

**LA EXPERIENCIA DEL ARTE LITERARIO Y CINEMATOGRAFICO: UNA
SINFONÍA DE LENGUAJES SIMBÓLICOS COMO *INTERPRETACIÓN* DEL
MUNDO**

LUIS CARLOS PEÑA HERNÁNDEZ

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
SECCIONAL BAJO CAUCA
CAUCASIA**

2013

**LA EXPERIENCIA DEL ARTE LITERARIO Y CINEMATOGRAFICO: UNA
SINFONÍA DE LENGUAJES SIMBÓLICOS COMO *INTERPRETACIÓN* DEL
MUNDO**

Luis Carlos Peña Hernández

**Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Educación Básica
con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez

Asesora

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
SECCIONAL BAJO CAUCA
CAUCASIA**

2013

Agradecimientos

*A mi familia, en especial a mis padres
por todo el apoyo invaluable
y la confianza depositada en mí.*

*A mis maestros que me acompañaron
en mi proceso formativo y me permitieron construir
experiencias significativas*

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. CONTEXTUALIZACIÓN	13
1.1. Recorriendo los espacios, los <i>sonidos</i> y los <i>silencios</i> de la institución.....	13
1.2. Reconociendo las <i>voces</i> , los talentos y las carencias.....	18
1.3. De los modos de interacción con el <i>director</i> de planta	21
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	24
2.1. Descripción del problema.....	24
2.2. Formulación del problema.....	30
2.3. Objetivos	30
3. MARCOS REFERENCIALES	32
3.1. Antecedentes: una mirada retrospectiva del asunto	32
3.2. Marco teórico	38
3.2.1. Preludio <i>musical</i> : sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura.....	38
3.2.2. Primeras <i>notas</i> : el cine y la literatura desde una mirada artística.....	40
3.2.3. Conceptualizando sobre Imagen y lenguaje cinematográfico.....	43
3.2.4. <i>Interludio</i> didáctico: sobre la transposición didáctica.....	48
3.2.5. La experiencia del arte: un acercamiento íntimo con la obra de arte y un encuentro de sí	49
3.2.6. Estética y hermenéutica: tensiones y convergencias en el plano artístico.	52
3.2.7. Lo simbólico como punto de encuentro entre el lenguaje literario y el lenguaje cinematográfico	56
4. MARCO METODOLÓGICO.....	62

4.1.	La investigación cualitativa y el enfoque etnográfico narrativo.....	62
4.2.	Diseño de la unidad didáctica: sumergiéndonos en la sinfonía del lenguaje simbólico de la literatura y el cine	67
4.3.	Mapa de categorías.....	77
5.	HALLAZGOS	79
5.1.	Esquema hallazgos	79
5.2.	Categoría I: La didáctica de la interacción con diversos textos y modalidades de lectura	80
5.3.	Categoría II: experiencias estéticas en las travesías del cine	88
5.4.	Categoría III: Intertextualidad en el análisis de las obras literarias y las obras fílmicas	92
6.	CONCLUSIONES	94
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	98
8.	ANEXOS.....	101

Resumen

Este trabajo es realizado a partir de las experiencias surgidas en la práctica profesional I y II con el grado 10° Matemático de la Institución Educativa Liceo Caucaasia en el municipio de Caucaasia, Antioquia; se fundamenta en una unidad didáctica basada en la experiencia artística con la literatura y el cine.

Esta propuesta e investigación ha surgido como una necesidad de ver la obra literaria y cinematográfica desde la estética, reconociendo asimismo la condición subjetiva e interpretativa del estudiante, con lo que sea posible dotar de sentido las prácticas que se tejen alrededor de la enseñanza de la Lengua Castellana y avizorar nuevas formas de acercamiento hacia las manifestaciones del arte.

Bajo esta perspectiva, el propósito de esta investigación se ha condensado en propiciar espacios de formación a través de la experiencia del arte literario y cinematográfico como sistemas simbólicos, vinculando la Estética de la recepción de Hans-Robert Jauss y la Hermenéutica de Hans-George Gadamer en la praxis artística.

Es posible afirmar que los estudiantes, después de interactuar con diversos textos literarios y con algunos filmes, lograron, por un lado, ver la obra de arte como una posibilidad de pensarse y pensar el mundo de otros modos, acercándose a ella con placer, y por otro, establecer conexiones entre el discurso literario y el fílmico.

Palabras clave:

Experiencia del arte, Literatura, Cine, Obra de arte, Estética, Hermenéutica, Lenguaje simbólico.

Abstract

This work is realized from experiences emerged in the pedagogical practices with the grade 10° mathematical of the Educational Institution Liceo Caucaasia in the municipality of Caucaasia, Antioquia; this is based in didactic unit based in the artistic experience with literature and cinema.

This proposal and research has emerged as a need to see the literary and cinema from aesthetics, recognizing also subjective and interpretive status of the student, thus giving meaning possible practices that are woven around the language teaching Spanish and to envision new ways of approach to art demonstrations.

From this perspective, the purpose of this research has been condensed into training provide spaces through the experience of literary and cinematic art as symbolic systems, linking Reception Aesthetics Hans-Robert Jauss and the Hermeneutics of Hans-George Gadamer in artistic practice.

Arguably students after interacting with various literary texts and some films, succeeded, first, see the work of art as a possibility to think and think about the world in other ways, approaching her with pleasure, and on the other, make connections between literary discourse and cinematic discourse.

Keywords:

Art Experience, Literature, Cinema, Work of art, Aesthetic, Hermeneutics, Symbolic language.

*A veces en las tardes una cara
nos mira desde el fondo de un espejo;
el arte debe ser como ese espejo
que nos revela nuestra propia cara [...]*

Jorge Luis Borges

INTRODUCCIÓN

A continuación el lector se sumergirá en un estudio crítico producto de investigaciones teóricas y empíricas¹ realizadas en el marco de la Práctica Profesional I y II de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, en relación con las manifestaciones, experiencias y prácticas literarias y cinematográficas vinculadas en el seno escolar, pero también a la vida secular.

Lo invito a usted querido lector a que imagine juntamente conmigo un conjunto, una complejidad, una estructura bien organizada similar a la de una orquesta sinfónica, con todos sus elementos, miembros, partituras, atriles, instrumentos, itinerarios, y a su vez con cosas más abstractas como la experiencia musical, la entrega, el esfuerzo, la pasión, la interpretación musical, los matices, el ensamble y el clímax. La fusión armónica de todo esto me servirá como **alegoría de lo que en este trabajo va a denominarse la experiencia del arte en la obra literaria y cinematográfica**, que despliega un sinnúmero de lenguajes, códigos estéticos y discursos que facilitan un encuentro del individuo consigo mismo y con el mundo.

He tomado la metáfora de la orquesta no sólo para establecer relaciones de sentido y forma con la propuesta teórica, sino porque, además, al colgarse como telón de fondo, pretendo insinuar que la Literatura y el Cine precisamente constituyen un arte, así como la Música o la Pintura. La escuela debe constituirse, en este sentido, en un escenario de conocimiento y de arte para formar sujetos críticos y sensibles ante los fenómenos estéticos, y que respondan a una visión basada en el humanismo.

