

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA**



**LOS SIMPSON, UNA POSIBILIDAD DE ACERCAMIENTO A LA LITERATURA EN
LA ESCUELA**

WILMAR ANDRÉS RAMÍREZ LÓPEZ

MEDELLÍN

2014

**LOS SIMPSON, UNA POSIBILIDAD DE ACERCAMIENTO A LA LITERATURA EN
LA ESCUELA**

Presentado por
WILMAR ANDRÉS RAMÍREZ LÓPEZ

Para optar al título de
Lic. en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana

Asesora
NATALIA DUQUE CARDONA
Magíster en Educación
Universidad de Antioquia

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2014

Índice de contenido

Información general	vii
Agradecimientos.....	viii
Resumen	ix
Introducción.....	1
I. Una nueva posibilidad	3
Pregunta problematizadora	3
Objetivos	4
General.	4
Específicos.	4
Una mirada a nuestra educación	5
Porque encontrar otras formas de comunicar en el aula son necesarias.....	7
La Institución Educativa Francisco Miranda	11
Un poco de historia... ..	12
Visión – Misión.....	13
Modelo pedagógico.....	13
Convenios y proyectos institucionales	14
Descripción física de la Institución.	15
El grupo.....	16
II. La columna de un nuevo porvenir	18
Al respecto.....	18
La primacía de los medios en la cultura del espectáculo	21
Hablemos de Los Simpson	28
Metodología.....	30

III. El trayecto.....	36
Propuesta de intervención	36
IV. Experiencia que transforma.....	40
Diagnóstico.....	41
El proceso.....	47
V. Páginas libres	60
VI. Referencias bibliográficas.....	63
VII. Anexos	65
Anexo #1.....	65
Anexo #2.....	71
Anexo #3.....	74
Anexo #4.....	77
Anexo #5.....	95

Índice de tablas

Tabla 1. Organización de la propuesta de intervención.	36
---	----

Índice de ilustraciones

Ilustración 1	Ilustración 2	51
Ilustración 3	Ilustración 4	51
Ilustración 5	Ilustración 6	52
Ilustración 7		53
Ilustración 8		56

Índice de figuras

Figura 1. Edad de los estudiantes.	16
Figura 2. Personas con las que vive.	17
Figura 3. Lugar donde vive.	17
Figura 4. Tiempo libre al día.	45
Figura 5. Tiempo en la televisión.	Figura 6. Tiempo en lectura. ... 45
Figura 7. Gusto por la televisión.	46
Figura 8. Aciertos en la prueba de niveles de lectura.	48

Información general

Título completo del proyecto	Los Simpson, una posibilidad de acercamiento a la literatura en la escuela.
Grupo de investigación que avalaría el proyecto	Grupo de Investigación Somos Palabra
Línea de Investigación en que se inscribe el proyecto	Narrativas, subjetividades y contextos
Programa académico que apoya el proyecto	Licenciatura en Lengua Castellana
Nombre del autor	Wilmar Andrés Ramírez López
Nombre asesora	Natalia Duque Cardona

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mi esposa Diana Muñoz porque junto a ella he crecido tanto académica como emocionalmente; a mis padres por su apoyo incondicional y a mis hermanos Alexis y Juan Pablo por las experiencias tan significativas que hemos vivido juntos.

Agradezco también a quienes hicieron posible este proyecto, los estudiantes del CLEI 3-1 de la Institución Educativa Francisco Miranda, por permitirme compartir y construir este proyecto. A mi asesora de trabajo de grado, Natalia Duque por la precisión de sus aportes y la apertura frente al desarrollo del trabajo, y finalmente, un agradecimiento especial al profesor Mario Yepes Londoño por facilitarme y permitirme incluir en este trabajo, el texto para la lectura dramática de *Hamlet, príncipe de Dinamarca*.

Resumen

El presente proyecto de investigación reconoce en las manifestaciones televisivas una posibilidad de acercamiento a ciertos contenidos teóricos del área de Lengua Castellana. Partiendo de esta premisa, la investigación, a partir de un enfoque de corte cualitativo desde el modelo fenomenológico hermenéutico, responde a la pregunta: ¿De qué manera un programa televisivo como Los Simpson es una posibilidad en la escuela de acercar a los estudiantes a la literatura?

El proceso se llevó a cabo en la I.E. Francisco Miranda, CLEI 3-1 y se estructuró a partir de tres fases complementarias: introducción, desarrollo y cierre. Primero, un acercamiento a los medios y lo que representan en la actualidad, y posteriormente una mirada específica a la televisión a través de los Simpson en relación a la literatura, a partir del capítulo *Cuentos del dominio público* que referencia tres narraciones: La Odisea, Juana de Arco y Hamlet, esta última, eje central del proyecto. A partir de este primer acercamiento a la obra de Shakespeare, se dio paso a su lectura y análisis, para finalmente confrontarlas con la representación cinematográfica que hace de la obra Zeffirelli, en *Hamlet, el honor de la venganza*.

Introducción

La siguiente propuesta de investigación da cuenta del proceso llevado a cabo durante la práctica pedagógica realizada en la Institución educativa Francisco Miranda en la jornada nocturna con el CLEI 3-1 entre octubre y noviembre de 2013 y, febrero y abril de 2014.

La propuesta de intervención se basa en el reconocimiento de la importancia de los medios en la actualidad, ya que estos configuran unas nuevas formas de relación entre las personas y más que eso, plantean otras formas de circulación del saber.

Este proyecto es una apuesta por diseñar estrategias pedagógicas, que a partir del aprovechamiento de los medios en el aula, posibiliten otra mirada a las temáticas, disminuyendo la brecha entre el mundo de la escuela y el contexto social de los estudiantes, generando en ellos un mayor interés y compromiso, al permitirle vincularse de manera activa con su proceso educativo.

El presente trabajo se encuentra dividido en siete capítulos: en el primero de ellos se presentan los objetivos y las consideraciones que orientaron el proceso; en el segundo se muestran los elementos que conceptualmente sustentaron este trabajo, desde lo teórico y lo metodológico. El tercer capítulo extiende una mirada a la propuesta de intervención. En el cuarto, se ponen en común algunos elementos significativos de la experiencia en el aula. El quinto capítulo es un espacio de reflexión sobre la experiencia que representó este proyecto y finalmente en los

capítulos sexto y séptimo se presentan las referencias bibliográficas y los anexos, respectivamente.

I. Una nueva posibilidad

Pregunta problematizadora

¿De qué manera un programa televisivo como los Simpson es una posibilidad en la escuela de acercar a los estudiantes a la literatura?

Objetivos

General.

Reconocer en una manifestación televisiva como los Simpson, una posibilidad de generar un acercamiento a la literatura en la escuela, a partir de una selección de capítulos que recrean o aluden a algunas obras representativas de la literatura universal, con el propósito de entender esta representación como un punto de partida en la aproximación a la obra literaria.

Específicos.

- Caracterizar las alusiones existentes entre los capítulos seleccionados y las obras literarias referenciadas.
- Dimanar propuestas pedagógicas que permitan trabajar la literatura en la escuela a través de un enfoque más estimulante para los y las estudiantes.
- Vincular el contexto extraescolar con las temáticas a trabajar en la escuela con el fin de propender por un acercamiento entre estos dos contextos.

Una mirada a nuestra educación

El aprendizaje, el proceso educacional, durante mucho tiempo se asoció exclusivamente con lo adusto. Hablamos del estudiante “serio”. Nuestro tiempo presenta una oportunidad única para aprender mediante el humor: un chiste penetrante e incisivo puede tener más significación que las banalidades encuadradas entre dos tapas de libro.

McLuhan- Fiore

Una de las mayores dificultades que tiene el sistema educativo actual, es la desvinculación que presenta ante el mundo real, es la falta de relación entre las actividades escolares y la vida fuera de las aulas, pues al parecer, por un lado va la teoría y por otro la vida cotidiana, como si no hubiese cierta correspondencia entre estos dos elementos del proceso formativo, desconociéndose así la complementariedad que pueden brindarse mutuamente.

Al respecto, Fernando González (1936) afirma:

Nadie puede enseñar; el hombre llega a la sabiduría por el sendero de su propio dolor, o sea, consumiéndose.

Veamos, por ejemplo, la aritmética. Poco me importa que mis hijos sepan las tablas de multiplicar; que sepan efectuar las cuatro operaciones con enteros y quebrados; las leyes expresadas son cadáveres; lo único vivo es el espíritu. Que mis hijos mediten y vivan los problemas, para que se fortalezcan; el hombre crece

de dentro para afuera. La emoción del conocimiento es lo que embellece. Me opongo a que les enseñen así: “Ocho por siete...”. Hay máquinas para eso. Basta conducirlos hasta que digan: multiplicar es sumar de una vez varias cantidades iguales. Que aprendan luego las tablas, pero en cuanto máquinas; en cuanto somos hombres, vivir la armonía, escuchar la música de los números.

Toda ley que se enseñe a un niño, sin que la haya vivido, descubierto en sí mismo, es vanidad. Toda ciencia está en nosotros; la escuela, si no está basada en la pugnacidad, en la creación, perjudica. (p.24)

En este sentido, la escuela debe propender por aunar fuerzas y reducir la gran brecha que existe entre los conocimientos que en ella se imparten y lo que efectivamente resultaría beneficioso a los estudiantes en otros escenarios de lo social. En dicho proceso han de utilizarse las herramientas que el contexto extraescolar nos brinda para generar propuestas escolares que se fundamenten en los intereses y necesidades de los estudiantes. De esta manera, como maestros en formación, apuntamos a ser conscientes de las necesidades que urgen en la educación y valernos de los referentes que tienen nuestros estudiantes para potenciar una interacción más dinámica entre la teoría y la práctica, fortaleciendo así el interés de éstos, al mostrarles que, en los elementos con los que normalmente interactúan: caricaturas, películas, música, textos publicitarios, programas televisivos, entre otros, subyacen elementos literarios y teóricos.

El vínculo entre lo teórico y lo práctico está mediado, como ya se dijo, por elementos subyacentes de la cultura popular, en algunos casos estos elementos no

son evidentes, por lo cual se hace vital un proceso de reconocimiento e identificación que muestre de manera clara el punto de convergencia discursiva, de modo que al estudiante se le pueda mostrar concretamente la relación establecida, en procura de que por sí mismo establezca relaciones analógicas en estos ámbitos, ampliando así el horizonte de encuentro teórico-práctico.

Ahora bien, lo antes mencionado nos lleva a pensar en una nueva pedagogía, la cual vinculada a otras áreas ha de constituir “un hacer pedagógico interactivo, dinámico, ágil, capaz de incorporar las nuevas formas de percibir la realidad que el mundo actual nos ofrece” (Obando, 2000:69). Esta nueva concepción pedagógica redefine el sistema educativo en la medida en que el contexto social deja de ser un elemento aislado e inactivo de la actividad curricular y se convierte en un dispositivo que dinamiza la práctica educativa. De otro lado es importante señalar la manera cómo el estudiante a partir de la apropiación que se hace en el aula de su práctica social, resignifica su proceso educativo y reconoce que éste se da en virtud de su experiencia y no en pro de abstracciones desfasadas de su realidad.

Porque encontrar otras formas de comunicar en el aula son necesarias.

Como docentes en formación resulta de suma importancia pensar en las posibilidades y estrategias que desde nuestro hacer pedagógico transformen el acto educativo.

Como ya se dijo, la escuela está en crisis, por muchos motivos, y se hace imperante hallar otras formas de hacer que circule un saber en el aula, se hace

necesario actualizar el discurso escolar en el sentido en que éste se apropie o se valga de otros, que circulan socialmente y a través de los cuales, los niños, jóvenes y adultos adquieren determinados conocimientos.

La escuela debe revalidar su posición como espacio por excelencia para la circulación del saber, para esto debe tratar de vincular esos otros discursos que se construyen socialmente. Su trabajo debe centrarse pues, en adecuarlos de manera que permitan y posibiliten un aprendizaje significativo en el aula, pues un discurso como el televisivo, el publicitario, o cualquier otro, debe ser pensado y repensado para trabajarse en el ámbito escolar, ya que de un objeto tan cotidiano debe tomarse distancia para que se resignifiquen las lecturas que se hacen del mismo, posibilitando la reflexión y el análisis.

En cualquier nivel, la excesiva familiaridad con un objeto determinado vacía de sentido el mismo, como es el caso de los medios mencionados anteriormente; esa era la maldición que Robert Hughes (2008), le atribuía a la Mona Lisa “su imagen es tan familiar, que ha sido privada de sentido”. Otro ejemplo de ese vaciamiento lo encontramos en la cuarta estrofa del “Canto del antioqueño” de Epifanio Mejía (1868):

*Amo al sol porque anda libre
sobre la azulada esfera,
al huracán porque silba
con libertad en las selvas.*

Fue en 1962 que ocurrieron dos eventos bien diferentes pero que dan cuenta de un mismo proceso. Hughes señala que la maldición de la Mona Lisa cayó sobre ella en 1962 cuando fue trasladada desde Francia a Estados Unidos, se convirtió en una “estrella de cine” y ese mismo año se hizo pública la ordenanza N°. 6 del 10 de diciembre, a través de la cual se decreta parte del *Canto del antioqueño* como componente literario del himno antioqueño. A partir de estos dos momentos comienza para cada una de estas obras un vaciamiento de sentido que no ha terminado, la Mona Lisa se convirtió en un ícono famoso al cual la gente se acerca para sacarse una foto y decir que estuvo allí, frente a la obra. En cuanto al *Canto del antioqueño* diríamos que ha sido repetido y repetido por miles de antioqueños sin conciencia alguna de la composición, de hecho no se piensa en él como un poema sino como el himno de Antioquia, es decir, ambas obras han sido privadas de generar experiencias estéticas, han sido privadas de sentido, como ya se dijo, por la excesiva familiaridad.

Ahora bien, en todo lo anterior se halla justificada la necesidad de que al tomar ciertos objetos culturales para potenciar el diálogo en la escuela, se debe partir de la resignificación de los mismos en pro de lograr un acercamiento, que se aleje un poco de la sombra de ciertos prejuicios. Dicho de otro modo, la televisión, el cine y la internet no son sólo entretenimiento ni redes sociales, son narraciones y argumentos, así como los himnos no son sólo cantos, sino composiciones poéticas. Todos estos elementos son posibilidades que al reconceptualizarse dinamizan la transmisión social del saber en el aula.

A partir del uso de elementos presentes en la cotidianidad de los estudiantes enfocados en procesos educativos, el aula de clase se transforma en un espacio dialógico, en el cual el estudiante desde su experiencia aporta y se apropia de su proceso de formación, ya que logra extender nuevas miradas sobre los elementos con los que normalmente interactúa, de modo que el acto educativo se convierte en algo vinculado a su realidad, en la medida en que transforma el sentido de la misma. Es pues este proyecto una apuesta por generar nuevas formas o posibilidades de interacción en el aula que interesen al estudiante y le permitan comprender e interpretar la realidad de otra manera. Todo esto ligado a la posibilidad del docente de contar con nuevas estrategias que dinamicen el acto educativo y favorezcan el reconocimiento de otras formas de circulación del saber, en pro de un aprendizaje más holístico.

Este tipo de estrategias actualizan la escuela y hacen de ella un espacio abierto, pues se dan así posibilidades que sobrepasan sus muros y se inscriben en la experiencia del estudiante y del docente.

La Institución Educativa Francisco Miranda

La Institución Educativa Francisco Miranda, es una institución de carácter público que atiende a una población mixta desde transición hasta undécimo grado. Ubicada en la zona nororiental de Medellín, en la comuna N°4, está rodeada de varios sitios de interés para la ciudad por ser puntos de encuentro de distinto índole, como el Jardín Botánico, Parque Explora, Parque de los Deseos, Casa de la música, Planetario, Parque Norte, Universidad de Antioquia y Museo Cementerio San Pedro, además de las estaciones del Metro. Son espacios que si se aprovechan sirven como fuentes potenciales de aprendizaje y de cambio de escenario escolar, pues permiten establecer una serie de vínculos culturales en los estudiantes, a partir de los conciertos, las conferencias, las proyecciones de películas, documentales, entre otros.

Por el hecho de que la institución educativa se encuentre ubicada en el centro de la ciudad convergen en ella estudiantes de diversos barrios, entre ellos se resalta El Bosque, Moravia, Chagualo, Campo Valdés, Aranjuez, Lobaina, Manrique y otros barrios aledaños, todos ellos con la característica de pertenecer a niveles socioeconómicos 1 y 2; los cuales a través de la historia, han sido golpeados fuertemente por la violencia urbana, lo que trae consigo que dichas problemáticas se proyecten dentro de la institución.

Un poco de historia...

Esta institución educativa nació en el año de 1886 como escuela Francisco Miranda. Para aquella época se encontraba ubicada en los predios del hoy llamado Jardín Botánico. “La escuela surgió entonces, como respuesta a la necesidad de satisfacer la demanda de formación académica de un numeroso grupo de niños en edad escolar”¹. Esto se debió a la creciente migración de personas a una ciudad en desarrollo, pues en aquel momento Medellín comenzaba a levantarse como metrópolis, lo cual trajo consigo que mucha gente dejara el campo y viniera a la ciudad en busca de oportunidades que les permitiesen una mejor calidad de vida. Esos primeros pasos como escuela fueron difíciles, caracterizados por dificultades económicas, pues en este sector, que había sido formado por el éxodo del campo, las posibilidades de empleos formales eran escasas y las construcciones alrededor de la institución, no contaban con los recursos básicos.

Posteriormente, la escuela es integrada con el Liceo Tulio Ospina, formando así el Colegio Francisco Miranda, mediante la Resolución número 001313 del 1 de octubre de 1997. Cinco años después, en el 2001 se reconoce el carácter oficial de la institución, según la resolución departamental número 9017 del 16 de noviembre de 2001. En el 2003 la institución es autorizada para ofrecer el nivel de educación media académica y en el 2007 mediante la resolución municipal número 9285 del 19 de noviembre, se da la autorización de ampliar la cobertura a los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI).

¹ Reseña Histórica de la institución, tomada de: <http://franciscimiranda.edu.co/inicio/infomacion-institucional/historia.html>

Visión – Misión

Actualmente, la institución tiene como misión contribuir a la formación de hombres y mujeres íntegros a nivel personal y académico que les permita desempeñarse en la educación superior o en el campo laboral para aportar así a la transformación de su entorno familiar y de la sociedad. De esta manera se cumple su visión que es ser reconocida como una de las mejores instituciones, involucrando los aspectos humano, académico, cultural y técnico, promoviendo el uso de un segundo idioma, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, para que sus estudiantes y egresados se proyecten a la comunidad como líderes capaces de construir sociedad y transformarla con sus saberes y valores.

Como se hace evidente, en la formación de la institución prima lo social como eje transformador de la comunidad lo que se verá posteriormente reflejado en la elección del modelo pedagógico a seguir. Sin embargo, para llevar a feliz término la visión, la institución deberá aunar y/o profundizar esfuerzos dado que los resultados arrojados en las Pruebas Saber 11 para la jornada nocturna no son los más alentadores, ya que desde el año 2008 hasta el 2011, se han intercalado entre los niveles “bajo” e “inferior” lo que la posiciona por debajo de la media nacional.

Modelo pedagógico

La comunidad educativa de la Institución Educativa Francisco Miranda ha decidido enfocar sus prácticas pedagógicas hacia el modelo denominado “Humanista social / integrador” que hace parte de los enfoques dialogantes, por

considerar que en éste, se conjuga lo social con la escuela y la visión humanista e integradora de la formación, lo que plasma según ellos, la realidad de la Institución y el día a día en el aula de clase. Dicho modelo comprende la educación como un proceso pedagógico permanente de enseñanza y aprendizaje, considera a sus estudiantes como seres humanos en formación, integrales, históricos, inacabados y con capacidades para la autoformación y el autoaprendizaje; el maestro como orientador de la formación integral autónoma; la metodología y el diseño curricular como orientadores del desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos de los educandos a partir de las motivaciones, necesidades e intereses de los mismos y la evaluación como un proceso constante de toda la formación.

Convenios y proyectos institucionales

En la actualidad, se tienen convenios con instituciones como Universidad de Antioquia (Facultades de Educación, Artes, Nutrición y Dietética, Odontología, Escuela de Idiomas, Instituto de Educación Física), Fundación Universitaria Luis Amigó y se establecen relaciones con el Centro Cultural de Moravia, Comfenalco, Ediarte, Cedesis, entre otras.

Se cuenta además, con un equipo de apoyo para la Inclusión Educativa (Aula de Apoyo, profesionales de Unires y de la UAI) el cual brinda orientación y posibilidades de atención específica que pueden necesitar los estudiantes, educadores y padres de familia para garantizar un adecuado proceso de integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE).

Asimismo, hay un “maestro de apoyo” que es un recurso humano conformado por maestros y profesionales con experiencia y formación específica en torno a la atención educativa que la población con NEE pueda necesitar. Es brindada por las universidades locales en convenio con la Secretaria de Educación Departamental. Dentro de los proyectos institucionales, y en el marco de la materia que nos interesa, se encuentra el denominado: “Amigos y amigas de la Biblioteca Tomas Carrasquilla”, por medio del cual se facilita material bibliográfico a toda la comunidad en general: estudiantes, egresados, maestros, padres de familia.

Descripción física de la Institución.

El colegio Francisco Miranda es una institución denominada Colegio Público de Calidad, concepto surgido durante el periodo de gobierno del alcalde Sergio Fajardo. Sus instalaciones son de una infraestructura moderna que busca la optimización de los espacios según el modelo de Colegio Público de Calidad.

