



Práctica docente alternativa:  
un acercamiento al análisis crítico  
del discurso literario en “Casa Tomada”

M.L. Eugenia Jarquín Pardo

---

[Localice en este documento](#)

La experiencia docente de trabajar en el sistema educativo formal costarricense, tanto con el modelo tradicional como con el programa de diplomado internacional, ha conducido al deseo de compartir, desde mi práctica en educación, el análisis del discurso literario. Por un lado, me enfrento a los temarios y programas oficiales que ofrecen un modelo tipo recetario para la lectura de textos, los cuales los estudiantes sienten lejanos a su realidad y no les encuentran sentido en la repetición mecanicista de componentes textuales sin interrelación alguna.

Sin embargo, en la práctica educativa con los estudiantes de décimo y undécimo año, que han optado por el diploma internacional, hemos construido un acercamiento al estudio y análisis literario motivador, que nos enfrenta no solo con los mismos textos que están en el programa oficial, sino que nos ha llevado a la lectura adicional de textos que no forman parte ni de uno ni de otro plan de estudios.

“Hemos”, y lo digo en plural, porque este trabajo no es posible si no se entiende la práctica docente, como un trabajo conjunto en el que participan de manera igualitaria la docente y los estudiantes, en un diálogo constructivo que va configurando la experiencia enriquecedora con la literatura. En palabras de Brandou y Sosa (2004), “hagamos de nuestras aulas microcosmos democráticos participativos, de reflexión y asumamos que somos constructores de cambios, que todos juntos como seres históricos somos agentes transformadores. Debemos inventar nuevos sueños, nuevas utopías, debemos hacerlo porque existe la posibilidad de reinventar el mundo.”

En este sentido, las horas de clase se estructuran como talleres, con el mismo significado que estas autoras ofrecen, como una actividad definida por la participación, cuyo fin sería la expresión sistematizada de ideas, en forma oral y escrita. Precisamente, el propósito de este ensayo es exponer la experiencia educativa del análisis literario en un texto de Julio Cortázar: “Casa Tomada”.

El programa de Bachillerato Internacional propone que cada institución educativa construya su propio plan de lectura y ejes temáticos, a partir de los cuales los estudiantes van a experimentar la literatura durante dos años. El sistema de evaluación que presenta el programa, esbozado en un grupo de manuales y folletos, corresponde a un currículum, si por este se entiende el diseño de las estrategias de evaluación, así como los componentes que deben ser analizados en el acercamiento al mundo literario.

Sin embargo, el vacío que parecen sentir los profesores y las profesoras, es el de una metodología o estrategia formalizada para el análisis de tales componentes. La costumbre de los estudiantes de asumir una receta para la comprensión de un texto, no es gratuita, ha sido bien aprendida y transmitida por el cuerpo docente, pues ofrece mayor seguridad saber que uno más uno es dos, sin asumir el riesgo que tal vez uno más uno no sea ni dos ni cuatro ni ningún número.

En otras palabras, no es necesario que el programa de bachillerato internacional ofrezca una metodología de análisis, pues en sí mismo propone una ruptura con los esquemas de enseñanza tradicional, que han promovido el aprendizaje lineal y memorístico. Al contrario, en el caso de Español (Lengua A 1), el programa deja abiertas las puertas para la comprensión del texto en un espacio de interpretación que bien podría entenderse como lo propone Norman Fairclough: la interacción entre el texto y el contexto social, donde se incluye a los estudiantes como lectores. (Fairclough: 2001, 91)

La comprensión del texto literario entendida como un trabajo de análisis, implica una estrategia de enseñanza, pues la definimos como “procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación, y la mejora sociocognitiva, tales como la reflexión crítica, la enseñanza creativa, la interrogación didáctica, el debate o discusión dirigido, el aprendizaje compartido, la metacognición, utilización didáctica del error, ...” (Saturnino de la Torre y Oscar Barrios: 2000, citado por Rodríguez: 2005)

Desde esta perspectiva, el objetivo de preparar un acercamiento sistematizado a la práctica de lectura de textos literarios, supone construir conceptos en el proceso de elaboración de las interpretaciones y no de manera apriorística, pues como lo señala Fairclough (2001) las interpretaciones de los componentes textuales las comprendemos en el reconocimiento institucional y social que hacemos de los textos mismos.

