



Universidad de Valladolid

**Los cuentos de terror de Mariana Enríquez.
Propuesta didáctica para un aula de 4º de la ESO**

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Especialidad en Lengua castellana y Literatura

BLANCA COBO GARCÍA

Tutor: Cristina Ruiz Urbón

Curso: 2020/2021

“El verbo leer no soporta el imperativo” (Daniel Pennac)

“A mí siempre me gustó escribir terror, y de hecho, es lo que más me gusta leer, pero en las novelas no me salía. Y en los cuentos pude. El problema es que es muy fácil el lugar común, el cliché. La pirotecnia tiene que estar, porque es terror, pero no puede ser solo eso. Y el otro problema es quedarte sin tema: ¿cuántas veces podés escribir sobre el fantasma, el muerto vivo?” (Mariana Enríquez).

“Para mí el género de terror es muy importante, lo que pasa es que se terminó marginalizando por un montón de cuestiones que exceden muchísimos análisis [...] Los más jóvenes lo tienen muy incorporado en sus lecturas y en su literatura. Hace muchísimo tiempo que dejó de ser un entretenimiento y pasó a ser una influencia más crucial, más profunda” (Mariana Enríquez).

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	p. 5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	p. 7
2.1. La literatura de terror	p. 7
2.2. Terror vs. horror	p. 9
2.3. El gótico cotidiano	p. 13
2.4. Generación postdictatorial	p. 15
2.5. Mariana Enríquez: una pequeña biografía	p. 17
3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 4º DE LA ESO: “LOS CUENTOS DE TERROR DE MARIANA ENRÍQUEZ”	p. 20
3.1. Justificación	p. 20
3.2. Introducción y contextualización	p. 24
3.3. Marco legislativo y normativo	p. 26
3.4. Objetivos generales y específicos	p. 27
3.4.1. <i>Objetivos generales</i>	p. 27
3.4.2. <i>Objetivos específicos</i>	p. 27
3.5. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	p. 28
3.6. Competencias clave	p. 30
3.7. Temporalización	p. 31
3.8. Metodología	p. 32
3.9. Desarrollo de las sesiones	p. 33
3.9.1. <i>Primera sesión</i>	p. 33
3.9.2. <i>Segunda sesión</i>	p. 34
3.9.3. <i>Tercera sesión</i>	p. 36

3.9.4. Cuarta sesión	p. 37
3.9.5. Quinta sesión	p. 37
3.9.6. Propuesta voluntaria	p. 37
3.10. Evaluación	p. 39
3.11. Elementos transversales	p. 39
3.12. Recursos	p. 40
3.13. Medidas preventivas ante una supuesta suspensión de la actividad lectiva presencial	p. 40
4. CONCLUSIONES	p. 42
5. BIBLIOGRAFÍA	p. 45
6. ANEXOS	p. 47
Anexo 1	p. 47
Anexo 2	p. 49
Anexo 3	p. 55
Anexo 4	p. 58
Anexo 5	p. 60
Anexo 6	p. 61

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad de las aulas de Secundaria nos encontramos con un problema constante: los alumnos no leen. Esta falta de interés por la lectura parece manifestarse en la mayoría de estudiantes, que no ven en la actividad lectora una fuente atractiva de entretenimiento.

El último Informe de la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), del año 2020, pone de manifiesto que un 87% de los niños de entre 6 y 9 años lee habitualmente obras de entretenimiento, destinando de media unas tres horas semanales a dicha actividad. La lectura en los adolescentes, si bien aún es más habitual que en la población adulta, muestra porcentajes menos alentadores que los de los niños: el 77% de los jóvenes de entre 10 y 14 años todavía son lectores frecuentes en su tiempo libre, pero sólo un 50% lo sigue siendo de los 15 a los 18 años (FGEE, 2020).

Los datos del Informe PISA apuntan en la misma dirección (OCDE, 2018). Los resultados de la prueba de comprensión lectora del año 2018, publicados recientemente, revelan que los estudiantes españoles están significativamente por debajo del promedio total de los países de la Unión Europea (477 puntos frente a 489). Es importante resaltar que aunque Castilla y León, con 497 puntos, ocupa la primera posición del ranking nacional y la decimoséptima del internacional, ha perdido 25 puntos respecto al año 2015, lo que implica, indudablemente, un retroceso importante en esta competencia. Además, el Informe revela la importancia de orientar la lectura hacia el disfrute, pues sólo así lograremos mejorar la destreza lectora del alumnado y su rendimiento académico.

Los resultados de estos dos estudios evidencian que los jóvenes tienden a mostrar un desdén hacia la lectura en la transición de la enseñanza Primaria a la Secundaria; o, dicho de otro modo, en la transición de la niñez a la edad adulta. Y que esta pérdida de interés está relacionada con el planteamiento de la lectura como obligación y no como fuente de placer y de enriquecimiento personal.

Yubero Jiménez, en uno de los estudios que dedica a la relación entre la lectura y el tiempo de ocio, advierte que “es en los últimos años de la niñez cuando las decisiones en relación con la lectura se hacen más personales y guardan estrecha relación con la distribución del tiempo libre” (Yubero Jiménez, 2010, p. 17). El crecimiento de los niños implica ciertas transformaciones en sus formas de ocio y, entre dichas transformaciones, la lectura pasa a ocupar un lugar secundario. Esta tendencia a la baja en la actividad

lectora de los niños y adolescentes tiene sus repercusiones en las capacidades cognitivas y en las habilidades en la lectura que éstos presentan.

Por su parte, Molina Villaseñor defiende que la tendencia depresora del hábito lector en los jóvenes está vinculada muy estrechamente con el atractivo mundo tecnológico, audiovisual e informático, que constituye un terreno depredador para la lectura, pues requiere un mínimo esfuerzo intelectual y fomenta escasos niveles de capacidad imaginativa (2006).

La raíz del problema, por tanto, reside en la identificación de la lectura con la obligatoriedad, lo que, indudablemente, desplaza a esta actividad desde la esfera del ocio a la esfera del aburrimiento. Además, la selección de obras clásicas muy alejadas de sus propios gustos e intereses a veces genera, como reconoce el propio Plan de Lectura de Castilla y León, un “efecto rebote” (Junta de Castilla y León, 2020). Algo en lo que coinciden autores como Pennac (1993), Latorre (2007) o Rivera Jurado (2020).

Partiendo de todas estas consideraciones, el objetivo principal de este Trabajo Final de Máster es reflexionar sobre el planteamiento de la educación literaria dentro del currículo de Secundaria y, especialmente, en lo que atañe a su Plan Lector. Nuestra propuesta, pensada para un aula de Lengua castellana y Literatura de 4º de la ESO en la comunidad de Castilla y León, pretende fomentar el hábito lector del alumnado a través de la selección de obras acordes a los intereses propios de esta etapa vital, pues sólo así podremos avanzar hacia la idea de la lectura como acto personal y libre, tal y como funciona socialmente. Para ello, hemos seleccionado una serie de cuentos de literatura fantástica de la autora argentina Mariana Enríquez, conscientes de que lo maravilloso fascina a los lectores más jóvenes, al tratar una serie de temas con los que se sienten especialmente identificados (Pindado, 2006; Jerez Martínez y López Valero, 2013; Lozano, 2016). La apropiación de lo ilusorio para explicar la realidad cautiva a los adolescentes, que disfrutan de poder transportarse, por medio de la lectura, a un universo nuevo, libre de normas, que en el terreno de la realidad se les presenta como irrealizable.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. LA LITERATURA DE TERROR

Aunque el horror y el miedo han estado presentes desde los orígenes del hecho literario, el género de terror, tal y como lo entendemos hoy en día, tiene su punto de partida en el último tercio del siglo XVIII. Alrededor de 1740 se empezó a percibir un cambio en la estética literaria del momento, motivado por obras como *The Castle of Otranto*, de Walpole, o *Ode to Fear*, de Collins. Este tipo de obras, que en su momento resultaron rompedoras —pues trataban de progresar en la exploración del subconsciente con temas que aludían directamente a la intimidad del hombre y sus preocupaciones más profundas—, pronto darán paso al movimiento gótico, que sin duda se verá estimulado por la atmósfera de lo sublime que imperaba en este siglo.

El movimiento gótico, con el paso del tiempo, se irá relacionando con la parte tétrica que estas obras empiezan a mostrar y, además, progresivamente, el término también se irá aplicando a los motivos fantásticos y al tratamiento de temas que habían sido expulsados y cercenados de la literatura neoclásica, como el incesto, el asesinato, la violencia o la tortura. Así, la estética imperante, preocupada por la exaltación de las fracciones hermosas de la realidad, se verá desafiada por la estética gótica, en donde el deleite por el horror y el dolor vistos como fuente de placer se implanta como una opción artística inexplorada, pero fuertemente renovadora y atractiva; dando lugar a una permutación en la significación del concepto de “belleza”, que ahora contempla sus partes más oscuras y sórdidas y las acepta como elementos válidos dentro de su construcción.

Como indica Sánchez-Verdejo Pérez, el género gótico toma muchas de sus imágenes de los conocidos como *Graveyard Poets*, como Thomas Gray o James Thomson, de los que extrae, por ejemplo, la idea de conjugar en sus composiciones grandes escenas de paisajes deshabitados con imágenes de monasterios ruinosos, castillos imponentes o pasillos inquietantes que conducen a habitáculos espantosos (2013). Este tipo de poesía, que tuvo su gran auge a principios del siglo XVIII, sirvió de guía en los pasos artísticos que más tarde recogería el estilo gótico. Sus intenciones estéticas perseguían la exhibición de lo nocturno, la muerte, las ruinas, los cementerios, las tumbas y lo fantasmagórico, todos ellos elementos que encontraremos repetidamente en los autores góticos. Pero la revelación de estos componentes iba más allá:

Mientras mostraban las imágenes de la muerte y los horrores de la tumba, el principal objetivo de esta escuela era glorificar el fin espiritual que la tumba representaba, convirtiendo los recovecos de la muerte en objetos de apreciación estética. Pero no celebraban estos elementos como puros recursos estéticos: “The Grave” (1743), de Robert Blair, revelan unas imágenes de la muerte e incita al lector a pensar en los horrores de la muerte no como una fascinación morbosa, sino más bien como un aviso. Para Blair la muerte es un camino que conduce de la tierra al cielo. La muerte no es ya un ser temido y tenebroso, sino un paso intermedio (Sánchez-Verdejo Pérez, 2013, p. 28).

Así, esta poesía expulsa el miedo a la muerte, que es vista como una herramienta de educación moral más que como un instrumento atemorizador, e intenta borrar las ideas crédulas y supersticiosas que en torno a ella se habían conformado en las mentes humanas.

El movimiento gótico, que, como indicábamos, toma fuerza en pleno siglo XVIII, surgirá como forma reaccionaria contra la corriente filosófica del Racionalismo, pensamiento triunfante del momento y protagonista del periodo de la Ilustración, según el cual el ser humano sería capaz de alcanzar la felicidad y el entendimiento a través únicamente de la razón. Así, la expresión de las emociones, el triunfo de lo inexplicable y la dominación de todo elemento estético se convierten en los estandartes de esta nueva circunstancia artística¹. Los representantes del movimiento gótico se decidieron a transgredir los principios estéticos establecidos, plasmaron la irracionalidad, lo desconocido y enfocaron sus narrativas hacia el miedo, atrayendo a nuevos públicos. Para conseguirlo, se valieron de paisajes que evocaban a épocas pasadas —castillos, monasterios, bosques y la ciudad (más en el siglo XIX con el proceso de industrialización)—, que simulaban lugares lúgubres y peligrosos a la par que atractivos y enigmáticos para la sociedad.

Llegado este punto, cabría preguntarse por qué la sociedad comenzó a observar con admiración ese cultivo creciente de lo terrorífico y lúgubre en la literatura. La primera razón está relacionada con la decadencia de autores que habían triunfado hasta el momento, como Defoe o Richardson, y que ahora carecían de interés para un público deseoso de renovaciones. A este dato, habría que sumarle la irrupción de nuevas fórmulas

¹ Sánchez-Verdejo Pérez explica que “mientras que el pasado gótico era considerado como la antítesis de la cultura de la Ilustración, los acontecimientos, los escenarios, las figuras y las imágenes comenzaron a ser consideradas por su propio valor. El estilo gótico se convirtió en la sombra que acechaba los valores neoclásicos. Metafóricamente hablando, la oscuridad amenazaba la luz de la razón con lo que ésta desconocía” (2013, p. 28).

literarias y publicaciones novedosas que precisamente respondían a ese requerimiento social tan ansiado.

Junto a esta fuerte demanda social, otro elemento responsable del triunfo de la estética gótica fue la circunstancia temporal en la que se circunscribe; pues, aunque hemos señalado que el género gótico aparece en el siglo XVIII, será en el siglo XIX (y especialmente durante el Romanticismo) cuando se desarrolle con mayor fuerza e intensidad. El siglo XIX, caracterizado por la rememoración melancólica de tiempos clásicos, es el marco idóneo para este nuevo movimiento, marcado por la fascinación de elementos medievales y antiguos. Así, los escritores de este siglo se acercan a la literatura gótica con fascinación y ven en la descripción de la noche, de sucesos terribles y de lugares enigmáticos la forma de dar rienda suelta a sus pasiones frustradas e interrogantes vitales no contestados. Lo gótico supone para ellos una forma de escapar hacia una realidad insólita, pero, para muchos, también necesaria, pues les proporciona la fórmula de encarnar y representar los temores más profundos que han sido fuente de angustia constante para el ser humano a lo largo de los tiempos.

En cuanto a la clase social que constituía la mayor parte del consumo de este tipo de literatura, los lectores de esta clase de ficción pertenecen a un nuevo orden social que se encuentra a medio camino entre la élite intelectual y la masa iletrada. Es un nuevo lector de orígenes urbanos, perteneciente a una clase media alfabetizada, que, sin hallarse en una posición superior dentro del ambiente artístico, encuentra en las propuestas góticas una ficción al alcance de sus capacidades y a la medida de sus gustos, que nutre, a través de la expresión del miedo y de los personajes, sus placeres literarios (Sánchez-Verdejo Pérez, 2013).

2.2. TERROR VS. HORROR

Nos parece interesante dedicar un epígrafe específico a reflexionar sobre un aspecto terminológico de gran relevancia, como es la diferenciación entre el *terror* y el *horror*, y que ha servido incluso para que algunos autores hablen de dos géneros literarios totalmente diferenciados.

Tal y como indica González Grueso (2017), el miedo se ha visto representado en la literatura folclórica de todos los países desde sus inicios. La literatura de tradición oral se ha servido de esa emoción en casos como la literatura sobrenatural o los rituales religiosos, o incluso en las danzas de la muerte o los autos de fe. Así, vemos la presencia

del miedo ya desde los primeros textos conservados, como en el *Poema de Gilgamesh*. Las leyendas, cuentos, mitos, etc. son el caldo de cultivo que propicia que el surgimiento de la literatura escrita del miedo sea posible. De esta forma, no es de extrañar que, en 1764, Horace Walpole, con su *The Castle of Otranto*, recogiera esta tradición y comenzara un estilo que se ha venido a llamar ‘gótico’, que conformará el germen de la formación de los géneros del horror y del terror. Para este autor, la base de la diferenciación entre ambos géneros reside en la posibilidad o no de salvación:

A partir de todo esto, pensamos que el terror se relaciona con el miedo a amenazas próximas, e incluso sorteables, mientras que el horror nos desorienta; de hecho, el empleo de lo siniestro procedente de los complejos reprimidos provoca en los personajes y en los lectores ofuscación, caos y desorientación, efectos del horror en los estados tanto preconcientes como en el subconsciente (González Grueso, 2017, p. 11).

Por tanto, mientras que el horror no ofrece ninguna escapatoria grata para los personajes que lo sufren, el género de terror sí muestra una opción a través de la cual sus personajes pueden salvarse. El horror representa el miedo a la imposibilidad de escapar de lo que desconocemos y no podemos controlar, de aquello que nos acecha de forma intangible; con el terror, sin embargo, nos enfrentamos a un miedo que reconocemos de forma precisa y palpable, lo que hace posible que podamos combatirlo y superarlo.