Cuenta con:

- Aulas para preescolar, primaria, secundaria y media.
- Ludoteca con sala de lectura, rincón de construcciones, espacios para escuchar música y jugar
- Aulas abiertas.
- Salas de audiovisuales y proyecciones.
- Biblioteca.
- Restaurante escolar.

- Zonas recreativas y deportivas con canchas múltiples abiertas a la comunidad.²

El grupo

CLEI 3-1, es el grupo en el cual realicé la práctica pedagógica. El grupo se encontraba conformado por 28 estudiantes y a medida que avanzaban las sesiones, se hacía notable la deserción escolar; para el final del proyecto en promedio asistían entre 14 y 17 estudiantes.

Como se observare en la siguiente gráfica, las edades de los estudiantes oscilaban entre los 14 y 28 años, estando la mayoría de la población, un 60%, entre los 14 y 18.

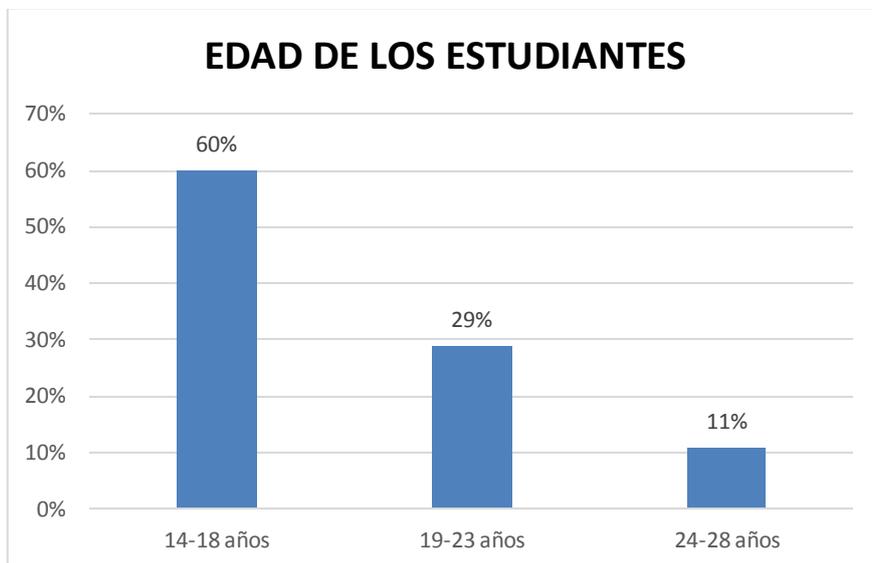


Figura 1. Edad de los estudiantes.

²<http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/SEM/Paginas/Programas/ProgramaNuevosColegios.asp>
x

Buena parte de los estudiantes de este grupo, un 50% vive con entre 5 y 13 personas, vienen de hogares muy numerosos, lo que podría indicar que cuentan con espacios reducidos que afectan su desarrollo personal y académico.



Figura 2. Personas con las que vive.

Para concluir, y en concordancia con lo que se dijo anteriormente, en efecto la mayoría de los estudiantes de grupo 3-1 provienen de barrios pertenecientes a las comunas 3 y 4, distribuidos por barrios, como se ilustra en la siguiente gráfica.

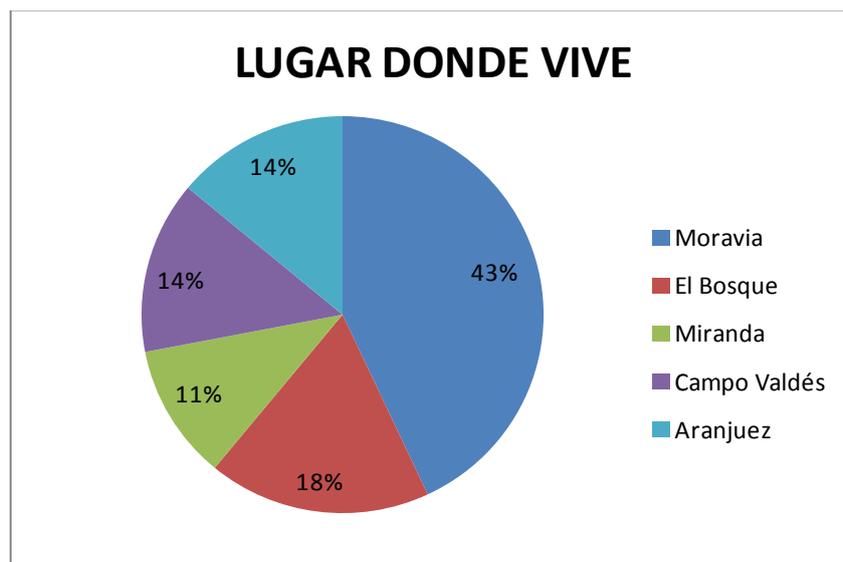


Figura 3. Lugar donde vive.

II. La columna de un nuevo porvenir

Al respecto...

Al hacer un rastreo de las investigaciones realizadas en cuanto a este tema es válido mencionar en primer lugar un trabajo que se realizó en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, en el marco del “Taller anual de comunicación y educación” que consiste en las prácticas que deben realizar los estudiantes de últimos semestres de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UBA (Universidad de Buenos Aires). En este proyecto las estudiantes Lañin y Fraire (2008) desarrollaron su propuesta en un sexto grado de una escuela del barrio Villa del Parque, en la ciudad de Buenos Aires. El objetivo de dicha propuesta era lograr que los estudiantes se interesaran y se mostraran motivados por algunos contenidos de la escuela, para esto decidieron trabajar con material audiovisual, específicamente con la televisión, puesto que ver televisión era una de las actividades preferidas de los estudiantes.

En este trabajo se procuró, en primer lugar, que los estudiantes tomaran distancia de la televisión para que pudiesen “interrogarla”, de manera que logran reconocer cómo “los medios construyen diversas representaciones de la realidad y cómo estas múltiples representaciones se relacionan con nuestra comprensión del mundo e imprimen apreciaciones valorativas” (Lañin y Fraire, 2008). Para este ejercicio se trabajó con base a un capítulo de Los Simpson: “¿Y dónde está el inmigrante?” para poner en cuestión una problemática de las ciencias sociales en el contexto argentino.

En nuestro contexto nacional cabe resaltar dos trabajos realizados por el profesor Fernando Estrada en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, uno de ellos su proyecto de maestría y otro, en el que participó como asesor de un trabajo de grado de la Licenciatura en Lengua Castellana de la misma universidad.

El primero de ellos, se inscribe como proyecto de investigación de la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, “Manuales de comportamiento audiovisual y educación: el caso de las telenovelas”. En este trabajo el profesor Estrada busca, a partir de los estereotipos presentados en tres novelas colombianas (Café con aroma de mujer, Betty la fea y Nuevo rico, nuevo pobre) identificar las narrativas que circulan en estos discursos en pro de generar propuestas pedagógicas que reconozcan en la corporeidad una forma de trabajar la identidad. Esta investigación parte de la premisa de que “la mayoría de colombianos pasamos gran parte de nuestro tiempo frente del televisor” (Estrada, F., 2011); el autor reconoce que en general los medios de comunicación comienzan a tener un papel fundamental en la construcción de identidades, por lo que cobra vigencia pensar este tipo de problemáticas a favor de estrategias educativas.

En esta exploración se reconoce el proceso educativo “como un proceso transaccional en el cual un grupo de personas con diferentes conocimientos y experiencias se acercan para compartir, poner en común y luego construir acuerdos” (Estrada, 2011). Al entender la educación de esta manera se le brinda la

posibilidad al estudiante de que encuentre en el aula un lugar donde poner en común sus conocimientos.

En la segunda investigación, el profesor Fernando Estrada participó como asesor del proyecto de grado “Creando puentes entre la escuela y la vida cotidiana: televisión y enseñanza de la Lengua Castellana en la Educación Básica” realizado por los estudiantes: Berrío, C., González, L., Liévano, A. y Villa, S., en el marco de su práctica pedagógica.

En dicha investigación se trató de generar un acercamiento a las narrativas televisivas para identificar los “consumos culturales” de los estudiantes de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez ubicada en el municipio de Bello, Antioquia. Esta identificación se basó en las observaciones que se lograron en el aula de clase y en la interacción con los estudiantes respecto a sus preferencias televisivas. A partir del reconocimiento de dichos consumos se trataron de configurar estrategias didácticas que posibilitaran un acercamiento entre los lenguajes audiovisuales y las lógicas proposicionales que se trabajan en el aula. El objetivo central de esta investigación fue establecer puentes entre la cultura escolar y la cotidianidad de los estudiantes procurando que éstos pudiesen sentir un mayor interés y placer, respecto a sus procesos académicos.

Desde distintos enfoques, las tres investigaciones mencionadas se desarrollan con un objetivo común: disminuir la brecha existente entre los procesos educativos desarrollados en el aula y los procesos sociales que se dan fuera de ella, en la cotidianidad de los estudiantes. Es por este motivo que se reconoce la

televisión como una posibilidad, y en la presente investigación, como punto de partida para establecer relaciones con la literatura.

La primacía de los medios en la cultura del espectáculo

Como los navegantes, tampoco los educadores y los hombres de cultura pueden decidir cuáles son los vientos que han de soplar (...). Lo único que pueden hacer es adaptarse a ellos, sacarles partido.

Joan Ferrés

En la sociedad contemporánea ha sido resignificada la forma en que el hombre se relaciona a partir de los avances tecnológicos que han configurado otras formas de comunicación y de apropiación del conocimiento, lo que ha puesto en cuestión el cómo se entiende la escuela y el papel de la misma en dichos procesos. Un concepto que se ha desarrollado en la actualidad es el de *cultura del espectáculo*, entendida como la cultura popular que coexiste con una cultura oficial, en la cual el espectáculo es una constante en la vida de las personas. Antes de esta cultura, el espectáculo estaba limitado a unos tiempos y unos espacios determinados, ahora, gracias a los medios, es el elemento característico en las formas de interacción social, y como tal “se convierte en la gran metáfora que permite analizar en profundidad la trama comunicativa de muchas dimensiones de la cultura contemporánea” (Ferrés, 2000, 22).

La cultura del espectáculo se caracteriza por potenciar lo sensorial, lo narrativo, lo dinámico, lo emotivo y lo sensacional. Cada una de esas categorías convergen, determinando la manera en que las personas perciben, sienten y

experimentan la realidad. Así pues, hay un marcado interés por estimular los *sentidos*, sobretodo en los medios audiovisuales, se proponen experiencias que interactúan con el espectador: se puede oír, ver y sentir de otra manera; el espectador trasciende el tiempo y el espacio, se desenvuelve de otro modo en la narración, es omnipotente. En este énfasis hay un motivo adicional, y es el de privilegiar lo concreto sobre lo abstracto, por consiguiente, lo material. Estas formas multisensoriales de experimentar generan una mayor atracción para el espectador, ya que allí encuentra referentes concretos que lo tocan de otras formas, que generan en él estímulos que le resultan gratificantes, por lo que la experiencia le resulta más significativa que la lectura de un texto escrito, pues en esta nueva dinámica sensorial, los personajes, los espacios o los tiempos, son narrados de otra manera mucho más concreta.

La predilección de lo sensorial es llevada al extremo de saturar al espectador con estímulos y “en estos casos, la hipertrofia de lo sensitivo prima sobre lo conceptual hasta el punto de anular cualquier posibilidad de distanciamiento reflexivo o crítico” (Ferrés, 2000, 26). Esto trae consigo una serie de experiencias sobre las cuales no es posible reflexionar, son experiencias que no transforman, simplemente invaden al espectador.

Otro elemento constante en la cultura del espectáculo, además de la sobre estimulación, es la *narración*. En esta cultura se privilegia el relato, todo debe narrarse: los eventos deportivos, los realities, los informativos, los documentales, en ellos se dramatizan e intensifican las miradas a partir de la narración, como expresa Ferrés (2000, 28) “la televisión parece vivir con la necesidad de convertir en relato cualquier contenido que pase por sus manos”. El relato es el agregado para que las

personas se interesen, en la medida en que personaliza el discurso y lo hace más atractivo.

“Si el paso de la letra escrita a la fotografía supuso el paso de lo abstracto a lo concreto, el paso de la fotografía al cine supuso el paso de lo estático a lo dinámico” (Ferrés, 2000, 29). Es ésta otra de las características de la cultura emergente, el *dinamismo*; condición determinada por los avances tecnológicos y las nuevas formas de relación y percepción que éstos configuran, las cuales se transforman en lapsos muy cortos de tiempo, hay cierto vértigo implícito en él. Este dinamismo trae consigo la idea de que las posibilidades dentro de esta cultura son muy amplias y que se puede lograr lo impensado por medio de sofisticadas técnicas.

En una cultura dinámica, los medios son dinámicos, los contenidos son dinámicos; el mayor ejemplo de ello lo encontramos en la televisión ya que ésta, más que ningún otro medio “es la exaltación de la velocidad, del ritmo vertiginoso, del movimiento físico trepidante” (Ferrés, 2000, 31). En ella todo pasa muy rápido, programas, contenidos, sonidos; si un comercial te permite experimentar un paisaje con la melodía más clásica promoviendo una fragancia, inmediatamente después te lleva al trajín de la ciudad con un ritmo contemporáneo saturándote de ruido. Sin embargo, dichas variaciones no son percibidas, ya que como se dijo, la hiperestimulación restringe la reflexión, además de que la continuidad de estos espacios está determinada por un relato cultural.

La conjugación de las anteriores categorías configura un concepto esencial de la cultura audiovisual, y es, que ésta potencia lo *emotivo*. A partir de la saturación de los sentidos se aísla el intelecto, se da una relación directa con el referente sin ningún tipo de reflexión, dirigiéndose todos los estímulos al cerebro límbico, es

decir, el espectador es tocado emotivamente. Asociados a esos estímulos hay unos relatos que buscan generar un acercamiento en el espectador a partir de la emotividad, de las sensaciones, sean de familiaridad o de extrañamiento y finalmente, a esto contribuye la vertiginosidad que traen consigo estos movimientos, configurando así esta característica fundamental.

Aún hay algo más que resulta inmanente a esta cultura y es el hecho de que dentro de ella, todo debe ser *sensacional*, con esto se quiere decir, que deben ser espectaculares, sorprendentes y asombrosos los desarrollos que se den dentro de ella en relación a los medios.

Sorprender es quizá el acto más complicado dentro de esta sociedad, ya que la sorpresa exige novedad y las personas no se sorprenden dos veces con lo mismo, por lo que el umbral de asombro es cada vez más alto y los medios deben hallar otras formas cada vez más ingeniosas de sorprender. En relación a esto podemos decir que cada cultura determina unas características de lo que se denomina *sensacional*, por ejemplo, como afirma Ferrés (2000, 33) “en la cultura de la palabra escrita [...] la necesidad de sorprender tan sólo puede ser satisfecha mediante la utilización de recursos que podríamos denominar de carácter superior, más o menos relacionados con la inteligencia o con la sensibilidad.” A diferencia de ésta, en la cultura audiovisual, lo *sensacional* está determinado por los estímulos gratificantes que recibe el espectador en relación a lo que simplemente le resulta nuevo, sin importar el valor inherente de las cosas o de los relatos.

En el caso de la televisión lo *sensacional* se manifiesta en la búsqueda de lo extraordinario, de lo exótico; lo que se muestre, lo que se narre o sobre lo que se informe debe tener estas características, y en caso de no tenerlas, se le atribuyen a través del discurso; por eso las noticias son increíbles, rayan con lo morboso, pues

la gente al interior de esta cultura no se quiere informar, la gente espera ser sorprendida de manera inconsciente.

Lo anterior representa una serie de elementos característicos de lo que es la *cultura del espectáculo*, que no son necesariamente exclusivos de esta cultura, pero que dentro de ésta, se manifiestan de maneras explícitamente diferentes, constituyendo unas formas de percepción particulares que deben ser entendidas, o por lo menos tenidas en cuenta, siempre que se quiera hacer una investigación social.

Si bien estas transformaciones deben representar un reto para los entes educativos, en nuestra sociedad no se han entendido de esa manera, sino más bien, han sido leídas como una suerte de rivalidad, por lo cual nuestro sistema educativo ha venido librando una lucha frente a los medios, negando así que estos “ocupan hoy ese lugar primordial en la construcción de las subjetividades y en la transmisión de ideas, contenidos, valores, lenguajes, etc.” (Walzer, 2009), es decir, un lugar primordial en la educación, en la trasmisión social del saber. En palabras de Imbert (2003, 36): “La televisión como medio aparece no sólo como instrumento para comunicar, sino también como vehículo de transmisión de modelos, pautas de comportamiento y de saber”.

En este orden de ideas se debe reconocer la clara influencia de los medios en las formas de conocer y representar socialmente, pues como lo plantea Orozco (2001) “la televisión no educa pero los niños sí aprenden de ella” por lo cual resulta imperante en primer lugar, reconocer y dimensionar los nuevos modos de circulación de los saberes en la cultura del espectáculo y en segundo lugar, pensar la manera en que dichas formas han de ser vinculadas al proceso educativo en la

escuela, pues mientras esto no se haga, seguirán, como lo dice Walzer, los profesores desconcertados y los alumnos aburridos.

El problema frente a la televisión radica en las expectativas que se plantearon respecto a éste y otros medios, “se pensó que se resolverían grandes problemas educativos de cobertura, profundidad y actualidad” (Rincón, 2006, 179). Dicha expectativa no ha podido ser superada y frente a este medio siempre hay un aire de inconformidad; en cuanto a los contenidos y posibilidades siempre se plantea que “puede dar más”. La cuestión aquí es que como afirma Rincón (2006, 179), “este medio de comunicación está hecho para cosas bien diferentes de educar y formar moralmente a la sociedad: sirve para hacer industria, entretener y contar historias”. Ahora bien, la crítica que se hace a la televisión debe ser trascendida de forma que se pueda avanzar hacia su comprensión y transformación, posibilitando nuevas dinámicas, pues si bien, la intención de ésta como medio masivo, en la cultura del espectáculo, es la industria, también transmite una serie de conocimientos que se desarrollan de forma dispersa, sin un orden o estructura. De esta manera, el ejercicio docente debería encauzar, por lo menos, algunos de esos discursos de forma que se pueda “aprovechar esta significativa presencia de la televisión en la vida social [sacando] ventaja de este saber cultural construido” (Rincón, 2006, 170). Es precisamente en este marco donde se inscribe la presente propuesta como respuesta a la necesidad de crear un puente entre el contexto extraescolar y la enseñanza de la literatura. Dicho proyecto estará centrado en la utilización de la televisión como estrategia didáctica que posibilite un acercamiento de los estudiantes, a partir de determinados referentes, a la literatura como forma de expresión estética que permea todo tipo de discursos sociales.

De manera concreta podemos afirmar que la televisión es el medio más influyente de la actualidad, es el medio con mayor cantidad de espectadores, es, como lo afirma Rincón (2006:165), la máquina narrativa más entretenida, más potente y más productiva de la actualidad, (...) es ciertamente, la marca de nuestro tiempo. Por esta razón nuestra sociedad es considerada telecéntrica, porque la televisión se ha convertido en el modo más común de sentir y de experimentar la realidad.

La televisión es importante en nuestra cultura por diversos motivos, es importante porque en ella convergen distintos discursos que pone en común, y que generan un sentido de comunidad; esta diversidad de discursos la hace el medio más entretenido para que las personas usen su tiempo libre en él, y finalmente, es de resaltar que a través de ésta, las personas se hacen una idea de la realidad, ya que con sus relatos y narraciones la gente conoce y se informa. La televisión es un modo de producir sentido y como tal, influye tanto en la forma en que se relacionan las personas como la forma en que piensan.

La forma de la televisión es adaptable a las necesidades de entretenimiento de las personas: en ella buscan diversión, no formación; esto determina el norte de la misma. Los programas televisivos se producen en busca de audiencia y ésta se consigue en relación a una serie de carencias de los televidentes.

Tal vez se ve la televisión para sentirse seguro e inteligente, para sublimar carencias y tener de qué conversar, o simplemente porque el zumbido sonoro de la pantalla sirve de compañía y forma parte del paisaje cotidiano; ese sentirla por ahí da seguridad, evita escuchar los miedos y sufrir las neurosis colectivas y permite evadirse de las cotidianidades de los vecinos. Rincón. (2006: 178)

Pese a lo anterior es innegable que la televisión es un medio de aprendizaje pues ésta es la manera en que las personas se enteran de cuanto sucede, ya que a la televisión tiene acceso la mayoría de la población, es la forma en que la gente sabe lo que pasa. A diferencia de esta mayoría, para la cual la televisión es la única posibilidad de estar al día, hay una minoría de personas que pueden acceder a otro tipo de discursos y espectáculos a través de los cuales se informan, se entretienen y se forman, dicho de otro modo, tienen otras formas de acceso a la cultura. En este sentido es importante reconocer que la televisión es el medio predilecto a través del cual las personas se acercan a la cultura y como tal, es el campo de trabajo ideal para nuevas propuestas educativas.

Hablemos de Los Simpson

De la televisión pueden tomarse un sinnúmero de problemas de estudio pues al ser la máquina semiótica más importante de la contemporaneidad, confluyen en ella demasiados procesos sociales, pero en relación a este trabajo y a un objetivo delimitado, el proyecto se orientó al trabajo con los Simpson por algunos de los motivos que a continuación se enuncian.