Este proceso de análisis del texto literario que de manera continua se da en el aula, también rompe con la noción tradicional de los sistemas de evaluación que ponen énfasis en los exámenes finales, que comprimen la información, en un conjunto de ítemes de respuesta única, cuyo fin es recuperar los datos de la memoria de manera aislada, como si estuvieran en compartimentos separados y sin relación alguna. Así el estudiante, se enfrenta a un examen que no pone a prueba lo aprendido sino lo memorizado y olvidado al día siguiente de la evaluación.

Por eso, se plantea que la evaluación se realice de manera continua durante el proceso de aprendizaje, en trabajos de asociación, comparación y argumentación, así como en las destrezas que poco a poco va desarrollando el estudiante para comunicar de manera exitosa los contenidos en diferentes situaciones, para públicos distintos. (Project Zero de la Escuela de Harvard, citado por Rodríguez, 2005)

La posibilidad que tenga el estudiante de aprender del error, de revisar su propia producción y de volver a producir es la manera en que se da cuenta de que comprendió el proceso de análisis. Esta reflexión que realiza el estudiante varía según el nivel escolar en el que se encuentre; no obstante, constituye un ejercicio con el cual se desarrollan las destrezas para enfrentarse a su propia experiencia de vida.

El programa de bachillerato internacional tiene como sistema de evaluación para el nivel superior de Lengua A1: presentaciones orales creativas, comentarios orales formales, presentación de ensayos, desarrollo de exámenes a partir de enunciados de análisis, comparativos, reflexivos, que se cumplen en plazos determinados para cada generación. Si bien no constituyen los modelos tradicionales para examinar las destrezas y conocimientos producidos por parte de los estudiantes, en cada docente está la tarea de que no se conviertan tales evaluaciones en un fin en sí mismo, ya que la experiencia de aprendizaje de construir un estilo de vida a partir del análisis literario sobrepasa el producto final: el examen.

Desde esta perspectiva, se plantea el siguiente acercamiento a la práctica de análisis literario, como una estrategia de enseñanza, cuyos conceptos centrales constituyen una guía de trabajo, es decir, corresponden a nociones textuales que conducirán la discusión en clase. En este análisis, se trabaja primero un nivel descriptivo del texto literario, en el que se observan sus componentes léxico-sintácticos, simultáneamente o posteriormente se avanza al plano interpretativo de las relaciones entre enunciados, ya sea por asociación u oposición de significados; y por último, se realiza la explicación en relación con el espacio sociohistórico en que se produjo el texto y cómo se conecta con nuestra realidad actual.

## **Componentes para la descripción del texto literario**

En términos de Dell Hymes (1972), la descripción corresponde a la secuencia del acto verbal (el texto literario en nuestro caso), con lo cual se refiere a la forma y contenido del mensaje que se transmite. El escritor ha hecho una selección de palabras y las ha ordenado de una forma determinada, y de manera consciente o inconsciente, se ha establecido una relación entre lo que es dicho y el cómo es dicho en el texto. Por lo tanto, el texto con el que nos enfrentamos en su conjunto de palabras interrelacionadas constituye una estructura de relaciones entre formas y significados.

Precisamente, a partir de esta noción es que se entienden los componentes léxicos, gramaticales y formales que propone Fairclough. Para estos tres niveles del lenguaje, establece valores de acuerdo con el uso que haga el escritor de los elementos lingüísticos. En este sentido, señala que el valor experimental para el vocabulario se trata de la experiencia que tiene el escritor (o usuario del lenguaje) con el mundo que le rodea, para establecer relaciones de significado entre las palabras como sinónimos, antónimos e hipónimos; es decir, se trata de aquellos modelos de clasificación del mundo que conocemos por medio del significado literal de las palabras.

Sin embargo, los usuarios del lenguaje no se quedan con tales modelos, pues el uso del código lingüístico es dinámico, así que este teórico se refiere al valor de relación, el cual entiende como las marcas que establecen los hablantes o escritores en las palabras, para definir las como formales o informales; por ejemplo, los conocidos eufemismos.

El tercer valor que Fairclough otorga al léxico constituye el del contraste entre modelos de clasificación, con lo cual el escritor realiza una evaluación de su realidad, pues define el mundo a partir de dicotomías y oposiciones. Igualmente, menciona este autor, que las metáforas constituyen otro aspecto importante en la configuración de los significados léxicos, ya que el escritor compara realidades para resaltar una de estas.

