



# Gramática y educación literaria: una propuesta<sup>1</sup>

## Grammar and literary education: a proposal

Fecha de recepción:  
08/02/2018  
Fecha de aceptación:  
10/06/2018

### Diana Moro

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina  
[diana.morog@gmail.com](mailto:diana.morog@gmail.com)

### Palabras clave:

gramática,  
literatura,  
enseñanza,  
escuela  
secundaria

### María Cecilia Gaiser

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina  
[mariaceciliagaiser@yahoo.com.ar](mailto:mariaceciliagaiser@yahoo.com.ar)

### Rosario Pascual Battista

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina  
[pascualbattista.rosario@gmail.com](mailto:pascualbattista.rosario@gmail.com)

### Keywords:

*grammar,  
literature, teaching,  
high school*

### Resumen

Se describirá y analizará la relación entre gramática y educación literaria en la redacción procedimental de los contenidos curriculares expuestos en los documentos curriculares oficiales (los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* y los *Materiales curriculares Lengua y Literatura*, Versión Preliminar, 2013, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa). Se recortan los objetivos y contenidos relativos al Cuarto Año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Se constata la hipótesis preliminar que sostiene que la redacción de los diseños curriculares a modo de contenidos procedimentales solapan la especificidad de los contenidos disciplinares: gramaticales, textuales, discursivos necesarios para adquirir las competencias proclamadas, relativas a la lectura y a la escritura. A continuación, se esbozará una propuesta de



articulación, a modo de ejemplo, entre el uso comunicativo, en particular, la práctica de la educación literaria y la sistematización de contenidos gramaticales, centrada en la narrativa. Para ello, se abordará el uso de la adjetivación para la construcción genérica -el fantástico y el verosímil realista- como también de significación en tres cuentos. Con esta descripción, análisis y propuesta se pretende construir un aporte para una secuenciación de contenidos gramaticales, textuales, discursivos y literarios con la complejidad que ello implica en el Ciclo Orientado de la educación secundaria.

The relationship between grammar and literary education will be described and analyzed in the procedural writing of the curricular contents exposed in the official curricular documents (*Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y Materiales curriculares Lengua y Literatura, Versión Preliminar, 2013, Ministry of Culture and Education of La Pampa*). The objectives and contents related to the Fourth Year of the Oriented Cycle of Secondary Education are cut. The preliminary hypothesis that the writing of the curricular designs as procedural contents hide and overlap the specificity of the disciplinary contents: grammatical, textual, discursive necessary to acquire the proclaimed competences, related to reading and writing is confirmed. Next, a proposal of articulation will be outlined, as an example, between the communicative use, in particular, the practice of literary education and the systematization of grammatical contents, centered on the narrative. For this, the use of the adjective for the generic construction - the fantastic and the realistic likelihood - will be addressed as well as of significance in three stories. With this description, analysis and proposal is intended to build a contribution to sequencing of grammatical, textual, discursive and

literary content with the complexity that this implies in the Oriented Cycle of Secondary Education.

*Nil sapientiae odiosius acumine nimio.*

Séneca

“Nada es más odioso para la sabiduría, que la excesiva agudeza”, esa es la traducción del aforismo atribuido a Séneca que Edgar Allan Poe seleccionó como epígrafe para “La carta robada”. Como se recordará, esa sentencia cobra relevancia respecto de la solución del enigma del cuento: el objeto robado –la carta– se hallaba en un lugar tan visible que los policías no habían reparado en ella. Esta situación de ocultamiento es muy propia del género policial y ese cuento precisamente suele considerarse como uno de los que dan origen al género pues resulta paradigmático el secreto y el escamoteo que allí se juegan, necesarios para la propia existencia de las actividades al margen de la ley. En cambio, en el discurso de la ley, es decir, en los documentos que establecen la norma, el no decir constituye un problema.

Este trabajo se centrará en una lectura de los materiales curriculares nacionales y provinciales para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria y, en particular, en la relación entre gramática, literatura y escritura. Contará con dos partes, en la primera, expondremos algunas características de estos documentos, con el fin de justificar la hipótesis que sostendremos aquí: en estos diseños curriculares, los contenidos se escriben a modo de procedimientos. De manera no sistemática y un tanto anárquica, aparecen algunos contenidos conceptuales. A esa forma de presentación se agrega una escritura, por un lado, excesivamente general y, por el otro, el ocultamiento, el escamoteo de los contenidos disciplinares necesarios en relación con la práctica que se proclama en los contenidos procedimentales. Al contrario de lo que ocurre en “La carta robada”, lo importante, en este caso, lo específico, no es legible a simple vista.

Se hace necesario, entonces, una elicitación de los conceptos y saberes específicos, según la práctica de escritura que se proponga desarrollar

en un programa áulico. Esto último da pie a la segunda parte de este artículo: el desarrollo de un conglomerado conceptual –a modo de ejemplo– en relación con la narración, el género literario más visitado en las aulas.

## **Primera parte: la carta robada (o lo que se muestra de ella)**

En ambos diseños curriculares, los NAP (*Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*) elaborados por el Consejo Federal de Educación, en 2012 y los *Materiales curriculares* provinciales de 2013, coinciden los objetivos, salvo por algún detalle de redacción: en los NAP, los objetivos están redactados con el uso de nominalizaciones (“ampliación de repertorios”, “lectura asidua”) y los Materiales curriculares elaborados en La Pampa mantienen la forma clásica de redacción de objetivos, es decir, con el uso de infinitivos (“ampliar los repertorios”, “leer asiduamente”). El documento provincial, al contrario del diseño nacional, abunda en fundamentación. Sin ánimo de comentar todo su desarrollo, mencionaremos un ejemplo que permite advertir cómo el exceso de generalización provoca una confusión conceptual:

el significado del término alfabetización fue cambiando, a través del tiempo, de acuerdo con las modificaciones ocurridas en la sociedad. En la actualidad se la concibe como la apropiación, no solo de la lengua escrita y de las prácticas socioculturales que la implican, sino también del desarrollo del habla y la escucha (*Materiales curriculares- Lengua y Literatura- 2013, p.3*).