En el marco de esta investigación, se evidencian las experiencias tejidas en la práctica pedagógica, en la que bajo una necesidad de acercamiento a los textos literarios y al cine de corte clásico, se proponen estrategias desde la didáctica de la literatura y otros sistemas simbólicos bajo el prisma de la estética y de la

¹Entiéndase aquí lo teórico como la conceptualización de los saberes disciplinares o científicos y lo empírico como la praxis educativa gestada en un espacio real y concreto.

experiencia del arte, considerando a su vez el enfoque etnográfico narrativo en la tarea investigadora, el cual posibilita un seguimiento de los procesos y una relación directa con los agentes.

Como se ha dicho, en este trabajo se desarrollará una metáfora alrededor de las reflexiones y conceptualizaciones, a fin de llevar al lector por un camino interpretativo que difiere al corriente y llano. Por ello, el trabajo se estructura en 8 capítulos en los que se incluirá la metáfora de la orquesta sinfónica, nutriendo de imágenes y alegorías sutilmente superpuestas en cada apartado. Ahora, describiré en términos generales lo que encontraremos en cada uno de los capítulos.

En el Capítulo Uno, se aborda lo referente al entorno en el que se desarrolló la práctica pedagógica, la filosofía institucional y sus principales pilares, sumergiéndonos en la polifonía de voces, en los diferentes espacios, en los sonidos y discursos provenientes de los estudiantes y del docente cooperador, lo que de entrada, permitirá tener una visión general de los procesos llevados a cabo en este escenario de formación. A su vez, esto propiciará una aproximación a las problemáticas de la institución, haciendo un diagnóstico de los actores que intervienen en el centro educativo.

En el capítulo Dos, se plantea el problema de investigación, describiendo principalmente las dificultades alrededor de la mirada frente al objeto artístico, es decir, en este caso, frente a la literatura y el cine, en medio de un mundo regido por reglas de poder y por el inmediatismo de la cultura contemporánea. Se hace énfasis en los Estándares Curriculares del Ministerio de Educación Nacional en el que se plantea un enfoque pedagógico y estético frente a la enseñanza de la literatura y otros lenguajes simbólicos, enfoques que no se hacen evidentes en la escuela. Esto desencadena la pregunta problematizadora y luego se formulan los objetivos que pretenden dar respuesta al problema.

El Capítulo Tres, por su parte, desarrolla los marcos referenciales que abarcan los antecedentes y el marco teórico en el que se fundamenta la investigación. Éste está a su vez está subdividido en categorías en las que se conceptualiza, por

temáticas, ejes referidos a la didáctica de la lengua y la literatura, los procesos que hacen parte de la experiencia del arte, las teorías que sustentan la estética y la hermenéutica, hilando reflexiones que apuntan siempre a ver la obra literaria y cinematográfica desde una perspectiva artística. En el último apartado de este capítulo se intenta desarrollar una relación entre el lenguaje literario y el lenguaje cinematográfico a partir de lo simbólico.

En el siguiente capítulo, el Cuarto, se encuentra el diseño metodológico, en el cual se teoriza sobre la investigación cualitativa y el enfoque etnográfico narrativo como posibilidad de analizar los procesos pedagógicos y didácticos. Allí también el lector encontrará el diseño de la propuesta didáctica implementada en los estudiantes del grado 10° Matemático que muestra las actividades realizadas. Al finalizar este capítulo, se hallará un mapa de categorías que sirvió de guía para el desarrollo de los hallazgos.

El Capítulo Cinco, contiene los hallazgos o resultados que arrojó esta investigación, tomando de base el diario pedagógico y las reflexiones críticas que emergieron en torno a todo el proceso de práctica, estructurando el análisis en las categorías que como docente he podido dilucidar en este recorrido por las avenidas de la literatura y por las travesías del cine.

El Capítulo Seis, en el que se encuentran las Conclusiones, recopila de forma sintética lo que se ha construido en todo el proceso de práctica pedagógica y de investigación, enfatizando la importancia de construir estrategias que aporten a la enseñanza de la Lengua Castellana.

Llegando al término final de esta experiencia, encontramos la bibliografía como Capítulo Siete, que ha permitido seleccionar, construir, criticar y conceptualizar los saberes y que han transveralizado de algún modo las prácticas de enseñanza.

En la última sección de este trabajo, el capítulo de Anexos como numeral Ocho, revela a partir de evidencias (fotografías, talleres, evaluaciones, textos,

entrevistas) que plasman claramente lo realizado en la práctica y permite visualizar las estrategias que podrían servir como referente para otros maestros.

Aunque he escrito estas páginas personalmente, no es posible decir que soy el único autor de ellas, pues entiendo esta escritura como un diálogo entre diversos autores que hacen disquisiciones acerca de la temática y la abordan desde diversas perspectivas; es una construcción que permite palpar otros discursos, otras realidades, otras inquietudes... a modo de un palimpsesto, redactado por las mentes de muchos que nos une el encuentro con la palabra.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

En este capítulo es necesario adentrarse en la polifonía² de voces, en los esquemas que hay en la institución, en las inteligencias múltiples de las que hablaba Howard Gardner, para percibir las distintas habilidades de cada sujeto a fin de ir organizando nuestra orquesta. En ella asumo el papel de director, de guía, que debe considerar el potencial que hay en cada alumno para ayudarlo a tocar sus mejores melodías en esa relación con la literatura y el cine. Así mismo debo considerar todo lo que atañe a cada miembro, las particularidades, los conflictos que puedan entorpecer esa experiencia en el acercamiento a lo artístico. Los alumnos no son un objeto como tal, sino que son partícipes directos, son esos músicos que pueden *interpretar* desde su interioridad la obra; cada uno podrá construir significaciones en este proceso que perdurarán en su memoria y en su ser. Es importante considerar también los aportes de esos otros guías, ese maestro cooperador que desde su saber pedagógico y su talento facilitará construcciones positivas en el recorrido por las *notas* de este gran *piano* de la experiencia humana.

1.1. Recorriendo los espacios, los *sonidos* y los *silencios* de la institución

La institución educativa Liceo Cauca, es una de las instituciones que poseen un lugar privilegiado en el Bajo Cauca debido a sus buenos posicionamientos en los exámenes de la calidad superior, así como también al hecho de formar personas con gran talento humano y artístico. Sus 40 años de experiencia le han permitido crecer, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Está ubicada en la Cra. 20 Troncal de Occidente, en el municipio de Cauca. Tiene las jornadas mañana, tarde, nocturna y fin de semana, en los niveles Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional. Contiene programas de jóvenes en

² “El término ‘polifonía’ se emplea normalmente con la música coral”. “[...] para resaltar su carácter melódico, las diversas partes se conocen como voces”. Ver Enciclopedia Metódica, Vol. 4: *Las artes*, 1996, p. 160.

extraedad y adultos, aceleración del aprendizaje, así como también la vinculación con Cafam.

En cuanto a la infraestructura, es un plantel acogedor que cuenta con una polisombra deportiva inaugurada hace relativamente poco, ubicada en el patio de la institución. Cuenta con bloque de dos pisos donde está la secretaría, una sala de sistemas y otra parte de dos bloques con segundo piso en el que se hallan los grandes bloques de salones. Hacia el lado oeste con respecto a la entrada principal hay unos pasillos que conducen a otro bloque de salones donde además hay un taller para las modalidades de mecánica e industrial. Posee tres cafeterías, tres baños, una cancha de arena exterior al colegio y una zona verde. Al disponerme a recorrer estos espacios, pude reconocer años atrás cuando tuve la oportunidad de estudiar en este colegio, los mismos pasillos, los problemas graves de higiene de los baños, la falta de una biblioteca acorde con las exigencias de calidad, las zonas verdes poco utilizables. No obstante, noté un mejoramiento importante en la sala de sistemas: computadores nuevos, un área más espaciada con respecto a los muebles de cómputo vecinos y una mejor banda de internet.