Por su parte, la descripción en el aspecto sintáctico comprende también los tres tipos de valores. El valor experimental constituye el tipo de proceso y el participante que domina, de ahí que interese si se trata de enunciados que corresponden a acciones, eventos o atributos; si el agente de la acción está claramente representado, si el escritor ha construido una estructura nominalizada, o bien, si predominan oraciones pasivas o activas.

En cuanto al valor de relación, los aspectos gramaticales que interesan son los del modo empleado, ya sea declarativo, interrogativo o imperativo. En este caso, se entiende que los enunciados corresponden a formas gramaticalmente reconocidas como declarativas, interrogativas e imperativas, aunque también pueden aparecer enunciados cuyo significado cumpla con tales modos, pero su estructura gramatical no sea la correspondiente. Por ejemplo, utilizar una pregunta como un mandato. Esto último se conoce como el valor de expresión o la pragmática de la lengua.

También va a ser un punto de interés en el estudio de los aspectos formales los conectores entre las oraciones compuestas y las estrategias de referencialidad interna y externa empleadas por el escritor. Como se mencionó en el párrafo anterior, no necesariamente se expresa gramaticalmente la relación de enlace entre las oraciones subordinadas y coordinadas, sin embargo, los lectores asumen culturalmente la relación. Por ejemplo, cuando decimos “Mañana es tu fiesta, tengo mucho trabajo. ¿A qué hora es?”. En tal enunciado, el hablante hace una aseveración y seguidamente incluye una idea que adversa la posibilidad de que asista a la fiesta del destinatario de su mensaje. Incluso, añade una pregunta, con el sentido de organizar las tareas que piensa realizar el día de mañana para cumplir con asistencia a la fiesta y con el

trabajo. Sin embargo, no utiliza el conector adversativo ni una frase de enlace que explique la conexión entre las declaraciones y la interrogante.

Este conocimiento que manejan los lectores, que podemos denominar convenciones de interacción o competencia lingüística, o competencia cultural, que les permite reconocer no solo los enunciados inmediatos sino también la totalidad del texto, genera un conjunto de expectativas en relación con el género discursivo al que se están enfrentando. De esta manera, la interpretación que hagan los estudiantes de los enunciados no solo estará condicionada por la expectativa de una estructura determinada, sino también a partir de la pertenencia del texto a determinado tipo de discurso.

De esta primera etapa de observación, se espera haber superado el acercamiento intuitivo que hacen los estudiantes, cuando no le pueden poner nombre a sus conceptos, y no se superan los juicios de valor en relación con el texto. La comprensión o interpretación del texto literario implica la organización de estos conceptos, a partir de una lectura vertical y no horizontal, es decir, promover en los estudiantes la extracción de los enunciados a partir de esquemas de relación, de cuadros comparativos entre personajes, dibujos de espacios, etc. Como se verá más adelante, esta etapa y la descripción no se realizan de manera separada, y puede constituir un ejercicio simultáneo, dependiendo de la complejidad del texto que se analice.

## **La interpretación y explicación del texto literario**

Esta interpretación se lleva a cabo en un espacio social específico: el aula, en el que intervienen los estudiantes y la docente, quienes definen y mantienen sus relaciones a partir de la selección que hacen de las opciones lingüísticas disponibles, es decir, no deja de representar socialmente una relación de poder. Por eso, está en nosotras motivar el diálogo mediante la participación constante de los estudiantes, para que el análisis literario constituya una construcción conjunta.

En relación con el texto literario, el escritor ha definido las estrategias lingüísticas convenientes para fijar la comunicación con el posible lector. De ahí que es importante identificar aquellas estrategias relevantes para la interpretación, como son el tono, ánimo o manera en que se establece la comunicación, si es formal, autoritario, impositivo, etc., o bien, si el registro empleado es comprensible solo por un sector muy reducido de la población o de amplia difusión; así como los recursos de verosimilitud que emplee el escritor para construir espacios comunes con el lector y poder introducir sin dificultad nuevos significados. Esto último es lo que constituye el punto de enlace con los estudiantes, pues los espacios comunes que se crean entre el escritor y los jóvenes, facilitan la motivación en la lectura.

Después de hacer el reconocimiento de la secuencia de palabras, el estudiante asigna significado a los enunciados, que no necesariamente coinciden con oraciones. A estos enunciados les otorga significado en la interrelación que mantienen unos con otros, ya sea porque existen conectores evidentes o bien, porque se asuman culturalmente las relaciones entre los mismos.