Podemos acordar en que el término “alfabetización” ha cambiado, pero resulta confusa la inclusión de la oralidad: “el habla y la escucha”, si no se relacionan esas prácticas con la escritura. Así planteado, ofrece contornos muy poco claros para orientar la elaboración de programas concretos de enseñanza y desconoce el espesor teórico relativo a las diferencias entre lengua oral y lengua escrita, así como tampoco define el

tipo de oralidad que sería objeto de enseñanza en la escuela (aspecto muy sensible a la hora de atender a la diversidad social, cultural y étnica).

En cuanto a la organización de los contenidos, ambos se ordenan a través de ejes; sin embargo, se puede apreciar una leve diferencia en su redacción que no hace otra cosa que mostrar una inseguridad epistemológica en la redacción del documento provincial. Mientras que en los NAP se lee: “Lectura y escritura de textos literarios”; “Lectura y escritura de textos no literarios”; “Comprensión y producción de textos orales”; “Reflexión sobre el lenguaje”, en los materiales provinciales, los ejes se redactan de la siguiente manera: “Literatura”, “Lectura y producción escrita”, “Comprensión y producción oral”; “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”. En el diseño provincial, hay una redacción mezclada. El primer eje se presenta de manera conceptual y todos los demás de manera procedimental. Esa diferencia no resulta consecuente en el desarrollo de los contenidos, porque luego todo se plantea en términos procedimentales.

Asimismo, no están explícitos los criterios de elaboración de los ejes, por ejemplo, por qué la literatura se desgaja del eje de lectura y producción escrita y de la reflexión sobre la lengua y los textos, como si sobre la literatura no hubiera reflexión respecto de sus modos de construcción o como si sobre la literatura no se realizaran procesos de comprensión lectora y prácticas de producción escrita y viceversa. Por otra parte, el establecimiento de ejes y los contenidos están enunciados de modo tal que no contemplan la diferencia epistémica entre saberes conceptuales y procedimentales. Finalmente, su exposición no orienta, ni sugiere una posible secuenciación para cada año.

Por otra parte, un documento organizado según ejes reclama una lectura transversal, lo que torna dificultosa la construcción del sentido. Cada docente, en efecto, es el responsable de organizar los contenidos literarios y su relación con los gramaticales de acuerdo con una determinación más personal que consensuada. A modo de ejemplo, podemos señalar que uno de los aspectos recuperados por ambos documentos es la práctica de la reescritura a partir de, aclaran los NAP, situaciones de taller como trabajo áulico. Si bien consideramos productiva dicha modalidad

de trabajo, no se plantea un abordaje específico de las posibles problemáticas de escritura a partir de una secuencialidad de los contenidos lingüísticos que, además, no se pueden disociar de la tipología textual elegida para enseñar. La enunciación de la escritura de textos, ya sean literarios o no literarios, no se sostiene en saberes gramaticales concretos, sino en aspectos únicamente estructurales que, si bien son relevantes, no alcanzan para la correcta elaboración de textos escritos. No es suficiente, ni siquiera posible, la desnaturalización que el estudiante pueda establecer con el lenguaje, si no hubo un conocimiento de la lengua y, con ello, instancias de reflexión respecto de sus textualizaciones.

En esta descripción, nos centraremos en componer esa transversalidad, a partir del interés enunciado: la relación entre gramática, literatura y escritura. En esta parte del trabajo, pondremos en evidencia qué muestran los documentos sobre este asunto. Para ello, reducimos el corpus al 4to. año del Ciclo Orientado.

Decíamos que los objetivos coinciden en ambos diseños; por lo tanto, tomaremos como texto de análisis el provincial, dado que es el de aplicación en la provincia y presupone al nacional, al haber sido acordado, este último, en el seno del Consejo Federal. Según el interés de este trabajo, nos detendremos en dos de los objetivos expuestos en los *Materiales curriculares* para el Cuarto Año. Esos objetivos son:

Escribir textos ficcionales y no ficcionales en los que se profundice la exploración de las potencialidades del lenguaje para la producción de sentidos.

Escribir textos que permitan articular la interpretación y la producción para registrar, organizar y reelaborar información, y reflexionar sobre los propios procesos de conocimiento (*Materiales curriculares- Lengua y Literatura-* 2013, p.4).

En relación con esos objetivos hemos realizado un relevamiento de los contenidos vinculados a ellos, con el fin de proponer una lectura que satisfaga la relación necesaria entre gramática –oracional, textual–, escritura y literatura.

Como se podrá apreciar a continuación, los conceptos específicos son escasos en relación con lo ambicioso de los objetivos. Entre los contenidos procedimentales aparecen, de manera anárquica y sin relación directa con las tipologías textuales que también se mencionan en enumeraciones generales, los siguientes enunciados:

La escritura frecuente de textos [...] que ponga en juego las convenciones propias de los géneros literarios (*Materiales curriculares-Lengua y Literatura-* 2013, p 14). [...] atender el modo en el que se va estructurando la información, las relaciones que establecen entre sí las oraciones del texto, el uso de un vocabulario adecuado, el uso de los conectores y marcadores apropiados, la puntuación y la ortografía (p.16). [...] distinción entre aserción y posibilidad, verbos de opinión, relaciones de causalidad, de consecución, de concesión, de condicionalidad, etc. Emplear y sistematizar los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones. Reconocer y emplear oraciones simples y complejas, oraciones impersonales, las proposiciones coordinadas y subordinadas; sus funciones sintácticas; el modo en que aportan, completan y especifican información; las conjunciones, los pronombres relativos y otros nexos que las introducen (p.19). [...] la reflexión acerca de los usos incorrectos de ciertos pronombres relativos (por ejemplo, “donde” por “cuando”, “quien” por “que” o los usos abusivos de “el cual” o “lo cual”), las correlaciones verbales, entre otros (pp.19-20). Emplear y sistematizar las reglas ortográficas y de puntuación durante el proceso de escritura de textos literarios y no literarios (p.20).