Sin embargo en lo que respecta a los espacios de lectura, al averiguar por las transformaciones y mejoras que le habían hecho a la biblioteca, me encuentro con un cuadro similar al de años anteriores en el que generalmente este escenario de lectura no está a disposición, no se hace uso de él ya que cuando le pedí a un profesor que me permitiera observar dicha biblioteca, entre titubeos y risitas me dijo que estaba cerrada y que la bibliotecóloga la abría esporádicamente, “por salir del paso”, o sea se abre a veces pero por requisito. Así, no obstante la biblioteca cerrada, intento observar por una de las hendiduras y lo que veo en una esquina son varias sillas viejas archivadas, aunque no logro visualizar bien, porque la ventana está cubierta con una gran tabla. Por otro intersticio que mi vista alcanza a entrever, se observan una cantidad de libros rojos al parecer idénticos, como cartillas o álbumes; más a la derecha otra serie de cartillas ya de diversos colores y abajo una gama azul de libros. Por último alcance a ver una estructura, como un mesón empolvado que no logré identificar bien.

En otra oportunidad –meses después- pude entrar a lo que llaman biblioteca y es evidente el poco material relativo a las ciencias y a la literatura; sólo divisé algunas obras como *Don Quijote de la Mancha*, *Cantar de Mio Cid*, *Cien años de Soledad*, *la Eneida*, entre otras; colecciones de cuentos, antologías de poesía colombiana y una serie de cartillas repetidas que al parecer no se usan. Con esto puede notar el abandono en que está sumida esa parte esencial de un colegio: la biblioteca, que en vez de archivar, debe haber una gestión favorable en pro de material bibliográfico que le apueste a la cultura lectora.

Al preguntarme por los espacios propicios para proyectar un video o una película, hablando con el maestro cooperador, me dice que para utilizar ese espacio es necesario prestarlo con mucha antelación pues mantiene muy ocupado. Pero luego supe que lo utilizaban no tanto para proyectar metrajes o audio, o tener una clase de música, sino que se utilizaba para dictar unas clases de cursos técnicos provenientes de afuera que tenían vínculos con la institución, y que por tanto si un profesor deseaba una clase en la sala de audiovisuales, lo más factible era que no iba a encontrarla libre.

Sumado a todo lo anterior, fue necesario observar diversas manifestaciones discursivas que permitieran ampliar el conocimiento sobre ideologías, políticas y filosofías en la Institución Educativa Liceo Caucaasia, en la que se entrevisté un discurso claro y definido en la misión y visión, las cuales contemplan lo siguiente:

Misión: La Institución Educativa Liceo Caucaasia es una entidad pública cuya misión consiste en ofrecer a niñas, niños, jóvenes y adultos un servicio educativo integral en los niveles de educación preescolar, básica y media, desde un Proyecto Educativo Institucional que potencia el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas, a través de valores como el liderazgo, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y la equidad, contribuyendo al desarrollo social y cultural del municipio, el departamento y el país.

Visión: Para el año 2015 el Liceo Caucasia será una institución educativa líder en el ámbito Municipal, regional y departamental, con proyección nacional, de reconocida excelencia humana y académica, fundamentada en procesos de mejoramiento continuo y en la dinámica de una comunidad educativa que aprende. (PEI Liceo Caucasia, 2010).

A partir del análisis de estos cimientos que sostienen la institucionalidad, es interesante notar que la Institución se ve como portadora no sólo de competencias básicas o académicas, sino también de la dimensión humana, y por tanto del talento humano. A su vez, se proyecta como una entidad líder en ámbitos más expansionistas. Rescato el vínculo que establece entre los valores que cultiva con las dinámicas e interacciones de lo social. Ahora bien, es preciso observar en cada espacio, en cada rol de los que construyen esta institución, en las prácticas de formación, en los modos de mirar incluso, para reconocer esas discursividades y ver qué tanto permean en cada rincón. Por esto, en la contextualización fue necesario observar durante las horas normales de clase, el aire que respira el colegio, en los descansos mientras ocurren procesos de socialización, en los actos culturales, etc. Todo esto, por supuesto no puede dar una mirada interpretativa demasiado amplia, pero sí permite atisbar o sospechar lo que ocurre en el interior.

En los actos cívicos y culturales, por ejemplo, hay un gran sentido patriótico, las insignias cobran relevancia, y el espíritu nacional sale a la luz. Los estudiantes de toda la institución, como cosa rara, siempre esperan la última parte del evento donde se da la apertura para sus presentaciones de tipo artístico y reciben con júbilo a cada uno de los participantes. Es notoria la presencia de un gran talento artístico, de seres que buscan alternativas en el baile, en el canto, en la pintura y en la actuación. Todas estas actividades pedagógicas y de esparcimiento las considero muy acertadas, puesto que ello hace parte de la formación del ser humano y le permite desarrollar habilidades excepcionales.

En lo concerniente al área de español en específico y su constitución fundamentada dentro de los derroteros institucionales, su función específica en el

currículo y los objetivos que se plantea en la formación, es preciso conocer un poco sobre la estructura del plan de estudios de esta área del saber nombrada formalmente como Humanidades y Lengua Castellana. Para esto fue necesario hurgar en los folios del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y específicamente en la sección de los planes de área a fin de tener una visión general de lo dicho anteriormente.

Así pues, se plantea como principios pedagógicos la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y el contexto, en los que “el conocimiento se construye a partir de la acción [...] como posibilidad que tiene el sujeto de interactuar consigo mismo, con los objetos del mundo, y con su ambiente natural y sociocultural” (Plan de área Humanidades, 2010). También, dicho conocimiento es condicionado por los conocimientos previos que la Institución entiende como el conjunto de conocimientos y recuerdos significativos. El papel del educador en el área no es de simple transmisor de conocimientos, sino que “aplica su saber pedagógico para facilitar, orientar, colaborar y motivar el proceso de aprendizaje” (Plan de área Humanidades, 2010).

Algunos de los propósitos que contempla el área están los de desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente, así como fomentar la afición a la lectura y comprender diversos textos. Además se plantea desarrollar la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como un medio de expresión estética. Todo ello para entender los diferentes elementos constitutivos de la lengua.

Con todo esto, es posible decir que por lo menos en la estructura interna del plan de área, es notorio un interés por el lenguaje y la literatura no sólo desde los contenidos académicos sino también desde la dimensión estética, y una postura clara frente a la formación al querer dotar de significación y sentido a las prácticas relativas a la Lengua Castellana.

1.2. Reconociendo las voces, los talentos y las carencias

En el semestre 2012-2 tuve la gran oportunidad de conocer una sinfonía de voces, unas agudas, otras graves, otras más silenciosas pero que también contenían palabras y sonidos. Antes de iniciar con mi propuesta quise conocer las particularidades de esas voces y de lo que emanaban de su interior, saber de sus gustos, sus motivaciones y sus expectativas en la vida. Para esto decidí hacer un diagnóstico de entrada (ver anexo 1) donde ellos pusieran primero sus datos personales y después responder a preguntas sobre lo que piensan del cine, de la lectura, de lo que hacen o han hecho en la escuela, especialmente en el área de español. Les pregunté específicamente cuáles obras literarias se habían leído, qué de cine habían visto, si alguna vez han trabajado algo de lenguaje cinematográfico vinculado a los procesos de lenguaje, entre otras.