Para otros autores, como Botting (1998), el horror induce un estado de parálisis o estremecimiento que se traduce en la pérdida de nuestras facultades, particularmente la consciencia y el discurso, la impotencia física o la confusión mental, al contrario que el terror, que procedería de la energía emocional liberada que estimula al sujeto a enfrentarse a los actos que le sobrepasan.

Por otro lado, Eusebio V. Liácer Llorca (1996), en su acercamiento al estudio sobre el terror, defiende que, para adscribir estos términos al terreno de lo literario, prefiere adscribirse a la teoría de St. Armand (1972), por la que la diferencia no se establece en términos de cantidad o cualidad del sentimiento sino en su raíz: el terror viene del exterior atacando el alma del lector, mientras que el horror nace del interior de uno mismo. Por tanto, mientras el terror puede vencerse con facilidad al cerrar el libro, el horror no, ya que actúa directamente sobre los miedos enraizados en la mente a nivel inconsciente, y la huida se hace mucho más complicada, porque dicho sentimiento escapa al control consciente (Llorca, E. V. L. 1996).

Por tanto, teniendo en cuenta la diferenciación que hace estos tres autores (González Grueso, 2017; Botting, 1998; Liácer Llorca, 1996), podemos establecer la gradación del siguiente modo:

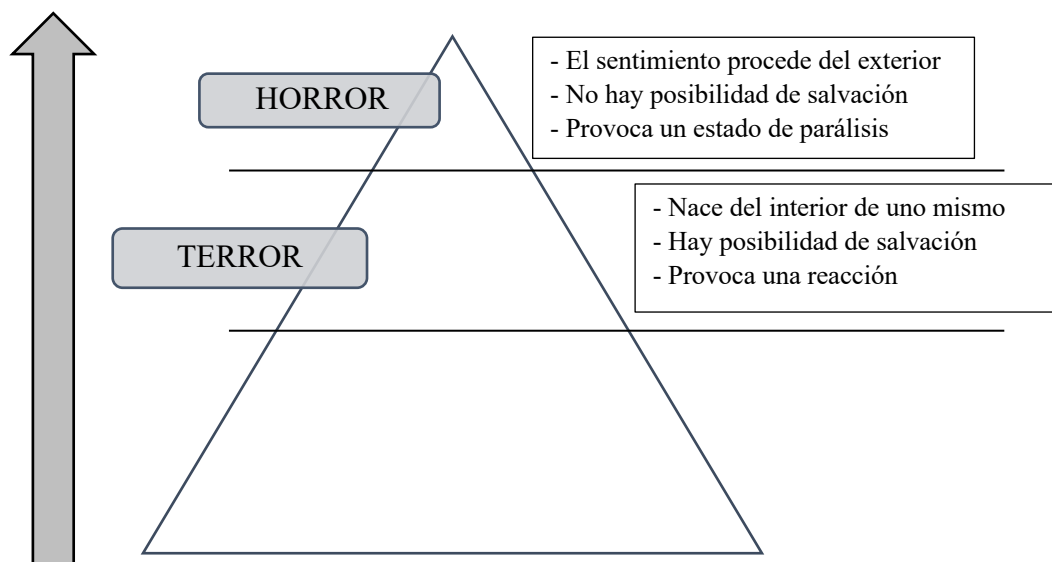


Figura 1: Distinción entre terror y horror. Elaboración propia

El género del miedo, independientemente de centrarse en la rama del terror o del horror, se plantea en su origen en el siglo XVIII, y en su posterior evolución y crecimiento en el siglo XIX, como una vía que los autores toman para plasmar las vivencias de su mundo cotidiano a través de un relato extraordinario, que no sale del terreno de lo realista, pero que hace activar la sugestión y subjetividad de un lector nada acostumbrado a este tipo de propuestas por mostrar procesos y elementos que no entran dentro de su imaginario. Así, la intención de estos autores no deja de ser la de intentar aunar los componentes presentes en el imaginario social e histórico común, los cuales llevan habitando las mentes de los individuos desde hace generaciones, y dotarlos de una explicación nunca antes planteada, que no es otra que su razonamiento a través de los procesos psíquicos del hombre, lejos ya de las explicaciones típicamente atribuidas que solían estar siempre relacionadas con el terreno de los mitos o de lo religioso.

Esta concepción primigenia del género se presenta en la actualidad con inevitables transformaciones consecuencia de las evoluciones estéticas y temporales a las que el transcurso de la historia suele estar sometida.

Así, el gótico que podemos encontrar hoy en día, lejos de buscar la perturbación en ambientes y situaciones ajenas a el hombre y que escapan a su control, se centra en mostrar las turbaciones que nacen dentro del propio individuo y el horror que supone convivir con ellas, convirtiéndose en una víctima de los propios desórdenes. Así, esta literatura reflejará la terrible condición del hombre, que se presenta como un sufridor condenado a aceptar las características más oscuras e inmanentes de su naturaleza.

Junto con la terrible aceptación de sí mismo, el ser humano es presentado en el gótico postmoderno como un ser producto de un sistema social. Así, la sociedad se plantea en este tipo de literatura como el otro gran factor, que, junto a la configuración inherente de su identidad, produce la inestabilidad y la destrucción del hombre.

La sociedad es vista como un terreno perjudicial para el ser humano, llena de valores corrosivos y de acciones perniciosas que llevan al hombre a un inevitable desequilibrio. Es precisamente la condición social la culpable de la destrucción humana en este tiempo, pues su asentamiento en unos valores deteriorados y unas identidades corroídas han provocado la configuración de seres plagados de mentalidades confusas y fobias, llenos de recelos hacia sí mismos y hacia los demás y carentes de cualquier esencia. La civilización es vista como una articulación engañosa, formada por seres egoístamente individuales que intentan paliar su soledad buscando la manera de encajar en la construcción colectiva; intento que, sin embargo, siempre falla y que condena al hombre al más puro fracaso.

Precisamente, esta presentación tan directa y desconsoladora del individuo encerrado en su propio ser y su contextualización desesperanzada en la sociedad serán fundamentales para la reconstrucción del hombre, que debe enfrentarse a dichas realidades y vencer los conflictos exteriores y, sobre todo, interiores que están acabando con su personalidad/identidad. La literatura gótica actual pretende confrontar al hombre directamente con sus miedos, hacerle reflexionar sobre las problemáticas que lo rodean y lo están desgastando, buscando en él una reacción que lo lleve a romper con sus males internos y a enfrentarse a su vez a los peligros externos. Cuando esto ocurre, como bien señala López Santos:

Se desestabiliza un mundo sustentado en la mentira, en las falsas apariencias, en la conducta unificada, que condena lo diferente, lo otro. El conflicto del hombre con la sociedad hunde entonces sus raíces en la necesidad de liberarnos del trauma que se ha estigmatizado y ha acabado por apoderarse de nuestra personalidad (López Santos, 2013, p. 8).

En el acto de lectura de este gótico posmoderno se intentará que el lector se cuestione sus propias incógnitas, y que sea precisamente esto lo que le lleve a buscar respuestas en el texto. La representación de lo violento, lo inesperado y lo desconocido sorprenden y transforman el acto de leer en algo exótico y extraordinario para un lector desacostumbrado a una plasmación tan radical de las realidades. La práctica lectora se vuelve un acto violento, debido a las múltiples referencias a lo extraño, a lo incomprensible, a todo lo que de aterrador tiene nuestro mundo; referencias que se acumulan sin dejar apenas respiro a la lectura. La huida interior de estos personajes se materializa en el exterior, que resulta aún más perturbador y provoca una sensación de laberinto insalvable. Un juego meta literario que conduce a un callejón sin salida que acaba por asfixiar al lector (López Santos, 2013).

La sensación de inseguridad que el propio relato inspira siembra una duda constante en el lector, que no tiene más remedio que asumir dicha incertidumbre para acabar descubriendo el terrible mundo que le rodea.

Pero, si el gótico inicial que encontrábamos en la antigüedad solía moldear siempre la forma de recuperar la armonía, en el gótico actual no encontramos dicha posibilidad, pues el acto de vivir se convierte en un continuo vaivén ausente de lógica u orden, que entremezcla el tiempo pasado con el presente por tratarse de actos monótonos que transforman la experiencia vital en una espiral confusa y anodina.

Por tanto, en el panorama actual asistimos a una plena metamorfosis del género, que abandona su carácter primigenio para convertirse en un utensilio valioso con el que tratar de mitigar los males sociales y los temores más profundos que castigan al ser humano. Como explica López Santos, vivimos una vida que mira hacia la muerte y, en esa vacilación entre el deseo de vivir y la fascinación por la propia destrucción, necesitamos el mundo gótico para salvar este obstáculo antitético (2013).

2.3. EL GÓTICO COTIDIANO

El cultivo de la literatura gótica en Hispanoamérica es relativamente reciente. No es hasta este siglo cuando este tipo de narrativa empieza a experimentar un importante crecimiento, gracias a autores como Samanta Schweblin, Diego Muzzio, Ana María Shua, María Negroni, Armonía Somers o Federico Falco, entre otros, que toman la literatura del terror para plasmar los miedos cotidianos y los problemas sociales que acechan a la actualidad, contextualizando sus historias en sus propios países natales y consiguiendo,

de esta forma, que sus relatos transcriban realidades veraces, reconocibles y cercanas para el lector.

Mariana Enríquez, que se inserta dentro del grupo de autores anteriormente mencionado, toma el género gótico y lo actualiza, inscribiéndose en el movimiento conocido como ‘Gótico Cotidiano’. Este género encuentra una división en tres variedades diferentes: en primer lugar, el gótico rural, centrado en el tratamiento de la realidad del campo; en segundo lugar, el gótico de la frontera, que describe el choque cultural que se da en diversas zonas debido al asentamiento de la modernidad; y, por último, el gótico urbano, al que nuestra autora pertenece².

El Gótico urbano representa un tipo de narrativa cuyo enfoque se centra en las ansiedades y temores de la clase media que vive en el espacio urbano contemporáneo. Hay muchos problemas sociales que existen exclusivamente (o se perciben de una manera particularmente intensa) en el espacio urbano, incluidas las desigualdades enormes, pobreza, falta de vivienda, drogas, crímenes, problemas del medioambiente, inmigración, prostitución brutalidad policial, entre otras (Hodgson, 2019).

Así, los elementos que conforman el género quedan ahora transmutados a unos elementos renovados, que responden al momento que vivimos. De esta manera, los escenarios que evocaban lugares remotos en el tiempo y lejanos para la sociedad, se cambian por escenarios reconocibles (Buenos Aires, barrios marginales, pueblos contaminados, ciudades...), que siguen reflejando el horror y lo retorcido, pero desde la actualidad de lo cotidiano.

Los personajes siniestros que antes plagaban las novelas góticas y que aterrorizaban al público por su carácter abominable o sobrenatural (fantasmas, monstruos, demonios...), ahora aparecen plasmados en los propios seres humanos y en sus mentes, ya que ellos mismos encarnan esas características abominables —seres marginales, dementes, sociópatas, trastornados y desequilibrados— el horror se centra en ellos y sus características personales.

Del mismo modo, los problemas que trataban las novelas góticas y que se focalizaban en los miedos sociales de la época (caer en la demencia, la pérdida del honor, la alteración de los órdenes sociales...) son intercambiados por problemas actuales, que atañen a gran escala a toda la sociedad y tratan diferentes tipos de tormentos: el abuso del poder, trastornos mentales, la degradación de los individuos, miedos personales... Sobre

² Para más información sobre la variedad del gótico actual, ver Hodgson (2019).

todos estos procedimientos, que responden a una herencia histórica concreta y a la heterogeneidad de propuestas artísticas que irrumpen y que estos países asimilan, la narrativa hispanoamericana construye todo un mundo narrativo, plagando la actualidad circundante de situaciones delirantes, que en ocasiones atisbarán pasajes sobrenaturales que se circunscriben en las experiencias de sus personajes.

2.4. GENERACIÓN POSTDICTATORIAL

Mariana Enríquez forma parte de este grupo contemporáneo de autores hispanoamericanos que presentan una estética y unas estrategias de escritura que se inscriben en la vertiente literaria del terror. Muchos de ellos, aparte de concordar en el tratamiento gótico de sus producciones, coincidirán en compartir un país de origen común, Argentina, que hará que queden marcados por una impronta generacional que les diferencie del resto de autores. Así, estos escritores de nacionalidad argentina —entre los que encontramos nombres como Selva Almada, Oliverio Coelho, Leonardo Oyola, Hernán Ronsino, entre otros—, se enmarcan dentro de un tipo de narrativa distinguida por desarrollarse en un momento histórico concreto, que no es otro que la situación posterior a la dictadura que el país sufrió en las décadas de 1970 y 1980 y que hará que sean agrupados dentro de las generaciones literarias de la postdictadura.

De esta forma, dichos autores compartirán una doble marca igualitaria, que alude, por un lado, al aspecto temporal y, por otro, y, sobre todo, a ese trauma común que los efectos de la dictadura militar generaron.

El impacto de este hecho histórico dejará su impronta en sus trabajos, y asentará los temas y procedimientos que estos escritores elegirán para sus obras.

La literatura postdictatorial se verá determinada por el desmoronamiento de los pilares culturales y sociales de Argentina, causado por la gran violencia que el Estado ejerció en años pasados y la paulatina instauración de la democracia a pasos lentos y cautelosos. Así, los autores de la generación de posdictadura expresarán en sus textos la barbarie del régimen militar y se centrarán en destruir la defensa autoritaria, a la vez que propondrán formas alternativas de conseguir reflejar dicho fin.

Plasmarán ese legado traumático que han recibido y ellos mismos asumirán el papel de hacerse responsables de atestiguar esa memoria que ha dejado estigma en el país, en sus familias y en la cultura de toda una nación, serán la voz denunciante de todas estas injusticias que ocurrieron en el pasado, pero cuyo recuerdo aún habita en el presente.

Esta nueva generación querrá romper con buena parte de las proposiciones literarias anteriores, y su inmersión en la literatura supondrá el abandono de muchos de esos tonos precedentes:

El nuevo cuento logra una modulación que evita la seriedad y el dramatismo de la narrativa anterior, incluso cuando relata algo tremendo. Tono socarrón o directamente sarcástico (y si no, neutro); desconfianza en cualquier sentido trascendente. Si se exploran las grietas que cuestionan lo que llamamos realidad, si se llevan las cuestiones filosóficas a límites desopilantes, es un juego en el vacío: no se intuye (como en Borges o Cortázar) una verdad profunda pero inexpugnable en algún lado. Si hay conciencia o preguntas por la injusticia social y la política, si hay horror por la violencia del poder, no subyace la fe en una solución. Una voz que narra como un grito indignado cree que sabría evitar lo que denuncia; una voz solemne, grave al menos, precisa convicción. Rara vez subyacen certezas filosóficas o sociales en el nuevo cuento argentino (Drucaroff, 2017).

Del mismo modo, se sirven de mecanismos de periodos anteriores, como la literatura fantástica que encontramos antes de la dictadura de los años setenta —la cual tomaba componentes mágicos y maravillosos para poner en tela de juicio algunos comportamientos establecidos—, que esta generación integra para narrar la muerte, el dolor, la violencia, la inseguridad o la corrupción desde un punto de vista que en unas ocasiones cuesta asimilar por la dureza del relato, y en otras, escapa de la realidad al recuperar ciertos dispositivos, como la figura del fantasma.

Querrán mostrar que tienen una plena consciencia sobre el mundo que los rodea. Un mundo inicuo, a veces absurdo, que condenan pero que no intentan cambiar, haciendo de sus obras una aceptación crítica de la sociedad y consiguiendo como resultado la perplejidad y la reflexión del lector, que nunca debe quedar indiferente en la recepción de lo leído.

Mariana Enríquez ingresa a la lista de escritores de la generación de postdictadura, no solo por su edad o por su ubicación en el campo literario, sino también por los rasgos de su escritura. Su narrativa constituye un ejemplo de las características mencionadas y se reconoce en ella una “matriz gótica” cuya importancia política y cultural se halla en la configuración de un imaginario social en el que prevalece lo ominoso (Goicochea, 2018).