Los Simpson es una serie televisiva lanzada al aire en diciembre de 1989, en la cual se narra de manera satírica, el acontecer de la vida diaria de una *típica* familia norteamericana, compuesta por Homero, Marge, Bart, Lisa y Maggie; cada uno de ellos con unas personalidades bien diferenciadas, intelectual, rebelde, holgazán, etc. La serie hasta ahora cuenta con 25 temporadas que representan 549 capítulos en total.

Lo relevante de los Simpson, dentro de este proceso, está en que frecuentemente en sus capítulos hace referencia a grandes obras de la literatura universal, procesos históricos, referentes culturales de actualidad, obras de arte, entre otros; es decir, en los Simpson encontramos una serie de discursos que están señalando elementos constituyentes de la sociedad. Esto le ha valido a esta serie ser objeto de numerosos estudios, entre ellos, el más representativo y vigente: “Los Simpson y la filosofía”, cuyo argumento, por lo concreto, aplica perfectamente a este proyecto:

La serie es lo bastante profunda e inteligente para garantizar cierto nivel de discusión filosófica, y al tratarse de un programa popular, resulta útil como vehículo para explorar una variedad de cuestiones filosóficas en favor de un público no especializado. (Irwin, Conard, Skoble, 2012:10)

Acertadas palabras que definen también, en parte, el porqué de este proyecto, solo sería necesario por motivos de precisión cambiar dos palabras: filosófica- filosóficas por literaria- literarias.

Metodología

*La gente se inventa estadísticas con tal de demostrar cualquier cosa,
y eso lo sabe el 14% de la gente*

Homero Simpson

Las opciones metodológicas son diversas maneras de entender y de comprender una realidad que se quiere estudiar, es la forma de focalizar, como señala Taylor y Bogdan (1992), (citado en Sandoval, 2002, 23), la metodología “es tanto la manera cómo enfocamos los problemas como la forma en que buscamos las respuestas a los mismos”. Es por esto que al plantearse un problema de investigación social debe pensarse bien en la estrategia metodológica que regirá dicha investigación, pues esta determinará tanto la dirección investigativa, como los posibles resultados o reflexiones que se lograrán de manera posterior.

Existen dos tipos de enfoques metodológicos, los de corte cuantitativo y los de corte cualitativo, enfoques explicativos y enfoques comprensivos respectivamente. De manera errónea se considera que la diferencia entre éstos estriba en que el primero utiliza números y el segundo no; según Sandoval, la diferencia entre uno y otro enfoque, radica en la intencionalidad y en el tipo de realidad que cada uno pretende analizar. Guba en 1990, citado en Sandoval (2002, 23), logra diferenciar estos enfoques a partir de tres preguntas:

- ¿Cómo se concibe la naturaleza tanto del Conocimiento como de la realidad?
- ¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera?
- ¿Cuál es el modo en que construye o desarrolla conocimiento el investigador?

La intención de las investigaciones de corte cuantitativo es explicar y predecir una realidad social vista desde una perspectiva externa, mientras que las de corte cualitativo buscan “comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (Sandoval, 2002, 11).

En las investigaciones de corte cuantitativo el investigador asume una postura distante e inactiva respecto a lo investigado, no se establece una interacción. El trabajo se basa en el establecimiento previo de unas hipótesis y preguntas de trabajo que orientan la investigación, las cuales pretenden “anticipar el comportamiento de la realidad objeto de estudio” (Sandoval, 2002, 30) y esta anticipación sumada a la no interacción, hacen que tanto el marco de la observación como del análisis, permanezcan invariables durante la investigación; se puede afirmar que la investigación es independiente de lo investigado y de cuanto surja en el trayecto de la misma.

Las investigaciones de corte cuantitativo se clasifican en positivistas y pospositivistas. En las primeras se piensa una realidad objetiva mediada por leyes y mecanismos naturales, las cosas pueden ser conocidas sin importar el contexto o un tiempo determinado, se conoce a partir de generalizaciones. La segunda dista en que “dicha realidad nunca podrá ser totalmente aprehendida ya que su obediencia a leyes naturales solo podrá ser entendida de manera incompleta” (Sandoval, 2002, 28).

Por otra parte, las investigaciones de orden cualitativo se caracterizan por el reconocimiento de las subjetividades para la construcción de un diálogo, ya que el conocimiento es construido a partir de la interrelación entre el investigador y los

actores, se establece una relación cooperativa que dinamiza el proceso investigativo. Dicha interacción está determinada por una lectura del contexto social y sus características particulares, pues se entiende que éste es el eje central en la construcción de subjetividades. De esta manera se logra una mirada más comprensiva, pues el investigador se encuentra inmerso en la investigación.

A diferencia de las investigaciones de corte cuantitativo, las de corte cualitativo no se fundamentan en unas hipótesis que permanecen invariables durante la investigación; en el enfoque cualitativo se habla de un diseño emergente, en el cual se dispone que la investigación debe irse replanteando a medida que se desarrolla, es decir, se transforma y acomoda a las necesidades que van surgiendo en la interacción con los actores y el contexto. De esta manera, la investigación se nutre a partir de las reflexiones y los diálogos que se van haciendo, así se posibilita que ésta se adecúe a un contexto, en la que los actores, en vez de ser sujetos inactivos, son activos ya que la construyen y determinan a partir de los aportes y las dinámicas que proponen desde su sentir, su pensar y su actuar.

Según Sandoval (2002, 35) son tres las características fundamentales en la construcción de conocimiento desde una mirada cualitativa:

- a) La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana.
- b) La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural.
- c) La intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, lo más pertinente para una investigación educativa es un enfoque de corte cualitativo, en el que el contexto y los agentes educativos, toman protagonismo y permiten fortalecer, y modificar si es el caso, los proyectos investigativos, en aras de una comprensión de la realidad social y cultural. Es este pues, el enfoque utilizado en la presente investigación.

Dentro de la investigación cualitativa, hay toda una variedad de opciones de investigación que además de coincidir en los rasgos ya mencionados, comparten unos fundamentos teóricos, uno de ellos es el fenomenológico. En palabras de Taylor y Bogdan (1987, 23): “La perspectiva fenomenológica es esencial para nuestra concepción de la metodología cualitativa. De la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y en que se interpreta lo estudiado”, es decir, se debe reconocer en el marco teórico de la investigación cualitativa la forma en que se dispone la mirada frente a un problema de estudio, ya que éste orienta la interpretación de las cosas.

En la perspectiva fenomenológica resulta esencial que el investigador guíe su trabajo en procura de experimentar la realidad como la experimentan las personas que hacen parte del quehacer investigativo, es un ponerse en el lugar del otro para descifrar sus motivos y creencias. Así pues, la labor del fenomenólogo consiste en tratar de comprender lo que la gente dice, lo que hace y lo que experimenta. Para esa comprensión de la realidad humana, la fenomenología reconoce cuatro conceptos básicos: la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad y la relacionabilidad. Se distinguen como elementos existenciales que deben ser comprendidos como conjunto: el espacio, el cuerpo, el tiempo y las relaciones humanas constituyen la experiencia y este es el eje fundamental del conocimiento fenomenológico.

En última instancia y en consonancia con lo anterior, la opción metodológica que dirigió esta investigación dentro de las posibilidades cualitativas, y en relación a la teoría fenomenológica, fue la hermenéutica. Ésta trata de comprender la realidad social como un texto que puede ser interpretado de diversas maneras; la cultura, el individuo y su contexto tienen una significación particular que es entendida a partir de una interpretación de cada uno de estos elementos.

Dentro de este modelo son dos las posibles interpretaciones que se dan: las literales y las que hacen parte de la reconstrucción del mundo como texto. Hay un interés porque “la investigación revele y denuncie las ideologías subyacentes y ocultas, descifren los supuestos implícitos en discusiones, textos, leyes, comunicaciones, o expresen las contradicciones, los conflictos, los intereses antagónicos, etc.” (Sánchez: 1998).

En cuanto a este tipo de investigación en el ámbito educativo, de manera concreta, nos referimos a que en los diálogos con los estudiantes, los gestos, la disposición de los mismos en el aula, la distribución de los espacios, entre otros elementos, son signos que determinan una realidad social que debe ser entendida en pro de la coherencia del proyecto con dicha realidad.

En síntesis, podemos afirmar que este proyecto educativo se vale de un enfoque de corte cualitativo, que atiende a una perspectiva fenomenológica y se inscribe dentro de la propuesta metodológica hermenéutica. Cada uno de estos elementos cimientan las bases de la presente investigación, ya que fueron las posibilidades que permitieron llevar a buen término dicho proyecto, en la medida en que desde el reconocimiento de la experiencia de los actores como eje central se pudo orientar de la manera más adecuada la intervención, apoyados en la posibilidad de un diseño flexible o emergente que permitió en varias ocasiones

reestructurar el proyecto en busca de una coherencia con determinado ámbito educativo.

III. El trayecto

Propuesta de intervención

Para efectos de organización del proyecto y en busca de un adecuado desarrollo del mismo, la propuesta de intervención en el aula se encuentra dividida en tres fases: fase introductoria, fase de desarrollo y fase de cierre; a su vez cada una de las fases se divide en momentos específicos de desarrollo temático y de acuerdo a los contenidos que pretenden desarrollarse en cada momento, estos corresponden a un número de sesiones de clase. Para más precisión véase el siguiente cuadro:

Fases	Momentos	Sesiones de clase
Introducción	I-III	10
Desarrollo	I- V	14
Cierre	I- II	5

Tabla 1. Organización de la propuesta de intervención.

Fases

Las fases están directamente relacionadas con el desarrollo del proceso de intervención, y cada una de ellas abre paso a la siguiente siempre que pueda lograrse cierta claridad en cada una de las sesiones anteriores.

Fase introductoria

Esta primera fase consiste o procura una introducción al proyecto, la cual se da a partir de la presentación de algunas temáticas sobre las cuales resulta importante tener claridad para el trabajo a desarrollar. La literatura, la televisión, además de presentar algunas temáticas que resultan valiosas para entender los media en la actualidad y la importancia de los mismos en nuestra cultura.

Momento I (2 clases)

- Ejercicio Diagnóstico
- Presentación del proyecto

Momento II (4 clases)

- La literatura como posibilidad
- Tipos de texto
- Niveles de lectura

Momento III (4 clases)

- La imagen y su importancia en la contemporaneidad
- La publicidad
- La música
- La radio
- El cine

Fase de desarrollo

La segunda fase consiste en la parte del desarrollo del proyecto, la puesta en escena del mismo. Es importante que para este momento los estudiantes tengan claras las nociones básicas que se plantearon en las sesiones anteriores, pues

todas ellas se presentan con el fin de poder hacer lecturas más enriquecedoras de lo que hasta ahora comienza a plantear el proyecto.

En esta segunda fase se comenzará a desarrollar el trabajo con la televisión y de manera concreta con *Los Simpson*, para que a partir de ese acercamiento se desarrollen otros horizontes de sentido, en la lectura de una obra literaria.

Momento I (4 clases)

- La televisión
- Tipos de programas de televisión
- *Los Simpson*: Historia, personajes y características (Para la presentación de los personajes, se utilizará el capítulo "Trilogía del error" Capítulo 18 de la temporada 12)

Momento II (2 clases)

- ¿Por qué los Simpson? (Por qué este proyecto se vale de los Simpson y no de otro programa televisivo)

Momento III (2 clases)

- Proyección del capítulo de los Simpson "Cuentos del dominio público" (Temporada 13, capítulo 13) En este capítulo se referencia tres personajes literarios: Odiseo, Juana de Arco y Hamlet.

Momento IV (3 clases)

- Acercamiento a las obras literarias referenciadas en el capítulo presentado en la clase anterior, análisis de las referencias.
- El trabajo se enfoca en el personaje de Hamlet
- Presentación del autor (William Shakespeare)
- Presentación de la obra (Hamlet)

- Lectura y ejercicio

Momento V (3 clases)

- Lectura dramatúrgica de la obra (Hamlet)
- Análisis de la obra y sus personajes

Fase de cierre

La tercera fase recopila el desarrollo del proyecto hasta esta última instancia. En el proceso de cierre, se busca consolidar algunos de los elementos que hayan resultado significativos para el estudiante a partir de la discusión en clase, además de confrontar de nuevo, a la luz de los elementos trabajados, el capítulo que se vio a mitad del proceso, en busca de reconocer esas nuevas miradas que se presentan tanto en la lectura televisiva, como en la lectura de la obra.

Finalmente se realizará un ejercicio escrito que permitirá que el estudiante valore el trabajo realizado a partir de los elementos que resultaron significativos en el proceso desarrollado, de acuerdo a la experiencia estética que pudo o no significar para sí este proceso.

Momento I (4 clases)

- Proyección de la película: *Hamlet, el honor de la venganza*.
- Reproyección del capítulo: *Cuentos del dominio público*

Momento II (1 clases)

- Evaluación del proyecto
- Autoevaluación
- Consideraciones generales

IV. Experiencia que transforma

*La práctica es una confrontación a uno mismo,
a todos los conceptos e ideas que se tienen,
no solo en el ámbito educativo.*

Uno llega con la idea de llevar a cabo un proyecto, pero el proyecto se lleva a cabo en uno, y cuál es sino ese, el fin de la práctica pedagógica.

En un primer acercamiento al grupo, la mayoría de los estudiantes se mostraron muy distantes e indiferentes respecto al proyecto que iniciaba, frente al diálogo que se proponía y frente a lo que se iba a hacer en las clases. Sin embargo, el panorama se hizo diferente cuando se orientó la discusión a hablar sobre su escenario educativo y las situaciones personales por las cuales se encontraban en una institución educativa nocturna organizada por CLEI. Así, al mostrarse interés por sus historias y vivencias, se logró establecer un primer diálogo, ya que ellos se sintieron partícipes de lo que iniciaba.

Entre las consideraciones que ellos hacían sobre diversos aspectos personales y sobre las motivaciones por las cuales se encontraban estudiando, argumentaban que lo hacían porque era la manera de tener más oportunidades en la vida, especialmente mayores oportunidades laborales. A partir de esto se hace evidente que los estudiantes se sienten llamados a un proceso educativo por la necesidad de lograr una mejor calidad de vida, y que además, dicho proceso educativo deja de ser algo que deben soportar, cuando son incluidos en la transformación del mismo, cuando sus intereses son tenidos en cuenta, cuando las temáticas y abordajes están pensados según las condiciones particulares del

contexto, como se evidenció cuando el diálogo se volcó a ellos. Esto implica una investigación abierta que se replantee y se reformule en el transcurso de la misma, es decir, una investigación de corte cualitativo.

La presente investigación, como ya se mencionó en capítulos anteriores, se fundamenta en tales consideraciones y es por eso que desde el inicio de la puesta en escena del proyecto, se trataron de escuchar las voces de los estudiantes, no para que estas determinaran el proyecto sino para que aportaran a la orientación del mismo, teniendo en cuenta la idea de diseño emergente.

En consideración con lo anterior, el primer ejercicio que se realizó fue una actividad diagnóstica que permitió determinar una serie de características propias de la población con la cual se iba a desarrollar el proceso, para contextualizarlo y adaptarlo a las necesidades propias de la Institución Educativa Francisco Miranda, específicamente el grupo 3-1.

Diagnóstico

Primer momento

A partir de este ejercicio (ver anexo #1) afluyeron varios elementos que permitieron encauzar el proyecto de manera coherente con el contexto escolar, las expectativas de los alumnos y las expectativas que tenía como investigador.

A continuación se presentan algunos de los hallazgos que se lograron evidenciar a partir de dicho diagnóstico:

Si bien en el diálogo con los estudiantes se hace evidente que están cansados con la manera en que se dicta la clase de Lengua Castellana, y por lo tanto desmotivados frente a la misma, por la monotonía, la rutina y la manera en

que se abordan las temáticas, es diferente la respuesta de algunos, cuando en el ejercicio diagnóstico se les pregunta por escrito por la manera en que quisiesen que se dictara la clase. Algunas respuestas resultan contradictorias a lo que planteaban en la discusión, a continuación presento algunas de ellas.

La pregunta fue: “Uno de los temas más importantes en el área de Lengua Castellana es la literatura. ¿Cómo te gustaría que fuera trabajado el tema?”. Ellos respondieron:

- “Que trajeran libros y fotocopias”
- “Salir a leer al frente”
- “Por medio de trabajos escritos y talleres”
- “Con dictados y también escritos en el tablero”
- “Talleres en fotocopias”

En estos casos las consideraciones de los estudiantes apuntan a una enseñanza bastante rígida y poco dinámica, contrario a lo que de manera oral planteaba la mayoría; estas respuestas, junto a las que quedaron en blanco, preocupan, ya que no necesariamente indican que estos estudiantes deseen un proceso educativo tradicionalista sino que más bien, esto pone en evidencia otra realidad, y es que los estudiantes tienen muy pocos referentes frente a lo que podría ser un proceso educativo diferente, con otras formas o maneras de conocer e interactuar en el aula.

Sin embargo, no todas las respuestas estuvieron orientadas a las formas ya mencionadas, otras, la mayoría, ponen de manifiesto algunas sugerencias y expectativas académicas. Dichas respuestas pueden ser agrupadas en tres conjuntos; el primero de ellos da cuenta del deseo de los estudiantes de comprender las temáticas, el segundo grupo expresa el deseo que tienen de ser

participes del proceso académico y finalmente, el tercer grupo de respuestas, se orienta a la necesidad de que las temáticas tengan un abordaje práctico, que tengan relación con la realidad.

Con respecto al primer grupo, los estudiantes indican el deseo de que se les explique de otra manera para así poder entender. Algunas de las expresiones que se extrajeron de sus respuestas fueron las siguientes:

- “Explicándonos, dejándonos preguntar y tratar de explicarnos hasta que nosotros entendamos”
- “Que nos tengan paciencia, que nos expliquen bien los temas”
- “Con una clara explicación y ejemplos de modo que se pueda entender el tema”
- “Con claridad”

De esta manera, se hace explícito el interés de los estudiantes, lo que se vincula al siguiente grupo de respuestas, en las que piden tener un papel más activo en el proceso educativo, ser participes en el desarrollo de las temáticas y de las explicaciones, de ahí la expresión “dejándonos preguntar” y otras como:

- “Haciendo poemas y después sacándoles la idea y moralejas de la vida”
- “Trabajar en grupos y colaboración entre todos”
- “Que nos pongan a dibujar más, a escribir cuentos hechos por nosotros mismos”.

Aquí se nota un llamado a ser tenidos en cuenta, a que sus propuestas y desarrollos construyan el quehacer de la clase, a que las temáticas los vinculen, a que sus posibilidades de expresión tengan cabida en el aula; es un pedido a que se les reconozca como seres con experiencias y con potencial creador y transformador.

Finalmente, en el último grupo encontramos algunas respuestas que reclaman un sentido práctico de lo enseñado en el aula y piden que la manera en que se enseñe y lo qué se enseñe, logre vincularse con sus contextos, por ejemplo:

- “Me gustaría aprender cosas más de la vida”
- “Ejercitando lo enseñado”
- “De lo que vayas viendo a tu alrededor e informarte del mismo”
- “Con menos teoría y más práctica y así nos complicamos menos”
- “Enseñar cosas divertidas y muchas cosas más que nos sirvan, etc.”

En síntesis, las respuestas de los estudiantes evidencian deseos de posicionarse de otra manera en el proceso educativo, desde su participación activa y el reconocimiento de su contexto, de manera que se posibilite una mejor comprensión de las temáticas.

Segundo momento

La actividad diagnóstica también permitió explicitar la cantidad de tiempo libre con que cuentan los estudiantes y en relación a éste, la cantidad que invierten en la lectura y en la televisión, fenómenos que nos interesan dentro de esta investigación. En la siguiente gráfica se ilustra el tiempo libre de los estudiantes. Como se hace evidente el 43 % de ellos, cuenta con un promedio entre 2 y 4 horas, mientras que el otro 57% alcanza umbrales de tiempo libre de hasta más de 12 horas.

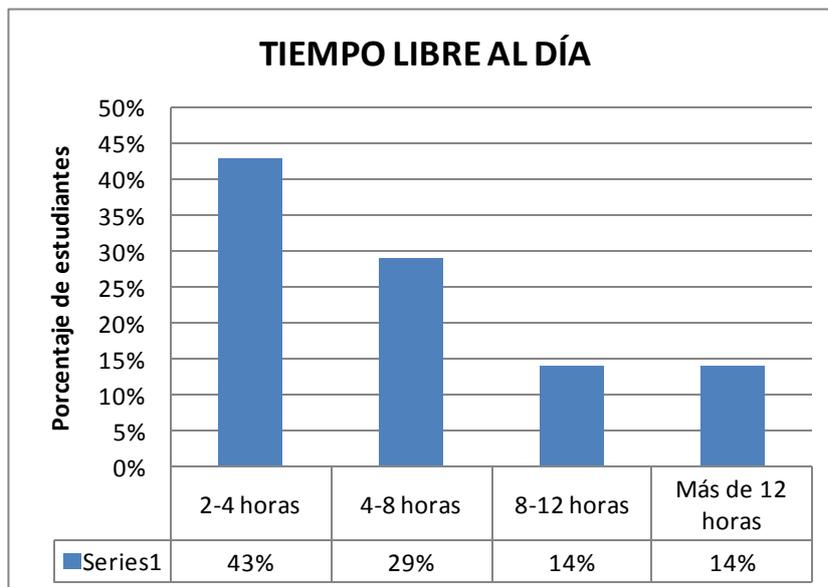


Figura 4. Tiempo libre al día.