Antes de pasar al análisis del cuestionario es preciso señalar que el grupo está conformado por 19 hombres y 25 mujeres, que suman un total de 44 estudiantes. Al realizar la muestra de la categoría edad, se ha encontrado que los alumnos oscilan entre los 13 y 18 años, donde la edad promedio es de 14,4, dado que sólo hay dos alumnos con 17 años y una con 18. Estos dos grupos de edades, considerando que se encuentran en 10°, puede clasificarse como extraedad, puesto que sobrepasan la edad “estándar” para este grado escolar, pero lo que no podrá ser un prejuicio a la hora de mirar a los estudiantes y construir los diversos saberes y experiencias.

Al mirar el cuestionario observé varias cosas: en cuanto a las obras leídas, en general fueron aquellas canonizadas, es decir las que normalmente se leen en la escuela, pero al preguntarles por obras leídas por sí mismos, la cuenta era muy pobre y generalmente apuntaban a referenciar libros reflexivos. Por otra parte, en cuanto al cine dijeron que no habían tenido formación en relación con el lenguaje cinematográfico, que a veces habían visto en clase de ética algún filme pero que era algo muy esporádico; y en el corpus de algunas de las películas que personalmente habían visto, casi todas apuntaban a ser muy obvias, comerciales,

pero que en la mayoría de los casos a mi modo de ver no permiten una apertura a experiencias realmente significativas con lo artístico, donde se evidenciara esa estética de una pieza cinematográfica como las clásicas, o como las que gozan de una riqueza simbólica o comportan una estructura narrativa y secuencial compleja.

Los estudiantes del grado 9° Matemático –grado en el que los descubrí- podrían caracterizarse como personas bastante activas que se interesan por el estudio dentro de lo necesario. La impresión que me formé de ellos es que son bastante inteligentes, poseedores de inteligencias diversas, con una capacidad de retentiva impresionante y una creatividad poco usual. Al interactuar un poco con ellos encontré que en general les gusta leer y que de hecho su maestro de lenguaje los pone a interactuar con obras literarias, hecho que causó gran satisfacción en mí. Desde el inicio cuando les hablé sobre mi propuesta de compartir experiencias lectoras, dramas, poesías y también films los noté muy emocionados.

A medida que los iba conociendo, fui descubriendo que si bien tenían habilidades para la comprensión de textos, en algunos había ciertos vacíos en relación con el acercamiento a los textos y cuando se trataba de interpretar más allá en un texto literario lo hacían bien, pero sólo utilizando la lógica común, tratando de encontrar verdades como si se tratara de una complejidad científica. De otro lado, fue evidente la capacidad para analizar imágenes, cuadros, figuras y en términos generales las diversas formas visuales que encontramos en el mundo circundante. Todo esto quizá porque su modalidad de profundización es la matemática, han tenido una formación en lo que respecta a lo abstracto, a lo figurativo y a mirar las cosas detenidamente, de forma racional. Sin embargo la lectura y la literatura en general, era vista por los alumnos como algo que les permitía aprender ciertas cosas, fortalecer algunos procesos relativos a la lengua, pero ahí se quedaba y los profesores que han visto pasar frente a ellos al parecer les han ocasionado cierto suplicio al verse obligados a leer textos que no son muy cercanos a ello y de ahí que los vean como un mero requisito académico. Por ello en este punto consideré importante potenciar un poco las habilidades relativas a lo literario, llevando una

propuesta semiótica de los textos y de las imágenes, donde el estudiante captara diversos significados, pero no solo respondiendo a lo meramente lógico sino también a lo que nuestros sentidos son capaces de percibir, posibilitando nuevas formas de ver las cosas.

Dentro de las actividades de exploración-contextualización en el semestre 2012-2, en aras de observar y reconocer las dinámicas de los alumnos en el acercamiento a los textos y el nivel de apreciación de lo literario, quise leerles algunos relatos del libro *Odios* de Sandra Castrillón. Yo inicié con la lectura en voz alta del relato “una niña”, y desde ahí quedaron conectados con este tipo de historias ya que esta era un tanto escueta donde se dejaba entrever el horror. Fue bastante significativa esta actividad porque los alumnos se impresionaban cada vez más con los relatos, unos daban unos pequeños quejidos al visualizar algunas imágenes fuertes que los relatos contenían; otros se erizaban y movían su cuerpo estremeciéndose por *aquello* fantástico que les creaba sensaciones. Y como si fuera poco, para mi sorpresa todos los alumnos comenzaron a ‘pelearse’ por leer alguno de los relatos, a lo que tuve que intervenir porque se ya empezaba a crear el desorden. Después de cederles el turno a algunos que leyeron al transcurrir 45 minutos, tuvimos que parar la actividad porque nos quedaba poco tiempo. El resto de tiempo conversamos sobre cuál de los relatos les había llamado más la atención, qué imagen les impresionó más o qué sintieron especialmente por alguna de esas historias.

Tras esto comencé a darme cuenta de lo que provocan este tipo de relatos tan ‘visuales’ y que en esa medida podría encaminar mi propuesta sobre la imagen en movimiento, sobre el cine. Entonces, en la literatura y el cine que con la imagen o las imágenes que crean en nuestra mente a través de los símbolos, con los cuales se construyen mundos posibles, vi la necesidad de sumergir a los estudiantes en una experiencia significativa de alcance estético, donde además pudieran volverse críticos de todo aquello que escuchaban, veían o percibían. Y esta propuesta cobraría mayor valor si se tiene en cuenta que en nuestro contexto, en Caucasia, tristemente hace falta una buena sala de cine, ni siquiera contamos por ejemplo

con un teatro u otro espacio de formación en materia de arte; solamente se cuenta con espacios temporales de proyección de ciertas cintas y de diálogos esporádicos literarios, pero no hay un escenario determinante donde se le apueste de lleno al cultivo del arte literario y cinematográfico y se cree la cultura del mismo. Por ello es justo y necesario que los estudiantes desde temprana edad puedan valorar y apreciar el arte literario y cinematográfico, apreciarlo desde su más profunda esencia y cultivar el valor de la cultura de la lectura crítica del mundo en diversas manifestaciones.

1.3. De los modos de interacción con el *director de planta*

En todo este proceso de identificar las tonalidades de los roles escolares, el maestro cooperador es fundamental al momento de analizar el contexto y los modos en los que se imparte la asignatura de Lengua castellana, pues quién sino él el propiciador de estrategias metodologías que susciten un buen aprendizaje y un conocimiento de la lengua y de la literatura. El docente cooperador se llamaba Bernardo Osorio Corena, Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, a distancia. En una de las entrevistas y diálogos que tuvimos, manifestó su enorme gusto por la lectura y ese momento tenía un libro cerca el cual leía titulado *La formación de maestros y su impacto social* de Francisco Cajiao. Ante esto noté el interés que este docente tiene por la educación y la motivación de cada día ser mejor como maestro.