2.5. MARIANA ENRÍQUEZ: UNA PEQUEÑA BIBLIOGRAFÍA

Mariana Enríquez nació en Buenos Aires, en 1973. Su infancia transcurre en Lanús, un conflictivo barrio industrial de Buenos Aires, en donde crece influenciada por las

historietas y leyendas locales que su abuela le contaba (que serán el germen de su escritura):

Yo le leía y ella me contaba de su vida en *Corrientes*. Historias de su hermana suicida. O de la hermanita que habían enterrado en el fondo. O de cuando se escapó un tipo de un manicomio y la perseguía para violarla. Me imagino que me contaría otras cosas, pero yo solo recuerdo las terroríficas.” (Mariana Enríquez. Citado por Guerriero, 2019).

De hecho, en numerosas entrevistas se puede apreciar como ella misma reconoce que la materia para componer sus relatos muchas veces proviene de un cúmulo de pesadillas recurrentes y de miedos infantiles que, desde sus años más jóvenes, la vienen persiguiendo y recorren su mente de forma constante. Y es en la narrativa, donde encuentra esa forma de liberarse de ellos, de deshacerse de sus “demonios personales”.

La prosa de Mariana es una prosa oscuramente inteligente, creadora de un universo narrativo muy personal. Describe con firmeza la atrocidad de la vida cotidiana y plasma como nadie esa semilla podrida y enterrada de la sociedad de su tiempo. Quizá todo este mundo lúgubre y marchito vea su mayor lucidez en los cuentos de la autora, en los que consigue sintetizar toda la esencia que la caracteriza:

A mí siempre me gustó escribir terror, y de hecho es lo que más me gusta leer, pero en las novelas no me salía. Y en los cuentos pude” (Mariana Enríquez. Citado por Guerriero, 2019).

Mariana Enríquez verá en el género de terror la mejor manera de reflejar todo el horror cotidiano que ella y muchos autores coetáneos denuncian, aunque en ella este género se verá hibridado por las reinterpretaciones que ella misma hace del mismo o por la mezcla con acomodaciones temáticas típicas de su tiempo. Nuestra autora supo aunar a la perfección todo este conjunto de relaciones en sus cuentos; así, sus relatos producen espanto, asombro, intranquilidad, desasosiego. En ellos encontramos jóvenes y niños siniestros, personas deformes, neuróticos que se mueven por entornos marginales, oscuros, problemáticos, asfixiantes...Precisamente esa hibridación de formas se ve reflejada claramente en las ubicaciones. Sus cuentos siempre se desarrollan en lugares fácilmente reconocibles, cercanos al mundo de la autora, Buenos Aires y el Cono Sur se volverán localizaciones obsesivas dentro de sus narraciones.

Ese horror en los cuentos de Enríquez no es solo la consecuencia de la existencia de actos que se escapan a la lógica y que resultan imposibles de explicar: “la pesadilla

nunca es inocente. Ni el miedo responde siempre a cuestiones atávicas o antropológicas, sino que también es político y surge de contextos históricos concretos” (Niéspolo, 2017). Es pues, en la demarcación de los terrores que asaltan al ser humano y los terrores que han dejado huella en la Historia, donde se encuentra la indagación de la argentina, que se empeña en deconstruir los terrenos normativos de la sociedad actual para formar personajes con personalidades particulares.

De toda su producción narrativa publicada, serán sus dos antologías de cuentos las que tendremos en cuenta para elaborar la propuesta educativa que este trabajo plantea: *Las cosas que perdimos en el fuego* (2016) y *Los peligros de fumar en la cama* (2017), caracterizadas por su rompedora novedad a la hora de ahondar en el tema del terror. Son narraciones que se sumergen en la exploración de mundos inexplicables, atmósferas inquietantes que muestran realidades incontrolables.

A través de los cuentos que en ellos encontramos, Enríquez intenta mostrar al lector el lado horroroso de la realidad, subrayando la terrible cotidianidad, que a través de sus diferentes facetas supera y somete al ser humano. Esto lo consigue a través de un mecanismo novedoso: canalizando el terror en sus propios personajes y no en aspectos lejanos y desconocidos, para que de esta forma sean ellos, los personajes, quienes busquen subvertir los órdenes, dar respuesta a agravios, solucionar problemas y llevar a cabo una suerte de venganza pedagógica (Ramella, 2019). En esta presunción pasmosa de lo horrible, vemos una reacción curiosa y repetida en los individuos, y es que, en la admisión de lo terrible, no hay en ellos atisbo de miedo, no existe el repudio típico que produce un shock tan fuerte. En vez de encontrar una parálisis producida por esta vivencia chocante, vemos cómo deciden afrontar su propia realidad y enfrentarse a lo sucedido, iniciando una lucha con ellos mismos en busca de una respuesta o revancha personal para no rendirse, y de esta forma intentar entender el sentido de la experiencia que acaban de recibir y que ha cambiado sus vidas.

En los relatos de Enríquez encontramos tramas enérgicas, juegos en los que los factores más atroces y estremecedores se intensifican y se potencian a su máximo nivel, recreaciones ácidas y sórdidas. Sus cuentos exhalan relaciones tóxicas, personalidades atormentadas, deseos repulsivos, anhelos indeseables. En ellos se presenta una correspondencia estrecha entre el cuento y los elementos de la realidad más latente, como el extremo componente político y su análisis siempre desfavorable, o la putrefacción de las relaciones en la sociedad. Esta realidad externa siempre se ve compaginada con el

examen de las propias realidades personales, que son causa y muchas veces también justificación de los actos de los individuos, y que siempre acarrearán consecuencias irreversibles.

De esta forma, en el mundo narrativo de la escritora se da cuenta a la globalidad humana, a las relaciones del ser humano con los demás y consigo mismo, produciéndose una inspección cuanto menos impactante y en muchas veces terrible, sobre lo que somos, y, sobre todo, sobre en lo que nos podemos convertir.

Es una nueva forma de entender el terror, el cual no necesita de invenciones de monstruos, seres abominables, o de lugares lúgubres y hechos siempre paranormales, pues es en la realidad de cada día en donde se encuentra el verdadero horror, es en nuestra propia existencia, donde se hallan los aspectos más espantosos de la humanidad.

Por todo ello, la narrativa de Mariana Enríquez se presenta como una oportunidad única y singular para aproximar el género del terror al aula desde una perspectiva dispar y totalmente renovada. Creando la ocasión de que los alumnos, a través de sus relatos, se sientan reflejados en sus personajes, y reconozcan en ellos características que ellos mismos viven y sufren, ayudándoles a que alcancen la superación de los posibles miedos y traumas- tanto personales como sociales-, que puedan estar experimentando.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 4º DE LA ESO: “LOS CUENTOS DE TERROR DE MARIANA ENRÍQUEZ”

3.1. JUSTIFICACIÓN

Como ya advertíamos en nuestra introducción, los jóvenes tienden a mostrar un desdén hacia la lectura en la transición de la enseñanza Primaria a la Secundaria. Esto se debe en gran medida a dos circunstancias: la identificación de la lectura con la obligación y la aparición de nuevas propuestas de ocio mucho más atractivas para ellos.

Secundaria se ofrece como una etapa de afianzamiento, en la que se asientan las bases de las decisiones, inclinaciones y aficiones que estarán presentes en el futuro de nuestros jóvenes, de ahí que la orientación a la lectura y su aceptación como opción atractiva de ocio deba contemplarse como una meta primordial en el desarrollo de estos años. La significación lúdica de la lectura en los adolescentes se presenta, de esta forma, como el gran desafío contra el que debemos luchar, por ello, es necesario conseguir un marco sugerente que haga posible una aproximación a la lectura positiva.

Como venimos diciendo, la mayoría de los alumnos que cursan la Educación Secundaria manifiestan una evidente indiferencia por la lectura. No ven en los libros una propuesta de ocio y entretenimiento, y esto se debe, en parte, a las propuestas de lecturas obligatorias que desde las instituciones educativas se establecen. La imposición forzosa de esta serie de lecturas es un aspecto que ha causado numerosas reflexiones al respecto.

Así, en su página dedicada al “Plan de Lectura”, la Junta de Castilla y León, en el anexo sobre cómo trabajar el acercamiento a la lectura literaria, reconoce que “en ocasiones, en nuestro afán por potenciar la lectura desde el ámbito escolar, propiciamos sin querer el efecto rebote. La obligación de que ‘sean lecturas de calidad’ y el acompañamiento de trabajos, hace que los alumnos odien los clásicos y que lean por obligación y sin disfrute los libros propuestos como ‘lectura obligatoria’ para aprobar desde todas las áreas” (Junta de Castilla y León, 2020).

La misma postura defiende Víctor Latorre al señalar que el hábito de lectura fomentado por el sistema escolar, al ser obligatorio, no consigue crear lectores para el futuro, pues cuando desaparece ese compromiso forzoso, decae ostensiblemente el

número de lectores. Latorre indica además que incluso la obligación de leer que se inculca en las aulas puede convertirse más tarde en un efecto “pernicioso”, dado que el alumnado relaciona la lectura con la clase y con el examen, por lo que abandona la práctica lectora en periodo vacacional o tras sus años escolares (2007).

Otros autores destacan la necesidad de crear el placer por la lectura en lugar de su forzamiento o imposición, pero reconocen que este encuentro placentero muchas veces se ve dificultado precisamente por el sometimiento de las lecturas obligatorias. Los alumnos, según señala Pennac (1993), sí otorgan un papel de relevancia al acto de leer, pero se sienten frustrados al no ver representados sus gustos y preferencias literarias dentro de las listas de lecturas que el centro les ordena. Este autor pone en valor el papel de los profesores, pues sólo ellos pueden incentivar el espíritu crítico de los alumnos, acompañándolos en el descubrimiento de sus propias destrezas, que les servirán para construir un criterio de interpretación autónomo y razonado.

Todos estos autores coinciden en pensar que el canon literario escolar se compone de un buen número de obras clásicas, en su mayoría vernáculas, y muy alejadas en ocasiones de los gustos lectores de los alumnos, los cuales suelen rechazarlas por su obligatoriedad (Rivera Jurado, 2020). Los adolescentes muestran un claro desdén hacia los clásicos, y esto se debe al simple hecho de que, al leerlos, no se ven reflejados en ellos y sienten a sus personajes, autores y circunstancias muy lejos de su realidad inmediata. Así, la renovación de un canon que incluya tanto las lecturas académicas como las lecturas de interés y consumo de los alumnos se hace imprescindible. La tolerancia y comprensión de los gustos lectores debe ser base en la construcción de los planes lectores educativos, y el canon así debe reflejarlo. Solo de esta manera, integrando títulos con los que los alumnos se pueden sentir identificados, encontraremos la forma de reducir ese rechazo drástico a la lectura:

Conocer, como punto de partida, qué les gusta leer a los jóvenes, qué temas les interesan, qué títulos son los más consumidos o cómo comparten sus lecturas, servirá al docente de base angular sobre la que proyectar el encuentro con los autores del canon académico desde el diseño de propuestas didácticas que aborden las conexiones de obras de literatura juvenil con textos literarios vinculados al canon escolar (Rivera Jurado, 2020, p. 2).

Es importante advertir que la normativa por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la comunidad de Castilla y León (ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo) recoge, en el espacio dedicado a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, el propósito de que, a través del bloque de “Comunicación escrita: leer y escribir”, el alumnado sea capaz de

entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo; pero, a su vez, no se olvida de la importancia de encontrar el disfrute en ese proceso, al recordar que “comprender un texto implica activar una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer.” Así, se revela como primordial que, en esta etapa tan acentuada por los constantes y diversos cambios que experimentan los adolescentes, se les ofrezca una orientación que les empuje a encontrarse con sus gustos lectores. Este desafío alude directamente al docente, cuya función deberá ir enfocada a dotar a los estudiantes de obras que se relacionen con líneas temáticas por las que se puedan sentir atraídos.

Como educadores debemos formar lectores y esta formación en pleno siglo XXI exige atender, como mínimo, a una triple dimensión: formar personas que sepan leer, para las que la lectura sea algo agradable y que lo hagan para aprender y para pensar (Cantero Sandoval, 2013). Nuestro trabajo será el de ir acompañando a los alumnos en su construcción de un marco literario personal, ayudándoles a discernir dentro de la amplia oferta existente y guiándoles en la selección de obras de calidad provechosa.

Admitida la necesidad de incluir obras en el canon literario que representen la preferencia del gusto adolescente, es necesario ahondar en el tipo de literatura por la que este colectivo se decanta con mayor inclinación. Es aquí donde aparece la literatura fantástica, que se presenta en la actualidad como el género más consumido por el público juvenil, lo que la convierte en la herramienta ideal para despertar el entusiasmo lector de los alumnos. Como bien indican Isabel Jerez Martínez y Amando López Valero (2013), lo maravilloso fascina a un tipo de lector que en su mayoría se corresponde con una edad adolescente y juvenil. La edad específica de estas personas supone que surjan preguntas novedosas que tienen que ver con la Religión, con la cultura, con las normas, en general, con la vida. La búsqueda de respuesta es clave en esta etapa y lo no racional implica libertad para la persona lectora, observar que en otros mundos acciones determinadas son posibles motiva que los textos de Literatura Fantástica sean atractivos para el lector.

La apropiación de lo ilusorio para explicar la realidad cautiva al lector, que acepta sumergirse en un mundo en el que es posible la alcanzar la soñada libertad. Los tópicos que la literatura fantástica ofrece, como la aparición de personajes no reales, situaciones extraordinarias, acontecimientos mágicos y circunstancias impensables, hacen posible que crezca en el lector adolescente reflexiones acerca de consideraciones que estarán

presentes en su crecimiento individual y vital. Este género ayuda enormemente al lector joven a conseguir un desarrollo personal, pues alude directamente a su lado sentimental y reproduce la intensidad que las experiencias vividas en esta etapa de la vida representan:

Ese es el motivo por el que la fantasía ha tenido tradicionalmente tanto éxito dentro de las lecturas para jóvenes (...). ¿Cómo no dejarse seducir por esa libertad de paisajes y escenarios que no sufren la limitación de la realidad a la que ellos están vinculados (sentenciados, diría más de uno, no sin cierta razón)? La aventura, el riesgo, el amor... todas son emociones que te hacen sentir vivo. Y la magia. No es casualidad que se trate de los géneros más exitosos entre la gente joven (Lozano, 2016, p.28).

La intensidad que mencionamos dentro de esta literatura, en muchas ocasiones aparece representada a través de la aplicación del terror. El miedo implica la exploración de sensaciones en su más puro límite. El género del terror —hacia la muerte, hacia lo desconocido— te hace vibrar, te aparta de la rutina, permite la evasión a través de las páginas. La capacidad de ensoñación, de recreación del joven —a menudo olvidada por el lector más adulto— multiplica la eficacia de ese tipo de historias. El terreno del suspense, del terror, ofrece con garantías la experiencia de las emociones fuertes, del riesgo. Por eso gusta tanto, aunque —y esto es lo llamativo— se trata de un ámbito poco explorado por los jóvenes (Lozano, 2016).

Esta atracción hacia la materia de terror en el adolescente no solo se produce en el terreno de la literatura, así, de nuevo se hace imprescindible revisar el peso de los contenidos mediáticos sobre los jóvenes hoy en día. Los adolescentes son muy susceptibles a sentirse impresionados por las imágenes que la sociedad multimedia proyecta en ellos, y es por eso necesario reflexionar sobre la magnitud de la influencia que los medios ejercen en la construcción de su identidad. El estudio llevado a cabo por Pindado constataba la preferencia del público adolescente por la materia sobrenatural, así, atrayendo por igual a chicos y chicas, en primer lugar, se hallaban los textos relativos a temáticas de suspense o terror (constituyendo un 80% de las preferencias), los cuales, señalaba, constituían el género preferido como relato audiovisual más allá del soporte mediático empleado (Pindado, 2006).