Ahora bien, se presentan a continuación las gráficas que permiten poner en evidencia el tiempo que los estudiantes utilizan, para ver televisión y para leer, respectivamente:

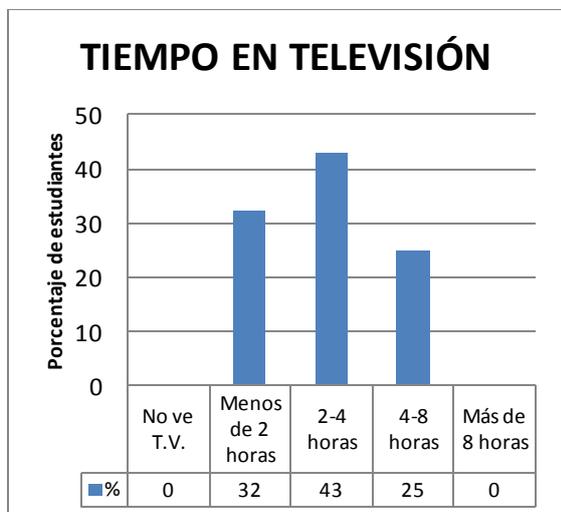


Figura 5. Tiempo en la televisión.

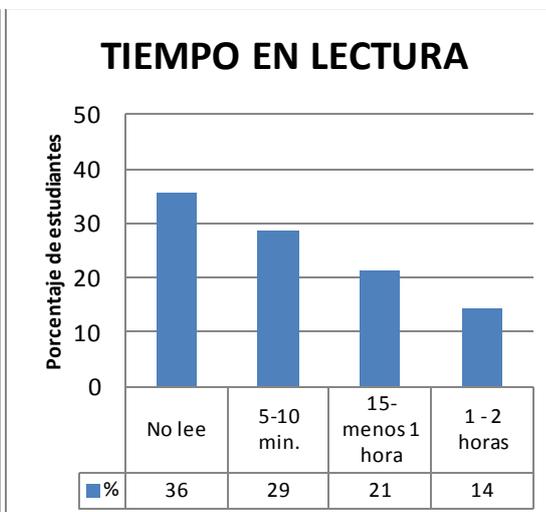


Figura 6. Tiempo en lectura.

Se ilustra que los estudiantes utilizan mucho de su tiempo libre en ver televisión, dado que un 43% utiliza entre 2 y 4 horas y un 25% entre 4 y 8 horas, lo que representa porcentajes altos si se relaciona con el promedio de tiempo libre. Se estaría hablando de que en algunos casos, casi un 100% del tiempo libre es dedicado a la televisión. Esto se contrapone al tiempo de lectura, en el que solo un

14% de los estudiantes utiliza entre 1 y 2 horas, un 21% entre quince minutos y una hora, un 29% entre cinco y diez minutos, mientras un 36% admite no leer. Con respecto a esto, se pueden notar abismales diferencias entre el tiempo utilizado para cada actividad y el alto porcentaje que efectivamente no lee nada; sin embargo, es válido resaltar, que el porcentaje que lee entre una y dos horas es significativo, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas de la institución y lo reducido del tiempo libre de algunos de los estudiantes.

Otra comparación importante con respecto a las gráficas 5 y 6, es que si se relaciona el porcentaje de estudiantes que utilizan entre una y dos horas para leer, es solo un 14%, mientras que para el caso de la televisión, se estaría hablando de que un 68% de los estudiantes utiliza entre 2 y 8 horas en esta actividad, lo que ilustra la cercanía, la constancia y la relevancia de la televisión en la vida cotidiana de los estudiantes.

Lo anterior guarda coherencia directa con el gusto que sienten los estudiantes por la televisión, pues mientras un 36% afirma que no lee, un 0% afirma que no ve televisión, dicho de otro modo, un 100% ve televisión. Esto se evidencia de manera directa al observar la siguiente gráfica, extraída del análisis del ejercicio diagnóstico.



Figura 7. Gusto por la televisión.

Asimismo, estos datos permiten reafirmar lo enunciado desde el planteamiento del problema, respecto a la relevancia e importancia de los medios en la cotidianidad de los estudiantes, en este caso particular, el de la televisión, ya que se hace explícito que la mayor parte del tiempo libre lo pasan frente a ella.

En relación a lo anterior se hacen válidos y necesarios este tipo de proyectos, que procuran vincular el aula con otro tipo de discursos sociales cercanos a los estudiantes, a través de los cuales, si se aprovechan los referentes, lograrán un aprendizaje más significativo, ya que en la posibilidad de establecer asociaciones, encontramos una mayor oportunidad de transformación educativa en relación al aprendizaje.

El proceso

A medida que el proyecto se iba desarrollando, la mayoría de los estudiantes se mostraron mucho más motivados y comprometidos con el mismo, ya que desde el primer diálogo se logró establecer como premisa, que este tipo de proyectos eran una posibilidad de cambiar la manera convencional de nuestro modelo educativo y que precisamente la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, trataba de impulsar propuestas que estuviesen en procura de un hacer educativo más dinámico y que dependía de ellos, de su sinceridad, responsabilidad y compromiso, que esos proyectos pudieran consolidarse. De esta manera, se reflexionó en torno a que si las cosas no cambiaban en nuestro sistema educativo, también era responsabilidad de ellos, de la falta de interés, y de ahí la importancia de que se reconociesen como agentes activos de la investigación, en la cual su voz y su accionar iban a determinar un horizonte en la transformación educativa.

Este llamado constituyó para la mayoría un punto de reflexión, que los comprometió con el desarrollo del proyecto.

La propuesta de intervención, como ya se dijo, estaba conformada por tres fases: introductoria, desarrollo y cierre. En la primera, además de hacer una presentación general del proyecto, se trabajaron algunas temáticas básicas que permitirían una mayor comprensión de las siguientes fases del proyecto. Dos de esas temáticas eran fundamentales: los niveles de lectura como formas de acercamiento al texto y las tipologías textuales en relación a la manera en que convergen en la televisión.

Frente a estos desarrollos, la mayoría de los estudiantes mostraron cierto grado de interés, lo cual se hizo explícito en el momento en que después de todo el desarrollo, se planteó un ejercicio evaluativo (ver anexo #2) con el fin de hacer un balance sobre cómo estaban los estudiantes recepcionando estas primeras temáticas. El resultado fue bastante motivante pues la gran mayoría demostraron tener claros los conceptos hasta este punto. A continuación presento una gráfica con los resultados de los estudiantes.

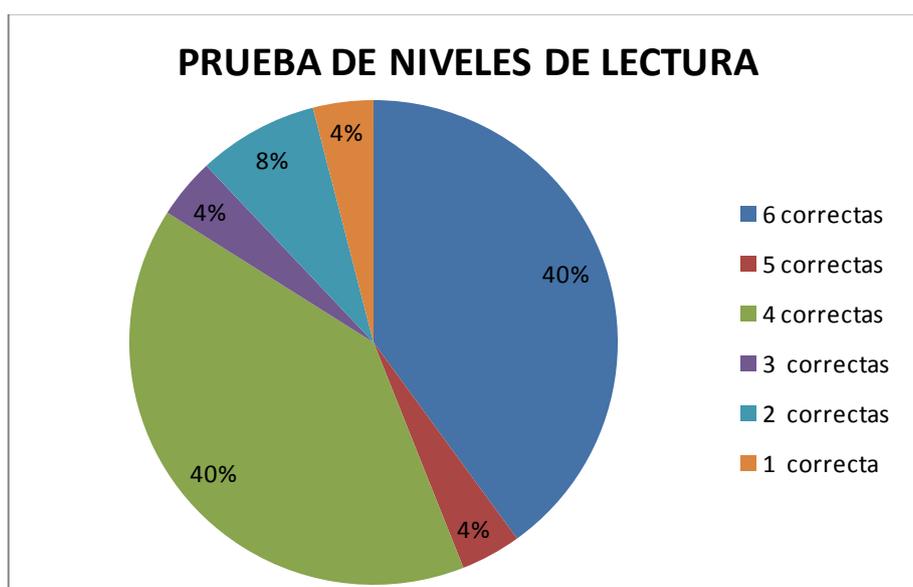


Figura 8. Aciertos en la prueba de niveles de lectura.

En la gráfica se hace evidente los buenos resultados obtenidos por la mayoría de los estudiantes, pues un 84% respondió, de las 6 preguntas que contenía la prueba, entre 4 y 6 correctas, lo cual sumado al interés mostrado por los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones, es un buen balance.

La atención y disposición de los alumnos frente a las sesiones es fundamental para el desarrollo del proyecto, la mayoría participan y dialogan respecto a los avances de las sesiones, pero la reacción de estos frente a quienes no lo hacen, no es la mejor, lo que trae consigo ciertas complicaciones.

Como se mencionó desde la contextualización, el medio en el que se encuentran inmersos los estudiantes es bastante violento; la agresividad es una constante del ambiente, desde la calle que los rodea, el panorama que se divisa desde el aula, hasta las miradas, conversaciones o posiciones de los estudiantes en la institución.

Precisamente en el aula y en relación al proyecto, la discusión es entre quienes no les interesa el trabajo en clase, ni en absoluto las temáticas, y quienes están interesados y asumieron el compromiso de participar. Estas discusiones están marcadas por una serie de características propias de la institución, como por ejemplo la diferencia de edad entre algunos estudiantes, ya que los mayores se muestran muy dispuestos en relación a la clase, y en el momento en que algunos compañeros se dispersan e impiden el desarrollo de la misma, ellos como mayores se sienten con la autoridad de callar a los demás de manera brusca, lo que de inmediato genera que se comiencen a subir los ánimos de los estudiantes y que en todo momento haya cierta tensión en la clase entre algunos estudiantes del grupo.

A partir de la cuarta sesión una estudiante de otro grupo solicitó permiso para asistir a las sesiones del proyecto, ya que le pareció interesante lo que se estaba

haciendo y quería hacer parte de la discusión. Esto da cuenta del interés y de la disposición de los estudiantes por hacerse partícipes de otras formas de interacción en el aula.

Finalmente, dentro de la fase introductoria otro de los objetivos fundamentales era establecer un diálogo con los estudiantes sobre los medios y sobre la manera en que estos constituyen y determinan unas formas de interacción cultural, unas formas de pensamiento; se habló de la música, del cine, del internet y obviamente, de la televisión.

Cada uno de estos medios son muy familiares a ellos, por lo cual la discusión se vio enriquecida por sus miradas, por las formas en que ellos interactuaban con esos medios, ya fuese desde algunos géneros musicales como forma de protesta o resistencia, desde la sociedad hiperinformada del internet o desde el modelo de héroe que proponen las telenovelas colombianas en la actualidad, temas cotidianos que pueden pensarse de otra manera.

Lo relevante en este punto es que partiendo de los conocimientos y aportes de los estudiantes respecto a estas formas mediáticas con las cuales tenían cierto grado de familiaridad, se pudieron sentar las bases de un diálogo que trataba de extender una mirada más crítica a dichos medios, es decir, una invitación a verlos e interactuar con ellos de otra forma. Con este ejercicio se logró que los estudiantes se tomaran confianza en su rol de participantes activos.

Los Simpson

Teniendo algunos elementos claros respecto a los medios y específicamente respecto a la televisión, el trabajo se orientó a un “acercamiento” a los Simpson o más bien un reaceramiento, ya que muchos de los estudiantes manifestaron haber visto mucho el programa.



Ilustración 1



Ilustración 2

En este momento la participación de los estudiantes fue muy buena, porque el tema del que se estaba hablando era conocido por la mayoría y se sentían en la capacidad de aportar a la discusión, sobre los personajes o sobre algunas características particulares de determinados capítulos.



Ilustración 3



Ilustración 4

Primero fue un acercamiento general al programa televisivo y de manera posterior una mirada a las alusiones literarias y artísticas que pueden encontrarse en *Los Simpson*, literarias como: *El señor de las moscas*, *La Odisea*, *Juana de Arco*, *Hamlet*, *El Conde de Montecristo*, *El Cuervo*, *El Golem*, *El Pigmalion*; y artísticas en alusiones a obras representativas de la historia del cine: *Cabo de miedo*, *El resplandor*, *La naranja mecánica*, *El padrino* o a algunas pinturas de Da Vinci, de Miguel Angel, de Botticelli, de Dalí, de Escher, de Munch entre otras referencias. Todo este recorrido, con el fin de orientar la discusión al elemento, que dentro de este proyecto se reconoce como valioso en la enseñanza de Lengua Castellana, la referencia a obras de la literatura universal en *Los Simpson*.



Ilustración 5



Ilustración 6

Las aproximaciones a dichas obras literarias se apoyaban en fragmentos o en la proyección total de algunos capítulos de la serie. Esto mantuvo anclado el interés de la mayor parte de los estudiantes en relación a los desarrollos de cada sesión, pues la clase proponía un espacio de interacción y una dinámica activa en cuanto al desarrollo temático.



En este proyecto la apuesta era por Hamlet, una de las obras más representativas de la literatura universal. Esta fue la obra en que se decidió centrar el trabajo de Los Simpson y la literatura. Primero se proyectó el capítulo en el cual se hace referencia a esta obra (*Cuentos del dominio público*, temporada 13, capítulo 13) y de manera posterior se propuso un ejercicio en el que los estudiantes diesen cuenta de lo que ocurría en la narración.



Ilustración 7

En este ejercicio la mayoría de los estudiantes construyeron un texto muy literal (a manera de ejemplo, ver anexo #3), presentaron las generalidades de lo que

había ocurrido en la historia sin mayores detalles, hablaron de cómo el rey Hamlet había muerto a manos de su hermano Claudio y Hamlet (hijo) es llamado por su padre, que aparece como un espectro, a ejercer la venganza.

Luego de ese primer contacto con la obra literaria a través de *Los Simpson*, se comenzaron a desarrollar otros acercamientos, primero al autor y luego a la obra, elementos biográficos de William Shakespeare y algunas características de sus obras más representativas. En cuanto a Hamlet, se precisaron algunos elementos contextuales de la obra, y en relación al manejo del tiempo y teniendo en cuenta la dinámica de las clases, se optó por trabajar la obra con base al texto para lectura dramática dirigida por el profesor Mario Yepes (ver anexo #4).

La lectura dramática es una posibilidad de generar un vínculo diferente entre el estudiante y la obra literaria. En ella, se reconoce un fin pedagógico en la medida en que promueve la literatura dramática e invita al espectador a asumir una posición distinta frente a la obra.

Así pues, con base en dicho texto se trató de realizar una lectura dramática en el aula de clase, frente a la cual los estudiantes se mostraron muy dispuestos, al asumir los papeles en los distintos momentos de la misma. El texto dramático permitió una lectura dinámica y participativa, y a medida que se avanzaba en ella, los estudiantes se iban sintiendo comprometidos con los personajes que representaban. Asimismo, se iban resaltando temáticas y elementos constituyentes de la narración y de los personajes.



Los estudiantes aportaban a la dinámica de la clase, haciendo constantes referencias al capítulo de *Los Simpson* en relación a si la escena que estábamos tratando en la lectura, aparecía referenciada en el capítulo o no. Además referenciaban cada personaje en relación a quien lo representaba en Los Simpson:

Bart era Hamlet, Homero era el rey Hamlet, Marge era Gertrudis, Moe era Claudio, Lisa era Ofelia, Górgory era Polonio, Ralhp era Laertes.



Ilustración 8

Ahora bien, se hace evidente que para los estudiantes resultó significativo el capítulo de *Los Simpson*, puesto que de él anclaron toda la lectura que se iba realizando, lo tuvieron como punto de referencia y facilitó la comprensión de la narración en la medida en que tenían una posibilidad de establecer asociaciones a partir de las imágenes y escenas que habían sido recreadas en la serie.

Evidencias de lo anterior las encontramos en las respuestas de los estudiantes a una de las preguntas de la actividad final (ver anexo #5): “¿Consideras que el hecho de ver primero el capítulo de *Los Simpson*, en el que se hacía referencia a “Hamlet”, y luego leer el texto, te favoreció para una mejor comprensión de lo sucedido en la obra? ¿Por qué? A continuación algunas de sus respuestas:

- “En efecto favoreció para una mejor comprensión porque al verlo primero en los Simpson me di a una idea clara tanto como de los personajes como la obra”

- “Sí porque en los Simpson entendimos algo de la película y con la lectura comprendimos con más claridad el capítulo”
- “Porque nos entreteníamos y entendíamos más fácil los personajes”
- “Porque así teníamos una idea de lo que íbamos a trabajar”
- “Sí porque puedo entender con más claridad la interpretación de la obra y así puedo entender mucho mejor”
- “Sí porque se entretiene uno viendo las caricaturas y se le hace a uno más fácil entender”
- “El capítulo lo entendí pero leyendo el texto lo comprendí mejor”
- “Sí, me dio más claridad al leer porque comprendí más”.

Las respuestas hablan por sí solas, en cada una de ellas hay un reconocimiento de lo significativo que resultó para los estudiantes en un primer momento, haber visto el capítulo, el haber tenido en él una primera mirada, y luego nutrir esa experiencia con el acercamiento a la obra.

De manera posterior a la lectura del texto, se proyectó la película de 1990 *Hamlet, el honor de la venganza*, obra dirigida por el italiano Franco Zeffirelli, con el fin de acercar a los estudiantes a otro discurso en relación al mismo eje narrativo.



Respecto a este ejercicio la recepción de los estudiantes fue muy buena ya que pudieron establecer puntos de comparación, primero en el capítulo de *Los Simpson*, luego en la lectura de la obra y posteriormente en la película, tres manifestaciones diferentes de una misma narración.

Finalmente se realizó un ejercicio, en el cual, por una parte los estudiantes pudieran dar cuenta de la lectura de Hamlet por medio de la identificación de algunos elementos básicos de la narración y personajes, y por otra parte, se pedía que evaluaran el proyecto, de acuerdo a las consideraciones y apreciaciones que tenían de esta experiencia.

Cierre

Es momento de volver sobre la pregunta que orientó este trabajo:

¿De qué manera un programa televisivo como *Los Simpson* es una posibilidad en la escuela de acercar a los estudiantes a la literatura?

En la prueba final mencionada anteriormente, los estudiantes reconocieron la validez de un programa como *Los Simpson* como estrategia educativa, argumentando que “nos pueden aportar y considero que también nos acerca a la lectura porque en *Los Simpson*, vemos y podemos entender las lecturas con más precisión”, “porque nos enseñan cosas que a veces no entendemos y nos acercan a cosas que tal vez, alguna vez vimos”, “porque *Los Simpson* nos muestran algunas cosas que son de libros y nos recrea la mente”, “porque podemos ir más allá de la serie de *Los Simpson*, hay cosas más allá”, “considero que es productivo porque nos enseñó más cosas sobre la literatura” y “creo que puede aportarnos ya que muchos de los capítulos de *Los Simpson* están relacionados con la historia y la literatura”.

En todo lo dicho encontramos la respuesta a la pregunta problematizadora, puesto que cada una de las fases descritas en este análisis y la voz de los estudiantes, nos presentó una forma acertada de vincular *Los Simpson* con la literatura y de lograr que los estudiantes se comprometieran, disfrutaran y comprendieran una obra literaria, en este caso, *Hamlet*. Así pues, gracias a la utilización de diversos medios como la película, los conversatorios, el análisis narrativo y la propia obra dramática, se logró estudiar un referente desde diversas ópticas que permitieron una mirada holística a la obra y contribuyó a una mejor comprensión y por ende, a un aprendizaje significativo de los estudiantes.

V. Páginas libres

Me recuerdas a alguien que está mirando a través de una ventana cerrada y no puede explicarse los movimientos extraños de quien pasa por delante. No sabe qué tipo de tempestad hace estragos fuera ni que esa persona tal vez sólo con muchos esfuerzos puede tenerse en pie.

Wittgenstein

No alcanzo a dimensionar la magnitud de esta experiencia y mucho menos pude ponerla en palabras. Durante este trayecto fueron muchas las cosas que se transformaron, fueron muchas las emociones encontradas y fueron muchos los prejuicios dejados atrás.

Estar allí, en el escenario de la escuela es muy complejo, uno se siente muy indagado en todo momento, por los estudiantes, sus actitudes y comportamientos, pues ellos son los protagonistas.

Al preguntar a los estudiantes: ¿por qué estaban estudiando? Estos respondieron que estaban en la institución por un título académico, por medio del cual sus condiciones de vida pudiesen cambiar; ese es el fin por el que se encuentran en el escenario escolar, pues ser bachiller es una obligación para acceder al mercado laboral con unas condiciones básicas; dicho de otro modo, el estar en el aula es simplemente algo con lo que deben cumplir dentro de su proyecto de vida.

Esta apuesta académica apuntó a que los estudiantes no vieran su proceso educativo como parte de un proyecto, sino que lo entendieran como un trayecto, a partir de convertir éste en una experiencia significativa, en la cual, el aula y el

espacio escolar fuesen una posibilidad para ver y entender las cosas de otra manera, que pudiesen por un instante olvidarse de su difícil realidad, para aproximarse a otras realidades, a otras posibilidades, y así poder volver sobre la suya con una mirada más crítica, para que así entendieran que sus posibilidades no cambian con un título académico sino con la mirada y la forma en que entienden y habitan el mundo.

En el aula siempre hay una disposición frente a lo nuevo, los estudiantes están a la expectativa de nuevas posibilidades, de otras maneras de interacción; del proyecto y su desarrollo depende que ese interés y expectativas no se pierdan, pues el quehacer educativo debe ser como un buen libro que mantiene en vilo al lector; los contenidos y el discurso académico deben narrarse de manera que el estudiante, sienta que algo está ocurriendo y que algo está por devenir, es decir, debe haber un flujo que genere expectativa. Como toda gran obra literaria, la educación debe construir un público a partir de su narración.