Este docente de planta que dirigió la *orquesta* del grado 9° Matemático durante el año 2012, en una de las entrevistas afirma que “cada libro se enmarca en un contexto político, social, económico, religioso, cultural y temporal” (Diario pedagógico, marzo de 2012), factores que trata o intenta abarcar durante los procesos lectores de cualquier libro. Es importante -afirma- “crear la necesidad de desarrollar competencias comunicativas desde la expresión oral y escrita”. En las modalidades de lectura, me aclara que empieza leyendo en el aula, ya sea lecturas en voz alta, individual o por grupos, y el resto se deja para la casa. Para él

es muy importante la motivación además de comunicarles a sus estudiantes los temas que va a tratar durante el año escolar. Así mismo suele hacer talleres, socializaciones y clases comunitarias. Para el maestro cooperador el grupo es en general bueno, son estudiantes pilosos, aunque inquietos, comprometidos. En los descansos charlábamos sobre lo importante que era para él su labor como docente y cómo cada día intenta disfrutar lo que hace, mostrándose siempre tal cual como es.

En una de mis preocupaciones por ver sus clases y su metodología, veo que el profesor comienza a repasar algunos conceptos vistos en la clase anterior. Habla sobre la lengua estándar que es la lengua oficial, permite que participen los alumnos con un orden suficiente, definiendo conceptos como dialectos, jergas y argots que ya habían sido explicados y profundiza en torno a ellos. En esta actividad noté una armonía en la clase donde la gran mayoría de los estudiantes atendía y respetaba al profesor. Por lo visto, hay muy buenas relaciones entre los agentes, sin embargo sentí que seguía siendo un tanto conductista, el profesor en el tablero, y los alumnos escuchando y respondiendo a diversos interrogantes. En otra de sus clases, observé unas presentaciones artísticas, actividad que me pareció muy pertinente, donde los estudiantes actuaban y/o cantaban. Esto como herramienta didáctica de evaluación de las epopeyas de los cantares de gesta.³

Para concluir con la caracterización del docente, puedo decir que en general se interesa por conocer muy bien a sus estudiantes, es creativo, busca múltiples maneras de acercar al alumno a la literatura. Siempre tiene presente que la literatura es fundamental en la formación, aunque las obras con las que interactuaba sólo hacían parte de las canonizadas, lo cual no está mal, sino que es viable optar también por otras lecturas un tanto distanciadas de la élite literaria que ha marcado durante siglos.

³Poesía popular de la época medieval en que se referían, en principio oralmente, a través de cantos, hechos de personajes históricos, legendarios o tradicionales.

Cabe precisar que el docente cooperador siempre estuvo apoyando mi práctica, sugiriéndome estrategias, resaltando mi labor y muy a favor de la puesta en escena de prácticas cinematográficas por su carácter innovador en esta institución, pues él es uno de los que le apuesta a la transformación de la educación. También se interesó por sugerirme diversos modos de acercarme a los estudiantes ya que él los conocía más, pero siempre respetando las propuestas que yo llevaba.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el momento de preguntarme por los problemas, por las disonancias que hay en la orquesta, por aquellos *arreglos* o ajustes que como *director* pretendía implementar junto con cada miembro, con cada creador de sonidos y discursos, fue posible identificar que esta problemática apunta en general a la manera cómo nos acercamos al arte y qué tanto le permitimos que nos transforme, en este caso haciendo referencia a la literatura y a las manifestaciones cinematográficas. Por lo tanto, en la orquesta fue necesario implementar *adornos*⁴ u ornamentos orquestales en las obras tocadas y en la forma cómo son interpretadas.

2.1. Descripción del problema

Al reflexionar sobre la formación y nuestra mirada frente al arte, puede evidenciarse que en la sociedad contemporánea es habitual la tendencia a mirar las cosas de manera acrítica, sin detenernos en razonar por qué un fenómeno *x* produce un efecto *y*, a contemplar los detalles de la naturaleza o a ver el mundo con otros ojos. Y es que cada vez cobra más valor la cultura del inmediatismo que está siendo fuertemente alimentada por la tecnología y todos los dispositivos de alcance moderno, juntamente con los medios de comunicación. Todos estos esquemas sociales que se están configurando en la colectividad permean en muchos sectores y la población que quizá sigue con mayor ímpetu las corrientes es la población infantil y juvenil que prácticamente nace en una cuna digital. No estoy en contra de los avances tecnológicos, al contrario creo que son una herramienta indispensable para desenvolvernos en diversas áreas de la vida; de hecho disfruto mucho de ella. El problema de fondo es el uso indiscriminado, al punto que desplaza esa otra dimensión humana, los afectos, los sentimientos, la capacidad del hombre para pensarse a sí mismo y en relación con los otros.

⁴“Pautas que hacen más elaborada la música y que prolongan el efecto de una nota”. Incluyen el *trino*, el *gruppetto* y el *mordente*. Véase Enciclopedia Metódica, Vol. 4: *Las artes*, 1996, p. 163.

Ante este cuadro, parece ser que la escuela ya no puede acaparar toda esa masa de artificialidad que ha inundado la mente de los chicos, puesto que ya no es tan emocionante sentarse en un pupitre a escuchar a un profesor si según dice la gente en general, “todo está en Internet”. Y esa mentalidad se filtra en las disposiciones, estados y procesos de interacción de los estudiantes con el saber. De este modo, la formación va siendo consecuente con los paradigmas modernos, y ya el libro de texto ha ido desplazándose poco a poco de los ojos, de las miradas y de las manos de nuestros actuales estudiantes. En este sentido creo que hay un vacío en los procesos formativos pues se está educando en muchos casos sólo con una visión materialista, para que los jóvenes cumplan un determinado proyecto de vida, pero muchas veces no es anclado a las verdaderas necesidades, y el saber y los individuos de alguna manera están siendo cosificados, convirtiéndose en moldes que responden a los arquetipos de ciertas estructuras de poder.

Así pues, de forma consciente o inconsciente se configura un ser que no responde lo suficiente a una visión humanista del mundo, por lo que creo necesario plantear una propuesta que permita, primero, crear conciencia de la existencia de otros modos de construir la realidad, a través de todo lo que nos brinda la literatura y, segundo, pero igualmente importante, considerando que son jóvenes con quienes pretendo consumir esta propuesta, poner en acción las posibilidades que ofrece el cine y sus discursos implícitos, a fin de sumergir al estudiante en nuevas experiencias de construcción de su subjetividad, permitiéndole ver una luz que lo oriente hacia los posibles sentidos que puedan albergar en su interior.

El estudiante, en un estado *a priori* del encuentro real con la obra de arte se encuentra sumido metafóricamente en una atmósfera de *disonancia* que no le permite captar la armonía intrínseca en los fenómenos de la realidad que se vinculan a lo sensible, es decir, esas experiencias cadenciosas⁵ que lo sitúan en

⁵Cadencia en la teoría musical se refiere a “final de una frase musical. Del latín *cadere*, ‘caer’, implica una bajada de tono, aunque musicalmente hablando no siempre se produzca”. Tomado de *Enciclopedia Metódica*, Vol. 4: Las artes. 1996, p. 156.

otras dimensiones. Ese sonido, esa musicalidad que bien podría encontrarse en lo literario y lo cinematográfico, que puede entenderse como la experiencia extraordinaria similar al momento de gloria de percepción de una sinfonía musical, pues ésta la considero como un todo por excelencia por su complejidad, plenitud, armonía y generadora de emociones en el alma humana.