Si bien, en esos enunciados, se percibe una perspectiva que contempla la relación entre saberes lingüísticos y práctica de escritura, al predominar la redacción de los contenidos en términos de procedimientos, se omiten contenidos conceptuales y los nombrados resultan aleatorios, poco sistemáticos y, lo más preocupante, no articulados de una manera certera y obligatoria.

Esta observación se complementa con otro de los objetivos que refiere a: “Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua como sistema,

norma y uso en relación con los textos abordados” (*Materiales curriculares- Lengua y Literatura- 2013*, p 4). Si bien aludir a la lengua presupone un trabajo de identificación, análisis e interpretación de sus estructuras lingüísticas, la vaguedad y generalidad del enunciado recae en la imprecisión de los contenidos gramaticales, necesarios para lograr un buen desempeño comunicativo. A pesar de que en el eje focalizado en la reflexión sobre la lengua, se constata la presencia de contenidos gramaticales, identificamos la falta de una justificación que fundamente por qué, por ejemplo, se proponen los pronombres relativos en 4to. año y cuál sería la relación con el género literario narrativo pensado para enseñar en dicha instancia.

## **Segunda parte: el revés de la carta (o lo que no se muestra)**

Según los “Saberes seleccionados para el 4to. año del Ciclo Orientado de la educación secundaria” (*Materiales curriculares- Lengua y Literatura- 2013*, p. 12), en el eje Literatura, se mencionan contenidos generales de teoría literaria y se especifican tres géneros: narrativa, poesía y teatro. No obstante, y como hemos mencionado, nada se dice respecto de contenidos gramaticales. Esta omisión habilita a interpretar que, cuando se enseña literatura, pareciera no relevante ni necesario articular la enseñanza de saberes relativos al sistema de la lengua, como si la literatura no tuviera la lengua como material de trabajo.

Apostar por un enfoque complejo de la enseñanza de la literatura que no solo repare en el sentido de superficie sino que atravesase la forma, nos posiciona en un lugar de reflexión respecto de los modos de construcción del discurso literario y esta elección de enseñanza implica la integración y rearticulación de contenidos lingüístico-gramaticales que funcionan como dispositivos a fin de “desmontar” “des-cubrir” los modos específicos de construcción de la lengua literaria.

A efectos de este trabajo, nos centraremos en el género narrativo. Al respecto, en el diseño curricular se expresa: “Leer cuentos y novelas de autores representativos de diferentes épocas y nacionalidades, analizarlos

y compartir interpretaciones” (*Materiales curriculares- Lengua y Literatura- 2013*, p. 12). En el cuadro siguiente, anotamos los contenidos explicitados en relación a este género ordenados por campos específicos. Allí se evidencia, con mayor claridad, justamente, lo ausente, lo no dicho:

Contenido gramaticales	Contenidos textuales	Contenidos discursivos	Contenidos literarios	Contenidos socioculturales
No se explicita ninguno	No se explicita ninguno	No se explicita ninguno	Género narrativo: cuentos, novelas. Sobre narratología: tiempo, espacio, personajes, narrador, perspectiva, punto de vista, voces del relato, entre otros. (No aparece la noción de superestructura narrativa)	Contexto de producción y recepción (Este aspecto aparece así de vago porque como tampoco hay corpus, ni tendencia estética, ni movimiento cultural no se puede precisar)

A continuación, presentamos una propuesta posible de rearticulación de contenidos gramaticales y textuales omitidos en el abordaje de la literatura, pero intrínsecos e inherentes a los contenidos literarios propuestos, como también una ampliación en el horizonte de los saberes discursivos involucrados en el abordaje de la enseñanza de la literatura como educación literaria (Colomer, 1991). No desarrollaremos el aspecto vinculado con los contenidos socioculturales que bien podría ser motivo de otro trabajo en el que se realice una propuesta de corpus literario y de recorte de época<sup>3</sup>. Aquí trabajaremos a modo de ejemplo, con casos de textos literarios pertenecientes al género narrativo, adecuados para un abordaje de la literatura en la escuela secundaria.

Según ha señalado Michal Growinski (1993), “el sistema de géneros determina de una manera específica las prácticas literarias, tanto en el plano de la emisión como en el de la recepción” (p.98). En ese sentido, la competencia genérica constituye un aspecto de la educación literaria.

Por esa razón, la dinámica de los géneros de la narrativa resulta apropiada en tanto estos —también según— se constituyen en “coeficientes de la comunicación literaria, el de su identificabilidad” (p.104), porque un género es funcional no solo si determina la estructura del discurso, sino si se convierte en “coeficiente de la lectura” (p.105). En este caso particular, la selección de textos propuesta como ejemplos para una articulación de contenidos conceptuales disciplinares expone esa dinámica que se ha desarrollado históricamente. La narrativa moderna en lengua española tiene un despliegue y una variedad múltiple desde sus antecedentes en el siglo XV como lo fueron las narraciones sentimentales y las novelas de caballería hasta su consolidación con las paradigmáticas obras de la narrativa moderna: *El Lazarillo* y *El Quijote*. Durante los siglos XIX y XX, la narrativa fue ganando terreno a partir de la ampliación del público lector y de la generalización de la lectura silenciosa e individual y así fue consolidándose en variedad. En este sentido, Tzvetan Todorov (1991) en el conocido artículo “El origen de los géneros”, apunta que los géneros se diferencian entre sí por sistemas de oposiciones y dice: “el relato de suspenso se opone a la novela policial clásica por la disposición de la intriga; la autobiografía se diferencia de la novela en que el autor prefiere contar hechos que construir una ficción” (Todorov, 1991 p. 52).