Una de las dificultades más grandes de este proyecto fue la deserción académica. El estudiante que hoy me prestaba atención, el que hoy se interesaba, fuera Yeison, Nelsón o Diego, a la semana siguiente no estaba y simplemente se decía que ya no volvería; esas son las garantías educativas de nuestros estudiantes. Simplemente no vuelven y nadie sabe por qué, de hecho nadie parece notar esas ausencias, la dinámica del “grupo”, para ellos no se distorsiona, pero para el proyecto, para mi clase, y siendo sincero, para mí, las cosas no son ni serán iguales, pues no puedo dejar de pensar por qué ese estudiante que buscaba una oportunidad, ese estudiante que quería comprender otras formas de ver y entender el mundo ya no está aquí. De verdad que esas ausencias son las mayores

dificultades que puede tener cualquier proyecto educativo, el problema de quien quiere estar pero no puede, el problema de la exclusión social.

Durante las lecturas de la dramaturgia, la participación y el compromiso de los estudiantes fue sorprendente, la lectura de la historia de Hamlet los atrapó, en cada sesión querían avanzar más y más, querían saber qué era lo que venía a continuación, qué sería lo que pasaría; esa fue una de las más gratas sorpresas, ver que a cada semana recordaban muy bien la parte de la narración en la que íbamos y que en cada escena además, traían como referencia el capítulo de *Los Simpson*, es decir, que en ellos, fue éste un referente significativo. Los acontecimientos de la obra y sobretodo los soliloquios, los hacían sonreír y reflexionar sobre la sagacidad del personaje principal. Todo esto, más que nada, me permitió comprender la validez y la vigencia de una obra como Hamlet, en este ejercicio comprendí el esplendor por el cual durante tantos siglos ha iluminado la historia de la humanidad. Todo lo anterior son consideraciones, algunas de ellas sueltas, de lo que fue esta experiencia; son puntos sobre los cuales quisiera poder volver para analizarlos con mayor detenimiento, pues entre sí, constituyen el ámbito de la escuela, el cual, desde lo que viví, está presto y con toda la disposición de ser transformado.

VI. Referencias bibliográficas

- Estrada, F. (2011). *Manuales de comportamiento audiovisual y educación: el caso de las telenovelas*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Buenos Aires: Paidós.
- González, F. (1936). *Los negroides*. Medellín: UPB.
- Imbert, G. (2003). *El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular*. Barcelona: Gedisa.
- Irwin, W., Conard, M. & Skoble, A. (2012). *Los Simpson y la filosofía*. Barcelona: Blackie Books.
- Lañin, L. & Fraire, F. (2008). Los Simpson, pero no tan Simpson. *Novedades educativas, (Vol. 21, N° 216-217)*, 92-93.
- Obando, L. (2000). Críticas y perspectivas pedagógicas: hacia una pedagogía de la lectura de imágenes. *Pedagogía y Saberes, (N° 15)*, 69-76.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas o como se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Sánchez, S. (1998). *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Walzer, A. (2009). Trayectorias de la imagen en la escuela: de herramienta didáctica a dimensión epistemológica. *Revista Luciérnaga Audiovisual*, (N°2), 63-71.

Referencias de imágenes

Ilustración 1. Recuperada de:

http://es.simpsons.wikia.com/wiki/Tales_from_the_Public_Domain?file=DABF08.png

Ilustración 2. Recuperada de:

http://bigdunc.blogspot.com/2009_02_01_archive.html

Ilustración 3. Recuperada de:

http://es.simpsons.wikia.com/wiki/My_Fair_Laddy?file=HABF05.png

Ilustración 4. Recuperada de:

<http://anthonycorner.blogspot.com/2011/10/los-doce-mejores-segmentos-de-halloween.html>

Ilustración 5. Recuperada de:

<http://www.taringa.net/posts/imagenes/1737110/Simpson---Naranja-Mecanica.html>

Ilustración 6. Recuperada de:

<http://artbyerik.wordpress.com/2013/01/13/artworks-referenced-in-the-simpsons-animated-series/>

Ilustración 7. Recuperada de:

<http://lossimpson.ar.tripod.com/guiadeepisodios3.html>

Ilustración 8. Recuperada de:

<http://www.pagepulp.com/2050/the-simpsons-do-hamlet/>

VII. Anexos

Anexo #1

EJERCICIO DIAGNÓSTICO

Las siguientes preguntas se realizan con el fin de hacer un diagnóstico sobre el grupo, de manera que se pueda contextualizar el proyecto de investigación.

1. Edad: (21)
2. ¿En qué barrio vives?: Miranda
3. ¿Con cuántas personas vives?: (4)
4. ¿Actualmente trabajas? Sí No
5. ¿Para ti qué es la literatura?
Escribir - Leer
6. ¿Cuántas horas de tiempo libre tienes al día? (Aproximadamente)
 Entre 2 y 4 horas
 Entre 4 y 8 horas
 Entre 8 y 12 horas
 Más de 12 horas
7. ¿En tu tiempo libre qué actividad prefieres realizar?
 Escuchar música
 Leer
 Ver televisión
 Ir a cine
 Otras ¿Cuál?
8. Escribe el título de un texto (Un cuento, una novela, un poema, un ensayo, una noticia) que hayas leído y qué te haya gustado.
Capercita roja
9. ¿Cuánto tiempo ha pasado desde que leíste el último libro completo?
() Meses (X) Años
10. ¿Cuánto tiempo lees al día?
 No lees
 Entre 5 y 10 minutos.
 Entre 15 minutos y menos de 1 hora
 Entre 1 y 2 horas
 Entre 3 y 4 Horas

11. ¿Te gusta la televisión? Si No

12. ¿Qué programas te gusta ver?

- Telenovelas
- Películas
- Series (Animadas – No animadas)
- Documentales

13. En promedio, ¿Cuántas horas ves al día de televisión?

- No ves televisión
- Entre 2 y 4 horas
- Entre 4 y 8 horas
- Más de 8 horas
- Menos de 2 horas

14. ¿Te parece que es importante leer? Si NO

¿Por qué?

se nos facilita aprender con mas rapidez
con las demas personas.

15. ¿Es importante ver televisión? Si NO

¿Por qué?

nos mantenemos informados de todo lo
que pasa en el mundo.

16. Uno de los temas más importantes en el área de lengua castellana es la literatura. ¿Cómo te gustaría que fuera trabajado el tema?

.....

.....

.....

EJERCICIO DIAGNÓSTICO

Las siguientes preguntas se realizan con el fin de hacer un diagnóstico sobre el grupo, de manera que se pueda contextualizar el proyecto de investigación.

1. Edad: (15)
2. ¿En qué barrio vives?: El Bosque
3. ¿Con cuántas personas vives?: (8)
4. ¿Actualmente trabajas? Sí No
5. ¿Para ti qué es la literatura?
Para mí la literatura es leer, escribir, desarrollar mi mente y expresar mis sentimientos etc
6. ¿Cuántas horas de tiempo libre tienes al día? (Aproximadamente)
 Entre 2 y 4 horas
 Entre 4 y 8 horas
 Entre 8 y 12 horas
 Más de 12 horas
7. ¿En tu tiempo libre qué actividad prefieres realizar?
 Escuchar música
 Leer
 Ver televisión
 Ir a cine
 Otras ¿Cuál?
8. Escribe el título de un texto (Un cuento, una novela, un poema, un ensayo, una noticia) que hayas leído y qué te haya gustado.
Don Quijote de la Mancha
9. ¿Cuánto tiempo ha pasado desde que leíste el último libro completo?
(7) Meses () Años
10. ¿Cuánto tiempo lees al día?
 No lees
 Entre 5 y 10 minutos.
 Entre 15 minutos y menos de 1 hora
 Entre 1 y 2 horas
 Entre 3 y 4 Horas

11. ¿Te gusta la televisión? Si No

12. ¿Qué programas te gusta ver?
- Telenovelas
 - Películas
 - Series (Animadas – No animadas)
 - Documentales

13. En promedio, ¿Cuántas horas ves al día de televisión?
- No ves televisión
 - Entre 2 y 4 horas
 - Entre 4 y 8 horas
 - Más de 8 horas
 - Menos de 2 horas

14. ¿Te parece que es importante leer? Si NO

¿Por qué?

Por que habeces la literatura nos enseña cosas
que no sabemos.

15. ¿Es importante ver televisión? Si NO

¿Por qué?

Por que la televisión habeces educa con animados
a los niños y a los jóvenes o adultos.

16. Uno de los temas más importantes en el área de lengua castellana es la literatura. ¿Cómo te gustaría que fuera trabajado el tema?

que nos pongan a dibujar mas a escribir cuentos
hechos por nosotros mismo mas juegos y mas
lectura al frente de mis compañeros.

EJERCICIO DIAGNÓSTICO

Las siguientes preguntas se realizan con el fin de hacer un diagnóstico sobre el grupo, de manera que se pueda contextualizar el proyecto de investigación.

1. Edad: (15)
2. ¿En qué barrio vives?: En el oasis
3. ¿Con cuántas personas vives?: (12)
4. ¿Actualmente trabajas? Sí No
5. ¿Para ti qué es la literatura?
La literatura es algo relacionado con la lectura
6. ¿Cuántas horas de tiempo libre tienes al día? (Aproximadamente)
 Entre 2 y 4 horas
 Entre 4 y 8 horas
 Entre 8 y 12 horas
 Más de 12 horas
7. ¿En tu tiempo libre qué actividad prefieres realizar?
 Escuchar música
 Leer
 Ver televisión
 Ir a cine
 Otras ¿Cuál? Hacer los destinos
8. Escribe el título de un texto (Un cuento, una novela, un poema, un ensayo, una noticia) que hayas leído y qué te haya gustado.
Cuidado con el ángel
9. ¿Cuánto tiempo ha pasado desde que leíste el último libro completo?
(2) Meses () Años
10. ¿Cuánto tiempo lees al día?
 No lees
 Entre 5 y 10 minutos.
 Entre 15 minutos y menos de 1 hora
 Entre 1 y 2 horas
 Entre 3 y 4 Horas

11. ¿Te gusta la televisión? Si No

12. ¿Qué programas te gusta ver?

- Telenovelas
- Películas
- Series (Animadas – No animadas)
- Documentales

13. En promedio, ¿Cuántas horas ves al día de televisión?

- No ves televisión
- Entre 2 y 4 horas
- Entre 4 y 8 horas
- Más de 8 horas
- Menos de 2 horas

14. ¿Te parece que es importante leer? Si NO

¿Por qué?

Si es importante leer por que puede mejorar autogra-
fia.....
.....

15. ¿Es importante ver televisión? Si NO

¿Por qué?

Si es importante por que Hay muchas cosas de
aprendizaje.....
.....

16. Uno de los temas más importantes en el área de lengua castellana es la literatura. ¿Cómo te gustaría que fuera trabajado el tema?

que trajeran libros, fotocopias, etc...
.....
.....

Anexo #2

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO MIRANDA

Nombre: Laura Marcela Ujoga E.

6/6

Seleccione una de las opciones por cada pregunta.

1. El nivel de lectura que se refiere a lo que dice de manera explícita o directa el texto, es:
 - a) Analógico
 - b) Literal
 - c) Inferencial
2. Exige un proceso de deducción por parte del lector. Pregunta por el qué quiere decir el texto.
 - a) Inferencial
 - b) Literal
 - c) Analógico
3. Establece comparaciones o relaciones de correspondencia entre textos o fuera de él. Este nivel de lectura es:
 - a) Analógico
 - b) Inferencial
 - c) Literal
4. Clasifique los siguientes fragmentos según su tipología textual:

<p>LA SIRENA INCONFORME (<i>Augusto Monterroso</i>).</p> <p>Usó todas sus voces, todos sus registros; en cierta forma se extralimitó; quedó afónica quién sabe por cuánto tiempo. Las otras pronto se dieron cuenta de que era poco lo que podían hacer, de que el aburridor y astuto Ulises había empleado una vez más su ingenio, y con cierto alivio se resignaron a dejarlo pasar. Ésta no; ésta luchó hasta el fin, incluso después de que aquel hombre tan amado y deseado desapareció definitivamente. Pero el tiempo es terco y pasa y todo vuelve.</p> <p>Al regreso del héroe, cuando sus compañeras, aleccionadas por la experiencia, ni siquiera tratan de repetir sus vanas insinuaciones, sumisa, con la voz apagada, y persuadida de la inutilidad de su intento, sigue cantando. Por su parte, más seguro de sí mismo, como quien había viajado tanto, esta vez Ulises se detuvo, desembarcó, le estrechó la mano, escuchó el canto solitario durante un tiempo según él más o menos discreto, y cuando lo consideró oportuno la poseyó ingeniosamente; poco después, de acuerdo con su costumbre, huyó.</p> <p>De esta unión nació el fabuloso Hygrós, o sea "el Húmedo" en nuestro seco español, posteriormente proclamado patrón de las vírgenes solitarias, las pálidas prostitutas que las compañías navieras contratan para entretener a los pasajeros tímidos que en las noches deambulan por las cubiertas de sus vastos trasatlánticos, los pobres, los ricos, y otras causas perdidas. FIN</p> <p style="text-align: center;"><u>Es un texto narrativo</u></p>
<p>EN DEFENSA DE LAS MUJERES FEAS... (Fragmento) <i>Por: Daniel Samper Pizano.</i></p> <p>Me perdonan los editores de esta revista, que siempre publican fotos de mujeres bonitas, pero yo me quedo con las feas. Yo me quedo con las feas, porque las mujeres bonitas siempre andan haciendo jetas por todo y uno tiene que estar preguntándoles cada quince minutos si están de mal genio y si se quieren ir ya para la casa. Las feas, en cambio, se apuntan a cualquier plan hasta la hora que sea. Son buenisimas para trasnochar y llamar taxi para irse a su casa después de una noche de facturación. Si amanecen con uno, se ofrecen a preparar el desayuno y, muchas veces, dejan la loza lavada. Además en la cama son mejor polvo. Las mujeres bonitas tienen complejo de radiador, se la pasan tomando agua todo el día. En los restaurantes piden los platos más simplones pero los más caros y cuando traen la cuenta, hablan por celular o se van para el baño. Las feas en cambio, salen con plata entre el bolsillo para colaborar con el tramacazo. Y lo más lindo: son cómplices de la empanadita con ají, la lechona de San Andresito, la mazorca de carretera y otras delicias que hacen la vida del hombre más hermosa. Las mujeres agraciadas son malísimas para empujar un Renault 4 en una noche lluviosa. Mientras que una fea es capaz de desarmar un motor con un corta uñas mientras uno les colabora sosteniendo la linterna. Las feas no ponen problema por nada. Les caen bien a los amigos de uno porque son consideradas un miembro más del equipo. No arrugan la cara cuando se echan un guaro, fuman a la par. Y hacen pipí en cualquier baño.</p> <p style="text-align: center;"><u>texto argumentativo</u></p>
<p>TEORÍA DEL BIG BANG</p> <p>El Big Bang, literalmente gran estallido, constituye el momento en que de la "nada" emerge toda la materia, es decir, el origen del Universo. La materia, hasta ese momento, es un punto de densidad infinita, que en un momento dado "explota" generando la expansión de la materia en todas las direcciones y creando lo que conocemos como nuestro Universo.</p> <p style="text-align: center;"><u>TEXTO EXPOSITIVO</u></p>

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO MIRANDA

Nombre: Andrés García J

6/6

Seleccione una de las opciones por cada pregunta.

1. El nivel de lectura que se refiere a lo que dice de manera explícita o directa el texto, es:
 - a) Analógico
 - b) Literal
 - c) Inferencial
2. Exige un proceso de deducción por parte del lector. Pregunta por el qué quiere decir el texto.
 - a) Inferencial
 - b) Literal
 - c) Analógico
3. Establece comparaciones o relaciones de correspondencia entre textos o fuera de él. Este nivel de lectura es:
 - a) Analógico
 - b) Inferencial
 - c) Literal
4. Clasifique los siguientes fragmentos según su tipología textual:

<p>LA SIRENA INCONFORME (<i>Augusto Monterroso</i>).</p> <p>Usó todas sus voces, todos sus registros; en cierta forma se extralimitó; quedó afónica quién sabe por cuánto tiempo. Las otras pronto se dieron cuenta de que era poco lo que podían hacer, de que el aburridor y astuto Ulises había empleado una vez más su ingenio, y con cierto alivio se resignaron a dejarlo pasar. Ésta no; ésta luchó hasta el fin, incluso después de que aquel hombre tan amado y deseado desapareció definitivamente. Pero el tiempo es terco y pasa y todo vuelve.</p> <p>Al regreso del héroe, cuando sus compañeras, aleccionadas por la experiencia, ni siquiera tratan de repetir sus vanas insinuaciones, sumisa, con la voz apagada, y persuadida de la inutilidad de su intento, sigue cantando. Por su parte, más seguro de sí mismo, como quien había viajado tanto, esta vez Ulises se detuvo, desembarcó, le estrechó la mano, escuchó el canto solitario durante un tiempo según él más o menos discreto, y cuando lo consideró oportuno la poseyó ingeniosamente; poco después, de acuerdo con su costumbre, huyó.</p> <p>De esta unión nació el fabuloso Hygrós, o sea "el Húmedo" en nuestro seco español, posteriormente proclamado patrón de las vírgenes solitarias, las pálidas prostitutas que las compañías navieras contratan para entretener a los pasajeros tímidos que en las noches deambulan por las cubiertas de sus vastos trasatlánticos, los pobres, los ricos, y otras causas perdidas. FIN</p>
<p><i>Narrativo ↑</i></p>
<p>EN DEFENSA DE LAS MUJERES FEAS... (Fragmento) <i>Por: Daniel Samper Pizano.</i></p> <p>Me perdonan los editores de esta revista, que siempre publican fotos de mujeres bonitas, pero yo me quedo con las feas. Yo me quedo con las feas, porque las mujeres bonitas siempre andan haciendo jetas por todo y uno tiene que estar preguntándoles cada quince minutos si están de mal genio y si se quieren ir ya para la casa. Las feas, en cambio, se apuntan a cualquier plan hasta la hora que sea. Son buenisimas para trasnochar y llamar taxi para irse a su casa después de una noche de facturación. Si amanecen con uno, se ofrecen a preparar el desayuno y, muchas veces, dejan la loza lavada. Además en la cama son mejor polvo. Las mujeres bonitas tienen complejo de radiador, se la pasan tomando agua todo el día. En los restaurantes piden los platos más simplones pero los más caros y cuando traen la cuenta, hablan por celular o se van para el baño. Las feas en cambio, salen con plata entre el bolsillo para colaborar con el tramacazo. Y lo más lindo: son cómplices de la empanadita con ají, la lechona de San Andrésito, la mazorca de carretera y otras delicias que hacen la vida del hombre más hermosa. Las mujeres agraciadas son malísimas para empujar un Renault 4 en una noche lluviosa. Mientras que una fea es capaz de desarmar un motor con un corta uñas mientras uno les colabora sosteniendo la linterna. Las feas no ponen problema por nada. Les caen bien a los amigos de uno porque son consideradas un miembro más del equipo. No arrugan la cara cuando se echan un guaro, fuman a la par. Y hacen pipí en cualquier baño.</p>
<p><i>Argumentativo ↑</i></p>
<p>TEORÍA DEL BIG BANG</p> <p>El Big Bang, literalmente gran estallido, constituye el momento en que de la "nada" emerge toda la materia, es decir, el origen del Universo. La materia, hasta ese momento, es un punto de densidad infinita, que en un momento dado "explosa" generando la expansión de la materia en todas las direcciones y creando lo que conocemos como nuestro Universo.</p>
<p><i>Expositivo ↑</i></p>

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO MIRANDA

Nombre: Nelson David Valencia Valencia

5/6

Seleccione una de las opciones por cada pregunta.