La energía magnética que el horror y el suspense emanan enganchan al adolescente en el consumo de esta clase de contenidos. El miedo es un sentimiento que paraliza y conmueve, y la omnipresencia de este sentimiento es lógica en un período de reafirmación y búsqueda, que implica continuas contradicciones (Cano Vallés, 2010).

Ciertamente, la tipología fantástica que alude al terror se trata de un subgénero que ha sido poco explorado y recurrir a él en las aulas de secundaria no aparece usualmente como una opción a contemplar. Esto quizá se debe, a que, como indican Julieta Romero y Melisa Maina (2015), los tópicos del género remiten a tabúes del discurso social y de la cultura: muertes, aparecidos, demonios, transformaciones, monstruosidades. Y que precisamente son temas prohibidos porque el discurrir en la sociedad castiga duramente este tipo de conductas que en los textos se aprueban. Pero precisamente silenciar y colocar muros en temas de trascendencia y envergadura social como los mencionados, sobre todo en estas etapas del desarrollo del individuo, no provocará más que una involución en la formación del adolescente y su pensamiento. Normalizar ciertas conductas y situaciones presentes en la sociedad, por negativas que sean, es algo totalmente sustancial, sobre todo desde el plano de la educación, el cual debería abrir camino a que los alumnos acojan aquellos elementos que puedan incomodarlos y hacerlos visibles a través de la lectura, que muestra lo horroroso como algo penetrable y comprensible.

Por eso, acercar a los alumnos a este tipo de publicaciones, dado su carácter atrayente y su tratamiento accesible de lo atroz, puede funcionar muy bien en el intento de conseguir un fomento lector dentro del aula. Con este objetivo, y siguiendo la legislación vigente (véase apartado 3.3.), hacemos una propuesta didáctica, que pretende aprovechar el contacto positivo que los adolescentes mantienen con el género fantástico para, a través de su variante del terror, intentar construir un fomento creciente en su lectura. Para ello, se acercará al aula la figura de Mariana Enríquez, escritora y periodista argentina que cuenta con dos antologías de cuentos de terror publicadas, de la que se propondrán una serie de narraciones elegidas para que los alumnos lean en el aula.

3.2. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Esta propuesta didáctica, diseñada para un aula de 4º de la ESO de “Lengua castellana y Literatura” en Castilla y León, para el curso 2020-2021, se centra en la promoción del Plan Lector y de la capacidad creativa del alumnado, a través de una serie de actividades que contemplan la lectura y la redacción de textos con intención literaria, así como su relación con otras manifestaciones artísticas.

Como hemos comentado ya, proponemos esta intervención bajo la convicción de que el género del terror suscita el interés de los adolescentes, gracias a su carácter sugerente y atractivo. Las actividades girarán en torno a la figura del cuento y su enfoque

irá centrado a la comprensión general de las características del género y la lectura ejemplificante de una serie de cuentos enmarcados en el subgénero del terror. Esto servirá para que posteriormente, y trascendiendo a lo leído y estudiado, los alumnos activen sus capacidades imaginativas y pongan en funcionamiento sus habilidades de producción a través de una serie de tareas de invención propia.

La animación a la lectura en los adolescentes suele ser en muchos casos trabajosa y frustrante. En pocos alumnos se suele despertar una curiosidad innata por el acto lector que implique una aproximación voluntaria a dicha actividad. Así mismo, muchos alumnos no saben aplicar un fin práctico al acto de leer, quedando frustrada la capacidad de transferir lo proporcionado por el ejercicio de la lectura en iniciativas productivas muy enriquecedoras. Así, esta propuesta mostrará una manera de resolver dichas preocupaciones, intentando proporcionar, a través del trabajo de los cuentos, un medio por el que los alumnos puedan expresar sus emociones. Las particularidades temáticas que los cuentos de la autora Mariana Enríquez nos presentan –muchos de ellos centrados en el mundo de la pubertad y con acciones próximas a problemáticas actuales–, ofrecerán una oportunidad ideal para estimular a los alumnos, los cuales se sentirán identificados con muchas de las dimensiones que aparecerán en los cuentos leídos.

Para completar este proceso didáctico, la aplicación de un método de trabajo cooperativo ayudará a los alumnos a manejar diferentes puntos de vista y opiniones, contrastar pensamientos y solventar los contratiempos que puedan surgir a la hora de interactuar entre ellos. De igual manera, la propuesta de un trabajo individual voluntario les ofrece la oportunidad de mejorar sus capacidades de gestión y realización, así como prosperar en la construcción de su autoimagen personal y académica.

El centro educativo para el que se diseña esta intervención es un instituto público de Educación Secundaria situado en Aranda de Duero (Burgos). El centro se encuentra en una zona próxima al centro de la ciudad, y cuenta con una plantilla de alumnos de nivel sociocultural medio alto, que no presenta, en general, grandes problemas para superar los diferentes cursos y contenidos.

La propuesta está pensada para desarrollarse en un total de cinco sesiones durante la primera quincena del segundo cuatrimestre. Comprende tres partes: una primera, que abarca las dos primeras sesiones, dedicada a la contextualización del género y la autora y a la una lectura colectiva y comprensiva de uno de sus cuentos; una segunda parte dedicada al desarrollo de un trabajo grupal (en dos sesiones) y su presentación en clase

(en otra sesión); y una tercera parte, voluntaria, que los alumnos, en el caso de querer participar, deberán realizar en su tiempo libre.

3.3. MARCO LEGISLATIVO Y NORMATIVO

La presente propuesta didáctica se ha realizado de acuerdo con la legislación educativa vigente en Castilla y León para el curso escolar 2020/ 2021. Cabe destacar que las modificaciones de la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) no entrarán en vigor para 4º de la ESO hasta el curso 2023/2024.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Orden EDU 362/2015, de 4 de mayo, en la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Real Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, sobre las Competencias Clave para el aprendizaje permanente.

3.4. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

3.4.1. Objetivos generales:

De entre todos los objetivos generales que establecen el artículo 23 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre para la Enseñanza Secundaria Obligatoria, esta propuesta perseguirá especialmente los siguientes:

- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos en lengua castellana e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.
- Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

3.4.2. Objetivos específicos

Además de los objetivos generales antes descritos, esta propuesta persigue una serie de objetivos específicos que derivan de los contenidos y los criterios de evaluación de la Orden EDU/362/2015:

- Leer obras literarias y fomentar el gusto y el hábito por la lectura;
- Comprender textos literarios, reconociendo la intención del autor, el tema y los rasgos propios del género al que pertenece;
- Profundizar en las relaciones entre la literatura y las artes plásticas;

- Desarrollarse con soltura en la búsqueda de información y recursos digitales y usar la creatividad en la redacción de textos de intención literaria.

3.5. CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

De acuerdo con lo establecido por la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de esta propuesta son los siguientes:

Del bloque I, sobre “Comunicación oral: escuchar y hablar”:		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIAJE EVALUABLES
<p>Escuchar:</p> <p>Actitud de cooperación y respeto en situaciones de aprendizaje compartido.</p> <p>Presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural, utilizando el apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>	<p>Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta, adquiriendo una actitud reflexiva y crítica respecto a la información recibida.</p>	<p>Utiliza y valora la lengua como un medio para adquirir, procesar y transmitir nuevos conocimientos; para expresar ideas y sentimientos y para regular la conducta.</p>

Del Bloque 2, sobre “Comunicación escrita: leer y escribir”:		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIAJE EVALUABLES
<p>Leer:</p> <p>Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y textos dialogados.</p> <p>Escribir:</p> <p>Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los</p>	<p>Manifiestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.</p> <p>Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.</p>	<p>Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.</p> <p>Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la lectura y la escritura; conoce y utiliza herramientas de las TIC,</p>

conocimientos propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional.		participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.
--	--	---

Del Bloque 3, sobre “Conocimiento de la lengua”:		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIAJE EVALUABLES
El discurso: Observación, reflexión y explicación y uso de los rasgos característicos que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención a los discursos expositivos y argumentativos.	Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes conectores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.	Identifica, explica y usa distintos tipos de conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, así como los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna que proporcionan cohesión a un texto.

Del bloque 4, sobre “Educación literaria”:		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIAJE EVALUABLES
Plan lector: 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. Introducción a la literatura a través de los textos Creación Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.	Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil.	Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos y aficiones.
	Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes	Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).
	Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.

3.6. COMPETENCIAS CLAVE

Detallamos en este apartado las competencias clave que se van a desarrollar en la propuesta, conforme a la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, sobre las Competencias Clave para el aprendizaje

permanente, y la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

- **Competencia en comunicación lingüística**, que se llevará a cabo a través de los múltiples ejercicios detallados en la posterior secuenciación de actividades, en los que se pondrán a prueba distintas destrezas que abarcan tanto el soporte oral como el escrito, que harán posible el desarrollo de las capacidades intelectuales y creativas de los alumnos, además de una mejora de su socialización a través del trabajo grupal y una ampliación de la valoración sociocultural a través de la lectura y su comparación con otras artes y dimensiones estéticas.
- La **Competencia Digital**, que se trabajará sobre todo a través de la elaboración de el trabajo grupal, en el que podrán aplicar sus conocimientos y destrezas en el terreno tecnológico para realizar un montaje audiovisual relacionado con los cuentos trabajados, que después mostrarán al resto de sus compañeros en la clase destinada a la exposición de los trabajos. Se pretende así impulsar el uso seguro de las TIC como un soporte auxiliar en la obtención y presentación de la información.
- **Aprender a aprender**, ya que los alumnos deberán ir procesando y analizando en todo momento las distintas informaciones que a lo largo de las clases se van ofreciendo por parte del profesor, particularmente en la primera de las sesiones, en la que se les proporcionará la introducción al género del terror y sus particularidades, las cuales deberán incorporar en las subsiguientes actividades. Del mismo modo, todas las actividades, los trabajos y las propuestas colectivas están dirigidas a desarrollar la curiosidad en el alumno, a hacerle partícipe de su propia adquisición del conocimiento y su desarrollo crítico y creativo.
- Las **competencias sociales y cívicas**, que esta propuesta pretende incorporar a través del desarrollo en los alumnos de la habilidad para reflexionar y meditar acerca de las diferentes expresiones culturales y la conexión de éstas con la materia literaria tratada, en este caso el cuento y el género del terror, de los que se espera que los alumnos acaben formando juicios valorativos positivos al respecto. Así mismo, los trabajos grupales y las tertulias colectivas que en clase puedan surgir tienen como objetivo que los alumnos colaboren de forma mancomunada, respetando las opiniones de los demás y llegando a acuerdos

beneficiosos para todos, pues la cooperación con objetivos comunes fomentará la convivencia cívica y en sociedad del alumnado.

- El **sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor** se verá representada en la elaboración del trabajo grupal ya comentado, pues en él se observará la capacidad de los alumnos de elaborar esquemas, meditar sobre el proyecto propuesto llevando a cabo una planificación estructurada sobre su organización, y, por último, lograr un resultado óptimo de esa organización en el plano físico a la hora de exponer el trabajo.
- La **conciencia y expresiones culturales** se presenta como la última de las competencias a trabajar. Hacer que los alumnos aprecien las propuestas literarias que el género del terror y el cuento ofrecen será un objetivo fundamental en esta unidad. Los alumnos leerán cuentos de la autora Mariana Enríquez, comparándolos con otras formas de expresión como las artes plásticas o la música. A través de estas propuestas culturales, se buscará la estimulación de los sentimientos y las opiniones que éstas despiertan en el alumnado, así como la incitación a que sigan descubriendo y conociendo más aspectos culturales relacionados por su cuenta.

3.7. TEMPORALIZACIÓN

Esta propuesta se desarrolla a través de tres secciones diferentes: una aproximación al género de terror, a través de su explicación teórica y de la lectura de un cuento de Mariana Enríquez, un trabajo grupal y un taller de escritura creativa (voluntario); distribuidas en un total de cinco sesiones que se llevarán a cabo al inicio del segundo trimestre. Cabe apuntar que el trabajo grupal mencionado, en el que los alumnos deberán trabajar poniendo ideas en común, podría requerir de un tiempo de ocupación complementario, que debería llevarse a cabo en casa.

La primera parte de la propuesta se extenderá a lo largo de dos sesiones. En la primera sesión se realizará una presentación del género del cuento de terror (origen, evolución y características) y de la autora Mariana Enríquez (mencionando algunos apuntes biográficos de la autora y las particularidades de sus creaciones narrativas). En la segunda sesión se realizará la lectura común comprensiva de uno de los cuentos de esta autora, en concreto “La casa de Adela”, con el fin de que los alumnos identifiquen en él los rasgos propios del género que se han explicado en la sesión anterior. Con esto se

pretende que los estudiantes alcancen a comprender mejor las peculiaridades del género que presentamos, además de provocar un primer encuentro con la fórmula narrativa y el carácter literario que Enríquez plasma en sus creaciones.

La segunda parte abarca tres sesiones, dedicadas a la explicación y desarrollo del trabajo grupal. Al inicio de la primera sesión, el profesor distribuirá a los alumnos en cuatro grupos, formados por estudiantes que nunca antes hayan trabajado juntos, y asignará a cada uno de ellos un cuento de autora, sobre el que tendrán que trabajar esa sesión y la siguiente. Se dedicará la tercera sesión a la presentación de los distintos trabajos.

Al final de esta última sesión se introducirá la propuesta de una actividad voluntaria e individual sobre escritura creativa. Esta actividad, al ser de carácter voluntario, no contará para su realización con un tiempo específico en ninguna sesión, por lo que los alumnos que decidan participar en la misma deberán desarrollarla fuera del horario lectivo.

Esta temporalización de las actividades pretende promover una forma de aprendizaje y trabajo activo y cooperado. Determinar un tiempo estipulado para realizar cada una de las tareas ayudará a que los alumnos mantengan la planificación y el orden de trabajo siempre presentes.

3.8. METODOLOGÍA

Para poder alcanzar todos los objetivos planteados, debemos llevar a cabo una metodología que propicie que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Para esto, es necesario fortalecer en ellos el desarrollo de competencias imprescindibles como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de apreciar la diversidad y aceptar el trabajo cooperativo, pero sin dejar de atender la autogestión individual y la confianza. Todas ellas actitudes clave en la consecución de un rendimiento educativo óptimo que ayude a alcanzar los distintos propósitos que cada etapa va marcando.

Por eso, esta propuesta pretende en todo momento conseguir un aprendizaje lúdico y dinámico, en el que los alumnos se encuentren en todo momento involucrados, alcanzando una manera totalmente enriquecedora de aprender y abordar diferentes tareas. El trabajo grupal es un recurso excelente para conseguirlo, pues permite introducir métodos de intervención colaborativos, que impulsen una forma de actuar combinada y

mancomunada; contar con un objetivo centralizado y común para todo el grupo, ayuda a desarrollar un sentimiento de solidaridad que induce a los alumnos a querer lograr entre todos las metas impuestas. Así mismo, la propuesta voluntaria de trabajo individual a provocará en todo aquel que la desarrolle una mejora de su autoimagen y de sus facultades de trabajo, así como una potenciación de su creatividad, un fomento de su esfuerzo y un impulso en el progreso de sus destrezas personales y profesionales.

Tanto la LOMCE como la LOMLOE hacen hincapié en la conexión de la educación con las nuevas demandas sociales, tales como las tecnologías. La necesidad de adquirir estas nuevas aptitudes requiere de un continuo aprender haciendo, de ahí que su acercamiento al aula sea algo obligado. La incorporación de tareas que incluyan un trabajo a través de las TIC permitirá adaptar la educación a estas nuevas herramientas fundamentales en la construcción didáctica.

Por todo ello, a lo largo de esta propuesta se procura que las vías metodológicas sigan perspectivas motivadoras y comprometidas para el alumnado, pero también creativas y participativas, promoviendo en todo momento la comprensión y teniendo siempre presente el objetivo de fortalecer en ellos las habilidades y las competencias que les acompañarán el resto de sus vidas.