La interpretación del texto como un todo implica reconocer un conjunto de representaciones de patrones característicos de la organización asociada con los diferentes tipos de discurso. (Fairclough:120,2001) Sin embargo, la interpretación del texto va más allá de su estructura interna y la relación con el tipo de discurso al que pertenece, sino que comprende también la interpretación que hace el estudiante de una situación social específica en el orden de representaciones sociales e institucionales de las cuales participa.

En este sentido, hay que tener claro que la relación entre el texto y las estructuras sociales es una relación mediatizada. (Ibid:117) El texto literario como práctica social adquiere significado en la dinámica de relaciones sociales en la cual es producido e interpretado. En esta interacción social, el texto literario forma parte de un sistema organizado de discursos y de procesos de lucha por el poder; por eso, "... los discursos de un individuo en el tiempo, no serán considerados coherentes en función de otros discursos anteriores o posteriores, sino de la posición del agente social en el sistema de relaciones." (Costa y Mozejko: 36, 2001) Esta relación de los discursos con los procesos de lucha y relaciones de poder es lo que Fairclough (117, 2001), denomina *explicación*.

El orden de estos componentes del análisis varía de acuerdo con las estrategias didácticas que se quieran emplear y según el énfasis que se quiera dar a cada uno. A continuación se expondrá cómo se ha introducido esta metodología al estudio de los textos del programa de IB del colegio Blue Valley.

### **Relación entre esta estrategia de análisis y los componentes que propone el programa BI**

Entre los aspectos literarios que el programa de bachillerato internacional propone como parte de la evaluación están: el tema o temas, los personajes, el contexto social, las figuras literarias, imágenes, el tono, la estructura y el estilo del escritor. El estudiante debe demostrar que domina la diégesis o relato del texto, y además debe ofrecer en su comentario un estudio sistemático de estos aspectos que se mencionaron. En otras palabras, no se trata de simplemente señalar que en un determinado fragmento aparecen anáforas o metáforas, o que se da la repetición de una imagen, sino que debe incorporar la relación que se evidencia en las regularidades de aparición de tal componente.

Si tratamos de definir lo que se va a entender por tema de un texto, debemos empezar por comprender que los temas no existen por sí mismos, ni surgen de la irrealidad paralela que inventa el lector. Al contrario, a partir de la organización de las palabras en modelos de clasificación y así de las contraposiciones con las que el escritor define el mundo que representa, se van definiendo los temas; los cuales a su vez, están configurados en la dinámica que establecen el narrador, los personajes, el espacio y el tiempo en la que se desarrolla la acción textual, como también en los significados construidos por la elección de determinadas figuras retóricas (metáforas, prosopopeyas, imágenes, símiles, hipérbolos).

Sin embargo, la misma construcción que se haga del tema o temas que envuelven el texto como conjunto de enunciados o en su totalidad, también se entiende en la definición del estilo del escritor, pues es este quien ha hecho la serie de escogencia en entre un conjunto de estrategias lingüísticas, que adquieren significado por estar construidas sobre la base de su posición en el sistema social, su relación con los posibles lectores, la institución literaria y el texto. (Costa y Mozejko, 2001)

En cuanto a la noción de estructura, esta sería la primera en definirse en un estudio literario sistemático, ya que constituye el concepto de texto. Desde esta perspectiva, la definición que se empleará para esta propuesta es la de estructura textual como conjunto de relaciones entre sus componentes, los cuales corresponden a los enunciados interdependientes unos de otros semántica, sintáctica y pragmáticamente. En este sentido, un tipo de texto no se define de manera apriorística, sino que el conjunto de textos literarios, se irá analizando en relación con su propia estructura.

La propuesta de análisis de este trabajo no se contrapone al esquema de componentes que establece el programa internacional para el estudio de textos

literarios, al contrario, desde esta perspectiva, se les da contenido y se materializan en el estudio concreto de un texto.

## Análisis crítico de “Casa Tomada” en el aula

La exposición de este análisis parecerá más la transcripción de una clase que una presentación académica formalizada, pues este trabajo recoge las notas de clase que fui tomando en el nivel de décimo, durante el 2004, en el Colegio Blue Valley (Costa Rica). Por eso, el análisis obedece al esfuerzo conjunto de los estudiantes y mi labor fue la de servir de guía para la discusión.