A partir de la oposición como método de clasificación, nos centraremos en dos géneros de la narrativa, muy visitados en las aulas de la escuela secundaria: el que cabe en el amplio saco del realismo y, como contraposición, el fantástico que ha sido caracterizado como género, también por Todorov, en *Introducción a la literatura fantástica* (1970). En este último tipo de relatos, las historias suceden en un mundo muy similar al real, pero en el que ocurre un hecho inexplicable. Por ello, lo fantástico produce una perturbación en los lectores, porque el ámbito de lo sobrenatural invade el ámbito de lo real. Hemos seleccionado dos ejemplos: “Axolotl” de Julio Cortázar y “El fantasma mordido” de P’ouSong-Ling<sup>4</sup>. En ambos, veremos cómo el género se constituye a partir de un uso específico de la adjetivación, si bien se mencionarán otros aspectos formales en el análisis.

En el cuento Cortázar, podemos advertir que, ya desde el primer

párrafo, se nos presenta un “otro” que estructurará toda la historia, contada por un narrador en primera persona. De este modo, ese “otro” cobra sentido porque, en un primer momento, funciona como el contrapunto de ese “yo”, sin embargo, luego se convierte en el “otro”: “Hubo un tiempo en que yo pensaba mucho en los axolotl. Iba a verlos al acuario del Jardín de las Plantas y me quedaba horas mirándolos, observando su inmovilidad, sus oscuros movimientos. Ahora soy un axolotl” (Cortázar [1968] 1993, p. 125). Como vemos, el inicio del cuento ya presenta el desenlace, el destino de su personaje principal, no obstante, en el devenir de la narración, la ambigüedad entre el mundo de lo humano y el mundo de lo animal cobra relevancia a partir de la metamorfosis que atraviesa a ese yo.

Tal como sucede en otras narraciones, el recurso de la adjetivación se nos presenta como dispositivo de construcción del relato. Como sabemos, los adjetivos son palabras que nombran o indican cualidades, rasgos y propiedades de los sustantivos a los que acompañan<sup>5</sup>. Además y según Violeta Demonte (1982):

El adjetivo es la palabra inteligente por antonomasia, la más típicamente culta, quizá, de las clases de palabra. Así, en múltiples ocasiones en que la emplea atributivamente el hablante podría prescindir de ella sin alterar sustancialmente el contenido informativo de su mensaje; aunque, claro es, al omitirla le restará al discurso el elemento fundamental de su precisión y de su capacidad para establecer matices y diferencias (p. 453).

En los cuentos fantásticos, su presencia se relaciona con la creación de una atmósfera de incertidumbre y con la presencia de indicios. Es decir, son muy importantes en la construcción de estos relatos ya que están directamente relacionados con los efectos que buscan provocar en la lectura. Los escritores se valen de esta clase léxica para caracterizar aquello que nombran; son palabras centrales porque aportan significación para la creación de imágenes, ambientes, realidades posibles y la atención del lector hacia ellos puede llegar a ser determinante en la construcción del sentido asignado a la lectura.

En el caso del cuento de Julio Cortázar, la incorporación de la descripción detallada de los axolotl permite que los adjetivos, por un lado, diferencien esas dos “realidades” y, por otro lado, faciliten el pasaje de una a otra y, así, logran generar la ambigüedad característica del relato fantástico, centrada en la transformación del narrador.

Los axolotl se amontonaban en el *mezquino* y *angosto* (sólo yo puedo saber cuán angosto y mezquino) piso de piedra y musgo del acuario. Había *nueve* ejemplares, y la mayoría apoyaba la cabeza contra el cristal, mirando con sus ojos de oro a los que se acercaban. Turbado, casi avergonzado, sentí como una impudicia asomarme a esas figuras *silenciosas* e *inmóviles* aglomeradas en el fondo del acuario. Aislé mentalmente una, situada a la derecha y algo separada de las otras, para estudiarla mejor. [...]. Y entonces descubrí sus ojos, su cara. Un rostro *inexpresivo*, sin otro rasgo que los ojos, *dos* orificios como cabezas de alfiler, enteramente de un oro transparente, carentes de toda vida pero mirando, dejándose penetrar por mi mirada que parecía pasar a través del punto *áureo* y perderse en un *diáfano* misterio *interior*. [...]. Los ojos de los axolotl me decían de la presencia de una vida *diferente* de otra manera de mirar. Pegando mi cara al vidrio (a veces el guardián tosía, inquieto) buscaba ver mejor los *diminutos* puntos *áureos*, esa entrada al mundo infinitamente *lento* y *remoto* de las criaturas rosadas (Cortázar [1968] 1993, pp. 126-127).

En este fragmento, podemos organizar los adjetivos de dos modos. En primer lugar, aquellos que muestran las características objetivas de los axolotl, como los calificativos *nueve* ejemplares, un rostro *inexpresivo*, *dos* orificios, figuras *silenciosas* e *inmóviles* que nos permitirían realizar una primera clasificación de los adjetivos a partir, además, de otros ejemplos aportados por el o la docente: adjetivos calificativos, adjetivos gentilicios y adjetivos relacionales. Sin embargo, se presentan otros adjetivos que adquieren un significado particular a partir de la historia narrada en el cuento. Dichos adjetivos refieren el pasaje de un mundo a otro que, finalmente, derivará en una fusión total del hombre en el axolotl.

De este modo, las construcciones “*mezquino y angosto* piso de piedra y musgo”, “punto *áureo*”, “*diáfano* misterio *interior*”, “*vida diferente*”, “*diminutos puntos áureos*” y “mundo infinitamente *lento y remoto*” se constituyen en indicios de la ambigüedad, generada por la confluencia e interacción de dos mundos (el humano y el animal).