3.9. DESARROLLO DE LAS SESIONES

3.9.1. Primera sesión

La primera sesión estará destinada a la introducción del género del cuento de terror y de Mariana Enríquez, una de sus máximas representantes en la época actual. Para ello, realizaremos, a través de la proyección de un Power Point desarrollado por el profesor (ANEXO 1), un pequeño repaso de la historia del género, desde su origen hasta la época actual. Hablaremos en primer lugar del cuento como género literario y de sus características principales, entre las que destacarían la brevedad, el desarrollo de la acción en tres fases (introducción, nudo y desenlace), la presencia de un narrador encargado de relatar los hechos que van sucediendo y la configuración de la historia en torno a unos pocos personajes, lo que ayuda a construir una trama no muy condensada.

A continuación, nos centraríamos en la concreción del género en su variante del terror. Hablaríamos de su origen en la novela gótica del siglo XVIII y daríamos los nombres de sus máximos representantes, desde Horace Walpole (“The castle of Otranto”), Hoffman, que introduciría la ciencia ficción en sus narraciones (“El

magnetizador” o “El hombre de arena”) o Edgar Allan Poe (“El péndulo” o “El gato negro”) hasta Mariana Enríquez, ya en el siglo XXI. También explicaríamos las características del cuento de terror: verosimilitud; descripciones detalladas, tanto de los personajes (de los que se otorgan descripciones referentes a sus sensaciones y sentimientos) como de los espacios en los que ocurren los sucesos; presencia continua de un elemento sobrenatural o desconocido; miedo; sensación constante de que los personajes de estar viviendo situaciones no comunes o de que puedan ser fantasmas, seres imaginarios, bestias, monstruos; etc. (Jiménez Vega, 2017).

Una vez construido el marco teórico sobre el género, sería el momento de presentar a Mariana Enríquez, de la que simplemente se ofrecerían unos breves apuntes biográficos que ayudaran a los alumnos a comprender mejor el universo en el que nacen sus creaciones, así como la mención de algunas de sus características narrativas más esenciales (todas ellas explicadas en la primera parte de este trabajo).

Esta primera sesión servirá a los alumnos para asimilar los conocimientos sobre el género y la autora, los cuales deberán recordar, pues les serán de gran ayuda en el desarrollo de las siguientes sesiones.

3.9.2. Segunda sesión

La segunda sesión irá dedicada a afianzar los contenidos que se expusieron en la primera sesión, para ello, se tomará un enfoque práctico a través de la lectura común de uno de los cuentos de la autora. En este caso se tratará del cuento “La casa de Adela” (ANEXO 2), inserto en el libro *Las cosas que perdimos en el fuego*. Este cuento se amolda perfectamente al objetivo de la sesión, pues es un cuento breve, de poco más de 4.000 palabras de extensión, en el que se desarrolla una historia intrigante que consigue enganchar al lector desde el comienzo y mantener su atención intacta hasta el final, mediante un desenlace inesperado y sorprendente. Estas características lo convierten en una opción ideal para cautivar el interés de los alumnos, que a buen seguro quedarán seducidos por el género y la narrativa de Enríquez y estarán predispuestos a seguir descubriendo más cuentos de esta autora. Como ya hemos mencionado antes, esta lectura se realizará de forma conjunta y en voz alta, leyendo cada alumno una parte proporcional del mismo, hasta llegar a su lectura completa, para garantizar que todos participen de la actividad.

Una vez realizada la lectura, se realizará un pequeño ejercicio de comprensión lectora, también conjunto, en el que el profesor hará el papel de mediador, introduciendo las diferentes cuestiones a debatir. Estas cuestiones se iniciarán con la puesta en común del sentido del cuento leído, en el que los alumnos compartirán sus opiniones sobre la historia y las impresiones sobre la trama, dejando pie a que muestren sus juicios y las sensaciones que les ha producido. A continuación, el profesor les propondrá que, entre todos, vayan mencionando las distintas características, tanto las del género literario del cuento como las del subgénero del cuento de terror, vistas en la sesión anterior. Todas las ideas que vayan surgiendo serán apuntadas por el profesor en la pizarra, para que, una vez terminada la ronda de respuestas, puedan ser visualizadas en conjunto y apreciadas con mayor claridad por parte de los alumnos.

La lectura en común persigue promover el acto de leer entre los alumnos, el cual, al ser realizado de forma conjunta, generará que los estudiantes se sientan partícipes del proceso; además, ayudará a que éstos mantengan la atención en la narración en todo momento. El posterior ejercicio de comprensión aspira a fortalecer la faceta participativa de los alumnos, los cuales, al sentirse parte de una actividad colectiva, se verán más dispuestos a colaborar y contribuir en la construcción conjunta de las ideas. Además, dicho ejercicio ayudará a la recopilación de los apuntes teóricos previamente vistos de una manera totalmente funcional y práctica, que supondrá su fácil asimilación y aprendizaje para los alumnos.

La temporalización de esta sesión irá marcada por el ritmo de la clase; destinaremos unos 20 minutos, aproximadamente, a la lectura y el tiempo restante (unos 25 minutos) al ejercicio de comprensión lectora.

3.9.3. Tercera sesión

Esta tercera sesión comenzará con la explicación al alumnado de la actividad grupal que deberán desarrollar a lo largo de las siguientes sesiones. El profesor dividirá a los alumnos en cuatro grupos, bajo el criterio de intentar reunir a alumnos que no hayan trabajado juntos antes, y asignará a cada uno de ellos un cuento de la autora, de manera aleatoria (el número de alumnos de cada grupo dependerá del número total de alumnos de la clase, pudiendo ser grupos más o menos numerosos).

Los cuentos elegidos para esta actividad son: “Fin de curso”, “Nada de carne sobre nosotras”, “Pablito clavó un clavito: una evocación del Petiso Orejudo” y “La Virgen de la Tosquera”, los tres primeros sacados del libro *Las cosas que perdimos en el fuego*, y el último extraído de *Los peligros de fumar en la cama*. Se trata de cuentos de una extensión similar (entre 6 y 12 páginas), para que el trabajo con ellos sea equitativo. Todos los cuentos elegidos tratan temas interesantes para acercar a un aula de 4º de ESO, como los trastornos alimenticios en “Nada de carne sobre nosotras” o los problemas mentales y las tendencias autodestructivas en “Fin de curso”, lo que aporta aún más valor a la actividad al sumar en ella el tratamiento de aspectos importantes y relevantes para los alumnos de estas edades.

Una vez hecho el reparto, el profesor explicará la actividad. Cada grupo deberá leer el cuento y extraer su historia, para que, a través de ella, construyan un pequeño póster o portada que muestre la esencia o concepto general del relato. Para la construcción de dicho póster, los alumnos deberán recopilar imágenes, cuadros, fotos, dibujos e incluso canciones, pertenecientes a diferentes épocas y manifestaciones artísticas, que montarán a modo de *collage*; el elemento conductor del poster siempre será el tema del terror. Los pósters pueden ser elaborados a mano (manualidad en papel) o por ordenador (con ayuda de la tecnología). Para ayudarles a comprender la actividad, el profesor les instruirá con diferentes contenidos audiovisuales cercanos al planteamiento que quiere que consigan los alumnos, como portadas de películas de cine, y libros de terror, iconografía variada o bandas sonoras de diferentes grupos (ANEXO 3).

El profesor explicará a los diferentes grupos que en la quinta y última sesión deberán hacer una presentación ordenada de sus portadas ante el resto de sus compañeros. Para ello, deben elegir un portavoz y desarrollar los siguientes puntos: una breve introducción de su cuento en la que se ofrezca un resumen de su contenido, una explicación de los elementos elegidos para la construcción del póster y una justificación de su incorporación en la portada. Ahora, ya depende de cada grupo empezar a trabajar

por su cuenta, leyendo, en primer lugar, el cuento que les ha tocado y exponiendo ideas y trabajando conjuntamente, en segundo lugar.

3.9.4. Cuarta sesión

Los 55 minutos de esta sesión irán dedicados en su totalidad a la continuación de la construcción de los distintos pósters, dejando que los alumnos prosigan a lo largo de toda clase con el desarrollo de este ejercicio. Es posible que, al tratarse de una tarea grupal en la que se involucran un número alto de contenidos, aspectos y opiniones, al finalizar esta sesión alguno de los grupos no haya conseguido poner término a la tarea, por lo que deberán terminarla fuera del horario lectivo.

3.9.5. Quinta sesión

Esta última sesión será la destinada a la exposición final de los distintos trabajos realizados a lo largo de los anteriores días. Dado que el número de grupos a exponer es solamente cuatro, no debería existir ningún problema de tiempo para su desarrollo; de todos modos, el profesor informará que cada grupo dispondrá de un máximo de 13 minutos, asegurándose así el cumplimiento temporal de la sesión.

La propuesta de realización de un ejercicio colectivo persigue promover el compromiso entre los diferentes miembros del grupo, el cual resulta de gran valor en la construcción de un aprendizaje integral y consolidado. El trabajo grupal conduce a la toma de mejores decisiones y a la aceptación y gestión de las diversas ideas que puedan ir surgiendo. La comunicación compartida implica el empoderamiento del grupo, dando pie a un fortalecimiento de las relaciones y a un aumento de la seguridad personal en los alumnos.

3.9.6. Propuesta voluntaria

Fuera ya de la temporalización de las sesiones, y como hemos indicado antes, se planteará la realización de una actividad voluntaria para todos aquellos alumnos que quieran ahondar todavía más en la materia del género del cuento de terror.

Esta propuesta no obligatoria consistirá en un taller creativo de escritura libre, titulado “Escribe tu propio cuento de terror”. El profesor entregará a todo aquel que quiera participar una fotocopia con otro de los cuentos de la autora (“El desentierro de

Angelita”), pero con una particularidad: su final habrá sido interrumpido, por lo que los alumnos, cuando lo lean, se encontrarán con la incapacidad de conocer su desenlace. La tarea voluntaria pondrá a prueba su ingenio, pues los alumnos deberán escribir su propio final para esa historia (ANEXO 4). La extensión del final será totalmente libre y el plazo de entrega de una semana.

Los alumnos podrán escribir sus propuestas en un blog creado por el profesor, que lleva por título *El desenlace de Angelita* (ANEXO 5). En ese blog, se encontrará también el modelo de cuento truncado, para que todo aquel interesado en visitar la página, pueda leerlo antes de adentrarse en la lectura de las distintas opciones de final. El profesor anunciará a la clase la existencia de dicho blog, animando a todos los alumnos a que lo visiten y den su opinión sobre las creaciones a través de una encuesta que el mismo profesor facilitará en otra entrada del blog para que todo aquel que lo desee pueda votar por su propuesta favorita. Así, la creación que más número de buenas valoraciones reciba, será el vencedor del taller de escritura.

La idea de introducir un ejercicio de escritura viene impulsada por el afán de que los alumnos se lancen a explorar las posibilidades que el escribir les puede ofrecer en su configuración académica. El acto de escribir aumenta las habilidades para comunicarse mejor y expresar ideas y pensamientos propios de manera mucho más efectiva, activa la productividad y predispone al alumno a acometer el resto de las tareas, ayuda a ejercitar el orden y la distribución de los objetivos y metas a cumplir y contribuye a consolidar la gestión de la información y el conocimiento de la realidad. La competencia escrita sin duda es un pilar fundamental en la construcción de un correcto aprendizaje, por eso, trabajarla con los alumnos es imprescindible.

Además, la introducción de un blog y la incitación a que los alumnos lo utilicen ofrece la oportunidad de trabajar en el aula con las nuevas tecnologías, proporcionando a los alumnos una opción segura y útil que puedan adquirir para hacer uso de ellas.

3.10. EVALUACIÓN

La evaluación de esta propuesta didáctica contempla dos niveles: por un lado, la evaluación del aprendizaje del alumno y, por otro, la autoevaluación del proceso de enseñanza llevado a cabo por el profesor.

- **Evaluación del alumnado:** Esta propuesta se enmarca dentro de la segunda evaluación, en donde un 50% de la nota está destinado a las unidades didácticas (media aritmética del total de unidades) y el 50% restante al examen de evaluación. A su vez, la nota de esta unidad se obtendrá del siguiente modo:
 - Un 30% de la nota irá destinado a la participación en el aula. Se valorará la participación activa, así como la madurez de los comentarios críticos realizados.
 - Un 70% de la nota irá destinado al trabajo grupal.

La propuesta voluntaria permitirá sumar 0,5 puntos en la calificación final de la evaluación.

- **Autoevaluación docente:** Se realizará a través de la rúbrica recogida en el ANEXO 6.

3.11. ELEMENTOS TRANSVERSALES

Siguiendo el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, esta propuesta didáctica concibe y valora “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional”; así mismo, las actividades diseñadas permitirán educar a los alumnos en valores para llegar a ser ciudadanos libres, justos, tolerantes y solidarios.

Todas las actividades van dirigidas a que los alumnos muestren sus ideas y compartan con total libertad sus opiniones, buscando ser respetados y a su vez, respetando las opiniones de los demás. Además, se pondrá en juego la cooperación activa y la búsqueda del acuerdo grupal en la elaboración de los trabajos, desarrollando la comunicación interpersonal y las relaciones colaborativas.

3.12. RECURSOS

A continuación, se enumeran todos los recursos empleados en esta propuesta didáctica:

- Recursos personales: docente de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y alumnado de 4º de la ESO.
- Recursos espaciales: aula de 4º de la ESO.
- Recursos TIC: ordenador y proyector de clase y posibles ordenadores personales de los alumnos.
- Materiales y actividades
 - Power point explicativo (ANEXO 1).
 - Fotocopia de “La casa de Adela” (ANEXO 2).
 - Corpus de pinturas, portadas de libros y películas o canciones relacionadas con el terror (ANEXO 3).
 - Corpus formado por los cuentos de Mariana Enríquez para el trabajo grupal:
 - a) “Fin de curso” (Grupo A).
 - b) “Nada de carne sobre nosotras” (Grupo B).
 - c) “Pablito clavó un clavito: una evocación del Petiso Orejudo” (Grupo C).
 - d) “La Virgen de la Tosquera” (Grupo D).
 - Fotocopia del trabajo voluntario “Escribe tu propio cuento de terror” (ANEXO 4).
 - Blog *El desenlace de Angelita* (creado por el profesor). Disponible en <https://eldesenlacedeangelita.blogspot.com/> (ANEXO 5).

3.14. MEDIDAS PREVENTIVAS ANTE UNA SUPUESTA SUSPENSIÓN DE LA ACTIVIDAD LECTIVA PRESENCIAL

En el caso de que la situación sociosanitaria derivada de la COVID-19 impidiera la docencia presencial, la propuesta se vería ligeramente modificada. Las sesiones se seguirían a través de la plataforma virtual diseñada por el centro para este supuesto; el

profesor impartiría las sesiones por vía telemática y aportaría, por esta misma vía, todos los materiales necesarios para su realización (presentación en Power Point, cuentos, imágenes y canciones, etc.).

Los trabajos en grupo podrían mantenerse, ya que dicha plataforma permite que los alumnos puedan trabajar en distintas salas de reuniones. Los pósters se entregarían al profesor por vía telemática e irían acompañados de una pequeña justificación (que sustituiría a la exposición oral). El profesor subirá las propuestas de los distintos grupos a la plataforma, para que todos los compañeros puedan acceder a ellas.

La propuesta voluntaria se mantendría en los mismos términos.

4. CONCLUSIONES

La idea de esta propuesta surge de la urgente necesidad de fortalecer el hábito lector en los estudiantes, pues, tal y como hemos comentado a lo largo de este trabajo, los datos que presentan tanto la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) son poco halagüeños. Ambos estudios ponen de manifiesto que los alumnos tienden a mostrar un desdén hacia la lectura en la transición de la enseñanza Primaria a la Secundaria y que esta pérdida del interés está relacionada, en gran medida, con el planteamiento de la lectura como obligación, y no como fuente de placer y de enriquecimiento personal.

Somos conscientes de que para alcanzar esa idea (la de la lectura como placer) debemos seleccionar obras afines a los gustos e intereses de los jóvenes, y es ahí donde el género de terror adquiere un papel relevante. La literatura gótica, por lo que tiene de ilusorio, pero, sobre todo, por las sensaciones que genera, fascina a los lectores de esta edad; pero, sorprendentemente, no es muy utilizada en las aulas.