El relato “Casa Tomada”, lo encontramos en el libro que reúne otros relatos, bajo el título de *Bestiario*, escrito por el argentino Julio Cortázar. Antes de iniciar el trabajo con el texto, jugamos con el paratexto. Digo jugamos, porque le incluimos y le excluimos elementos con el fin de observar su significado a partir de las oposiciones. De esta manera, observamos un sustantivo que es calificado por un participio en función adjetiva; pero qué pasa si le agregamos un elemento agente y un artículo: *La casa es tomada por Pedro*.

En esta comparación de enunciados, los estudiantes tienen que identificar las diferencias entre una estructura nominalizada y otra en la cual, aunque mantiene su forma pasiva, expresa la agencialidad de la acción. El título como guía de lectura ofrece una interpretación temática del relato, la cual de manera descriptiva se puede expresar en la pregunta ¿quién(es) tomó(aron) la casa?, pues en el enunciado no se evidencia el agente de la acción de la toma de la casa.

Por otro lado, el texto inicia con el pronombre personal “nos”, cuya referencialidad no es anafórica sino catafórica, es decir, es hasta el segundo párrafo cuando el lector sabe a quiénes representa el pronombre “nos”: Irene y yo, ante la repetición de este pronombre y su referente pospuesto, debido al empleo de un hipérbaton: “Nos habituamos Irene y yo...” Desde este primer párrafo, el texto nos ofrece los tres personajes que van a ir construyendo el relato: el narrador, Irene y la casa, ya que a partir de una prosopopeya le otorga a la casa la facultad de actuar al guardar recuerdos y como dice más adelante “era ella (la casa) la que no nos dejó casarnos.”

A partir de esta primera lectura, se solicita a los estudiantes que hagan un cuadro de caracterización de los personajes. Sin embargo, este cuadro no puede estar desligado del elemento espacio-temporal, pues es la toma de la casa la que va definiendo a los personajes, incluida la casa. Entonces, la caracterización de estos supone una elección de enunciados que se refieren a la dinámica cotidiana de Irene, el narrador y la casa, desde la perspectiva del narrador; todo esto en función del antes y después de la toma de la casa.

<i>Antes de la toma de la casa</i>		
Narrador	Irene	Casa
<ul style="list-style-type: none"><li>• Puntual la hora del almuerzo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Puntual la hora del almuerzo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Espaciosa y antigua</li></ul>

- Mantiene limpia la casa
- Se le murió ME antes de comprometerse
- 40 años
- simple y silencioso matrimonio de hermanos
- Cree que las mujeres tejen cuando han encontrado en esa labor un pretexto para no hacer nada.
- Buscaba literatura francesa.
- Desde 1939 no llegaba nada valioso a Argentina.
- No necesitaban ganarse la vida, eran propietarios: "todos los meses llegaba la plata de los campos y el dinero aumentaba"
- Define a su hermana a partir del pronombre "nos".

- Mantiene limpia la casa· Rechazó dos pretendientes
- 40 años
- simple y silencioso matrimonio de hermanos: "necesaria clausura de la genealogía asentada por los bisabuelos en nuestra casa."
- Nacida para no molestar
- Tejía y después destejía. (lana encrespada resistiéndose a perder su forma de algunas horas)
- Tenía fe en el gusto del hermano
- Propietaria.

- Podían vivir 8 personas: nuestros bisabuelos, el abuelo paterno, nuestros padres, la infancia (Irene y el narrador)
- Profunda y silenciosa
- No los dejó casarse
- "El comedor, una sala con gobelinos, la biblioteca y tres dormitorios grandes quedaban en la parte más retirada."
- En la parte delantera, había un baño, la cocina, nuestros dormitorios y el living central.
- Solo iban a la parte de atrás a limpiarla.

Para interpretar el cuadro, se les pregunta a los estudiantes ¿cómo es la relación entre el narrador e Irene?, ¿cómo se relaciona el tiempo con la imagen que elabora el narrador en relación con Irene?, ¿cómo se organiza la actividad de Irene en relación con la del narrador, según este?, ¿cuándo habla Irene?, ¿cómo se introduce la voz de Irene?.