Por su parte, el atributo de “palabra inteligente” asignado por De-monte (1982) se evidencia en el cuento “El fantasma mordido” de P’ou Song-Ling (s/f) porque varios de los adjetivos utilizados no se pueden prescindir; si se quitaran no habría cuento. Desde un “aquí”, la voz narradora se propone recuperar un gesto característico de los cuentos tradicionales que es narrar la historia que un otro ausente le había contado. El relato, en efecto, se construye desde el entretreído de una versión, la que escuchó el narrador por parte de ChenLin-Cheng, quien, a su vez, contó una historia que le sucedió a “un viejo amigo suyo”. Veamos los tres primeros párrafos del breve cuento:

He aquí la historia que me contó ChenLin-Cheng: Un viejo amigo suyo estaba echado a la hora de la siesta, un día de verano, cuando vio, medio *dormido*, la *vaga* figura de una mujer que, eludiendo a la portera, se introducía en la casa vestida de luto: cofia *blanca*, túnica y falda de cáñamo. Se dirigió a las habitaciones interiores y el viejo, al principio, creyó que era una vecina que iba a hacerles una visita; después reflexionó: «¿Cómo se atrevería a entrar en la casa del prójimo con semejante indumentaria?».

Mientras permanecía *sumergido* en la perplejidad, la mujer volvió sobre sus pasos y penetró en la habitación. El viejo la examinó atentamente: la mujer tendría unos treinta años; el matiz *amarillento* de su piel, su rostro *hinchado* y su mirada *sombria* le daban un aspecto *terrible*. Iba y venía por la habitación, aparentemente sin intención ninguna de abandonarla; incluso se acercaba a la cama. Él fingía dormir para mejor observar cuanto hacía.

De pronto, ella se levantó un poco la falda y saltó a la cama, sentándose en el vientre del viejo; parecía pesar tres mil libras. El viejo conservaba por completo la lucidez, pero cuando quiso levantar la

mano se encontró con que la tenía *encadenada*; cuando quiso mover un pie, lo tenía *paralizado*. *Sobrecogido* de terror, trató de gritar, pero, desgraciadamente, no era dueño de su voz. La mujer, mientras tanto, le olfateaba la cara, las mejillas, la nariz, las cejas, la frente. En toda la cara sintió su aliento, cuyo soplo *helado* lo penetraba hasta los huesos. Imaginó una estratagema para librarse de aquella angustia: cuando ella llegara al mentón, él trataría de morderla. Poco después ella, en efecto, se inclinó para olerle la barbilla. El viejo la mordió con todas sus fuerzas, tanto que los dientes penetraron en la carne.

En el cuento, solo el primer adjetivo es suprimible; en el sintagma nominal “viejo amigo”, el adjetivo “viejo” no determina la significación, es decir, solo indica una amistad de larga data, en cambio, todos los demás permiten la condensación de significado necesaria para la brevedad del texto y para las reglas del fantástico. Con los adjetivos *dormido* y *sumergido*, los dos siguientes modificadores del sustantivo que refiere al protagonista, ya se empiezan a delinear los contornos de la atmósfera de lo “extraño” que impera en el relato: la acción se desarrolla en un contexto de sueño, ensoñación, visiones, incertidumbre y desconcierto. A continuación, la mayoría de los adjetivos se constelan alrededor del personaje femenino y el campo semántico que se construye dispara una imagen mental directamente vinculada con lo fantasmal desde las primeras líneas del relato, y condensa las distintas representaciones mentales que tenemos sobre esos seres. Así, la figura de la mujer se nos presenta como *vaga*, vestida con ropas *blancas* (la cofia es de ese color y podemos inferir o suponer que el vestido de tela de cáñamo<sup>6</sup> puede ser, dentro de las posibilidades que ofrece esa fibra vegetal, en las tonalidades del blanco), su piel es *amarillenta*, está *hinchada* y su aspecto es *sombrio* y *terrible*; atributos que dibujan una figura que evoca claramente la idea de “fantasma”. En suma, los adjetivos están cuidadosamente seleccionados para apuntar a la propagación connotativa de “lo fantasmagórico” que impregna todo el relato. En el caso del primer párrafo, los adjetivos están acompañados por signos de puntuación: las comas separan los elementos de la enumeración y los dos puntos sirven para desprender todos

esos elementos del verbo “vio”, es decir, la imagen es descripta según la visión del protagonista y así se logra, en principio, un mundo cercano, verosímil para el lector. A partir del segundo párrafo, lo extraño y lo ambiguo irrumpen en esa “realidad” aparentemente conocida mediante el pasaje que indica la palabra “sumergido”: la descripción de la mujer contiene rasgos más definidos. En lugar de acercar al lector a una realidad concreta, supone una presentación que evita la automatización de la percepción. Los adjetivos que contiene el tercer párrafo señalan la fusión de la mujer con el viejo, quien ya no se puede pensar de manera autónoma sino “encadenada” a la figura femenina. La imposibilidad de una desunión se manifiesta en el pie paralizado y en la incapacidad para gritar. Sin embargo, la acción narrada al final de este párrafo (“El viejo la mordió con todas sus fuerzas, tanto que los dientes penetraron en la carne”) nos traslada al título del cuento, en particular, al adjetivo *mordido* y al desenlace de la historia. Veámoslo: “El viejo acercó la cara a la mancha y respiró una emanación *pútrida*; se sintió presa de un *violento* acceso de vómitos, y durante muchos días tuvo la boca *apestada*, con un hálito *nauseabundo*”. Los adjetivos utilizados (la cursiva es nuestra), además, condensan el “resultado” o lo que surge de la vinculación corpórea de los personajes: el viejo tiene vómitos violentos luego de oler la “sangre” translúcida y pútrida del fantasma y su boca permanece apestada y nauseabunda a raíz de la mordida a ese ser de otro plano, pero que aún conserva ciertos atributos humanos de la carne corrompida por la muerte.

Asimismo, en los cuentos que se insertan en el realismo, la función sintáctica del adjetivo de modificar a un sustantivo con el que concuerda en género y número y su ubicación en los sintagmas nominales se constituyen en un dispositivo de construcción del verosímil, por ejemplo, en lo referido a los espacios/ambientes/lugares. Hemos seleccionado un cuento paradigmático del realismo científico argentino, “A la deriva” de Horacio Quiroga (1917). La descripción, en este cuento, como Roland Barthes (1970) analiza respecto de G. Flaubert, está impregnada de “imperativos realistas”, concebida para construir la exactitud del referente:

El Paraná corre allí en el fondo de una *inmensa* hoya, cuyas paredes,

*altas* de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas bordeadas de *negros* bloques de basalto, asciende el bosque, *negro* también. Adelante, a los costados, detrás, la eterna muralla *lúgubre*, en cuyo fondo el río *arremolinado* se precipita en *incesantes* borbollones de agua *fangosa*. El paisaje es *agresivo*, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza *sombria* y *calma* cobra una majestad *única*.