1. El nivel de lectura que se refiere a lo que dice de manera explícita o directa el texto, es:
 - a) Analógico
 - b) Literal
 - c) Inferencial
2. Exige un proceso de deducción por parte del lector. Pregunta por el qué quiere decir el texto.
 - a) Inferencial
 - b) Literal
 - c) Analógico
3. Establece comparaciones o relaciones de correspondencia entre textos o fuera de él. Este nivel de lectura es:
 - a) Analógico
 - b) Inferencial
 - c) Literal
4. Clasifique los siguientes fragmentos según su tipología textual:

<p><u>texto narrativo</u></p> <p>LA SIRENA INCONFORME (<i>Augusto Monterroso</i>).</p> <p>Usó todas sus voces, todos sus registros; en cierta forma se extralimitó; quedó afónica quién sabe por cuánto tiempo. Las otras pronto se dieron cuenta de que era poco lo que podían hacer, de que el aburridor y astuto Ulises había empleado una vez más su ingenio, y con cierto alivio se resignaron a dejarlo pasar. Ésta no; ésta luchó hasta el fin, incluso después de que aquel hombre tan amado y deseado desapareció definitivamente. Pero el tiempo es terco y pasa y todo vuelve.</p> <p>Al regreso del héroe, cuando sus compañeras, aleccionadas por la experiencia, ni siquiera tratan de repetir sus vanas insinuaciones, sumisa, con la voz apagada, y persuadida de la inutilidad de su intento, sigue cantando. Por su parte, más seguro de sí mismo, como quien había viajado tanto, esta vez Ulises se detuvo, desembarcó, le estrechó la mano, escuchó el canto solitario durante un tiempo según él más o menos discreto, y cuando lo consideró oportuno la poseyó ingeniosamente; poco después, de acuerdo con su costumbre, huyó.</p> <p>De esta unión nació el fabuloso Hygrós, o sea “el Húmedo” en nuestro seco español, posteriormente proclamado patrón de las vírgenes solitarias, las pálidas prostitutas que las compañías navieras contratan para entretener a los pasajeros tímidos que en las noches deambulan por las cubiertas de sus vastos trasatlánticos, los pobres, los ricos, y otras causas perdidas. FIN</p>
<p><u>texto argumentativo</u></p> <p>EN DEFENSA DE LAS MUJERES FEAS... (Fragmento) <i>Por: Daniel Samper Pizano.</i></p> <p>Me perdonan los editores de esta revista, que siempre publican fotos de mujeres bonitas, pero yo me quedo con las feas. Yo me quedo con las feas, porque las mujeres bonitas siempre andan haciendo jetas por todo y uno tiene que estar preguntándoles cada quince minutos si están de mal genio y si se quieren ir ya para la casa. Las feas, en cambio, se apuntan a cualquier plan hasta la hora que sea: Son buenisimas para trasnochar y llamar taxi para irse a su casa después de una noche de facturación. Si amanecen con uno, se ofrecen a preparar el desayuno y, muchas veces, dejan la loza lavada. Además en la cama son mejor polvo. Las mujeres bonitas tienen complejo de radiador, se la pasan tomando agua todo el día. En los restaurantes piden los platos más simplones pero los más caros y cuando traen la cuenta, hablan por celular o se van para el baño. Las feas en cambio, salen con plata entre el bolsillo para colaborar con el tramacazo. Y lo más lindo: son cómplices de la empanadita con ají, la lechona de San Andresito, la mazorca de carretera y otras delicias que hacen la vida del hombre más hermosa. Las mujeres agraciadas son malísimas para empujar un Renault 4 en una noche lluviosa. Mientras que una fea es capaz de desarmar un motor con un corta uñas mientras uno les colabora sosteniendo la linterna. Las feas no ponen problema por nada. Les caen bien a los amigos de uno porque son consideradas un miembro más del equipo. No arrugan la cara cuando se echan un guaro, fuman a la par. Y hacen pipí en cualquier baño.</p>
<p><u>texto expositivo</u></p> <p>TEORÍA DEL BIG BANG</p> <p>El Big Bang, literalmente gran estallido, constituye el momento en que de la “nada” emerge toda la materia, es decir, el origen del Universo. La materia, hasta ese momento, es un punto de densidad infinita, que en un momento dado “explota” generando la expansión de la materia en todas las direcciones y creando lo que conocemos como nuestro Universo.</p>

Anexo #3

Andriw Garcia	DD	MM	AA
	03	01	
Un caso de capitulo de los Simpson			
Hamlet			
habla de la venganza de vengar la muerte de su padre, donde lo matan por que daece con su madre y su trono el termina vengando la muerte y tambien muere al vengar la			

NOMBRE: VALENTINA Cuesta Hinestroza

Hamlet

Esto me deja de enseñanza que así uno le maten a algún familiar uno nunca debe de vengar la muerte de nadie por que muchas veces la persona que trata de vengar esa muerte muere pero hay otras que por matar van a la carcel y eso es algo que es muy malo .
Pues eso es lo que pienso yo

Ellicela Franco Salazar

De quien nos estan hablando de Hamlet que todos buscaban venganza todo porque claudio queria ser rey, y quedarse con la esposa, entonces el hijo tomo venganza y asi transcurrio todo y al final todos se murieron.

Diana Martinez

Nombre

Hamlet, que era el principe trataba de vengar la muerte de su padre que fue asesinado por claudio que queria que barce con la esposa el castillo y todo lo del Rey. y al tratar de vengar su muerte murieron muchas personas.

Liliana Arango

Hamlet era un príncipe el cual
su tío Claudio a secino a su padre
por quedarse con el reino y con la
esposa pero el hijo vengó la
muerte del padre

Hamlet vengo la muerte del
papá por que el tío ~~era~~ quería
ser rey y matar hamlet y al
final todos se murieron.
Nombre: Liliana Quiroz - Gustavo Torres
alg: 3°01

Anexo #4

Lectura Dramática: Hamlet, Príncipe de Dinamarca.

Autor: William Shakespeare.

Director: Mario Yepes.

Grupo: Grupo de Estudio de la obra integral de Enrique Buenaventura y Teatro EL TABLADO, Medellín.

Traducción: Luis Astrana Marín.

Editorial: Universidad de Antioquia. Biblioteca clásica para los jóvenes lectores.

Fecha: Abril de 2010.

Saludo.

() Hamlet es un joven estudiante de Filosofía en la Universidad de Wittenberg, Alemania, la Escuela donde, en 1517, 47 años antes del nacimiento de Shakespeare, Lutero había fijado las 95 tesis que iniciaron la Reforma Protestante. En este momento inicial de la obra, cuando ha regresado al Castillo de Elsinor, tiene alrededor de 25, máximo 30 años. Vino para unirse al duelo de la corte real de Dinamarca por la muerte de su padre, el viejo rey Hamlet. Tanto su madre Gertrudis como su tío paterno y padrastro, el nuevo rey Claudio, tratan de convencerlo de que permanezca en la corte y no vuelva a sus estudios. Hamlet, hundido en su melancolía, no tiene aún respuesta definitiva, aunque promete hacer lo posible para complacer a su madre. Sin que él lo sepa, una de esas noches su condiscípulo y leal amigo, Horacio, y dos oficiales de la guardia del castillo, han visto aparecer al que identifican como el espectro del viejo rey Hamlet. Así se lo comunican al príncipe / después de una sesión en la cual el rey ha enviado embajadores ante el viejo rey de Noruega, inveterado enemigo del padre de Hamlet, con el fin de contrarrestar los planes de armamentismo de su sobrino y heredero en Noruega, el joven Fortinbrás. Hamlet oye el relato de Horacio y de los dos guardias y promete ir esa misma noche a hacer la guardia con ellos en la explanada frente al mar. Así lo hace y pese a la oposición de sus amigos, que temen por su vida si atiende al fantasma, cuya verdadera identidad podría ser engañosa y maléfica, Hamlet escucha de su padre el relato de cómo fue su asesinato, del cual el rey muerto acusa a su propio hermano Claudio, el nuevo rey y nuevo esposo de Gertrudis. El espectro pide a Hamlet que lo vengue, como obligación filial, aunque le exige que no atente contra su madre. Hamlet jura que así lo hará, y luego exige a sus compañeros de guardia que también juren que no revelarán nada de lo ocurrido esa noche, y menos divulguen la falsedad de la locura que Hamlet está determinado a fingir / a partir de ahora / para mejor ejercer su venganza.

() Desde entonces, esa falsa demencia es la apariencia que Hamlet ofrece para todos los cortesanos, excepto para Horacio. Los más intrigados con la conducta desquiciada del príncipe son su madre, el rey y el viejo Polonio, consejero anciano, entremetido e intrigado con la relación establecida entre su hija Ofelia y Hamlet / que, de peligrosa a sus ojos por la diferencia de clase / que podría conducir a Ofelia a una seducción sin matrimonio, ahora se ha vuelto impracticable por la supuesta demencia del príncipe. Para Hamlet, es notorio que mantener la relación con Ofelia le desviaría del propósito central de su venganza, y emplea su fingido desquiciamiento para conseguir que Ofelia se aleje de él. En una escena precedida por el famoso monólogo "Ser o no ser", Hamlet se enfrenta con Ofelia para proceder a esa dolorosa ruptura. Allí cerca, entre los cortinajes o detrás de las puertas, vigilan y escuchan el rey y Polonio.

Acto Tercero. Escena. (Primera Página 50 a 52) (Entra HAMLET).

() Yo represento a Hamlet.

() Yo represento a Ofelia.

HAMLET: ¡Ser o no ser: he aquí el problema! ¿Qué es más levantado para el espíritu: sufrir los golpes y dardos de la insultante Fortuna, o tomar las armas contra un piélago de calamidades y, haciéndoles frente, acabar con ellas? ¡Morir..., dormir; no más! ¡Y pensar que con un sueño damos fin al pesar del corazón y a los mil naturales conflictos que constituyen la herencia de la carne! ¡He aquí un término devotamente apetecible! ¡Morir..., dormir! ¡Dormir!... ¡Tal vez soñar! ¡Sí, ahí está el obstáculo! ¡Porque es forzoso que nos detenga el considerar qué sueños pueden sobrevenir en aquel sueño de la muerte, cuando nos hayamos librado del torbellino de la vida! ¡He aquí la reflexión que da existencia tan larga al infortunio! Porque ¿quién aguantaría los ultrajes y desdenes del mundo, la injuria del opresor, la afrenta del soberbio, las congojas del amor desairado, las tardanzas de la justicia, las insolencias del poder y las vejaciones que el paciente mérito recibe del hombre indigno, cuando uno mismo podría procurar su reposo con un simple puñal? ¿Quién querría llevar tan duras cargas, gemir y sudar bajo el peso de una vida afanosa, si no fuera por el temor de un algo, después de la muerte, esa ignorada región cuyos confines no vuelve a traspasar viajero alguno, temor que confunde nuestra voluntad y nos impulsa a soportar aquellos males que nos afligen, antes que lanzarnos a otros que desconocemos? Así la conciencia hace de todos nosotros unos cobardes; y así los primitivos matices de la resolución desmayan bajo los pálidos toques del pensamiento, y las empresas de mayores alientos e importancia, por esa consideración tuercen su curso y dejan de tener nombre de acción... Pero ¡silencio!... ¡La hermosa Ofelia! Ninfa, en tus plegarias acuérdate de mis pecados.

OFELIA: Querido señor, ¿cómo le va a Vuestra Alteza después de tantos días?

HAMLET: Mis más humildes gracias; bien, bien, bien.

OFELIA: Señor, conservo de vos algunos recuerdos, que tiempo ha deseaba restituíros. Os ruego que los admitáis ahora.

HAMLET: No; yo no; nunca te he dado cosa alguna.

OFELIA: Mi respetable señor, sabéis muy bien que sí, y acompañando vuestras dádivas con frases de tan dulce aliento, que las hacían mucho más preciosas. Perdido su perfume, tomadlas de nuevo: porque para un corazón noble los más ricos dones tórnanse mezquinos cuando ya el donador no muestra afecto. ¡Ahí, los tenéis, señor!

HAMLET: (Riendo.) ¿Eres honesta?

OFELIA: ¡Señor!

HAMLET: ¿Eres hermosa?

OFELIA: ¿Qué quiere decir Vuestra Señoría?

HAMLET: Que si eres honesta y hermosa, tu honestidad no debiera admitir trato con tu hermosura.

OFELIA: Señor, ¿podría tener la hermosura mejor comercio que con la honestidad?

HAMLET: Evidentemente; porque el poder de la hermosura convertirá a la honestidad en una alcahueta mucho antes que la fuerza de la honestidad transforme la hermosura a su semejanza. En otro tiempo era esto una paradoja; pero en la edad presente es cosa probada ¡Yo te amaba antes, Ofelia!

OFELIA: En verdad, señor, así me lo hicisteis creer.

HAMLET: Pues no debieras haberme creído; porque la virtud no puede injertarse en nuestro viejo tronco sin que nos quede de él algún mal resabio. ¡Yo no te amaba!

OFELIA: Tanto mayor ha sido mi decepción.

HAMLET: ¡Vete a un convento! ¿Por qué habías de ser madre de pecadores? Yo soy medianamente bueno, y, con todo, de tales cosas podría acusarme, que más valiera que mi madre no me hubiese echado al mundo. Soy muy soberbio, ambicioso, vengativo, con más pecados sobre mi cabeza que pensamientos para concebirlos, fantasía para darles forma o tiempo para llevarlos a ejecución. ¿Por qué han de existir individuos como yo para arrastrarse entre los cielos y la tierra? Todos somos unos bribones rematados; no te fíes de ninguno de nosotros. ¡Vete, vete a un convento!... ¿Dónde está tu padre?

OFELIA: En casa, señor.

HAMLET: Pues que le cierren bien las puertas, para que no haga en ninguna parte el bobo sino en su propia casa. ¡Adios! (Aléjase unos pasos, y vuelve luego hacia Ofelia)

OFELIA: ¡Oh, ayúdadle, cielos piadosos!

HAMLET: Si te casas, quiero darte por dote esta hebilla; así seas tan casta como el hielo y tan pura como la nieve, no te librarás de la calumnia. ¡Vete a un convento, vete! ¡Adios! Y si es que te empeñas en casarte, cástate con un tonto; porque los hombres avisados saben muy bien qué clase de monstruos hacéis de ellos. ¡A un convento, vete, y listo! ¡Adios! (Aléjase y vuelve, como antes)

OFELIA: ¡Oh, poderes celestiales, restituídele la razón!

HAMLET: También he oído hablar, y mucho, de vuestros afeites. La Naturaleza os dio una cara, y vosotras os fabricáis otra distinta. Andáis dando saltitos, os contoneáis, habláis ceceando, y motejáis a todo ser viviente, haciendo pasar vuestra liviandad por candidez. ¡Vete, ya estoy harto de eso; eso es lo que me ha vuelto loco! Te lo digo, se acabaron los casamientos. Aquellos que ya están casados, vivirán todos, menos uno. Los demás quedarán como ahora. ¡Al convento, vete! (Sale.)

OFELIA: ¡Oh, qué noble inteligencia trastornada! ¡La penetración del cortesano, la lengua del letrado, la espada del guerrero, la flor y la esperanza de este hermoso país; el espejo de la moda, el molde de la elegancia, el blanco de todas las miradas!, ¡perdido, totalmente perdido! Y yo, la más desventurada e infeliz de las mujeres, que gusté la miel de sus dulces promesas, tener que contemplar ahora aquel noble y soberano entendimiento, como armoniosas campanas hendidas, en discordia y estridor, y aquellas incomparables formas y facciones de florida juventud, marchitas por el delirio. ¡Oh desdichada de mí! ¡Haber visto lo que ví y ver ahora lo que veo!

() Al rey Claudio no lo engaña la falsa locura de Hamlet / ni el expediente de romper con Ofelia / ni la relación amorosa que preocupa a Polonio. Para él, la conducta súbita de Hamlet / oculta algún indefinible peligro que le pone en guardia. Decide, pues, enviar a Hamlet a Inglaterra a cobrar unos impuestos y así se lo comunica a Polonio. Este /

sugiere que se encomiende a la Reina el trabajo de sondear a Hamlet / para arrancarle su secreto. El Rey, proféticamente, acepta con una frase rotunda: “Así se hará. La locura en los grandes no debe quedar sin vigilancia”.

() Entretanto, al castillo habían llegado unos actores trashumantes, amigos de Hamlet, con los cuales éste sostiene sabrosos diálogos, mediante los cuales Shakespeare nos da algunos rasgos de aquellas compañías / que por entonces no lograban fijarse en lugar estable alguno / debido a las tremendas regulaciones y represiones de los puritanos / en el gobierno local de Londres, y que aquí Shakespeare traslada arbitrariamente a la Dinamarca de su obra. El autor aprovecha para hacer juicios sobre el teatro de su tiempo, vicios de los actores, características de las representaciones, todo por boca de Hamlet. Pero lo esencial es lo que Shakespeare hace con los actores como recurso dramático: el teatro en el teatro: propone al jefe de la compañía que represente con sus actores una conocida tragedia de vena clásica muy al uso, a la cual Hamlet le agregará unos versos y unas acciones / mediante los cuales representará la muerte de su padre / tal como el espectro de éste se la narrara en su aparición. “El teatro es la trampa en la que cogeré la conciencia del rey”, dice Hamlet para sí mismo.

La función se representa en efecto, pero antes Hamlet advierte a Horacio sobre su proyecto: ambos deben vigilar las reacciones del rey durante la representación:

Escena II del Acto III (página 55).

() Yo represento a Hamlet.

() Yo represento a Horacio.

HAMLET: ¿Quién es? ¡Ah!, Horacio.

HORACIO: Aquí me tenéis, amable señor, a vuestras órdenes.

HAMLET: Horacio, eres precisamente el hombre más cabal de cuantos he tratado en mi vida.

HORACIO: ¡Oh querido príncipe!

HAMLET: No, no creas que te adulo; pues, ¿qué utilidad puedo esperar de tí, que para sustentarte y vestirme no tienes más rentas que tus buenas dotes? ¿A qué adular al pobre? No, deja que la melosa lengua lama la pompa estúpida, y que los goznes de la servil rodilla se doblen allí donde el lucro pueda seguir a la lisonja. ¿Me oyes? Desde que mi querida alma fue dueña de escoger y supo distinguir entre los hombres, te marcó a tí con el sello de su elección, porque siempre, desgraciado o feliz, has recibido con igual semblanza los favores y reveses de la Fortuna. ¡Dichosos aquellos cuyo temperamento y juicio se hallan tan bien equilibrados, que no son entre los dedos de la Fortuna como un caramillo que suena por el punto que a esta se le antoja! ¡Dadme un hombre que no sea esclavo de sus pasiones, y yo le colocaré en el centro de mi corazón; sí, en el corazón de mi corazón; como te guardo a tí! Pero no hablemos más de esto. Esta noche se representará un drama ante el rey, y en él hay una escena de cierto parecido con las circunstancias que te conté de la muerte de mi padre. Te suplico que cuando llegue dicho paso / observes a mi tío con toda la penetración de tu alma. Si su oculto crimen no aparece al descubierto en determinado pasaje de la pieza, es que era un espíritu infernal lo que vimos, y todas mis cavilaciones más negras que la fragua de Vulcano. Fíjate en él con la mayor atención. Por mi parte, mis ojos estarán clavados en su cara, y después uniremos nuestras observaciones para juzgar lo que su exterior nos anuncie.

HORACIO: Está bien, señor. Si durante la representación se sustrae algo a mi perspicacia, yo pago el hurto.

HAMLET: Ya vienen a la función. Vuelvo a hacerme el loco. Vete a tomar asiento.

() La representación se cumple y la trampa funciona: la angustiada reacción del rey ante la imagen de su crimen fratricida, que lo obliga a escapar del lugar de la función, pidiendo más luces en los corredores del castillo tenebroso, todo ello lo delata, lo cual lo pone aún más en guardia contra Hamlet, lo mismo que a Polonio, y, vista la euforia de Hamlet, asusta a la reina / quien lo manda a llamar por medio de Rosencrantz y Guildenstern. Estos son dos amigos de infancia de Hamlet, a quienes el rey llama a Elsinor para que traten de averiguar lo que éste trama y la verdad sobre su locura; también deben acompañar al príncipe a Inglaterra. Hamlet los tiene bien sintonizados como peligrosos agentes de su tío asesino y constantemente se burla de ellos.

() Hamlet se dirige, pues, a la cámara de su madre. Polonio se le ha adelantado y precipitadamente da instrucciones a Gertrudis, cuando se oye la voz de Hamlet que va a entrar a la habitación. Tal como estaba convenido con el rey, Polonio se oculta detrás de los tapices que cubren los muros. Llega Hamlet y recrimina a su madre. Esta, temiendo que su hijo va a atentarse contra ella, grita pidiendo socorro, grito del cual se hace eco Polonio. Veamos la escena:

Acto III. Escena IV. (Página 70 a 81).

- () Yo represento a Polonio.
- () Yo represento a Hamlet.
- () Yo represento a la Reina.
- () Yo represento al Espectro.

POLONIO: Señora, Hamlet vendrá ahora mismo. Acometedlo a fondo; decidle que sus locuras han sido demasiado atrevidas para que puedan tolerarse, y que Vuestra Gracia le ha amparado, interponiéndose entre él y la ardiente cólera que suscitara... Yo voy a esconderme aquí mismo. ¡Os ruego que le habléis claro!

HAMLET: (Dentro) ¡Madre, madre, madre!

REINA: Os lo aseguro; no temáis por mí. Retiraos; oigo que viene. (Se sienta. Polonio se oculta detrás de un tapiz).

(Entra Hamlet)

HAMLET: ¡Hola, madre! ¿Qué hay?

REINA: Hamlet, tienes muy ofendido a tu padre.

HAMLET: Madre, tienes muy ofendido a mi padre.

REINA: Vaya, vaya, estás respondiendo con lengua insensata.

HAMLET: Toma, toma, estás preguntando con lengua procaz.

REINA: ¡Cómo! ¿Qué es eso, Hamlet?

HAMLET: Pues ¿qué pasa?

REINA: ¿Has olvidado quién soy?

HAMLET: ¡No por la cruz bendita!... Sois la reina, la esposa del hermano de vuestro anterior marido, y (¡ojalá no fuera así!) sois mi madre.

REINA: (Levantándose) Pues bien; voy a mandarte algunos que sepan entenderse contigo.

HAMLET: (Cogiendo a la Reina por el brazo y obligándola a sentarse.) ¡Vamos, vamos! ¡Sentaos; no os moveréis de aquí, ni saldréis hasta que os haya puesto ante un espejo donde veáis lo más íntimo de vuestro ser!

REINA: ¿Qué intentas? ¿Quieres matarme? ¡Socorro, socorro!

POLONIO: (Detrás del tapiz) ¿Qué pasa? ¡Oh! ¡Socorro, socorro!

HAMLET: (Desenvainando.) ¿Qué es eso? ¿Un ratón? (Tira una estocada a través del tapiz) ¡Muerto! ¡Un ducado a que está muerto!

POLONIO: (Detrás del tapiz) ¡Oh! ¡Me han matado!

REINA: ¡Ay de mí! ¿Qué has hecho?

HAMLET: ¿Y qué sé yo? ¿Es el rey?

REINA: ¡Oh, qué acción más loca y criminal.