Nuestra propuesta, que lleva por título “Los cuentos de terror de Mariana Enríquez”, tiene como principal objetivo que los alumnos de 4º de la ESO disfruten de la lectura; que sean capaces de explorar, a través de ella, nuevos mundos, reales o imaginarios, de progresar en el encuentro consigo mismos y alcanzar su crecimiento personal (conforme recoge la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece para la Comunidad de Castilla y León el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria). Además, hemos seleccionado una serie de cuentos que abordan temas de gran importancia para ellos, como las tendencias autodestructivas o los trastornos de alimentación.

Trabajar la lectura en el aula a través de propuestas cooperativas es un factor motivacional de gran relevancia en el desarrollo de la etapa adolescente. El trabajo de los cuentos desde una perspectiva renovada proporciona al alumno una comprensión de las características del género y de su composición; así mismo, le ofrece la oportunidad de acercarse a una autora que tal vez sea desconocida para él, descubriendo otros tipos de literatura que puede incluir en la edificación de su propio estilo literario. El alumno, acompañado por el profesor, debe participar en la transformación del aula en un espacio libre en el que poder explorar sus posibilidades y enfrentarse a sus propios miedos a través del trabajo colaborativo.

El fomento de la competencia literaria por medio de propuestas cercanas al mundo de los adolescentes, así como la implantación de una metodología cooperativa constituyen elementos pedagógicos trascendentales en la instauración de un aprendizaje óptimo y productivo.

Por otro lado, cabe destacar que, a través del análisis de los distintos cuentos, el alumnado debe trabajar la conexión de literatura con otras manifestaciones artísticas (pintura, cine, música, etc.), profundizando de esta forma en la inclusión de la interdisciplinariedad en el aula y la compatibilización de la literatura con otros ámbitos estilísticos de igual importancia en la sociedad.

Recuperando alguno de los objetivos elegidos para esta propuesta, se concluye que, a través de su realización, el alumno alcanzará su desarrollo personal, su sentido crítico y la confianza en sí mismo, así como su capacidad para desenvolverse en el trabajo cooperativo con el resto de compañeros, respetando las diferentes opiniones y alcanzando objetivos comunes a través de la toma de decisiones conjuntas. Así mismo, se logrará un fomento de la lectura, una comprensión de los textos y una apreciación de la creación literaria, consiguiendo desarrollar destrezas artísticas y expresivas que abarcan tanto el campo de la escritura, como el de la comunicación y la tecnología.

En definitiva, esta propuesta pretende ofrecer una pequeña contribución al fortalecimiento de la educación literaria por medio de nuevos enfoques que ayuden a la comprensión y participación integrada del alumnado, y que permiten una renovación en la concepción de la enseñanza literaria y su aproximación al mundo adolescente. El género del cuento de terror proporciona un amplio abanico de posibilidades didácticas, entre las que destaca la capacidad de brindar una enseñanza cercana a los alumnos y fundamentada en la disposición de conocimientos adaptados a sus intereses, creando así, la situación ideal para alcanzar la participación lectora activa por parte de los adolescentes.

5. BIBLIOGRAFÍA

Botting, F. (1998). "Horror". En M. Mulvey-Roberts (Ed.), *The Handbook of Gothic Literature* (pp. 123-131). London: Macmillan Press.

Cano Vallés, R. M. (2010). *La literatura gótica en el aula de inglés de educación secundaria* (Tesis doctoral de la Universitat de Barcelona). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=119172>

Cantero Sandoval, M. A. (2013). *Lo fantástico como universal en la enseñanza de la literatura en la educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral de la Universidad de Murcia). Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/30088>

Drucaroff, E. (2017). *El nuevo cuento argentino*. Buenos Aires: EUFyL.

Enríquez, M. (2016). *Las cosas que perdimos en el fuego*. Buenos Aires: Anagrama.

Enríquez, M. (2017). *Los peligros de fumar en la cama*. Buenos Aires: Anagrama.

Federación de Gremios de Editores de España (FGEE] (2020). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España| 2020*. Recuperado de <https://www.federacioneditores.org/>

Goicochea, A. (2018). Las huellas de una generación y el modo gótico en la obra de Mariana Enríquez. *Revista Lindes–Estudios sociales del arte y de la cultura*, 15, 1-13. Recuperado de <http://www.revistalindes.com.ar/indice.html>

González Grueso, F. D. (2017). El horror en la literatura. *Actio Nova: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 1, 27-50. Recuperado de <https://revistas.uam.es/actionova/article/view/7766>

Guerriero, L. (2019). Mariana Enríquez: Una canción perfecta. *Dossier*, 21, 13-20. Recuperado de https://issuu.com/revistadossierudp/docs/udp_dossier_21/s/10607479

Hodgson, E. M. (2019). *Mariana Enríquez y el gótico urbano de Argentina* (Tesis de Graduación de la University of Colorado Boulder). Recuperado de https://scholar.colorado.edu/concern/undergraduate_honors_theses/pc289k00t

Jerez Martínez, I. y A. López Valero (2013). Literatura fantástica e identidad juvenil. El mal y la muerte como motivos de búsqueda del adolescente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 16, 141-152. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/1295>

Jiménez Vega, D. K. (2017), “El cuento de terror como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades de producción escrita” (Tesis de Grado de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá). Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10007/TE-21496.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Junta de Castilla y León (2020). *II Plan de Lectura de Castilla y León 2016-2020*. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/planlectura/index.html>

Latorre Zacarés, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 3, 55-76. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2007.03.04

Llorca, E. V. L. (1996). El Terror en literatura: el diseño de la “Tale” de Poe. *REDEN: Revista española de estudios norteamericanos*, 11, 9-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/209407>

López Santos, M. (2013). Cuando habla el subconsciente. Grietas de terror gótico en los cuentos de Cristina Fernández Cubas. *Pasavento*, 1 (2), 311-324. Recuperado de <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/pasavento/article/view/643>

Lozano, D. (2016). El magnetismo del terror. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 34, 28-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/2988/A/2016>

Molina Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 2, 105-122. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2006.02.07/203

Niéspola, M. (2017, 8 de febrero). Mariana Enríquez: "El terror siempre es político". *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/cataluna/2017/02/08/589b76ffca47413c2c8b462d.html>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2018). Informe Pisa 2018. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, 21, 11-22. Recuperado de <https://ojs.ehu.es/index.php/Zer/article/view/3712>

Ramella, J. (2019). El reencantamiento terrorífico del cuento argentino: Mariana Enríquez. *Boletín GEC*, 23, 122-138. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7426576>

Rivera-Jurado, P. y M. F. Romero-Oliva (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 19 (3), 7-18. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/2313>

Romero, J. y M. Maina (2013). No mires qué hay debajo de la cama: La configuración del terror en narrativa juvenil y libros álbumes infantiles argentinos (Período 2000-2012). *Síntesis*, 4, 1-19. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/12245/12574>

Sánchez-Verdejo Pérez, F. J. (2013). Lo Gótico: semiótica, género, (est)ética. *Herejía y belleza (HyB): revista de estudios culturales sobre el Movimiento Gótico*, 1, 23-36. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/11847>

St. Armand, B. L. (1972). Usher desvelado: Poe y la metafísica del gnosticismo. *Estudios de Poe (1971-1985)*, 5 (1), 1-8.

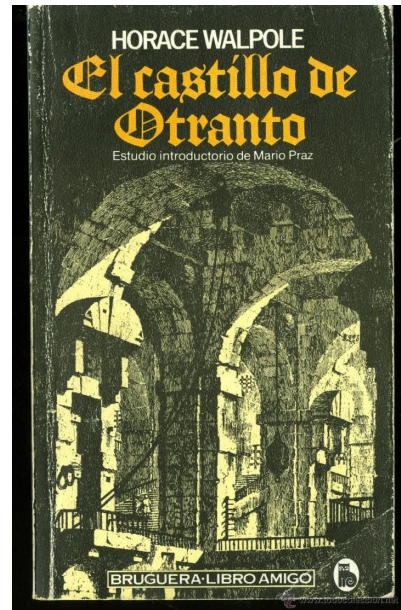
Yubero Jiménez, S y E. Larrañaga Rubio (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 6, 7-20. Recuperado de https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01

6. ANEXOS

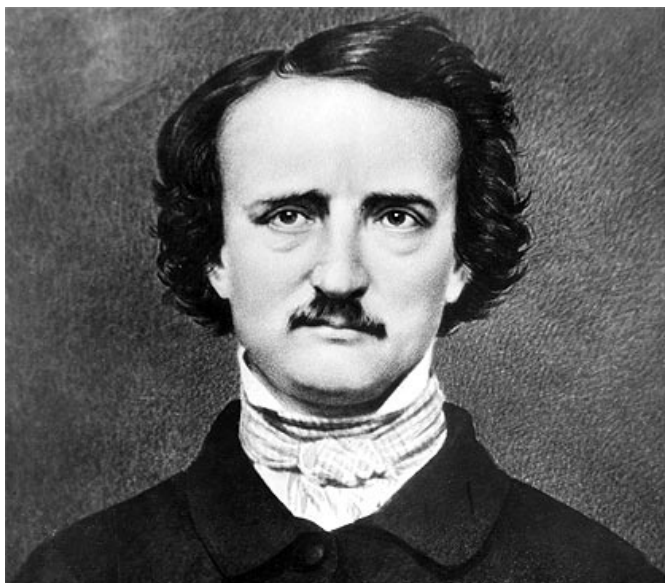
ANEXO 1: FOTOGRAFÍAS INCLUIDAS EN EL POWER POINT UTILIZADO PARA APOYAR LA EXPLICACIÓN TEÓRICA (SESIÓN 1)



Retrato de Horace Walpole



Portada de *El castillo de Otranto*



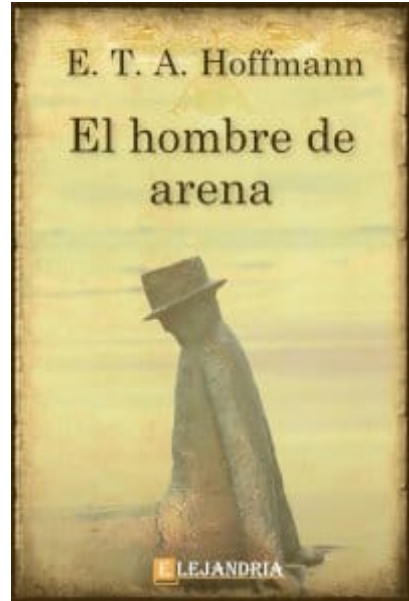
Fotografía de Edgar Allan Poe



Portada de *El Gato Negro*



Autorretrato de E.T.A Hoffmann



Portada de *El hombre de arena*



Fotografía de Mariana Enríquez



Portada de *Los peligros de fumar en la cama*

**ANEXO 2: FOTOCOPIAS DEL CUENTO “LA CASA DE ADELA” DE
MARIANA ENRÍQUEZ, PUBLICADO EN LAS COSAS QUE PERDIMOS EN EL
FUEGO (SESIÓN 2)**

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

CURSO: 4º ESO

“La casa de Adela”

Mariana Enriquez

Todos los días pienso en Adela. Y si durante el día no aparece su recuerdo —las pecas, los dientes amarillos, el pelo rubio demasiado fino, el muñón en el hombro, las botitas de gamuza—, regresa de noche, en sueños. Los sueños con Adela son todos distintos, pero nunca falta la lluvia ni faltamos mi hermano y yo, los dos parados frente a la casa abandonada, con nuestros pilotos amarillos, mirando a los policías en el jardín que hablan en voz baja con nuestros padres.

Nos hicimos amigos porque ella era una princesa de suburbio, mimada en su enorme chalet inglés insertado en nuestro barrio gris de Lanús, tan diferente que parecía un castillo, y sus habitantes, los señores, y nosotros, los siervos en nuestras casas cuadradas de cemento con jardines raquíticos. Nos hicimos amigos porque ella tenía los mejores juguetes importados, que le traía su papá de Estados Unidos. Y porque organizaba las mejores fiestas de cumpleaños cada 3 de enero, poco antes de Reyes y poco después de Año Nuevo, al lado de la pileta, con el agua que, bajo el sol de la siesta, parecía plateada, hecha de papel de regalo. Y porque tenía un proyector y usaba las paredes blancas del living para ver películas mientras el resto del barrio todavía tenía televisores blanco y negro.

Pero, sobre todo, nos hicimos amigos de ella, mi hermano y yo, porque Adela tenía un solo brazo. O a lo mejor sería más preciso decir que le faltaba un brazo. El izquierdo. Por suerte no era zurda. Le faltaba desde el hombro; tenía ahí una pequeña protuberancia de carne que se movía, con un retazo de músculo, pero no servía para nada. Los padres de Adela decían que había nacido así, que era un defecto congénito. Muchos otros chicos le tenían miedo, o asco. Se reían de ella, le decían monstruita, adefesio, bicho incompleto; decían que la iban a contratar en un circo, que seguro estaba su foto en los libros de medicina.

A ella no le importaba. Ni siquiera quería usar un brazo ortopédico. Le gustaba ser observada y nunca ocultaba el muñón. Si veía la repulsión en los ojos de alguien, era capaz de refregarle el muñón por la cara o sentarse muy cerca y rozar el brazo del otro con su apéndice inútil, hasta humillarlo, hasta dejarlo al borde de las lágrimas.

Nuestra madre decía que Adela tenía un carácter único, era valiente y fuerte, un ejemplo, una dulzura, qué bien la criaron, qué buenos padres, insistía. Pero Adela decía que sus padres mentían. Sobre el brazo. No nació así, contaba. Y qué pasó, le preguntábamos. Y entonces ella contaba su versión. Sus versiones, mejor dicho. A veces contaba que la había atacado su perro, un dóberman negro llamado Infierno. El perro se había vuelto loco, les suele pasar a los dóberman, una raza que, según Adela, tenía un cráneo demasiado chico para el tamaño del cerebro; por eso les dolía siempre la cabeza y se enloquecían de dolor, se les trastornaba el cerebro apretado contra los huesos. Decía que la había atacado cuando ella tenía dos años. Se acordaba: el dolor, los gruñidos, el ruido de las mandíbulas masticando, la sangre manchando el pasto, mezclada con el agua de la pileta. Su padre lo había matado de un tiro; excelente puntería, porque el perro, cuando recibió el disparo, todavía cargaba con Adela bebé entre los dientes.

Mi hermano no creía en esta versión.

—A ver, ¿y la cicatriz dónde está?

Ella se molestaba.

—Se curó rebién. No se ve.

—Imposible. Siempre se ven.

—No quedó cicatriz de los dientes, me tuvieron que cortar más arriba de la mordida. .

—Obvio. Igual tendría que haber cicatriz. No se borra así nomás.

Y le mostraba su propia cicatriz de apendicitis, en la ingle, como ejemplo.

—A vos porque te operaron médicos de cuarta. Yo estuve en la mejor clínica de Capital.

—Bla bla bla —le decía mi hermano, y la hacía llorar. Era el único que la enfurecía. Y, sin embargo, nunca se peleaban del todo. Él disfrutaba con sus mentiras. A ella le gustaba el desafío. Y yo solamente escuchaba y así pasaban las tardes después de la escuela hasta que mi hermano y Adela descubrieron las películas de terror y cambió todo para siempre.

No sé cuál fue la primera película. A mí no me daban permiso para verlas. Mi mamá decía que era demasiado chica. Pero Adela tiene mi misma edad, insistía yo. Problema de sus papás si la dejan: ya te dije que no, decía mi mamá, y era imposible discutir con ella.

—¿Y por qué a Pablo lo dejás?

—Porque es más grande que vos.

—¡Porque es varón! —gritaba mi papá, entrometido, orgulloso.

—¡Los odio! —gritaba yo, y lloraba en mi cama hasta quedarme dormida.

Lo que no pudieron controlar fue que mi hermano Pablo y Adela, llenos de compasión, me contaran las películas. Y cuando terminaban de contarme las películas, contaban más historias. No puedo olvidarme de esas tardes: cuando Adela contaba, cuando se concentraba y le ardían los ojos oscuros, el parque de la casa se llenaba de sombras, que corrían, que saludaban burlonas. Yo las veía cuando Adela se sentaba de espaldas al ventanal, en el living. No se lo decía. Pero Adela sabía. Mi hermano no sé. Él era capaz de ocultar mejor que nosotras.