Los adjetivos -destacados con cursiva- son utilizados por el narrador para describir el lugar, en este caso, un paisaje del río Paraná. Algunos de los adjetivos tienen la finalidad de asignar características denotativas respecto del espacio físico: la hoya del río en ese lugar es *inmensa* y las paredes son muy *altas*. No obstante, otros adjetivos resultan claramente connotativos y son utilizados deliberadamente por el narrador para crear una atmósfera particular, en este caso, vinculada al final trágico del personaje: bloques *negros*, bosque *negro*, muralla *lúgubre*, agua *fangosa*, paisaje *agresivo*, belleza *sombria* y *calma*, majestad *única*. El fragmento describe el lugar y construye, mediante la adjetivación, un campo semántico que condensa la idea de la muerte. Asimismo, podemos notar otras clases de palabras o sintagmas que colaboran en la creación de esta atmósfera siniestra y fatal: el adverbio *fúnebremente* (recordemos que los adverbios terminados en *mente* derivan de adjetivos) que acompaña y modifica al verbo *encajonan* (forma verbal derivada del sustantivo *cajón*), construcción sintáctica que connota y dispara la imagen semántica de esa parte del río como un féretro y la canoa con el hombre agonizando como el contenido. Por último, encontramos el sintagma preposicional *de muerte* que modifica al sustantivo *silencio* y, que más allá de ser un ingrediente más en la construcción de la atmósfera trágica, puede intercambiarse por el adjetivo “mortal”.

Como puede observarse, el relato de Quiroga expresa, en una secuencia descriptiva que abarca solo unas pocas líneas (quizá debido a la intencionalidad de representar, en la brevedad del relato, la contradicción entre la demora y letanía en la consciencia del personaje y la realidad del tiempo cronológico en el que se sucede el hecho de su muerte), la

condensación significativa de la fatalidad que impregna la atmósfera construida por el narrador, la que, asimismo, anticipa y funciona como indicio, en el sentido barthesiano, del trágico final.

A diferencia de lo que ocurre en *A la deriva*, en otras narraciones más extensas, la construcción de los referentes no resulta de un efecto de condensación, sino, por el contrario, de la conformación de una constelación significativa que se despliega, discurre y se extiende a medida que avanzan los relatos. Por ejemplo, en “El toro colorado”, del escritor pampeano Marcelo Hopff (1998), los referentes centrales del relato, a saber, el campo, Andrés Rojas, el toro colorado y la lucha, son construidos mediante una morosa y abundante adjetivación, cuya intencionalidad es, como se dijo anteriormente, dibujar con exactitud los contornos, los atributos, la figura, el fondo, el interior y el exterior de los personajes y ambientes representados en el relato.

A continuación, presentamos a modo de enumeración anotada, un encadenamiento de adjetivaciones que eslabonan la construcción de los referentes. En relación al campo como ambiente y espacio rural, encontramos los siguientes adjetivos: *agreste, solitario, informe y salvaje*; asimismo, los atributos relativos a la vegetación del lugar apuntan a destacar las características toscas y rústicas de la vegetación que crece en esas zonas semi-desérticas de la llanura pampeana: los arbustos son *escasos y achaparrados* y la vegetación en general es *rala, menor y espinosa*. El uso de los adjetivos apunta, por un lado, a la creación de un ambiente inhóspito, que puede vincularse con la tranquilidad y la soledad de la zona pampeana y, por otro lado, como ocurre avanzado el relato, al encuentro sin intermediarios entre el jinete y el toro. Si observamos todos ellos en conjunto, resulta evidente que evocan la imagen mental de un lugar desolado y hostil que habilita el desarrollo de la narración en tono de choque, disputa y lucha de poder alrededor de la dicotomía hombre versus animal-naturaleza.

En el caso del protagonista, Andrés Rojas, el muchacho, se representa de la siguiente manera: *veloz, nuevo, hábil, diestro, implacable, fiero* (relativo a la ferocidad del personaje), *inconmovible, peligroso* y dueño de una agilidad *felina*. La elección de los adjetivos no es azarosa ni casual,

por el contrario, constituye un modo de construcción de la ficción literaria que busca generar determinados efectos en el lector, en este caso, la intencionalidad del narrador es dejarle claro que Andrés Rojas es un muchacho con todas las condiciones y atributos necesarios y suficientes para enfrentarse a duelo con ese animal que azota el monte de la planicie pampeana.

Por su parte, el toro colorado concentra el mayor despliegue de adjetivaciones con el objetivo de evocar la imagen casi saturada de la ferocidad, peligrosidad y amenaza constante que significa su presencia. En cuanto a sus rasgos físicos, además de su tono rojizo, es: *brioso, ágil, amenazante, astuto, rápido, solitario, arisco, bravo, legendario, bestial, enorme, salvaje, huesudo, rabioso, imponente, implacable, traidor*; dueño de una *extraordinaria* velocidad, una furia *asesina*, de una catadura  *siniestra* y de una conducta *diabólica*. Estos últimos tres adjetivos provocan que los lugareños manifiesten un *supersticioso* temor hacia el animal y que se trate de un ser *temido* por todos.

Los rasgos que describen a cada uno de los protagonistas permiten intuir al lector la gravedad del encuentro y la dimensión casi épica de la batalla que se avecina. En tal sentido, la lucha presenta una adjetivación coherente con los atributos temerarios e hiperbólicos de los contrincantes. Así, en ese *solitario* escenario, la lucha es *titánica, violenta* y el brazo *hercúleo* del peón le permite batirse a duelo con la *enloquecida, peligrosa, fulminante y extraordinaria* bestia.