HAMLET: ¡Criminal! Casi tan horrible, buena madre, como matar a un rey y casarse luego con su hermano!

REINA: ¡Matar a un rey!

HAMLET: Sí, señora; esas son mis palabras. (Levanta el tapiz y descubre el cadáver de Polonio). Y tú Polonio, miserable, temerario, entremetido bobo, ¡dios! Te había tomado por alguien más elevado; sufre tu suerte. Ya ves cómo tiene sus riesgos el ser demasiado oficioso. (Deja caer el tapiz. A la Reina.) Y vos madre, ¡Cesad de retorceros las manos! ¡Calma, calma! Sentaos, y dejad que yo os retuerza el corazón! ¡Que eso es lo que voy a hacer si está hecho de sustancia penetrable; si el hábito del mal no lo ha acorazado de tal modo que se halle a prueba de sentimiento.

REINA: Pero ¿qué he hecho yo para que así te atrevas a soltar la lengua y con tal aspereza me insultes?

HAMLET: Una acción que empaña la gracia y el sonrojo del pudor; tacha de hipócrita a la virtud; arrebatada su rosa a la tersa frente del amor puro, dejando allí una infame llaga; hace los votos conyugales tan falsos como juramentos de tahúr; ¡oh!, una acción tal, que del cuerpo del santo vínculo arranca su mismo espíritu y convierte la dulce religión en loca algarabía. ¡Inflama el rostro de los cielos, sí, y hasta esta sólida y compacta masa del mundo con doliente aspecto, cual si se acercara el Juicio Final, se siente acorazada por tal acto!

REINA: ¡Ay de mí! ¿Qué acción es esa cuyo solo anuncio retumba con tan fuertes rugidos?

HAMLET.: Mirad aquí este cuadro y este otro, representación en lienzo de dos hermanos. Ved cuánta gracia reside en este rostro: los rizos de Apolo, la frente del mismo Júpiter, los ojos como de Marte, por su imperio y su amenaza; un continente como el de Mercurio, el mensajero, cuando acaba de posarse en la cima de un monte que besa el cielo; un conjunto de perfecciones ciertamente, donde no parece sino que todos los dioses quisieron poner su sello para ofrecer al mundo un prototipo de hombre. Este era vuestro esposo. Mirad ahora el que sigue. Ahí está vuestro marido, cual espiga atizonada, que agosta a su gallardo hermano. ¿Tenéis ojos? ¿Pudisteis dejar de paecer en esta hermosa colina, para bajar a cebaros en tan cenagoso pantano? ¡Ah! ¿Tenéis ojos? No me digáis que eso es amor, porque a vuestra edad aplaca la sangre sus ardores, volviéndose sumisa y obediente a la prudencia. ¿Y qué prudencia descendería de este otro?

(Entra el Espectro del Padre de Hamlet)

HAMLET: (Cayendo de rodillas). ¡Padre! ¡Oh! ¡Salvadme y guarecedme con vuestras alas, celestes guardianes. Padre: ¿Qué deseáis, sombra venerable?

REINA: ¡Ay, loco está!

HAMLET: ¿Venís acaso a reprender la negligencia de vuestro hijo, que, tardo en la oportunidad y vehemencia de la pasión, olvida el ineludible cumplimiento de vuestros respetables mandatos? ¡Oh hablad!

SOMBRA: No lo olvides. Vengo a verte sólo para aguzar tu casi embotada resolución. Pero observa cómo el espanto se apodera de tu madre. Interponte en la lucha que sostiene su alma, que en los cuerpos más débiles la fantasía obra con más fuerza. Háblale, Hamlet.

HAMLET: (A la Reina.) ¿Cómo os sentís señora?

REINA: ¡Ay! ¿Cómo te sientes tú, que fijas tus miradas en el vacío y mantienes conversación con el aire incorpóreo? ¡Por tus ojos asoman fieramente tus espíritus, y como soldados sorprendidos en el sueño por el toque de alarma, tus alisados cabellos, cual excrecencias vivas, se enderezan y ponen de punta! ¡Oh hijo de mi vida! ¡Vierte un rocío de fría templanza en el ardiente fuego de tu sobreexcitación! ¿Adónde miras?

HAMLET: (Señalando al Espectro.) ¡A él, a él! ¡Ved cuán pálido deslumbra! ¡Su presencia y su causa unidas, predicando a las piedras, llegarían a ablandarlas (Al Espectro). ¡Padre, no me miréis así; no sea que ese ademán tan lastimero aplaque mis fieros propósitos! ¡Porque entonces perdería su verdadero matiz lo que debo realizar, corriendo lágrimas en vez de sangre!

REINA: Pero, ¿a quién dices eso?

HAMLET: ¿No veis nada allí?

REINA: Nada absolutamente, y, sin embargo, veo cuanto hay a mi alrededor.

HAMLET: ¿No oísteis tampoco?

REINA: No; vuestras voces tan solo.

HAMLET: ¡Cómo! ¡Mirad allí! ¡Ved cómo se aleja a hurtadillas! ¡Mi padre, con el traje que usaba en vida! ¡Vedle en ese momento salir por el pórtico! (Sale la Sombra.)

REINA: ¡Eso no es más que invención de tu cerebro! ¡El delirio es muy diestro en esas quiméricas creaciones! ¿Qué debo hacer?

HAMLET: (Con ironía.) Nada, por supuesto, de lo que os he dicho. Dejar que el cebado rey os atraiga nuevamente al lecho, os pellizque lascivo las mejillas, os llame su pichona, y que con un par de inmundos besos, o sobándoos la garganta con sus dedos malditos, os haga desembuchar todo este asunto, de que yo realmente no estoy loco, sino loco sólo por astucia. Bueno fuera que se lo contárais. Porque ¿quién, como no sea una reina hermosa, y prudente, podría ocultar a ese sapo, a ese murciélago, a ese viejo morrongo, tan preciosa confidencia? ¿Quién sería capaz de ello? No; a despecho del buen sentido y de la discreción, abrid la cesta en el tejado y dejad que los pájaros echen a volar; y luego como el mono del cuento, colaos en la cesta para probar la experiencia y rompeos la nuca al caer.

REINA: Ten la seguridad de que, si las palabras están hechas de aliento y el aliento es vida, no tengo yo vida ni aliento para contar a nadie lo que me has dicho.

HAMLET: Tengo que partir para Inglaterra. ¿Lo sabéis?

REINA: ¡Ay de mí! Se me olvidaba; está resuelto.

HAMLET: Hay pliegos sellados, y mis dos compañeros de estudios, de quienes me fío como de áspides con aguijón, son portadores de órdenes. Están encargados de barrerme el camino y conducirme a la perdición. Pero dejadlos, que será muy divertido hacer saltar al minador con su propia bomba, y mal irán las cosas si yo no consigo excavar el suelo unos palmos más abajo de su mina y hacerlos volar hasta la luna. ¡Oh!, nada hay tan delicioso como ver en una misma línea de tiro chocar un ardid contra otro ardid. (Señalando el cadáver de Polonio.) Este Polonio me obligará a liar los bártulos a toda prisa. Voy a arrastrar sus despojos hasta el cuarto vecino. (A la Reina.) ¡Buenas noches, madre! (Aparte.) Verdaderamente, este consejero está ahora muy quieto, muy callado y muy grave; él, que fue en vida un pícaro hablador impenitente. ¡Vamos, amigo, concluyamos con vos! (A la Reina.) ¡Buenas noches, madre! (Salen en distintas direcciones, arrastrando Hamlet el cadáver de Polonio.)

() Hamlet sale del cuarto de su madre arrastrando el cadáver de Polonio, que esconde en una torre del castillo. Rosencrantz y Guildenstern vienen a buscar al príncipe por orden del rey.

Acto IV. Escena III. (Página 86 a 87).

- () Yo represento a Rosencrantz.
- () Yo represento a Guildenstern.
- () Yo represento al Rey.
- () Yo represento a Hamlet.

Entra HAMLET.

HAMLET: Ya Polonio está en lugar seguro.

ROSENCRANTZ: ¡Hamlet!

GUILDENSTERN: ¡Príncipe Hamlet!

HAMLET: Pero, ¡silencio! ¿Qué ruido es ese? ¿Quién llama a Hamlet? ¡Oh! Aquí vienen.

Entran Rosencrantz y Guildenstern.

ROSENCRANTZ: Señor, ¿qué habéis hecho del cadáver?

HAMLET: Lo mezclé con polvo, del cual es pariente.

ROSENCRANTZ: Decidnos dónde está, para sacarlo de allí y conducirlo a la capilla.

HAMLET: No lo creáis.

ROSENCRANTZ: ¿Qué?

HAMLET: Que guarde yo vuestro secreto y no el mío. Y, además, ¡venirme a mí con preguntas una esponja! ¿Qué respuesta debiera dar el hijo de un rey?

ROSENCRANTZ: ¿Me tomáis por una esponja, príncipe?

HAMLET: Sí, señor; que chupa los favores del rey, sus recompensas, sus atribuciones. Pero semejantes cortesanos es al final cuando prestan su mejor servicio al príncipe. Este los guarda, como el mono las nueces, en un hueco de sus fauces; allí se los introduce primero, para engullírselos más tarde, y cuando necesita lo que habéis cosechado, no tiene más que exprimiros, y, como esponjas que sois, quedaréis enjutos de nuevo.

ROSENCRANTZ: No os entiendo; señor.

HAMLET: Me alegro; las razones agudas no hacen mella en oídos tontos.

ROSENCRANTZ: Señor, debéis decirnos dónde está el cuerpo, y venir con nosotros ante el rey.

HAMLET: El cuerpo está con el rey, pero el rey no está con el cuerpo. El rey es una cosa...

GUILDENSTERN: ¿Una cosa, señor?

HAMLET: Que no vale nada. Vamos a verle. "Escóndete, zorro, y todos detrás." (*Salen.*)

(Entra el Rey)

REY: Le he mandado llamar y enviado a buscar el cadáver. ¡Qué peligroso es que ande este hombre suelto! Y, sin embargo, no conviene que le apliquemos todo el rigor de la ley. Es muy querido de la multitud fanática, que no opina con su juicio, sino con sus ojos; y cuando tal ocurre, se toma en cuenta el castigo del ofensor, pero jamás la ofensa. Para conducirlo todo con tiento y suavidad, es preciso que esta repentina marcha parezca obra de madura deliberación. Los males desesperados se alivian con remedios desesperados, o no tienen alivio.

(Entra Rosencrantz) Rosencrantz. ¿Qué hay? ¿Qué ha pasado?

ROSENCRANTZ: Señor, no hemos podido lograr que nos diga dónde ha depositado el cadáver.

REY: Pero, ¿y él? ¿Dónde está?

ROSENCRANTZ: Ahí fuera, señor, custodiado, en espera de vuestras órdenes.

REY: Traedle a mi presencia.

ROSENCRANTZ: ¡Eh! Guildenstern, haced entrar al príncipe.

(Entra Hamlet y Guildenstern).

REY: A ver, Hamlet: ¿dónde está Polonio?

HAMLET: Está cenando.

REY: ¿Cenando? ¿Dónde?

HAMLET: No donde come, sino donde es comido. Cierta asamblea de gusanos políticos está ahora con él. El gusano es el único emperador de la dieta; nosotros cebamos a todos los demás animales para engordarnos, y nos engordamos a nosotros mismos para cebar a los gusanos. El rey gordo y el escuálido mendigo no son más que servicios distintos, dos platos, pero de una misma mesa; he aquí el fin de todo.

REY: ¡Dios mío! ¡Dios mío!

HAMLET: Un Hombre puede pescar con el gusano que ha comido de un rey, y comerse luego el pez que se nutrió con aquel gusano.

REY: ¿Y qué quieres decir con eso?

HAMLET: Nada, sino mostraros cómo un rey puede hacer un viaje de gala por las tripas de un pordiosero.

REY: ¿Dónde está Polonio?

HAMLET: En el Cielo; enviad allá a verle; y si vuestro mensajero no lo encuentra id vos mismo a buscarle al Infierno. Pero, a decir verdad, si no dais con él en lo que resta de mes, le oleréis al subir los escalones de la galería.

REY: Vosotros id allá a buscarle.

HAMLET: ¡Ya esperará hasta que lleguéis! (Salen los del acompañamiento.)

REY: Hamlet, este suceso exige, para tu seguridad personal, por la que me preocupo, así como lamento profundamente lo que has cometido, que te alejes con febril rapidez. Por tanto, prepárate. La nave está prevenida, el viento es favorable, tus compañeros te aguardan y todo se halla dispuesto para tu viaje a Inglaterra.

HAMLET: ¿A Inglaterra?

REY: Sí, Hamlet.

HAMLET: Bueno.

REY: Eso dirías si conocieras mis propósitos.

HAMLET: ¡Yo veo un querubín que los ve! Pero ¡adelante! ¡A Inglaterra! ¡Adios, querida madre!

REY: ¿Y tu amante padre, Hamlet?

HAMLET: ¡Madre mía! Padre y madre son marido y mujer; marido y mujer son una misma carne. Así, pues, ¡madre mía! ¡Vamos! ¡A Inglaterra! (Sale.)

REY: ¡Rosencrantz, Guildenstern! Seguidle de cerca; instadle a embarcar pronto; no perdáis un momento; esta misma noche quiero tenerle lejos de aquí. ¡Partid! Todos los pliegos están sellados ya, y queda terminado lo demás concerniente al asunto. Daos prisa, por favor. (Salen Rosencrantz y Guildenstern.) Y tú, Inglaterra, si en algo estimas mi amistad, ya que mi gran poderío puede darte a entender lo que vale, pues roja y viva está aún la cicatriz que te causó la espada danesa, y nos rinde homenaje todavía su natural temor, no acojas fríamente nuestro regio mandato, el cual implica de lleno, por letras al efecto pertinentes, la inmediata muerte de Hamlet. ¡Hazlo, Inglaterra, pues inflama mi sangre como fiebre devoradora, y tú debes curarme! Hasta que sepa que está hecho, sea cual fuere mi suerte, los goces para mí no han principiado. (Sale.)

() Hamlet es enviado, pues, a Inglaterra, custodiado por sus dos condiscípulos, quienes, como ya lo averiguó el príncipe, llevan cartas para el rey de Inglaterra, tributario del danés, a quien éste ordena que mate a su hijastro cuando desembarque en la isla. Entre tanto, Ofelia enloquece y muere de dolor por la pérdida de su padre Polonio, del amor de Hamlet y la ausencia de su hermano Laertes, estudiante en Francia. Llamado Laertes por el rey, atribuye a éste / la responsabilidad por todas sus pérdidas, y amaga una rebelión con ayuda del pueblo entre el cual tiene seguidores.

El rey Claudio convence a Laertes de que la venganza ya la ejerció él mismo contra Hamlet. Pero se da cuenta de que Laertes también es peligroso para la estabilidad de su corona.

Hamlet regresa inesperadamente a Dinamarca; en el barco, él destruyó los sellos de las cartas, cambió las órdenes que Rosencrantz y Guildenstern debían entregar al rey inglés / de manera que ahora éste entendió / que a quienes debía mandar ejecutar / era a los propios mensajeros. Hamlet sobrevive a un ataque de piratas. Por medio de éstos que bien lo trataron, envía mensaje a Horacio para que se encuentre con él en Elsinor. Es en el cementerio del castillo; allí, Shakespeare nos regala una de sus mejores escenas: dos payasos sepultureros discurren sobre su oficio, tema que comparten con Horacio y Hamlet:

Acto V. Escena primera (Página 107 a 116)

() Yo represento al Payaso1.

() Yo represento al Payaso 2.

() Yo represento a Hamlet.

() Yo represento a Horacio.

(Un cementerio. Entran dos Payasos (sepultureros rústicos) con picos, azadones, etc., y pónense a cavar una fosa).

PAYASO 1: ¿Y ha de sepultarse en tierra sagrada a la que voluntariamente conspira contra su salvación?

PAYASO 2: Te digo que sí; y, por tanto, hay que hacerle en seguida la fosa. El comisario ha examinado ya el caso, y ha optado por la sepultura cristiana.

PAYASO 1: Pero ¿cómo puede ser eso, a menos que ella se haya ahogado en defensa propia?

PAYASO 2: Pues así lo han juzgado.

PAYASO 1: Debe haber sido se *offendendo*; no puede ser de otro modo. Porque aquí está la cuestión: si yo me ahogo intencionadamente, esto denota un acto, y todo acto consta de tres partes, que son: hacer, obrar y ejecutar: érgolis ella se ahogó intencionadamente.

PAYASO 2: Pero oye, tú, compadre zapador...

PAYASO 1: Permíteme. Aquí está el agua: bien, y aquí está el hombre: bien. Si el hombre va hacia esta agua y se ahoga, quieras que no, el caso es que va, fíjate en eso. Pero si el agua viene hacia él y le ahoga, no se ahoga a sí propio; érgolis aquel que no es culpable de su propia muerte no acorta su propia vida.

PAYASO 2: ¿Por eso es ley?

PAYASO 1: ¡Vaya si lo es! Ley basada en el informe del comisario.

PAYASO 2: ¿Quieres que te diga la verdad? Si la difunta no fuese una dama distinguida, no le hubieran dado sepultura cristiana.

PAYASO 1: ¡Cabal! ¡Tú lo has dicho! Y lo más triste del caso es que los poderosos hayan de tener en este mundo más facultad que los demás cristianos tienen para ahogarse, o para ahorcarse a su capricho. Vamos allá con el azadón. (Vuelven a cavar.) Lo cierto es que no hay caballeros de más antigua prosapia que los hortelanos, los cavadores y los sepultureros, que son los que ejercen el oficio de Adán.

PAYASO 2: ¿Era Adán caballero?

PAYASO 1: Fue el primero que usó armas.

PAYASO 2: ¿Qué estás diciendo, si nunca fue armado?

PAYASO 1: ¡Cómo que no! ¿Serás hereje? ¿Cómo entiendes tú la Sagrada Escritura? La Sagrada Escritura dice: "Adán cavaba." ¿Cómo podía cavar sin ir armado de brazos?... Voy a proponerte otro acertijo, y si no me respondes a cuento, confiesa que eres un...

PAYASO 2: Venga, pues.

PAYASO 1: ¿Quién es el que construye más sólidamente que el albañil: el calafate o el carpintero?

PAYASO 2: ¿El qué?

PAYASO 1: El calafate... el que embadurna de brea... los barcos.

PAYASO 2: El que construye más sólidamente que el albañil es el que hace las horcas, porque tal artefacto sobrevive a mil de sus inquilinos.

PAYASO 1: Me gusta tu caletre, a buena fe. Ya van bien las horcas; pero ¿cómo van bien? Van bien para aquellos que van mal; es así que tú vas mal diciendo que una horca está construída con más solidez que una iglesia: érgolis la horca te iría bien a tí. Venga otra vez, vamos.

PAYASO 2: ¿Quién es el que construye más sólidamente que el albañil: el carpintero o el calafate? ...

PAYASO 1: Sí, dímelo y te desalbardas.

PAYASO 2: ¡Pardiez! Ahora mismo te lo digo.

PAYASO 1: A ver.

PAYASO 2: ¡Por la misa! No sé qué te diga.

(Entran Hamlet y Horacio, manteniéndose a distancia).

PAYASO 1: No atormentes más tu sesera por ello, pues tu asno remolón no cambiará de paso a fuerza de palos. Pero si otra vez te hacen esta pregunta, di: el que construye más sólidamente que el albañil es “el sepulturero”, porque las casas que él construye duran hasta el día del Juicio... Anda, llégate a casa de Yaughan, y tráeme media azumbre de licor.

(Sale el PAYASO 2)

El PAYASO 1 (Se pone a cavar y canta): Cuando era joven y amaba, y amaba
muy dulce todo me parecía
para matar el tiempo, ¡oh!, el tiempo que pasaba,
aunque con él, ¡oh!, nada bueno me venía.

HAMLET: Horacio, ¿No tendrá ese hombre conciencia de su oficio, que canta mientras abre una fosa?

HORACIO: La costumbre le ha familiarizado con la tarea.

HAMLET: Así es, justamente; la mano que menos trabaja es la que tiene el tacto más suave.

PAYASO 1(Canta): Pero la edad, con sus arteros pasos,
en su red me ha cogido,
hundiéndome en la tierra,
cuando de tierra fabricado he sido

(Saca una calavera)

HAMLET: Esa calavera tenía lengua y podía en otro tiempo cantar. ¡Cómo la tira contra el suelo ese bribón, como si fuera la quijada con que Caín cometió el primer asesinato!... Y la que está manoseando ahora ese bruto acaso sea la cholla de un político, de un intrigante que pretendía engañar al mismo Dios. ¿No es posible?

HORACIO: Bien podría ser, señor.

HAMLET: O tal vez la de un cortesano que sabía decir: “¡Felices días, amable señor!” “¿Cómo estáis, mi querido señor?” Este podría ser el señor de Tal, que hacía elogios del caballo del señor de Cual, para pedírselo prestado después. ¿No es verdad?

HORACIO: Sí, señor.

HAMLET: ¡Vaya si lo es! Y ahora está en poder del señor Gusano, descarnada la boca y aporreados los cascos por el azadón de un sepulturero. ¡He aquí una linda mudanza, si tuviéramos penetración bastante para verla! ¿Tan poco costó la formación de esos huesos, que no sirven sino para jugar a los bolos? Los míos me duelen de solo pensarlo.

PAYASO 1 (Canta): Un pico y un azadón,

un azadón y una sábana;
¡oh!, y un hoyo cavado en tierra
a tal huésped bien le cuadra.