Las interrogantes que se hacen en relación con la casa son, por ejemplo, ¿cómo es la vida que llevan Irene y su hermano en la casa?, ¿quiénes habitan en la casa?, ¿a qué hora fue tomada la casa?, ¿existe relación entre la hora de la toma y el número de habitantes de la casa?, ¿qué representa la casa en relación con el tiempo e Irene?. De estas preguntas no solo surgen las que pueda hacer la profesora, sino también todas aquellas que el mismo grupo de estudiantes hace como parte del ejercicio. Estas inquietudes se responden con argumentos y citas textuales basados en el mismo texto, pues se espera que el estudiante haya superado el nivel intuitivo y pueda organizar conceptos.

De estas interrogantes se fue desarrollando la interpretación del cuadro al señalar que entre el narrador e Irene se define una relación de poder, donde este ocupa la posición de autoridad, pues no solo es quien desde su punto de vista narra, sino que define la relación de hermanos con el constante empleo del pronombre “nos”. La voz de Irene es silenciosa y profunda, como lo es la casa, pues no se escucha en el transcurso de la narración. De esta manera, desde el inicio el narrador asume que a los dos les gustaba la casa con sus dimensiones, así como asume que Irene teje como pretexto para no hacer nada, y lo compara con su afición a la lectura.

La acción de tejer no solo representa la inacción, sino que además Irene desteje, es decir, deja en la lana las huellas del tiempo. Hemos interpretado que en esta inacción y destejido, el tiempo se detiene, se vuelve estático; al contrario, sucede con la actividad de lectura y relectura del narrador, que avanza en conocimiento y puede enriquecerse con nuevas interpretaciones y perspectivas del texto.

Por otro lado, describe a Irene como la chica que nació para no molestar a nadie, es decir, para no molestarlo a él. En este sentido, ella tiene fe en el gusto del hermano, como si se tratara, de una forma ciega y absoluta de creer en el narrador, en cualquier decisión que él tomara.

Desde su posición económicamente acomodada, el narrador e Irene llevan una vida puntual, rutinaria, dedicada a cuidar y limpiar la casa, en la cual según el narrador los bisabuelos asentaron la genealogía. Es en esta noción que adquiere sentido el enunciado que expresa que en la casa podían vivir ocho personas sin estorbarse: los bisabuelos (2), el abuelo (1), los padres (2), la infancia (1), Irene (1) y el narrador (1).

A las ocho de la noche fue tomada la parte de atrás de la casa, donde se ubicaba la biblioteca, el comedor, la sala y los tres dormitorios; por tanto, quedan disponibles los espacios para la sobrevivencia inmediata: la cocina, el baño, los dormitorios. Como dicen los estudiantes, sin resistencia alguna, tanto Irene como el narrador, asumieron que “Han tomado la parte del fondo” y simplemente debían seguir viviendo del otro lado.

De lo anterior, nótese dos aspectos, el uso del número 8 y la pluralidad otorgada a la acción de la toma de la casa. La coincidencia entre quienes pueden habitar la casa y la hora de la toma parece no ser gratuita, por lo cual habría que considerarlo como una prueba de que el narrador no dijo “ha tomado la parte del fondo”, en singular, sino en plural, sin cuestionar ni dudar de que se trataba de varios quienes tomaron la casa.

Como una acción perfecta, acabada, real, la toma de casa se materializa en el hecho de que Irene y el narrador no pueden usar más la biblioteca o limpiar la parte del fondo. Sin embargo, el trabajo se volvió simple y menos molesta en la preparación de la comida. Por su parte, Irene mantuvo su tarea de tejer, ahora con más tiempo, y el narrador se entretuvo con la colección de estampitas del padre, pues ya no contaba con los libros; para este último pasó a ser un tiempo de diversión y

mayor comunicación. No obstante, el cambio más trascendental que hemos destacado en clase, fue el que señala el narrador cuando dice “Estábamos bien, y poco a poco empezábamos a no pensar. Se puede vivir sin pensar.”

Sin la biblioteca como punto de atracción para la actividad intelectual del narrador y el mayor tiempo dedicado al tejido, por parte de Irene, esa actividad que parece ser el pretexto para no hacer nada, o bien, para no pensar, el narrador hace un gran paréntesis para exponernos qué le molestaba de la convivencia más cercana y comunicativa con su hermana: “Nos oíamos respirar, toser, presentíamos el ademán que conduce a la llave del velador, los mutuos y frecuentes insomnios.”