Finalmente, el desarrollo y el resultado de la lucha evidencian también los cambios en los atributos, fundamentalmente, del toro. Esos cambios tienen como correlato la inminente modificación en la constante que presentaba el relato: el victimario se convierte en víctima en manos de un humano en “supuesta” inferioridad de condiciones físicas que se impone y vence el poder bestial de un animal. Andrés Rojas, con su agilidad y astucia, tuerce el destino y se impone a la naturaleza, esquema narrativo que entreteje sus vínculos con la matriz de los relatos tradicionales y con la dicotomía fundante de la literatura argentina: civilización / barbarie.

El proceso de dominación se inicia cuando logra montar al toro, colocarse por encima de él, confirmar espacial y simbólicamente la

superioridad del hombre. A partir de ese momento y a modo de correlato, comienza el proceso de deterioro, conquista y sometimiento de la bestia: ese animal de dimensiones casi monstruosas, a medida que evoluciona la lucha se convierte en una bestia *enloquecida, tambaleante, babeante, petrificada, vacilante, vencida, torturada, desesperada*. El toro poco a poco se torna en un animal *pesado, indefenso*, de aspecto *lamentable*, respiración *estertorosa*, mugido *trémulo* y sometido a un *trágico* destino. El acto *temerario* del muchacho, ese “*desconcertante enemigo*”, le permite vencer al toro, quien, más allá de su “*indomable voluntad de vencer*”, realiza *inútiles* esfuerzos que no logran liberarlo del *terrible y doloroso* castigo:

Un lúgubre bramido anunció su derrota definitiva. Cayó hacia adelante, dobló las rodillas y su, otrora orgullosa testa, golpeó el suelo con ruido sordo. El hombre aflojó, por fin, la férrea presión de sus piernas y se apeó de su vencida cabalgadura. Las piernas acalambradas se negaron a sostenerlo, pero la voluntad lo mantuvo en pie. Se volvió hacia el toro tambaleante y de un tremendo puntapié en las costillas, lo tumbó. El bruto cayó sobre un costado y quedó sin movimiento. Su respiración era estertorosa. Un total agotamiento lo fijó, indefenso, en el suelo [...] Y mientras la bestia torturada mugía con fúnebre entonación y trataba, en vano, de levantarse, el hombre se irguió con los sangrientos despojos en la mano y los arrojó lejos, entre las malezas, mientras decía: -Pa´ los caranchos... (Hopff, 1998, pp. 87-88).

Estos párrafos finales presentan una adjetivación altamente significativa que confirma la dominación y el sometimiento del animal y la trágica culminación de su destino. Los sintagmas: bramido *lúgubre*, respiración *estertorosa* y *fúnebre* entonación condensan, en los adjetivos seleccionados, la atmósfera de fatalidad que impregna el cierre del relato. Asimismo, los otros adjetivos colaboran en la construcción de ese clima infausto: derrota *definitiva*, ruido *sordo*, *vencida* cabalgadura, toro

*tambaleante, total* agotamiento, *indefenso*, *bestia torturada*, *sangrientos* despojos. Como correlato, el hombre, a pesar de estar extenuado, se sobrepone y se impone:

Andrés Rojas estaba exhausto. El sudor corría a chorros por el cuerpo, y tenía el rostro desfigurado por el polvo que lo cubría. En esa máscara negra y grotesca, sus dientes blanqueaban en una sonrisa de triunfo que separaba sus resecos labios. Los ojos chispeaban con resolución indomable. Redobló la energía de sus golpes y la bestia cedió, al fin [...] Una expresión de triunfo contraía su rostro en una mueca jubilosa (Hopff, 1998, p. 87).

A pesar de sus deterioradas condiciones físicas, la atmósfera que rodea al peón es de victoria y conquista; y para ello, el narrador se vale no solo de la adjetivación sino de otras clases de palabras y sintagmas para explotar el potencial significativo del éxito, pero que, asimismo, pueden recategorizarse en adjetivaciones: “sus dientes *blanqueaban* en una sonrisa”, su sonrisa y su expresión eran *triumfales*, sus ojos *chispeantes*, sus golpes eran *enérgicos* y finalmente coronó su rostro con una “mueca *jubilosa*”.

Como vemos, el uso de la adjetivación es un recurso central del que dispone el discurso literario para construir los relatos y ese uso define, en gran medida, el género narrativo elegido como medio y/o formato para contar historias.

A su vez, y en aras de organizar una constelación de contenidos gramaticales en un programa áulico, el trabajo con las adjetivaciones en el discurso literario y la categoría de sintagma nominal habilitan la enseñanza de la noción sintáctica de concordancia, específicamente de género y número entre sustantivo y adjetivo que, según diversos análisis de protocolos de escritura, podemos aseverar que constituye una zona muy inestable en las producciones escritas de los alumnos. También, es posible derivar un trabajo de reconocimiento de los sintagmas nominales de determinado segmento del relato, para luego identificar aquellos que funcionan como sujetos oracionales. Ello, junto al abordaje de los saberes

relativos a la clase verbal, permite sistematizar el orden sintáctico y la estructura de la oración simple. Este aspecto, si bien sería deseable que fuese abordado antes del 4to. Año en la educación secundaria, no viene mal reafirmarlo a efectos de que se constituya en la forma adecuada para la expresión escrita de las ideas, dado que es un lugar común que los aprendices solo cuenten con la estructura de la oralidad a la hora de expresarse por escrito. Finalmente, a partir de la sistematización de la clase léxica verbo es posible la deriva hacia el uso de los tiempos verbales en la narración, contenido vinculado con la gramática textual, pero vacío de significado si los alumnos no tienen sistematizados los saberes sobre los verbos como clase de palabra.

En virtud de la descripción realizada, es posible completar el cuadro de los contenidos organizados por campos que, si bien se entrelazan a modo de espiral, es imprescindible un ordenamiento a efectos de controlar una secuenciación de los contenidos a enseñar. Del modo aleatorio como se presenta la enseñanza hoy, no es posible asumir responsabilidades específicas respecto de la formación de los/as egresados/as del tramo secundario.