La literatura como manifestación del lenguaje, aparece de manera expresa en los Estándares Curriculares planteados por el MEN como una alternativa para enriquecer precisamente la dimensión humana de los estudiantes, para abrir su visión del mundo. Además el MEN plantea en Los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje, unos campos fundamentales para la formación en lenguaje, a saber, una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Para esta propuesta me interesa especialmente la pedagogía de la literatura que:

obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje (MEN, 2003, p. 25).

Como puede notarse, la literatura fortalecería la dimensión estética del sujeto, posibilitando ampliar su conocimiento del mundo y configurando un ser cada vez más humano. Es interesante el concepto de estética que se introduce, ya que se revela como una experiencia artística o por decirlo de otro modo, simbólica, así como cuando nos creamos la imagen o el símbolo de lo que provoca y evoca una determinada porción musical; en esta medida las prácticas cobran verdadera significación.

Pero en la escuela esa dimensión simbólica ha sido desplazada al considerar la lectura como un mero ejercicio de decodificar o comprender mínimamente un texto, sin ir más allá, sin escudriñar los significados, ni hallar el goce en lo literario. En este sentido, Cuesta recoge las palabras de Bombini al referirse a la simbiosis entre el placer de lo literario y las consideraciones sobre los objetivos formales de la comprensión lectora:

Desde mi práctica docente y ahora desde mi escritura no hago más que preguntarme y repreguntarme cada vez cómo resolver la difícil negociación entre el placer de leer y escribir y la mecanizada práctica de enseñar (Bombini. Citado en Cuesta, 2006, p.17).

Bajo estas premisas, Cuesta define a este tipo de práctica lectora como un “[...]despliegue de ‘procedimientos’, ‘procesos’ que los alumnos deben efectuar a la hora de enfrentarse a un texto” (2006, p. 14), siendo así una práctica lejos de suponer un enfoque significativo y que impacte desde lo formativo.

De otro lado, en el campo de la pedagogía de otros sistemas simbólicos que aborda el MEN, se habla que el lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos que le permiten al individuo formalizar sus conceptualizaciones, sistemas que abarcan lo verbal (como la lengua) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, grafiti, música, pintura, escultura, arquitectura. En este sentido el MEN considera que:

[...] formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. [...] Así, pues, se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los

y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos. (MEN, 2003, p. 26).

No obstante, el discurso que bordea al Ministerio de Educación Nacional, parece ser divergente en relación con la realidad escolar, ya que estos enfoques no se filtran en las escuelas, o por lo menos no de manera tan evidente. Si bien después de conocer un poco a los estudiantes del colegio, éstos mostraron interés en la lectura y en lo que respecta a lo literario, es necesario ir más allá, reflexionar sobre si lo que leen es realmente algo que se convierte en una experiencia significativa y permea otros contextos periféricos al estudiante, si las obras literarias verdaderamente están posibilitando el acercamiento a esa visión amplia del mundo tal como plantea el MEN, y si en las prácticas de enseñanza también se están incluyendo esos otros sistemas simbólicos. Es necesario, entonces, brindarle al estudiante la posibilidad para que se acerque a una verdadera experiencia estética entendida como una “manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, transformar, reconocer y apreciar nuestra presencia, la de los otros y de los otros en el mundo” (MEN, 1994).

La idea de trabajar el cine y a su vez la literatura surgió al reflexionar sobre aquello en lo que los jóvenes de hoy y en especial los del grado 9º matemático se están encaminando. En primer lugar, somos testigos de la importancia que ha ido perdiendo la literatura y la lectura en general para los jóvenes. No es mi intención primordial discutir sobre si se lee o no, si los docentes lo están haciendo; es, más bien mostrar que la literatura es una gran alternativa para formarnos y (re)pensarnos desde otras aristas. Así mismo, el cine a trabajar en la escuela lo he visto como una gran oportunidad para que los estudiantes se sientan identificados en muchos aspectos y a su vez considerando el auge que éste ha tenido en los últimos años, a través de la práctica pedagógica se pueda brindar una educación

de la mirada desde el cine, pero no con el cine *light*⁶ de la cultura contemporánea, sino aquellas creaciones cinematográficas que han quedado indelebles en la memoria de la humanidad, como verdaderas piezas de arte que como la literatura aportan maravillosas experiencias que permiten comprender muchos aspectos de la realidad y que nos vuelven más sensibles, más humanos.

En este sentido la literatura y el cine son una posibilidad para abrirse al mundo, para descubrir mundos posibles, inimaginables, paralelos, donde la ficción cobra un valor preponderante, como una dulce mentira que se forja a través de un universo simbólico que, siguiendo a Mèlich, nos permite “[...] configurarnos sentidos [...] que *provisionalmente* nos orienten en las travesías y en los trayectos de la vida cotidiana, y reduzcan el temor y la intranquilidad que nos provoca la contingencia” (2005, p.13). De ahí que esta sea una propuesta estética, de carácter simbólico, que ayude al sujeto a encontrarse consigo mismo, y donde el maestro no sea el transmisor del sentido, sino que desde la idea de *persistencia de la metamorfosis* propuesto por Elias Canetti, el maestro “cuide” o “procure” que sus discípulos imaginen provisionalmente sentidos.

De este modo esta investigación buscó la implementación de diversas estrategias que suscitaran un acercamiento hacia ese goce estético, con un valor subjetivo, y que a su vez posibilitara la comprensión de diversos fenómenos de la realidad, del mundo que rodea al estudiante. El cine puede aportarle mucho a la literatura, así como ésta a aquél, ya que muchos tópicos como el amor, la muerte, las grandes guerras, la desolación, el hambre, el sufrimiento, la vida y la muerte, en general, son tratados por ambas manifestaciones artísticas –arte cinematográfico y arte literario- indiscriminadamente, sin ningún tipo de censura. Allí, en el cine y la literatura está gran parte de nuestra esencia, de lo que nos ha formado; allí se revela nuestra historia, nuestro pasado, nuestro presente y aún el futuro. Con esa experiencia estética el alumno va a hallar el clímax de una explosión de saber y de

⁶ Siguiendo con la línea de sentido sobre la literatura *light* de la que hablaba Vargas Llosa, aquella que es gestada y consumida en serie, sin ningún tipo de esfuerzo intelectual, como para “entretener” al lector-consumidor.

sensibilidad semejante al momento en el que suenan acompasados y con gran potencia los instrumentos de la orquesta, justo cuando está acabando la obra.

2.2. Formulación del problema

Con todas las consideraciones anteriores y después de haber indagado y reflexionado sobre el problema, he podido preguntarme ¿Qué posibilidades permiten la literatura y el cine para la configuración de experiencias artísticas o de alcance estético que abran la visión acerca del mundo, donde el sujeto pueda pensarse y reordenar su realidad?

Esta pregunta se plantea pues a partir de la problemática en cuestión, con una pretensión más que reduccionista de la misma, que conlleve otras reflexiones en el marco de la enseñanza de la Lengua Castellana y que también signifique un aporte en el campo educativo y del conocimiento.

2.3. Objetivos

General

- Configurar una reflexión epistemológica, pedagógica y didáctica en torno a los espacios de formación del estudiante de grado 10° Matemático de la Institución Educativa Liceo Caucasia, que posibiliten un acercamiento a la experiencia del arte literario y cinematográfico como posibilidad estética que amplía su visión de mundo a través de las diferentes formas del lenguaje.

Específicos

- Reflexionar en torno a las posibilidades de la lectura y sus diversas modalidades en el proceso de formación del estudiantede grado 10° Matemático de la Institución Educativa Liceo Caucasia.