Él supo ocultar hasta el final, hasta su último acto, hasta que solamente quedó de él ese costillar a la vista, ese cráneo destrozado y, sobre todo, ese brazo izquierdo en medio de las vías, tan separado de su cuerpo y del tren que no parecía producto del accidente —del suicidio, le sigo diciendo accidente a su suicidio—; parecía que alguien lo había llevado hasta el medio de los rieles para exponerlo, como un saludo, un mensaje.

La verdad es que no recuerdo cuáles de las historias eran resúmenes de películas y cuáles eran inventos de Adela o Pablo. Desde que entramos en la casa, nunca pude ver una película de terror: veinte años después conservo la fobia y, si veo una escena por casualidad o por error en la televisión, esa noche tomo pastillas para dormir y durante días tengo náuseas y recuerdo a Adela sentada en el sofá, con los ojos quietos y sin su brazo, mientras mi hermano la miraba con adoración. No recuerdo, es cierto, muchas de las historias: apenas una sobre un perro poseído por el demonio —Adela tenía debilidad por las historias de animales—, otra sobre un hombre que había descuartizado a su mujer y había ocultado sus miembros en una heladera y esos miembros, por la noche, habían salido a perseguirlo, piernas y brazos y tronco y cabeza rodando y arrastrándose por la casa, hasta que la mano muerta y vengadora mató al asesino apretándole el cuello —Adela tenía debilidad, también, por las historias de miembros mutilados y amputaciones—; otra sobre el fantasma de un niño que siempre aparecía en las fotos de cumpleaños, el invitado terrorífico que nadie reconocía, de piel gris y sonrisa ancha.

Me gustaban especialmente las historias sobre la casa abandonada. Incluso sé cuándo comenzó la obsesión. Fue culpa de mi madre. Una tarde, después de la escuela, mi hermano y yo la acompañamos hasta el supermercado. Ella apuró el paso cuando pasamos frente a la casa abandonada que estaba a media cuadra del negocio. Nos dimos cuenta y le preguntamos por qué corría. Ella se rió. Me acuerdo de la risa de mi madre, de lo joven que era esa tarde de verano, del olor a champú de limón de su pelo y de la carcajada de chicle de menta.

—¡Soy más tonta! Me da miedo esa casa, no me hagan caso.

Trataba de tranquilizarnos, de portarse como una adulta, como una madre.

—Por qué —dijo Pablo.

—Por nada, porque está abandonada.

—¿Y?

—No hagas caso, hijo.

—¡Decime, dale!

—Me da miedo que se esconda alguien adentro, un ladrón, cualquier cosa.

Mi hermano quiso saber más, pero mi madre no tenía mucho más para decir. La casa había estado abandonada desde antes de que mis padres llegaran al barrio, antes del nacimiento de Pablo. Ella sabía que, apenas meses antes, se habían muerto los dueños, un matrimonio de viejitos. ¿Se murieron juntos?, quiso saber Pablo. Qué morbosos estás, hijo, te voy a prohibir las películas. No, se murieron uno atrás del otro. Les pasa a los matrimonios de viejitos, cuando uno se muere, el otro se apaga enseguida. Y, desde entonces, los hijos se están peleando por la sucesión. Qué es la sucesión, quise saber yo. Es la herencia, dijo mi madre. Se están peleando para ver quién se queda con la casa. Pero es una casa bastante chota, dijo Pablo, y mi mamá lo retó por usar una mala palabra.

—¿Qué mala palabra?

—Sabés perfectamente: no voy a repetir.

—«Chota» no es una mala palabra.

—Pablo, por favor.

—Bueno. Pero está que se cae la casa, mamá.

—Qué sé yo, hijo, querrán el terreno. Es un problema de la familia.

—Para mí que tiene fantasmas.

—¡A vos te están haciendo mal las películas!

Yo creí que le iban a prohibir seguir viendo películas, pero mi mamá no volvió a mencionar el tema. Y, al día siguiente, mi hermano le contó a Adela sobre la casa. Ella se entusiasmó: una casa embrujada tan cerca, en el barrio, a dos cuadras apenas, era la pura felicidad. Vamos a verla, dijo ella. Los tres salimos corriendo. Bajamos a los gritos las escaleras de madera del chalet, muy hermosas (tenían de un lado ventanas con vidrios de colores, verdes, amarillos y rojos, y estaban alfombradas). Adela corría más lento que nosotros y un poco de costado, por la falta del brazo; pero corría rápido. Esa tarde llevaba un vestido blanco, con breteles; me acuerdo de que, cuando corría, el bretel del lado izquierdo caía sobre su resto de bracito y ella lo acomodaba sin pensar, como si se sacara de la cara un mechón de pelo.

La casa no tenía nada especial a primera vista, pero, si se le prestaba atención, había detalles inquietantes. Las ventanas estaban tapiadas, cerradas completamente, con ladrillos. ¿Para evitar que alguien entrara o que algo saliera? La puerta, de hierro, estaba pintada de marrón oscuro; parece sangre seca, dijo Adela.

Qué exagerada, me atreví a decirle. Ella solamente me sonrió. Tenía los dientes amarillos. Eso sí me daba asco, no su brazo, o su falta de brazo. No se lavaba los dientes, creo; y, además, era muy pálida y la piel traslúcida hacía resaltar ese color enfermizo, como en los rostros de las geishas. Entró en el jardín, muy pequeño, de la casa. Se paró en el pasillo que llevaba a la puerta, se dio vuelta y dijo:

—¿Se dieron cuenta?

No esperó nuestra respuesta.

—Es muy raro, ¿cómo puede ser que tenga el pasto tan corto?

Mi hermano la siguió, entró en el jardín y, como si tuviera miedo, también se quedó en el pasillo de baldosas que iba de la vereda a la puerta de entrada.

—Es verdad —dijo—. Los pastos tendrían que estar altísimos. Mirá, Clara, vení.

Entré. Cruzar el portón oxidado fue horrible. No lo recuerdo así por lo que pasó después: estoy segura de lo que sentí entonces, en ese preciso momento. Hacía frío en ese jardín. Y el pasto parecía quemado. Arrasado. Era amarillo y corto: ni un yuyo verde. Ni una planta. En ese jardín había una sequía infernal y al mismo tiempo era invierno. Y la casa zumbaba, zumbaba como un mosquito ronco, como un mosquito gordo. Vibraba. No salí corriendo porque no quería que mi hermano y Adela se burlaran de mí, pero tenía ganas de escapar hasta mi casa, hasta mi mamá, de decirle sí, tenés razón, esa casa es mala y no se esconden ladrones, se esconde un bicho que tiembla, se esconde algo que no tiene que salir.

Adela y Pablo no hablaban de otra cosa. Todo era la casa. Preguntaban en el barrio sobre la casa. Preguntaban al quiosquero y en el club; a don Justo, que esperaba el atardecer sentado en la puerta de su casa, a los gallegos del bazar y a la verdulera. Nadie les decía nada de importancia. Pero varios coincidieron en que la rareza de las ventanas tapiadas y ese jardín reseco les daba escalofríos, tristeza, a veces miedo, sobre todo miedo de noche. Muchos se acordaban de los viejitos: eran rusos o lituanos, muy amables, muy callados. ¿Y los hijos? Algunos decían que peleaban por la herencia. Otros que no visitaban a sus padres, ni siquiera cuando se enfermaron. Nadie los había visto. Nunca. Los hijos, si existían, eran un misterio.

—Alguien tuvo que tapiar las ventanas —le dijo mi hermano a don Justo.

—Vos sabés que sí. Pero lo hicieron unos albañiles, no lo hicieron los hijos.

—A lo mejor los albañiles eran los hijos.

—Seguro que no. Eran bien morochos los albañiles. Y los viejitos eran rubios, transparentes. Como vos, como Adelita, como tu mamá. Polacos debían ser. De por ahí.

La idea de entrar en la casa fue de mi hermano. Me lo sugirió primero a mí. Le dije que estaba loco. Estaba fanatizado. Necesitaba saber qué había pasado en esa casa, qué había adentro. Lo deseaba con un fervor muy extraño para un chico de once años. No entiendo, nunca pude entender qué le hizo la casa, cómo lo atrajo así. Porque lo atrajo a él, primero. Y él contagió a Adela.

Se sentaban en el caminito de baldosas amarillas y rosas que partía el jardín seco. El portón de hierro oxidado estaba siempre abierto, les daba la bienvenida. Yo los acompañaba, pero me quedaba afuera, en la vereda. Ellos miraban la puerta, como si creyeran que podían abrirla con la mente. Pasaban horas ahí, sentados, en silencio. La gente que pasaba por la vereda, los vecinos, no les prestaban atención. No les parecía raro o quizá no los veían. Yo no me atrevía a contarle nada a mi madre.

O, a lo mejor, la casa no me dejaba hablar. La casa no quería que los salvara.

Seguíamos reuniéndonos en el living de la casa de Adela, pero ya no se hablaba de películas. Ahora Pablo y Adela —pero sobre todo Adela— contaban historias de la casa. De dónde las sacan, les pregunté una tarde. Parecieron sorprendidos, se miraron.

—La casa nos cuenta las historias. ¿Vos no la escuchás?

—Pobre —dijo Pablo—. No escucha la voz de la casa.

—No importa —dijo Adela—. Nosotros te contamos.

Y me contaban.

Sobre la viejita, que tenía ojos sin pupilas pero no estaba ciega.

Sobre el viejito, que quemaba libros de medicina junto al gallinero vacío, en el fondo.

Sobre el fondo, igual de seco y muerto que el jardín, lleno de pequeños agujeros como madrigueras de ratas.

Sobre una canilla que no dejaba de gotear porque lo que vivía en la casa necesitaba agua.

A Pablo le costó un poco convencer a Adela de que entrara. Fue extraño. Ahora ella parecía tener miedo: se turnaban. En el momento decisivo, ella parecía entender mejor. Mi hermano le insistía. La agarraba del único brazo y hasta la sacudía. En el colegio, se hablaba de que Pablo y Adela eran novios y los chicos se metían los dedos en la boca, hasta la garganta, haciendo gesto de vómito. Tu hermano sale con la monstrea, se reían. A Pablo y Adela no les molestaba. A mí tampoco. A mí solamente me preocupaba la casa.

Decidieron entrar el último día del verano. Fueron las palabras exactas de Adela, una tarde de discusión en el living de su casa.

—El último día del verano, Pablo —dijo—. Dentro de una semana.

Quisieron que yo los acompañara y acepté porque no quería dejarlos. No podían entrar solos en la oscuridad.

Decidimos entrar de noche, después de la cena. Teníamos que escaparnos, pero salir de casa tarde, en verano, no era tan difícil. Los chicos jugaban en la calle hasta tarde en el barrio. Ahora no es así. Ahora es un barrio pobre y peligroso, los vecinos no salen, tienen miedo de que les roben, tienen miedo de los adolescentes que toman vino en las esquinas y a veces se pelean a tiros. El chalet de Adela se vendió y fue dividido en departamentos. En el parque se construyó un galpón. Es mejor, creo. El galpón oculta las sombras.

Un grupo de chicas jugaba al elástico en medio de la calle; cuando pasaba un auto —circulaban muy pocos—, paraban para dejarlo pasar. Más lejos, otros pateaban una pelota y donde el asfalto era más nuevo, más liso, algunas adolescentes patinaban. Pasamos entre ellos, desapercibidos.

Adela esperaba en el jardín muerto. Estaba muy tranquila, iluminada. Conectada, pienso ahora.

Nos señaló la puerta y yo gemí de miedo. Estaba entreabierta, apenas una rendija.

—¿Cómo? —preguntó Pablo.

—La encontré así.

Mi hermano se sacó la mochila y la abrió. Traía llaves, destornilladores, palancas; herramientas de mi papá que había encontrado en una caja, en el lavadero. Ya no las iba a necesitar. Estaba buscando la linterna.

—No hace falta —dijo Adela.

La miramos confundidos. Ella abrió la puerta del todo y entonces vimos que adentro de la casa había luz.

Recuerdo que caminamos de la mano bajo esa luminosidad que parecía eléctrica, aunque en el techo, donde debería haber lámparas, sólo había cables viejos, asomando de los huecos como ramas secas. Parecía la luz del sol. Afuera era de noche y amenazaba tormenta, una poderosa lluvia de verano. Ahí adentro hacía frío y olía a desinfectante y la luz era como de hospital.

La casa no parecía rara por adentro. En el pequeño hall de entrada estaba la mesa del teléfono, un teléfono negro, como el de nuestros abuelos.

Que por favor no suene, que no suene, me acuerdo de que recé así, de que repetí eso en voz baja, con los ojos cerrados. Y no sonó.

Los tres juntos pasamos a la siguiente sala. La casa se sentía más grande de lo que parecía desde afuera. Y zumbaba, como si vivieran colonias de bichos ocultos detrás de la pintura de las paredes.

Adela se adelantaba, entusiasmada, sin miedo. Pablo le pedía «esperá, esperá» cada tres pasos. Ella hacía caso pero no sé si nos escuchaba claramente. Cuando se daba vuelta para mirarnos, parecía perdida. En sus ojos no había reconocimiento. Decía «sí, sí», pero yo sentí que ya no nos hablaba. Pablo sintió lo mismo. Me lo dijo después.

La sala siguiente, el living, tenía sillones sucios, de color mostaza, agrisados por el polvo. Contra la pared se apilaban estantes de vidrio. Estaban muy limpios y llenos de pequeños adornos, tan pequeños que tuvimos que acercarnos para verlos. Recuerdo que nuestros alientos, juntos, empañaron los estantes más bajos, los que alcanzábamos: llegaban hasta el techo.

Al principio no supe lo que estaba viendo. Eran objetos chiquitísimos, de un blanco amarillento, con forma semicircular. Algunos eran redondeados, otros más puntiagudos. No quise tocarlos.

—Son uñas —dijo Pablo.

Sentí que el zumbido me ensordecía y me puse a llorar. Abracé a Pablo, pero no dejé de mirar. En el siguiente estante, el de más arriba, había dientes. Muelas con plomo negro en el centro, como las de mi papá, que las tenía arregladas; incisivos, como los que me molestaban cuando empecé a usar aparatos; paletas como las de Roxana, la chica que se sentaba delante de mí en el colegio. Cuando levanté la cabeza para alcanzar a ver el tercer estante, se fue la luz.

Adela gritó en la oscuridad. Mi corazón latía tan fuerte que me dejaba sorda. Pero sentía a mi hermano, que me abrazaba los hombros, que no me soltaba. De pronto, vi un redondel de luz en la pared: era la linterna. Dije: «Salgamos, salgamos.» Pablo, sin embargo, caminó en dirección opuesta a la salida, siguió entrando en la casa. Lo seguí. Quería irme, pero no sola.

La luz de la linterna iluminaba cosas sin sentido. Un libro de medicina, de hojas brillantes, abierto en el suelo. Un espejo colgado cerca del techo, ¿quién podía reflejarse ahí? Una pila de ropa blanca. Pablo se frenó: movía la linterna y la luz sencillamente no mostraba ninguna otra pared. Esa habitación no terminaba nunca o sus límites estaban demasiado lejos para ser iluminados por una linterna.

—Vamos, vamos —volví a decirle, y recuerdo que pensé en salir sola, en dejarlo, en escapar. .

—¡Adela! —gritó Pablo.

No se la escuchaba en la oscuridad. Dónde podía estar, en esa habitación eterna.

—Acá.

Era su voz, muy baja, cerca. Estaba detrás de nosotros. Retrocedimos. Pablo iluminó el lugar de donde venía la voz y entonces la vimos.

Adela no había salido de la habitación de los estantes. Nos saludó con la mano derecha, parada junto a una puerta. Después giró, abrió la puerta que estaba a su lado y la cerró detrás de ella. Mi hermano corrió, pero cuando llegó a la puerta, ya no pudo abrirla. Estaba cerrada con llave.