Tal como hemos observado, en el documento nacional y, en parti-

Contenidos gramaticales	Contenidos textuales	Contenidos discursivos	Contenidos literarios	Contenidos socio culturales
Personas gramaticales. Clases de palabras Tiempos verbales/ paradigma de conjugación. Uso de tiempos verbales. Signos de puntuación Sintaxis de la oración simple y sintagma nominal	Mundo comentado y mundo narrado. Secuencia narrativa. Secuencia dialógica. Secuencia descriptiva.	Enunciación (roles, lugares, intencionalida). Modalización. Subjetividad / objetividad. Intertextualidad Lenguaje cotidiano y lenguaje poético	Género narrativo. Narrador (tipos de narradores y perspectiva). Temporalidades narrativas (cronológico o anacronías).	Emergencia del realismo científico en Argentina. El género fantástico: temas específicos y ámbitos de circulación

cular, en el provincial, los saberes gramaticales aparecen fragmentados y sin interrelación con los contenidos literarios. Este modo desarticulado e inespecífico de presentación olvida la consideración de la escritura como una tecnología que, como tal, exige un aprendizaje por parte de sus

usuarios, en este caso, nuestros estudiantes. La carencia de una reflexión organizada y sistematizada sobre los saberes lingüísticos/gramaticales y sus relaciones con otro tipo de saberes conlleva, en la actualidad, a la falta de consenso entre los docentes sobre el modo de enseñarlos en el aula, o bien, a la ausencia total de este tipo de saberes en las planificaciones de Lengua y Literatura. Tal como iniciamos este artículo, nuestro desafío como docentes es recuperar lo específico, recuperar la capacidad de revisar, cuestionar y modificar la escritura mediante las herramientas que nos ofrece la gramática porque, como ya lo planteaba Lev Vigotsky ([1934], 1995), a través de ella, no solamente es posible darle forma correcta al pensamiento sino, lo más importante, se aprende a usar las habilidades lingüísticas de manera consciente.

## Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1970). "El efecto de realidad". En AA. VV. *Lo verosímil*. (pp. 95-101). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Colomer, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9, 21-31.
- Consejo Federal de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua y Literatura. Ciclo Orientado de la Educación Secundaria*. Resolución N° 180/12.
- Cortázar, J. (1993). "Axolotl". *Ceremonias* (pp.125-130). Buenos Aires: Seix Barral.
- Demonte, V. (1982). "El falso problema de la posición del adjetivo. Dos análisis semánticos". *Boletín de la Real Academia Española* LXII, (pp. 453-485).
- Giammatteo, M. & H. Albano (2009). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Biblos.
- Glowinski, M. (1993). "Los géneros literarios". En Marc Angenot (dir.) *Teoría literaria* (pp. 93-109). México: Siglo XXI.

- Hopff, G. M. (1998). “El toro colorado”. En AA.VV. *Epopeyas pampeana. Narradores I* (pp. 81-88). Buenos Aires: Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- Ministerio de Cultura y Educación Gobierno de La Pampa (2013). *Materiales curriculares. Lengua y Literatura. Ciclo Orientado de la Educación Secundaria*. Versión preliminar.
- Moro, D. y Forte, N. (Coord.) (2017). *Umbrales para un diálogo. Lengua y Literatura para la Escuela secundaria*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- P’ouSong-Ling (s/f). “El fantasma mordido”. Edición digital Ciudad Seva <http://ciudadseva.com/texto/el-fantasma-mordido/>
- Quiroga, H. (1917). “A la deriva”. En *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Edición digital: <http://lieber.com.ar/quiroga/>
- Real Academia Española. (2010). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Todorov, T. (1970). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Paidós.
- Todorov, T. (1991). “El origen de los géneros literarios”. En *Los géneros del discurso* (pp. 47-64). Caracas: Monte Ávila.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós: Barcelona.

## Notas

- 1 Una versión reducida de este trabajo fue leída en las XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, celebradas en General Pico, los días 5 y 6 de octubre de 2017.
- 2 Es muy importante que en el Ciclo Orientado se plantee la reflexión en torno de la estructura de los relatos,
- 3 dado que existen múltiples formas de ordenar la materia narrativa a partir de la gran variedad formal introducida a partir de la tecnificación narrativa desde la segunda mitad del siglo XX, en América Latina.
- 3 Una propuesta para el Ciclo Básico puede verse en Moro, D. y Nora Forte

- (Coord.). *Umbral para un diálogo. Lengua y Literatura en la Escuela secundaria* (2017). También se podrá ver allí una caracterización de algunos géneros de la narrativa para el trabajo áulico y una articulación con contenidos específicamente gramaticales.
- 4 P'ouSong-Ling, Pu Songling, P'sungLing (1640 - 1715) fue un escritor chino de la dinastía Qing, autor de varias obras, entre ellas, la recopilación *Cuentos fantásticos del estudio del charlatán*, escritos en lengua clásica en la tradición de los chuanqi de la dinastía Tang, también la colección de leyendas de fantasmas, seres sobrenaturales y aventuras de la mitología china, *Los extraños cuentos de Liaozhai*, que es su obra más representativa. “El fantasma mordido” es uno de los pocos cuentos breves de su autoría que circulan en español. Ha sido tomado del sitio Ciudad Seva.
  - 5 Respecto de los conceptos gramaticales, entre la bibliografía de circulación académica, mencionamos el trabajo de Mabel Gianmatteo e Hilda Albano *¿Cómo se clasifican las palabras?* (2009) y el *Manual de la nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española (2010).
  - 6 “Normalmente la fibra es de color blanco crema, café, gris, negro o verde. Los textiles realizados con fibras de cáñamo se fusionan fácilmente con los tintes y no se decoloran fácilmente, lo que significa que la prenda permanece con la misma forma y color incluso después de múltiples lavados”. (<http://www.mundotextilmag.com.ar/fibras-naturales-canamo/>). Consultado el 31-01-2018.