- Analizar el vínculo y las posibilidades de relación entre la literatura y el cine de manera que el estudiante pueda (re)pensarse y (re)construirse a sí mismo a través de la interpretación de distintos lenguajes.
- Identificar cómo a través de los símbolos se establece una apertura relacional entre el lenguaje literario y el lenguaje cinematográfico.

3. MARCOS REFERENCIALES

Cuando se habla de que una orquesta sinfónica emprende la tarea de “montar” una pieza u obra musical o una canción, es necesario ante todo, considerar que todo el conocimiento en materia de música no se da de la nada, que ello hace parte de un proceso de aprendizaje en el que tanto el director como los músicos han tenido unas bases teóricas mediadas en todo caso por la experiencia auténtica en cada encuentro con la música, lo que permite tener seguridad de un saber legítimo, idóneo y completo. Así pues, en este reto que me propuse como director de esta orquesta, ha sido necesario considerar todos mis conocimientos y darle una mirada crítica y reflexiva al saber literario y cinematográfico anclado a la necesidad de un ver desde lo artístico, no dejando a un lado la praxis estética. Por tanto, para tomar como referente y analizar algunos estudios ya consolidados sobre lo que compete a esta investigación, esbozaré primero una referencia a algunas tesis de pregrado junto con un trabajo didáctico sobre la puesta en escena de prácticas que vinculan lo cinematográfico en las aulas; luego haré mención del marco teórico y conceptual sobre el cual se sustenta esta propuesta subdividiéndolo en categorías-conceptualizaciones, dejando asimismo entrever mi voz y mi aporte. Todo ello permitirá conocer el “estado del arte” del objeto de estudio y poner sobre el *facistol*⁷ la guía literaria y cinematográfica en el momento de *cantar* todos unánimes las nuevas melodías, los nuevos sonidos poéticos que emanen de nuestro interior.

3.1. Antecedentes: una mirada retrospectiva del asunto

Para el desarrollo del trabajo de investigación, además de considerar todo lo hecho en la práctica pedagógica, es necesario recurrir a unos trabajos anteriores que hayan abordado el objeto de estudio en cuestión, o propuestas en las que se hayan preguntado sobre las posibilidades de llevar la literatura al aula desde la

⁷Según el DRAE: “Atril grande donde se ponen el libro o libros para cantar en la iglesia. El que sirve para el coro suele tener cuatro caras para poner varios libros”.

perspectiva artística y, junto a esto o por separado, el cine como estrategia de vinculación de diversos lenguajes. Por ello, se ha buscado referentes los cuales posibilitan una mirada más holística de lo que se está teorizando y conceptualizando.

Dichos referentes han sido filtrados en las bases de datos bibliográficas del Centro de Documentación de la Facultad de Educación (CEDED) de la Universidad de Antioquia. Así mismo en el catálogo OPAC que ofrece la misma universidad, en el cual al seleccionar la pestaña “Tesis”, se accede a registros de algunos trabajos de grado de años anteriores. Pero, para ubicar los resultados que sirvieran para mis fines, fue importante escribir en el buscador de dichos filtros palabras clave o descriptores como “estética de la literatura”, “literatura y cine”, “lenguaje literario”, lenguaje cinematográfico”, “cine”, “experiencia estética” “lenguaje simbólico”.

Por último, incluiré en esta categoría de antecedentes un trabajo publicado en un libro sobre el papel didáctico del cine, pues sirve para complementar las discusiones que alrededor de este tema se están haciendo en la actualidad. Lo he puesto como antecedente puesto que no se reduce a teorizar diversos presupuestos, sino que es como una gran ruta a seguir sobre cómo introducir la práctica cinematográfica en la escuela en los niveles primario y secundario. Entonces, no es como tal, vale aclarar, un fundamento netamente teórico del trabajo investigativo presente, pero se toma como un punto de referencia al pretender investigar e innovar en el campo de la literatura y de otros sistemas simbólicos.

Así pues, un primer trabajo encontrado es el de *Lenguaje literario y lenguaje cinematográfico: apertura para una experiencia estética*, de Angie Ariza y Verónica Giraldo (2011). En dicho proyecto de grado enfocan la enseñanza de la literatura bajo una dimensión artística y pretenden reivindicar el cine, el cual a partir de su lenguaje y contenido estético, posibilita la configuración de pseudo-mundos. La literatura y el arte en general, dicen, ya no penetran los currículos desde la perspectiva estética sino que se reduce la literatura a la enseñanza de la historia,

a las caracterizaciones formales del texto y a la memorización de autores y corrientes representativas.

Las autoras de la propuesta hablan a cerca de la orientación que ha tomado la educación, basada principalmente en generar ganancias en un mundo regido por el mercantilismo. Por ello ven la literatura y el cine como alternativas para a partir de su visión humanista puedan constituirse como una “apertura a la libertad, la autonomía, la conciencia de la realidad y la imaginación de mundos posibles” (Ariza; Giraldo,2011, p. 11), una opción para pensar de manera distinta y como también lo resaltan, para lograr un mundo más humano.

En su marco teórico es muy importante la experiencia estética en la literatura y el cine y focalizan su atención en Gadamer que es al parecer su soporte más fuerte. Así, para las autoras del trabajo investigativo, la experiencia estética teniendo en cuenta su cuerpo teórico, la definen como “[...] la comprensión e interpretación de la literatura y el cine desde el lenguaje, la narración, y desde su carácter ficcional, que presenta esa diversidad de mundos que le permiten al lector construir sentidos en sus lecturas artísticas” (2011, p. 15). En términos más estrictos, dicha experiencia la entienden como “un encuentro del lector consigo mismo a través de lo que la obra le comunica” (p. 82) y luego en un segundo momento, en el que el lector construye un significado, esa experiencia se perfila como “el reconocimiento del hombre con la obra a partir de su reconstrucción” (p. 84).

No obstante, si bien en el marco de esta propuesta hay una intención de que el estudiante tenga un acercamiento con la obra, posibilitando una autocomprensión y una identificación con la misma, las autoras reducen la experiencia del arte a la experiencia estética. Considero que ésta última hace parte de ese encuentro, pero también es necesario considerar la hermenéutica, por ejemplo, ya que esta profundiza sobre el estado de esa experiencia estética, lo que también haría parte de la experiencia con la obra de arte⁸. Además, en lo que respecta a los vínculos

⁸Esta reflexión, desde lo conceptual, será ampliada en el apartado de *Estética y hermenéutica: tensiones y convergencias en el plano artístico*.

establecidos entre el lenguaje cinematográfico y el lenguaje literario, sólo apuntalan dicha relación a la ficción, al carácter ficcional de lo narrado, relación que por supuesto es muy acertada, pero dejan de lado los símbolos, no profundizando desde lo conceptual en ese lenguaje simbólico que a mi modo de ver constituye una clave para comprender la obra de arte y que es algo que siempre estará inmerso en ella. Faltó pues una conceptualización sobre el lenguaje simbólico⁹ y su vinculación a lo literario y cinematográfico, conceptualización que es desarrollada en este trabajo, lo que permite aportar mayores significaciones desde cada manifestación –literaria y cinematográfica- y también en conjunto.