(Saca otra calavera.)

HAMLET: He aquí otra. ¿Por qué no podría ser la calavera de un abogado? ¿Dónde están ahora sus sutilezas y distingos, sus argucias, subterfugios y artimañas? ¿Cómo sufre ahora que ese grosero ganapán le dé con su pala inmunda en la mollera, sin atreverse a lanzar contra él una querrela por lesiones? ¡Hum! Este sería en su tiempo un gran comprador de tierras, con sus hipotecas, sus resguardos, sus fines, sus dobles garantías y sus cobranzas. ¿Será acaso el fin de sus fines y el cobro de sus cobranzas el tener su fino testuz relleno de lodo fino? ¿Por ventura todas sus garantías, por dobles que sean, le garantizarán de sus compras algo más que lo largo y lo ancho de un par de escrituras? Los solos títulos de propiedad de sus tierras cabrían apenas en esta caja; y el heredero mismo no debe tener más, ¿eh?

HORACIO: Ni un ápice más, señor.

HAMLET: ¿No se hace de piel de carnero el pergamino?

HORACIO: Ciertamente, señor; y también de piel de ternero.

HAMLET: Pues solemnes carneros y terneros son los que fundan su felicidad en semejante cosa. Voy a hablar a ese individuo. (Al Payaso) ¿De quién es esa fosa, compadre?

PAYASO 1: Mía, señor. (Canta): ¡Oh!, y una fosa cavada en tierra
a tal huésped bien le cuadra.

HAMLET: Sí; ya me figuro que es tuya, puesto que estás dentro de ella.

PAYASO 1: Vos estáis fuera de ella, señor, y, por consiguiente, no es vuestra. En cuanto a mí, no estoy tendido en ella, y, sin embargo, es mía.

HAMLET: Mientes, por ello, al decir que esa fosa es tuya por estar en ella. Es para los muertos, no para los vivos; por tanto, mientes.

PAYASO 1: Como es mentira viviente, señor, os la devuelvo.

HAMLET: ¿Para qué hombre cavas esa fosa?

PAYASO 1: Para ningún hombre, señor.

HAMLET: Bueno, ¿para qué mujer?

PAYASO 1: Para ninguna, tampoco.

HAMLET: ¿Pues quién ha de ser enterrado en ella?

PAYASO 1: Una que fue mujer, señor; pero que en paz descansa, pues ya ha muerto.

HAMLET: Horacio, ¡Qué categórico es el truhán! Hay que hablarle con la carta en la mano; de lo contrario, os aplasta con un equívoco. ¡Por Dios! Horacio, de tres años acá lo he venido observando: nuestro siglo se refina de tal modo, que la punta del pie del rústico

llega tan cerca del talón del cortesano, que le desuela los sabañones. (Al Payaso) ¿Cuánto tiempo ha que eres sepulturero?

PAYASO 1: De todos los días del año, entré en este oficio el día en que nuestro último rey, el padre de Hamlet venció a Fortinbrás.

HAMLET: ¿Cuánto tiempo hará de eso?

PAYASO 1: ¿No lo sabéis? ¡Si no hay patán que no lo sepa! Fue el día mismo que nació el joven Hamlet, el que está loco y le enviaron a Inglaterra.

HAMLET: Sí, tienes razón. ¿Y por qué le enviaron a Inglaterra?

PAYASO 1: Pues porque estaba loco; allí recobraré el juicio, y si no lo recobra, no importará ello gran cosa en aquel país.

HAMLET: ¿Y eso?

PAYASO 1: Porque nadie lo notará; todos son tan locos como él.

HAMLET: ¿Y cómo se volvió loco?

PAYASO 1: De un modo muy extraño, según dicen.

HAMLET: ¿De un modo muy extraño?

PAYASO 1: ¡Toma! Perdiendo el seso.

HAMLET: Pero ¿qué dio lugar?

PAYASO 1: ¿Lugar? Aquí, en Dinamarca. Por cierto, que he sido enterrador aquí, de chico y grande, treinta años.

HAMLET: ¿Cuánto tiempo puede estar un hombre enterrado sin descomponerse?

PAYASO 1: A decir verdad, si no está podrido antes de morir, puesto que hoy día nos vienen muchos cadáveres gálicos sifílicos que no hay modo de cogerlos para enterrarlos, os vendrá a durar ocho o nueve años. Los que más duran sin descomponerse son los que trabajan con el cuero

HAMLET: ¿Y por qué ellos más que otros?

PAYASO 1: ¡Toma!, porque su pellejo está tan curtido por razón de su oficio, que resiste mucho tiempo el agua; y el agua, señor mío, es un terrible destructor de todo hideputa cuerpo muerto. Aquí tenéis una calavera. (Cogiéndola del suelo.) Esta calavera ha estado metida en tierra veintitrés años.

HAMLET: ¿De quién era?

PAYASO 1: De un mentecato hideputa. ¿De quién diríais?

HAMLET: ¡Qué sé yo!

PAYASO 1: ¡Mala peste le confunda! ¡Loco tunante! Un día me tiró por la cabeza una botella de vino del Rin. Pues, señor, esta misma calavera que aquí veis es de Yorick, el bufón del rey.

HAMLET: ¿Esa?

PAYASO 1: Esta misma.

HAMLET: Deja que la vea. (Coge la calavera.) ¡Ah pobre Yorick! Yo le conocí, Horacio; era un hombre de una gracia infinita y de una fantasía portentosa. Mil veces me llevó a cuestras, y ahora, ¡qué horror siento al recordarlo!, a su vista se me revuelve el estómago. Aquí pendían aquellos labios que yo he besado no sé cuántas veces. ¿Qué se hicieron de tus chanzas, tus piruetas, tus canciones, tus rasgos de buen humor, que hacían prorrumpir en una carcajada a toda la mesa? ¿Nada, ni sólo un chiste siquiera para burlarte de tu propia mueca? ¿Qué haces ahí con la boca abierta? Vete ahora al tocador de mi dama, y dile que, aunque se ponga el grueso de un dedo de afeite, ha de venir forzosamente a esta linda figura. Prueba a hacerla reír con eso. Dime una cosa, por favor, Horacio.

HORACIO: ¿Cuál es, señor?

HAMLET: ¿Crees tú que Alejandro tendría este aspecto bajo tierra?

HORACIO: El mismo, justamente.

HAMLET: ¿Y olería de este modo? ¡Puaf! (Tira la calavera.)

HORACIO: Del mismo modo, señor.

HAMLET: ¡A qué viles usos podemos descender, Horacio! ¿Por qué no podría la imaginación seguir las nobles cenizas de Alejandro hasta encontrarlas tapando la boca de un tonel?

HORACIO: Sería considerarlo con excesiva minucia el hacerlo así.

HAMLET: No, a fe; ni pizca. Basta seguirle hasta aquel punto, con toda moderación y verosimilitud en el proceso; es decir, de esta suerte: Alejandro murió, Alejandro fue sepultado. Alejandro hízose polvo; el polvo es tierra; de la tierra se hace el barro, ¿y por qué con ese barro en que se convirtió no podría taparse un barril de cerveza? (Canta): El magno César, muerto y en barro convertido, un agujero al viento taparle habrá podido. ¡Oh, que un barro que al orbe tuvo en temor eterno resguardará los muros del cierzo del invierno! Pero, ¡silencio, silencio! Apartémonos...

() Al cementerio llega el cortejo fúnebre de Ofelia y allí se enfrentan furiosos Laertes y Hamlet, pero son separados por los reyes.

() Yo represento a Hamlet.

() Yo represento a Laertes.

() Yo represento al Sacerdote.

() Yo represento a la Reina.

() Yo represento a Rey.

HAMLET: Ahí llega el rey.....y la reina, y la Corte. ¿A quién sigue ese duelo? ¡Y con ceremonial tan deficiente! Esto es claro indicio de que el difunto al cual siguen puso fin a su vida con mano desesperada. Y era persona de calidad. Agachémonos un rato y observemos, Horacio. (Retírase con Horacio).

LAERTES: Sacerdote: ¿Qué otra ceremonia falta?

HAMLET: Horacio, aquel es Laertes, un joven nobilísimo. Observemos.

LAERTES: ¿No hay otra ceremonia?

SACERDOTE: Sus exequias se han celebrado con toda la amplitud que el caso permitía. Su muerte fue sospechosa, y a no ser por aquella orden superior que juzga toda regla, hubiera sido depositada en tierra profana hasta la trompeta del Juicio Final, y en vez de piadosas preces, tan sólo escombros, piedras y guijarros se habrían arrojado sobre ella. No obstante, se le ha concedido un rocío de flores y sus coronas virginales, y el ser conducida a la última morada con servicio fúnebre y doble de campanas.

LAERTES: ¿Nada más debe, pues, hacerse?

SACERDOTE: Nada más. Profanaríamos los ritos funerales si cantáramos para ella el descanso eterno, como se hace por las almas de los que mueren en el Señor.

LAERTES: ¡Colocadla en tierra, y que de su bella e inmaculada carne broten fragantes violetas! Y a tí, cura brutal, he de decirte que mi hermana será un ángel mediador en el Cielo mientras tú estés aullando en el abismo infernal.

HAMLET: ¡Cómo! ¡La hermosa Ofelia!

REINA: (Esparciendo flores sobre el cadáver.) ¡Flores sobre la flor! ¡Adiós! Yo esperaba que fueras la esposa de mi Hamlet; con esas flores pensaba, dulce doncella, cubrir tu lecho nupcial y no esparcirlas sobre tu sepultura.

LAERTES: ¡Oh! ¡Qué un triple desastre caiga diez veces triplicado sobre la maldita cabeza de aquel / cuyo inicuo crimen te enajenó de tu privilegiado entendimiento. Señores sepultureros: no echéis tierra todavía; esperad que la estreche una vez más entre mis brazos. (Salta dentro de la fosa.) Amontonad ahora vuestro polvo sobre el vivo y la muerta hasta convertir este llano en monte más alto que el Pelión o la celeste cumbre del Olimpo azul.

HAMLET: (Adelantándose) ¿Quién es ese, cuyo dolor se exhala con tal énfasis, y cuyos acentos de aflicción conjuran a los errantes astros, haciéndoles detener su curso, como oyentes heridos de estupor? Aquí está Hamlet, el danés. (Salta dentro de la fosa.)

LAERTES: ¡Que el demonio lleve tu alma! (Asiéndole y braceando con él.)

HAMLET: Mal modo de rezar. Por favor, quita tus dedos de mi cuello, pues aunque no soy irascible ni violento, hay en mí algo peligroso, que tu prudencia debe temer. Aparta esa mano.

REY: Separadlos.

REINA: ¡Hamlet! ¡Hamlet!

TODOS: ¡Señores!

REINA: Sosegaos, querido príncipe. (Algunos del séquito los separan, y salen fuera de la fosa.)

HAMLET: ¡Cómo! Lucharé con él por esta causa hasta que mis ojos cesen de parpadear.

REINA: ¿Qué causa, hijo mío?

HAMLET: Yo amaba a Ofelia; cuarenta mil hermanos que tuviera no podrían, con todo su amor junto, sobrepujar el mío. Laertes: ¿Qué estás dispuesto a hacer por ella?

REY: ¡Oh! Está loco Laertes.

REINA: ¡Por amor de Dios, dejadle!

HAMLET: ¡Vive Dios! Dime qué quieres hacer. ¿Quieres llorar?, ¿quieres luchar?, ¿quieres ayunar?, ¿quieres desgarrarte?, ¿quieres tragar vinagre o comerte un cocodrilo? Pues todo esto haré yo. ¿Vienes aquí para lloriquear, o para provocarme saltando en la tumba de Ofelia? ¡Hazte sepultar vivo con ella, que esto quiero yo; y ya que hablas de montañas, deja que sobre nosotros echen fanegas a millones, hasta que nuestro promontorio, chamuscándose la cresta en la zona ardiente, deje el monte Osa como una verruga! Y si te empeñas en gritar, rugiré tanto como tú.

REY: Esto es un puro delirio, y por cierto tiempo obrará así en él; en seguida, manso como una paloma cuando han nacido sus dorados pichones, le veréis sumirse en el silencio.

HAMLET: Oíd, caballeros: ¿por qué motivo me tratáis así? Siempre os he querido; pero no importa, pues por más que haga el mismo Hércules, el gato maullará y el perro ladrará, mal que le cuadre. (Sale.)

REY: Horacio amigo, te ruego le acompañes. Laertes, fortalece tu paciencia con nuestra plática de la pasada noche. Vamos ahora a dar la última mano a nuestro asunto. Querida Gertrudis, haced que vigilen a nuestro hijo. Esa tumba va a tener un monumento viviente. Pronto va a llegarnos la hora del sosiego. Hasta entonces, la paciencia gobierne nuestros actos.

Los acontecimientos finales se precipitan. El rey combina un plan que parece perfecto para deshacerse por igual de Hamlet y de Laertes: propone un duelo entre ellos como prueba de habilidad en la esgrima, siendo como son dos campeones en ese arte; pero de acuerdo con Laertes prepara una copa envenenada y emponzoña la punta de la espada de Laertes. El duelo se realiza ante toda la corte; las truculentas confusiones que allí se presentan / conducen a que la reina muera envenenada con la copa destinada a Hamlet; ambos contendientes se hieren, pero luego la misma espada envenenada que esgrime Laertes es usada por Hamlet contra él; entonces, Laertes revela a Hamlet toda la conspiración / y señala como autor de toda la culpa al rey; éste es muerto por un Hamlet que ya está irremediablemente condenado por la herida y por el veneno. Horacio asiste a Hamlet (narrador señala al actor que representa a Hamlet) en sus últimos momentos, cuando alcanza a reconocer que ahora el poder de Dinamarca caerá en manos de los noruegos comandados por Fortinbrás:

Acto V. Escena III. (Página 134).

HAMLET: ¡Oh! Me muero, Horacio. El activo veneno subyuga por completo mi espíritu. No puedo vivir lo bastante para saber nuevas de Inglaterra, pero auguro que la elección recaerá sobre Fortinbrás; tiene a su favor mi voz moribunda. Díselo así con todos los incidentes, grandes y pequeños, que me han impulsado... ¡Lo demás es silencio!... ¡Oh!, ¡oh!, ¡oh!, ¡oh!... (Muere).

Anexo #5

Con respecto al proyecto:

1. ¿Consideras que el hecho de ver primero el capítulo de *Los Simpsons* en el que se hacía referencia a "Hamlet", y luego leer el texto, te favoreció para una mejor comprensión y a ver con mayor claridad lo sucedido en la obra? ¿Por qué?

Si por que en los simpsons entendimos algo de la película y con la lectura comprendimos con más claridad el capítulo.

2. ¿Crees que *Los Simpson* pueden aportarnos a la formación académica? ¿Consideras que te podrían acercar a la literatura? ¿Por qué?

Si nos pueden aportar y considero que también nos acerca a la lectura, en los simpsons vemos y podemos entender las lecturas con más precisión.

3. ¿Crees que tu forma de ver la lectura cambió después de la realización de las actividades de este proyecto? ¿Por qué?

Si por que antes no la entendía muy bien pero ahora lo puedo ver y entender con más claridad.

4. ¿Te parece importante leer? ¿Por qué?

Si por que me ayuda a aprender más sobre hechos que ya sucedieron y también me sirve para desarrollar mi mente.

5. Consideras que este tipo de proyectos son importantes? ¿Por qué?

Si por que no sería solo copiar sino también ver algo que nos ayude a desarrollar nuestra mente con películas y lecturas.

6. ¿Te gustaría que la televisión fuera un recurso que se utilizara en las clases de Lengua Castellana? ¿Por qué?

Si por que aprenderíamos y nos reiríamos mucho así como en la lectura de Hamlet y la película de los Simpson.

7. Del proyecto "*Los Simpson, una posibilidad de acercamiento a la literatura en la escuela*" y de las clases, ¿qué fue lo que más te gustó?, ¿Por qué?

La lectura y la película por que el profe nos enseñaba muchas cosas que nos van a servir más adelante para un buen futuro.

Con respecto al proyecto:

1. ¿Consideras que el hecho de ver primero el capítulo de *Los Simpsons* en el que se hacía referencia a "Hamlet", y luego leer el texto, te favoreció para una mejor comprensión y a ver con mayor claridad lo sucedido en la obra? ¿Por qué?

porque nos entreteníamos entendíamos más fácil los personajes

2. ¿Crees que *Los Simpson* pueden aportarnos a la formación académica? ¿Consideras que te podrían acercar a la literatura? ¿Por qué?

porque nos enseñan cosas que a veces no entendemos y nos acercan a cosas que tal vez alguna vez vimos

3. ¿Crees que tu forma de ver la lectura cambió después de la realización de las actividades de este proyecto? ¿Por qué?

si porque entiendo muchas cosas que ahora entiendo

4. ¿Te parece importante leer? ¿Por qué?

si me parece muy importante porque mejoramos mucho la lectura y escritura

5. Consideras que este tipo de proyectos son importantes? ¿Por qué?

si porque cambiamos el contenido que teníamos si porque que sería aburrido pero fue muy divertido

6. ¿Te gustaría que la televisión fuera un recurso que se utilizara en las clases de Lengua Castellana? ¿Por qué?

porque muchas veces no entendemos las clases y la televisión ayuda para que aprendamos más

7. Del proyecto "*Los Simpson, una posibilidad de acercamiento a la literatura en la escuela*" y de las clases, ¿qué fue lo que más te gustó?, ¿Por qué?

Con respecto al proyecto:

1. ¿Consideras que el hecho de ver primero el capítulo de *Los Simpsons* en el que se hacía referencia a "Hamlet", y luego leer el texto, te favoreció para una mejor comprensión y a ver con mayor claridad lo sucedido en la obra? ¿Por qué?

Si por que puedo entender con mas claridad la interpretacion de la obra y asi puedo entender mucho mejor.

2. ¿Crees que *Los Simpson* pueden aportarnos a la formación académica? ¿Consideras que te podrían acercar a la literatura? ¿Por qué?

Si por que podemos ir mas aya de la comic de los simpson no simple mente basarnos en una sola cosa sino ir mas aya y lo podemos lograr.

3. ¿Crees que tu forma de ver la lectura cambió después de la realización de las actividades de este proyecto? ¿Por qué?

antes lo veia las clases como algo divertido pero a hora son tan importantes para nuestro aprendizaje y hay tanto por aprender de ellas.

4. ¿Te parece importante leer? ¿Por qué?

Si por que puedo tener mas conocimiento en la lectura y poder saber en donde van las comas, tildes, puntos, interrogación

5. Consideras que este tipo de proyectos son importantes? ¿Por qué?

Si por que aprendo a ver cosas nuevas y no siempre estar copiando sabiendo que hay tanto por descubrir, y aprender y poder destacar en cosas que nos gustan.

6. ¿Te gustaría que la televisión fuera un recurso que se utilizara en las clases de Lengua Castellana? ¿Por qué?

Si por que podria entender mucho mas por medio de la television que por un cuento por que asi citarianos viendo los personajes. y seria mas divertida.

7. Del proyecto "*Los Simpson, una posibilidad de acercamiento a la literatura en la escuela*" y de las clases, ¿qué fue lo que más te gustó?, ¿Por qué?

la interpretacion del proyc en las clases de lenguaje nos sirvian para ir mas aya de lo aprendido y gracias al profe las clases fueron mucho mas interesantes.

Con respecto al proyecto:

1. ¿Consideras que el hecho de ver primero el capítulo de *Los Simpsons* en el que se hacía referencia a "Hamlet", y luego leer el texto, te favoreció para una mejor comprensión y a ver con mayor claridad lo sucedido en la obra? ¿Por qué?

EN EFECTO FAVORABLE PARA UNA MEJOR COMPRENSIÓN POR QUE AL VERLO PRIMERO EN LOS SIMPSON ME DIÓ UNA CLARA IDEA COMO DE LOS PERSONAJES COMO LA OBRA

2. ¿Crees que *Los Simpson* pueden aportarnos a la formación académica? ¿Consideras que te podrían acercar a la literatura? ¿Por qué?

SI CREA QUE PUEDA APORTARNOS YA QUE MUCHOS DE LOS CAPITULOS DE LOS SIMPSON ESTAN RELACIONADOS CON LA HISTORIA Y LA LITERATURA

3. ¿Crees que tu forma de ver la lectura cambió después de la realización de las actividades de este proyecto? ¿Por qué?

SI CAMBIO POR QUE ANTES HABIA VISTO LOS SIMPSON DESDE UN PUNTO DE VISTA. AHORA QUE LOS VEO LO HAGO DE UNA MANERA MAS LITERARIA

4. ¿Te parece importante leer? ¿Por qué?

SI POR QUE NOS AYUDA TANTO AL CONOCIMIENTO COMO A LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

5. Consideras que este tipo de proyectos son importantes? ¿Por qué?

SI CONSIDERO QUE SEAN IMPORTANTES POR QUE CREA QUE ES UNA BUENA Y BUENA FORMA DE APORTAR EN LA EDUCACION

6. ¿Te gustaría que la televisión fuera un recurso que se utilizara en las clases de Lengua Castellana? ¿Por qué?

SI ME GUSTARIA POR QUE GENERARIA MUCHO CONOCIMIENTO YA QUE LA GENTE PREFERE LA TELEVISION QUE LOS LIBROS

7. Del proyecto "Los Simpson, una posibilidad de acercamiento a la literatura en la escuela" y de las clases, ¿qué fue lo que más te gustó?, ¿Por qué?

ME GUSTÓ MAS QUE APARTE DE QUE SE APRENDE SE ENTRETIENE Y SE BUSCAN NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE.