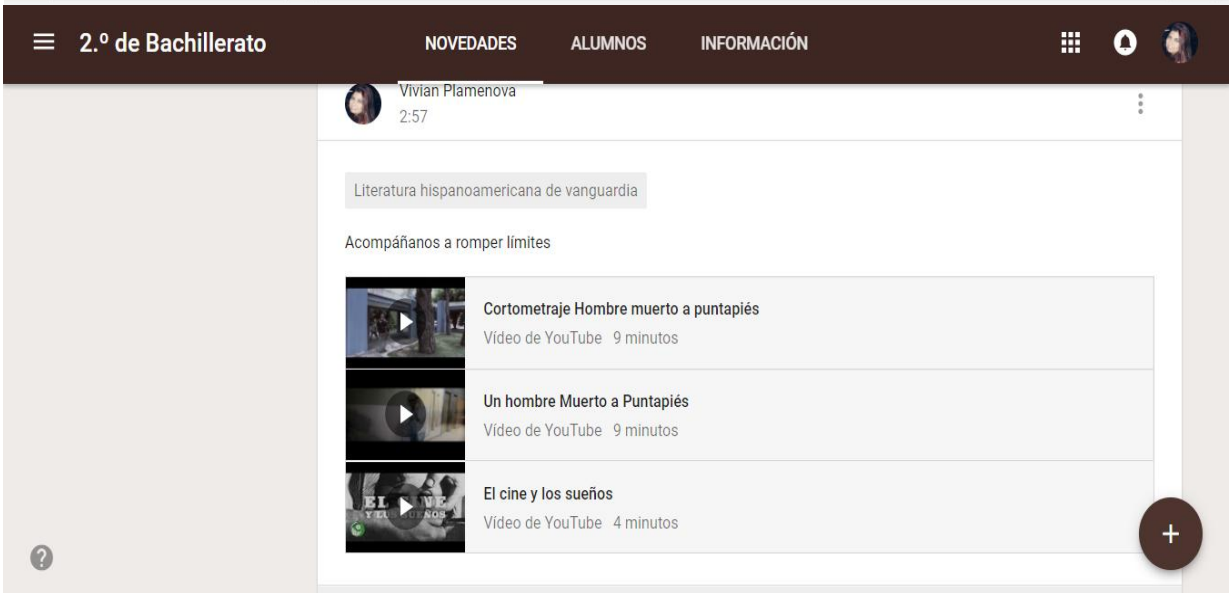
RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