El empleo del paréntesis constituye un recurso del narrador que está presente cuando nos quiere comunicar una aclaración que alguien no debe escuchar de su relato. Inicia un enunciado con la expresión temporal “Con frecuencia”, pero inmediatamente después incluye el paréntesis aclaratorio “(pero eso solamente sucedió los primeros días)”. Después de decirnos que “Nos divertíamos mucho cada uno en sus cosas...”, más adelante agrega entre paréntesis “(Cuando Irene soñaba en alta voz yo me desvelaba en seguida. Nunca pude habituarme a esa voz de estatua o papagayo que viene de los sueños y no de la garganta.)”

En el último paréntesis, ya el narrador no asume los sentimientos o pensamientos de Irene, sino que expresa la duda ante lo que ella manifiesta, pues dice “(yo creo que ella estaba llorando)”. De este modo, los paréntesis constituyen los espacios para expresar mensajes que el narrador deja por fuera de la secuencia del relato, como figura de autoridad, y en los que se perfila su relación con Irene a partir de la duda, la incertidumbre y la falta de paciencia.

Después de la toma de la casa, los personajes modifican su interacción; Irene y el narrador deben convivir más de cerca y esto provoca molestia por parte de él. La vida intelectual, si ya antes estaba reducida porque no venía nada nuevo a Buenos Aires, ahora queda clausurada con la biblioteca tomada. Esto a la vez, provoca que con la casa tomada, la vida sea sin pensar, solo tejer.

Cuando Irene expresa “Han tomado esta parte”, ambos personajes asumen la toma de la casa con la misma sumisión que la primera vez. Sin cuestionar el hecho de que su casa ha sido tomada, salen completamente, cierran bien la puerta de entrada y lo que le preocupa al narrador es que alguien se vaya a meter a robar, cuando la casa está tomada.

Otro aspecto que debe mencionarse es la referencia a un espacio externo real, como es Argentina. El narrador no solo ubica al lector en un espacio geográfico específico, sino que además en uno temporal, al mencionar el año de 1939. Así dice el narrador “... y preguntar vanamente si había novedades en literatura francesa. Desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina.” La preferencia por la literatura francesa y el hecho de que nada valioso llegaba a Argentina, pone en oposición dos espacios culturales: América y Europa. Aquella literatura valiosa no era la de Argentina, sino que provenía de Francia, y por lo visto, alguna situación particular, generaba que no se diera tal intercambio.

El otro enunciado “Buenos Aires será una ciudad limpia, pero eso lo debe a sus habitantes y no a otra cosa.”, viene después de que el narrador menciona que a la parte de atrás de la casa solo iban a hacer la limpieza, pues “cómo se junta tierra en los muebles.” Si los enunciados que preceden y suceden se refieren a la casa y muebles, cabe preguntar cuáles son los mundos comparados en esta metáfora. La casa como Buenos Aires es un espacio limpio, pero se debe al trabajo quienes habitan, “no a otra cosa”. Esta “otra cosa”, constituye una referencia muy amplia y general, que

establece el énfasis en el trabajo de quienes habitan la casa y la ciudad para mantenerlas limpias.

Sin embargo, aunque los habitantes de Buenos Aires es una referencia también general y homogénea, la de los habitantes de la casa, no lo es tanto, pues el narrador e Irene pertenecen a una clase terrateniente, que percibe en Francia la fuente de la cultura literaria. Entonces, ¿quiénes mantienen limpia a Buenos Aires?, ¿serán los grupos del bloque dominante: propietarios de tierras, burguesía, intelectuales?

De las interpretaciones realizadas hasta este momento, todas se han concentrado en la estructura interna del texto. El siguiente paso es avanzar hacia la explicación, empezando por comprender el relato como una práctica literaria reconocida por la institucionalidad como cuento. Julio Cortázar no pasa desapercibido si se pretende ofrecer una explicación coherente y consistente. Se les ofrece a los estudiantes una ubicación histórica no solo del escritor sino también del país donde se produjo el texto.

En 1951, cuando fue publicado este relato, ya Cortázar estaba viviendo en París. Las dificultades sociales surgidas en Argentina, a raíz del movimiento peronista, hacían que el ambiente literario no fuera el más propicio, o mejor dicho, aquel que tuviera ideas contrarias a Juan Domingo Perón debía abstenerse de comunicarlas.

Al inicio del Movimiento Peronista el énfasis estuvo puesto en los grupos obreros y campesinos, con discursos de cambio de la condición económica. En un proceso de expropiación de la clase burguesa, tanto de empresas, tierras, medios de comunicación, banca, con lo cual se prometía la redistribución de la riqueza. Ante esto, el bloque dominante afectado protestaba no solo porque perdían sus propiedades y autonomía, de la filosofía de libre mercado, sino también porque el país parecía que iba a ser gobernado por quienes no tenían la formación académica que se arrojaban estos sectores del poder económico.