Sé lo que Pablo pensó: buscar las herramientas que había dejado afuera, en la mochila, para abrir la puerta que se había llevado a Adela. Yo no quería sacarla: solamente quería salir, y lo seguí, corriendo. Afuera llovía y las herramientas estaban desparramadas sobre el pasto seco del jardín; mojadas, brillaban en la noche. Alguien las había sacado de la mochila. Cuando nos quedamos quietos un minuto, asustados, sorprendidos, alguien cerró la puerta desde adentro.

La casa dejó de zumbar.

No recuerdo bien cuánto tiempo pasó Pablo intentando abrirla. Pero en algún momento escuchó mis gritos. Y me hizo caso.

Mis padres llamaron a la policía.

Y todos los días y casi todas las noches vuelvo a esa noche de lluvia. Mis padres, los padres de Adela, la policía en el jardín. Nosotros empapados, con pilotos amarillos. Los policías que salían de la casa diciendo que no con la cabeza. La madre de Adela desmayada bajo la lluvia.

Nunca la encontraron. Ni viva ni muerta. Nos pidieron la descripción del interior de la casa. Contamos. Repetimos. Mi madre me dio un cachetazo cuando hablé de los estantes y de la luz. «¡La casa está llena de escombros, mentirosa!», me gritó. La madre de Adela lloraba y pedía «por favor, dónde está Adela, dónde está Adela».

En la casa, le dijimos. Abrió una puerta de la casa, entró en una habitación y ahí debe estar todavía.

Los policías decían que no quedaba una sola puerta dentro de la casa. Ni nada que pudiera ser considerado una habitación. La casa era una cáscara, decían. Todas las paredes interiores habían sido demolidas.

Recuerdo que los escuché decir «máscara», no «cáscara». La casa es una máscara, escuché.

Nosotros mentíamos. O habíamos visto algo tan feroz que estábamos shockeados. Ellos no querían creer siquiera que habíamos entrado en la casa. Mi madre no nos creyó nunca. Ni siquiera cuando la policía rastrelló el barrio entero, allanando cada casa. El caso estuvo en televisión: nos dejaban ver los noticieros. Nos dejaban leer las revistas que hablaban de la desaparición. La madre de Adela nos visitó varias veces y siempre decía: «A ver si me dicen la verdad, chicos, a ver si se acuerdan...».

Nosotros volvíamos a contar todo. Ella se iba llorando. Mi hermano también lloraba. Yo la convencí, yo la hice entrar, decía.

Una noche, mi papá se despertó y escuchó que alguien intentaba abrir la puerta. Se levantó de la cama, agazapado, pensaba que encontraría a un ladrón. Encontró a Pablo, que luchaba con la llave en la cerradura —esa cerradura siempre andaba mal—; llevaba herramientas y una linterna en la mochila. Los escuché gritar durante horas y recuerdo que mi hermano le pedía por favor que quería mudarse, que si no se mudaba, se iba a volver loco.

Nos mudamos. Mi hermano se volvió loco igual. Se suicidó a los veintidós años. Yo reconocí el cuerpo destrozado. No tuve opción: mis padres estaban de vacaciones en la costa cuando se tiró bajo el tren, bien lejos de nuestra casa, cerca de la estación Beccar. No dejó una nota. Él siempre soñaba con Adela: en sus sueños, nuestra amiga no tenía uñas ni dientes, sangraba por la boca, sangraban sus manos.

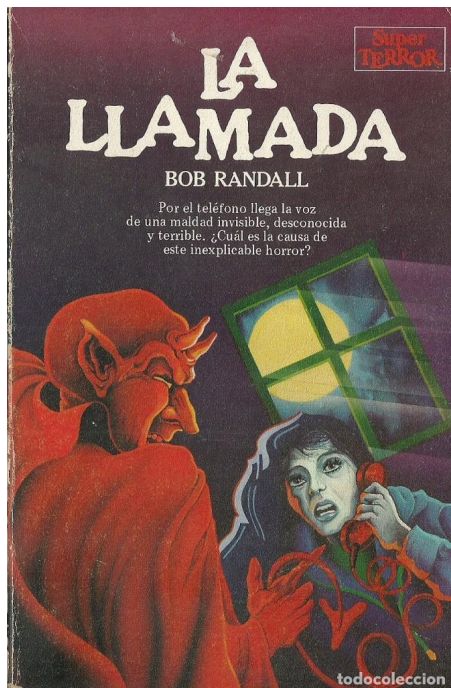
Desde que Pablo se mató, vuelvo a la casa. Entro en el jardín, que sigue quemado y amarillo. Miro por las ventanas, abiertas como ojos negros: la policía derrumbó los ladrillos que las tapiaban hace quince años y así quedaron, abiertas. Adentro de la casa, cuando el sol la ilumina, se ven vigas y el techo agujereado y basura. Los chicos del barrio saben lo que pasó ahí adentro. En el suelo pintaron, con aerosol, el nombre de Adela. En las paredes de afuera también. ¿Dónde está Adela?, dice una pintada. Otra, más pequeña, escrita con fibra, repite el modelo de una leyenda urbana: hay que decir Adela tres veces a la medianoche, frente al espejo, con una vela en la mano, y entonces veremos reflejado lo que ella vio, quién se la llevó.

Mi hermano, que también visitaba la casa, vio esas indicaciones e hizo ese viejo ritual una noche. No vio nada. Rompió el espejo del baño con sus puños y tuvimos que llevarlo al hospital para que lo cosieran.

No me animo a entrar. Hay una pintada sobre la puerta que me mantiene afuera. Acá vive Adela, ¡cuidado!, dice. Imagino que la escribió un chico del barrio, en chiste o desafío. Pero yo sé que tiene razón. Que ésta es su casa. Y todavía no estoy preparada para visitarla.

ANEXO 3: IDEAS PARA EL DESARROLLO DE LOS PÓSTERS DEL TRABAJO GRUPAL (SESIÓN 3)

- Carteles de películas y portadas de libros de terror:



La llamada, 1983. Bob Randall



Frankenstein, 1931. James Whale.



The Mole People, 1956. Virgil W. Vogel

- **Imágenes pictóricas:**



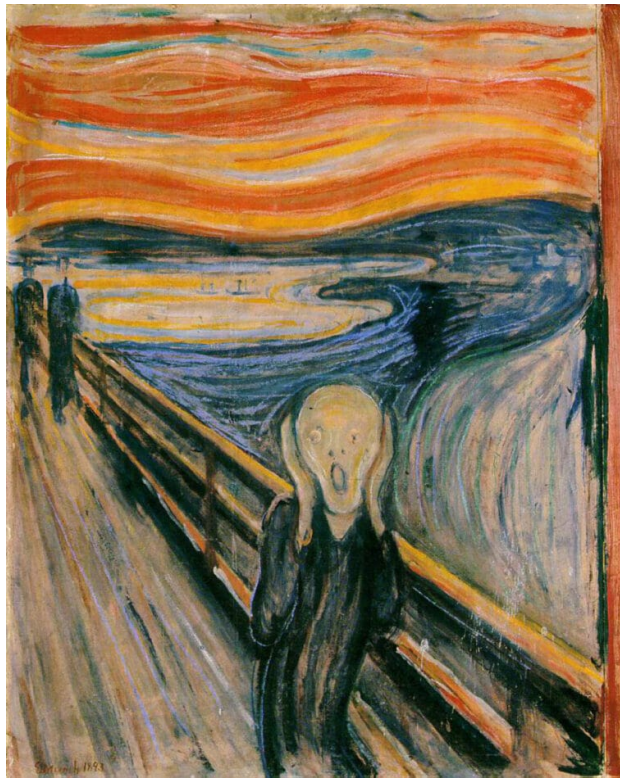
Frida Kahlo. *Niña con máscara de muerte*, 1938.



Caravaggio. *La cabeza de Medusa*, 1597.



Francisco de Goya. *Saturno devorando a su hijo*, 1823.



Edvard Munch. *El grito*, 1893.



El Bosco. *El jardín de las delicias*, 1503

- **Algunas bandas sonoras de terror:**

- *El Resplandor*, 1980. Wendy Carlos y Rachel Elkind (De la película del mismo año *El Resplandor*). Recuperado de <https://youtu.be/W9E0CmgkyQU>
- *Rosemary's Baby*, 1968. Krzysztof Komeda (De la película del mismo año *La semilla del diablo*). Recuperado de <https://youtu.be/7wRNX94fU94>
- *Danse Macabre (Danza macabra)*, 1874. Camille Saint-Saëns. Recuperado de https://youtu.be/YyknBTm_YyM
- *Una Noche en el Monte Pelado*, 1941. Modest Mussorgsky. Recuperado de <https://youtu.be/5qkxuzyAOHl>

ANEXO 4: FOTOCOPIA DEL TRABAJO VOLUNTARIO “ESCRIBE TU PROPIO CUENTO DE TERROR”

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

CURSO: 4º ESO

“EL DESENLACE DE ANGELITA” ESCRIBE TU PROPIO CUENTO DE TERROR”

Lee con atención el inicio de este cuento de Mariana Enríquez y construye tu propio final, aplicando las características propias de la literatura de terror que hemos visto en las clases:

A mi abuela no le gustaba la lluvia y antes de que cayeran las primeras gotas, cuando el cielo se oscurecía, salía al patio del fondo con botellas y las enterraba hasta la mitad, todo el pico bajo tierra. Yo la seguía y le preguntaba abuela por qué no te gusta la lluvia por qué no te gusta. Pero ella, nada, evasiva, con la palita en la mano, frunciendo la nariz para oler la humedad en el aire. Si finalmente llovía, fuera garúa o tormenta, cerraba puertas y ventanas y subía el volumen del televisor hasta tapar el ruido de las gotas y el viento –el techo de su casa era de chapa–, y si el aguacero coincidía con su serie favorita, Combate, no había quien pudiera sacarle una palabra porque estaba perdidamente enamorada de Vic Morrow.

Yo adoraba la lluvia porque ablandaba la tierra seca y permitía que se desatara mi manía excavatoria. ¡Qué de pozos! Usaba la misma pala que la abuela, una muy chica, del tamaño que usaría un niño para jugar en la playa, pero de metal y madera, no de plástico. La tierra del fondo albergaba pedacitos de botellas de vidrio color verde, con los bordes tan lisos que ya no cortaban; piedras suaves que parecían cantos rodados o pequeñas rocas de playa, ¿por qué estarían en el fondo de mi casa? Alguien debía haberlas sepultado. Una vez encontré una piedra ovalada, del tamaño y color de una cucaracha pero sin patas ni antenas. De un lado era lisa, del otro unas muescas formaban los claros rasgos de una cara sonriente. Se la mostré a mi papá, enloquecida porque creía encontrarme ante una reliquia, y me dijo que las marcas formaban un rostro de casualidad. Mi papá nunca se entusiasmaba. También encontré dados negros, con los puntos blancos ya casi invisibles. Encontré restos de vidrios esmerilados verde manzana y turquesa. Mi abuela se acordó de que habían sido parte de una puerta vieja. También jugaba con lombrices y las cortaba en pedacitos bien chiquitos. No me divertía ver el cuerpo dividido retorciéndose un poco para al final seguir adelante. Me parecía que si picaba bien a la lombriz, como a una cebolla, sin dejar contacto alguno entre los anillos, no iba a poder reconstruirse. Nunca me gustaron los bichos.

Encontré los huesos después de una tormenta que convirtió al cuadrado de tierra del fondo en una piscina de barro. Los guardé en el balde que usaba para llevar los tesoros hasta la pileta del patio, donde los lavaba. Se los mostré a papá. Dijo que eran huesos de pollo, o a lo mejor de bifés de lomo, o de alguna mascota muerta que debían haber enterrado hacía mucho. Perros o gatos. Insistía con lo de los pollos porque antes, en el fondo, cuando él era chico, mi abuela tenía un gallinero.

Parecía una explicación posible hasta que mi abuela se enteró de los huesitos y empezó a arrancarse los pelos y a gritar; la angelita la angelita. Pero el escándalo no duró mucho bajo la mirada de papá: él admitía las “supersticiones” (así las llamaba) de la abuela siempre y cuando no se desbordara. Ella le conocía el gesto de desaprobación y se tranquilizó a la fuerza. Me pidió los huesitos y se los di. Después me pidió que me fuera a la habitación a dormir. Yo me enojé un poco porque no entendía la causa de la penitencia.

Pero más tarde, esa misma noche, me llamó y me contó todo. Era la hermana número diez u once, mi abuela no estaba demasiado segura, en aquel entonces no se les prestaba tanta atención a los chicos. Se había muerto a los pocos meses de nacida, entre fiebres y diarrea. Como era angelita, la sentaron sobre una mesa adornada con flores, envuelta en un trapo rosa, apoyada en un almohadón. Le hicieron alitas de cartón para que subiera al cielo más rápido, y no le llenaron la boca de pétalos de flores rojas porque a la mamá, mi bisabuela, le impresionaba, le parecía sangre. Hubo baile y canto toda la noche, y hasta hubo que echar a un tío borracho y reanimar a mi bisabuela, que se desmayó por el llanto y el calor. Una rezadora india cantó trisagios, y lo único que les cobró fue unas empanadas.

–¿Eso fue acá, abuela?

–No, en Salavina, en Santiago. ¡Hacía un calor!

–Entonces no son los huesos de la nena, si se murió allá.

–Sí que son. Yo me los traje cuando vinimos para acá. No la quise dejar porque lloraba todas las noches, pobrecita. Si lloraba con nosotros cerquita, en la casa, ¡lo que iba a llorar sola, abandonada! Así que me la traje. Ya era huesitos nomás, la puse en una bolsa y la enterré acá en los fondos. Ni tu abuelo sabía. Ni tu bisabuela, nadie. Es que nomás yo la escuchaba llorar. Tu bisabuelo también, pero se hacía el tonto.

–¿Y acá llora la nena?

–Cuando llueve, nomás.

Después le pregunté a mi papá si la historia de la nena angelita era cierta, y él dijo que la abuela ya estaba muy grande y desvariaba. Muy convencido no parecía, o a lo mejor le resultaba incómoda la conversación. Después la abuela se murió, la casa se vendió, yo me fui a vivir sola sin marido ni hijos; mi papá se quedó con un departamento de Balvanera, y me olvidé de la angelita.

Hasta que apareció al lado de la cama, en mi departamento, diez años después, llorando, una noche de tormenta...

Recuerda: La actividad no es obligatoria, pero su realización permite sumar hasta 0,5 puntos en la calificación final de la evaluación.

ANEXO 5: BLOG EL DESENLACE DE ANGELITA

Dirección del blog *El desenlace de Angelita*, creado para que los alumnos puedan subir sus propuestas del trabajo voluntario y valorar el trabajo del resto de sus compañeros: <https://eldesenlacedeangelita.blogspot.com/>



Entrada principal del blog

The image shows a voting form titled "Votación final alternativo favorito" dated "mayo 31, 2021". The form has a white background with a purple border. The title is repeated at the top. Below the title, the text asks: "¿qué final de los escritos por tus compañeros te ha gustado más? ¡Vota a tu favorito!". Underneath, there is a section titled "Candidatos" with five radio button options: "Candidato 1", "Candidato 2", "Candidato 3", "Candidato 4", and "Candidato 5". At the bottom of the form is a purple "Enviar" button.

Encuesta para que los alumnos voten por su propuesta favorita

ANEXO 6: FOTOCOPIA DE LA RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE			
Materia: Lengua castellana y Literatura			
Curso: 4º ESO			
Indicadores	Sí	No	A veces
Ofrezco datos relevantes de la asignatura			
Ofrezco información innovadora u original			
He establecido relaciones entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos			
He detallado todos los pasos a seguir y la secuencia temporal es detallada, coherente y factible			
He incorporado y utilizado con normalidad las herramientas digitales o Internet en las tareas propuestas			
He utilizado una variedad de técnicas para ayudar a la comprensión de los conceptos (ejemplos, material audiovisual, analogías...)			
He dado oportunidades suficientes para que los estudiantes usen diferentes estrategias de aprendizaje			