[1] Ejemplo de aula virtual elaborada con la herramienta *Classroom*

https://edu.google.com/intl/es-419/products/productivity-tools/classroom/



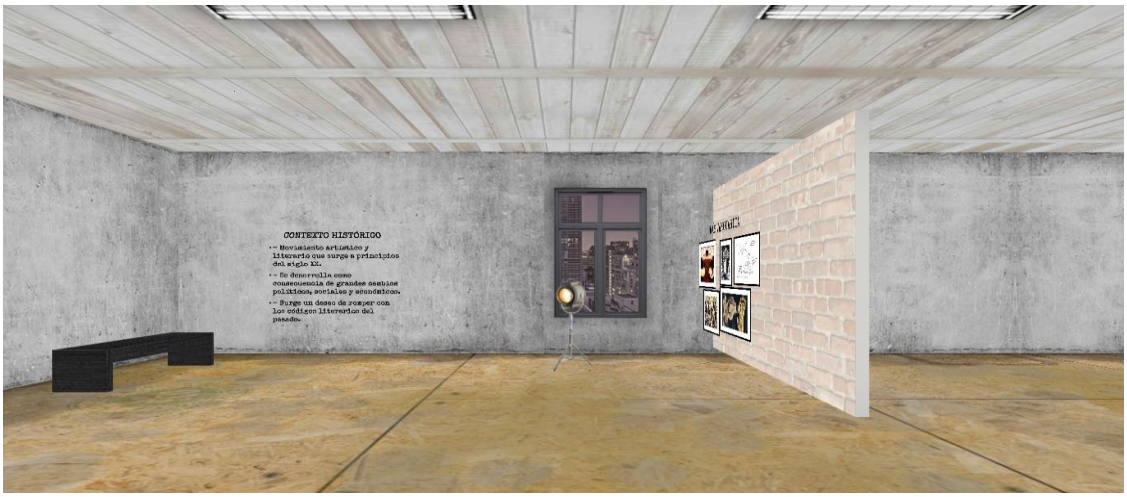


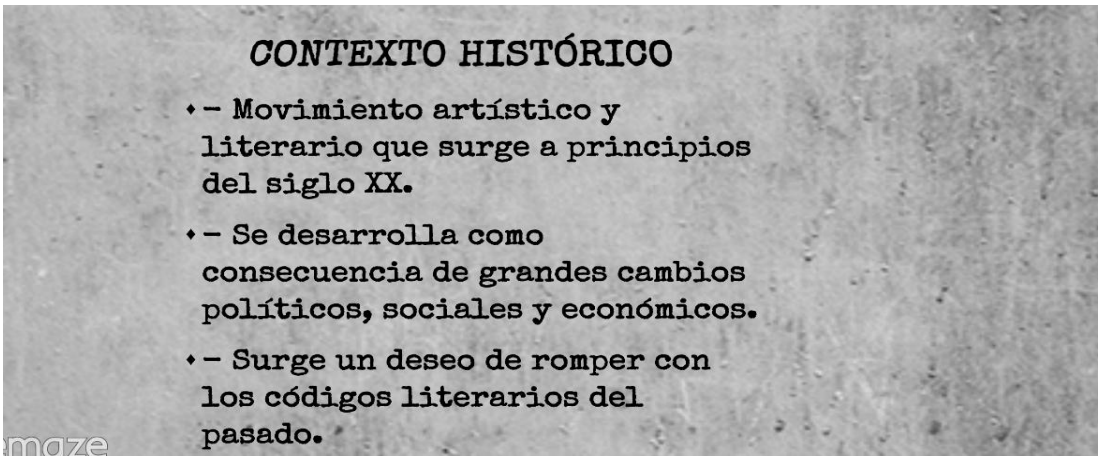


[6] Ejemplo de perfil a través de la herramienta *Fakebook*

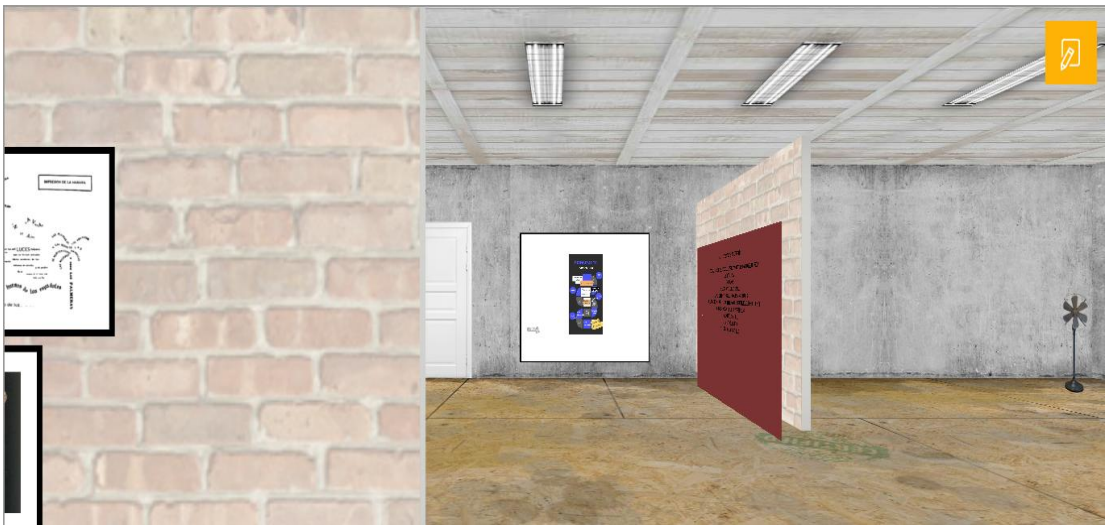
https://www.classtools.net/FB/1353-xye6xF
(vínculo para ver con mayor calidad el perfil de *Fakebook*)

[7] Ejemplo de presentación digital realizada para los alumnos en *Emaze*


CONTEXTO HISTÓRICO
- Movimiento artístico y literario que surge a principios del siglo XX.
- Se desarrolla como consecuencia de grandes cambios políticos, sociales y económicos.
- Surge un deseo de romper con los códigos literarios del pasado.


CONTEXTO HISTÓRICO
- Movimiento artístico y literario que surge a principios del siglo XX.
- Se desarrolla como consecuencia de grandes cambios políticos, sociales y económicos.
- Surge un deseo de romper con los códigos literarios del pasado.

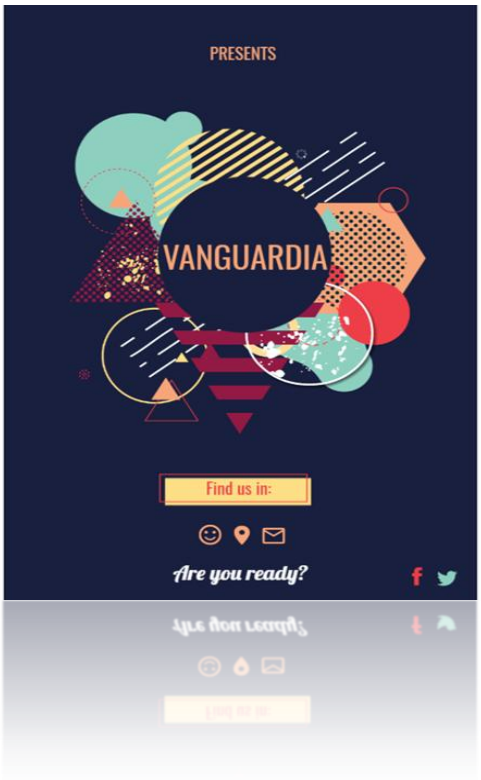
MÁS VANGUARDIA



Infografías creadas con *Genially*

EN NUESTRA CLASE DE LENGUA Y LITERATURA
PLANIFICAMOS Y ORGANIZAMOS
edshelf
diigo
COMPARTIMOS
edmodo
we transfer
Scoop.it!
CLASS DOJO
COMUNICAMOS
flickr
Genially

PRINCIPALES
ESCRITORES
ARQUELES VELA
pablo palacio
1927
1932
Humberto Salvador
TERESA DE LA PARRA
1929
Macedonio fernandez
Efrén Hernández
1928
Hotacio Quiroga
Julio Garmendia
Felisberto Hernández



Con este tipo de infografías podemos crear hipervínculos a materiales adjuntos. En este caso una de las infografías nos lleva a los relatos de cada autor mientras que la otra nos conduce a otros enlaces interesantes relacionados con la vanguardia (textos, videos, películas, etc.). Estas infografías interactivas se suben al portal de *Classroom* para que los alumnos las tengan a su disposición.