Ante la antigüedad de la casa, la profundidad, la simpleza, el silencio, llegan quienes la perturban y la transforman en un espacio irreconocible para sus habitantes. Esto se podría explicar como aquel tiempo en que existieron el arte, la literatura, la pintura, la música, y fueron tomadas por las expresiones de obreros y campesinos. En otras palabras, se nos presenta un pasado nostálgico de aquellos que se autodefinían como los intelectuales capaces de dirigir los destinos de la nación.

Hay que tener claro que los habitantes argentinos que mantenían limpia “la casa” eran hombres y no mujeres, porque las mujeres, desde el mundo representado en el relato, no piensan, solo tejen para no hacer nada, detenidas en el tiempo. En cambio, el hombre no puede tomar decisiones si las fuerzas que toman su país son superiores a él, por eso debe aceptar que tomen la biblioteca, que lo saquen completamente de su “casa”. A diferencia de la mujer, el hombre vive en una condición involuntaria, pero la mujer escogió tejer, tenga o no tomada la casa, siempre ha tejido igual que Penélope tejía, en espera de su amado Odiseo.

Esta figura masculina de autoridad va definiendo lo que es conveniente para la casa-país y para sus habitantes; desde su posición de autoridad, con el uso reiterativo de los pronombres en primera persona plural o singular, va configurando el perfil de la mujer inútil, que nació para no molestar. Por eso, este texto representa relaciones de poder tanto en el ámbito político, como en el de género.

Del análisis que se había hecho del título, su carácter de nominalización concuerda con el hecho de no tener el espacio para expresar libremente los agentes que conducían a Argentina por un camino inaceptable para algunos. Esto se refuerza con

la función que cumple el paréntesis después de ser tomada la casa, pues para mantener las apariencias de una vida tranquila entre los hermanos, el espacio oculto del paréntesis le ofrece al narrador un recurso para expresarse libremente.

Los aspectos que generarán nuevas discusiones dependerán del interés que exprese cada estudiante, ya sea que se concentre en un fragmento del mismo texto, que exponga un comentario sobre las relaciones de poder en la representación de la sociedad del relato, en relación con otro texto, literario o no, o bien, que produzca un texto literario. El objetivo al llegar a este punto de la explicación es que cada estudiante se sienta en la libertad de oponerse a cualquiera de las interpretaciones que se han hecho en clase, con argumentos coherentes y consistentes. Por eso, no es necesario cerrar el análisis con una explicación exhaustiva, porque así como este fue el estudio propuesto por los grupos del 2004, otro será el que hagan los de años venideros.

### **Observaciones finales**

Para quienes nos dedicamos a la docencia, el reto de encontrar nuevas formas para motivar a los estudiantes en el estudio de la literatura, es una tarea ardua. La experiencia que hemos tenido con el programa de bachillerato internacional ha implicado un reto, porque significa romper con modelos de enseñanza tradicional fuertemente arraigados en nuestra sociedad costarricense. Por eso, estructurar una metodología de análisis literario implica construir un concepto de práctica educativa, en la cual el estudiante produce conocimiento.

### **Bibliografía**

**Brandou, A. y Sosa, R.** 2004. "Siglo XXI: entre lazarillos y quijotes. Propuesta didáctica en torno a *Lazarillo de Tormes* y *Don Quijote de la Mancha*. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero28/roldocen.html>

**Costa, R. Y Mozejko, D.** 2001. *El discurso como práctica*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

**Fairclough, N.** 2001. *Language and Power*. 2nd. Edition. Londres: Pearson Education Limited.

**Hymes, D.** 1972. "Models of the interaction of language and social life". En: Gumperz, J. Y Hymes, D. (editores). *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston.

**Rodríguez, C.** 2005. "Don Quijote: un abordaje desde las estrategias de aprendizaje hacia la enseñanza para la comprensión." En: *Espéculo. Revista de estudios literarios Universidad Complutense de Madrid*. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/quijestr.html>

2010 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

---

Súmese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#). [www.biblioteca.org.ar](http://www.biblioteca.org.ar)

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](#). [www.biblioteca.org.ar/comentario](http://www.biblioteca.org.ar/comentario)