Bajo una línea similar a la anterior, aunque con otros matices, se circunscribe un proyecto pedagógico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia titulado *Ideas antropológicas subyacentes a la metáfora del viaje como experiencia formativa en los filmes de animación “El extraño mundo de Jack” y “James y el melocotón gigante”*, cuya autora es Carolina Ospina Sierra bajo la dirección de Andrés Klaus Runge. En este proyecto se abordan las formas filmicas como objetos de estudio literario, semiótico y pedagógico. El proyecto habla sobre las narrativas de formación de las novelas y del cine, y simultáneamente hay una reflexión en torno al viaje como metáfora, entendido como el viaje que hacemos por la vida, las diversas experiencias que acumulamos y en cierta medida los múltiples vínculos que se crean con la realidad, con la literatura, con los films y con todo lo que pasa por nuestros sentidos.

Por ello, Ospina centra un capítulo en analizar algunos films que llevan como temática el viaje, para reflexionar sobre el valor formativo que hay en cualquier viaje como aventura y odisea, pero que precisamente es posible vislumbrar en lo cinematográfico. Esta propuesta se centra no tanto en la experiencia estética del

⁹ El apartado de *Lo simbólico como punto de encuentro entre el lenguaje literario y el lenguaje cinematográfico* pretende desarrollar lo relativo al lenguaje simbólico y sus relaciones con lo literario y lo cinematográfico.

cine y la literatura como lo proponen Ariza y Giraldo (2011), sino en los modos de configurar una narrativa de formación a través de los formatos fílmicos y literarios desde una perspectiva antropológico-pedagógica. Así, “[...] los modelos de realidad narrativos brindados por las historias, sirven para darle forma a las experiencias cotidianas” (Ospina, 2007, p.17). Las intenciones de esta propuesta son, pues, básicamente desde miradas antropológicas, de cómo el cine puede formar y así en las películas de animación donde se aventura a diversos viajes permiten mostrar las experiencias que hacen crecer al ser humano como persona y pensarse como hombre en constante cambio. En mi caso, las prácticas que vinculen la puesta en escena de filmes, no serán vistas tanto desde lo antropológico o del carácter formador, sino como una manifestación artística que permite repensarnos y poner en juego la subjetividad en aras de construir una comprensión de sí.

Para Ospina (2007) los relatos –en este caso tanto literarios como cinematográficos- permiten encontrar problemas (p. 18), por ello la narrativa “[...] es una profunda reflexión sobre la condición humana (Bruner. Citado en Ospina, 2007, p 19). En este sentido, voy en consonancia con esta idea puesto que en una obra literaria y en una obra cinematográfica es posible ver algo así como el espejo de nuestra alma, hallando problemáticas internas que por sí solos no podríamos dilucidar. Por ello, “crudamente explícita o metafóricamente semioculta, la imagen cinematográfica apela a la mimesis y a las formas de identificación humanas; despliega su capacidad de comunicación y de impacto subjetivo al narrar los hechos, utilizando diferentes formatos, con el fin de sumergirnos en ciertas atmósferas y situaciones que, además son ‘complementadas’ sonora y musicalmente” (Ospina, 2007, p. 120). La obra cinematográfica, pienso, comporta una estructura física e interna muy compleja que el receptor y lector del texto fílmico debe aprehender lo mejor posible. “En el cine como lenguaje artístico se manifiestan una pluralidad de códigos, cuya diversidad debe suspenderse provisionalmente para tratarlos en conjunto como un sistema unitario” (Ospina, 2007, p. 35), códigos que van más allá (Metz. Citado en Ospina) del complejo

sistema multidimensional que envuelve la institución cinematográfica, abarcando al texto significativo, que sería no el objeto fílmico físico sino el hecho fílmico.

Por último, quisiera hacer referencia a un trabajo sistemático realizado por Alba Ambrós Pallarès y Ramon Breu Pañella (2007) el cual es esbozado en su libro *Cine y educación: El cine en el aula de Primaria y Secundaria*, el cual contiene un guión didáctico y ameno para introducir el cine en las aulas. Está distribuido en dos partes: un bloque teórico para los contenidos de cine, y otro donde desarrollan las propuestas didácticas. La obra hace hincapié en la importancia de formar espectadores y crear la cultura del cine; habla de la interdisciplinariedad que debe coexistir entre el cine, la literatura y la ciencia; se esboza también parte de la historia del cine y se explicitan algunos conceptos del lenguaje cinematográfico. Por último, recrean las propuestas didácticas haciendo algunas distinciones entre los contenidos de primaria y de bachillerato.

Es importante destacar que los autores sostienen la idea de que tanto el cine como la literatura son elementos valiosos y que ninguna modalidad es mejor que otra ya que “la literatura, junto con todos sus géneros y subgéneros, ha dotado al cine de muchas ideas para relatar, para inventar y reinventar, para imaginar, pero no sería justo menospreciar toda la aportación e influencia que el cine ejerce, también en la literatura” (Ambrós & Breu, 2007, p. 102); idea con la que estoy totalmente de acuerdo por lo que pretendo también dejar a un lado esa “satanización” que se tiene sobre todo del cine con respecto al arte en general y en comparación con la literatura, pues muchas veces no se le da el valor que se merece.

Con estos antecedentes, es viable decir que el cine y la literatura son mecanismos indispensables en la formación del ser humano y de los cuales pueden establecerse ciertas articulaciones para ampliar aún más nuestra visión de mundo, donde es posible viajar, narrarnos, repensarnos y avizorar otros horizontes en nuestra existencia. Hasta este punto he mencionado algunos trabajos que han

apuntado a reflexiones sobre la temática en cuestión, avancemos ahora a un punto crucial en este trabajo.

3.2. Marco teórico

Es de suma importancia para el desarrollo conceptual y epistemológico de este trabajo, para nutrir la orquesta sinfónica, partir de las conceptualizaciones y teorías, de las *partituras* de las grandes obras en relación con la experiencia del arte y los procesos vinculados a ella que han quedado en la memoria y en la cultura, y que son a su vez un legado de la erudición; así como también, tomar elementos teóricos que se han desarrollado alrededor del vínculo entre cine y literatura, entre estos dos tipos de sonoridades que nos conectan con el arte, como un sustento o columna vertebral de los planteamientos propuestos. De este modo mi trabajo descansará sobre estas bases, pero a su vez se propondrán diversas perspectivas y aportes que enriquecerán el conocimiento científico ya consolidado.

3.2.1. Preludio *musical*: sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura

La literatura y su vinculación a la escuela ha sido objeto de estudio por diversos teóricos y críticos de la literatura que han indagado y explorado otras perspectivas, otras formas de lectura y recepción de la obra que propicien un encuentro entre el lector y el texto literario; ese encuentro deberá romper con los parámetros de la enseñanza tradicional donde priman los reduccionismos de la obra literaria, su carácter historicista y las formas mecánicas de estudiarla. En el marco de esta propuesta es de suma importancia pensar en el papel que juega la literatura, sus métodos de enseñanza en el aula y la orientación y sentido que debe dársele al proponerla como resultado de una reflexión didáctica.

En el plano internacional es necesario referenciar a Gustavo Bombini, quien en *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (2006) plantea una reflexión

acerca de la crisis de sentido en el marco de la educación y de los contenidos curriculares, del estado de las prácticas de lectura y escritura en el aula, criticando esencialmente esa tradición memorística y mecanicista de la literatura, que lleva inmersa una concepción reduccionista de la obra a la historia, a las referencias del contexto social, a la vida del autor, etc. En los Contenidos Básicos Comunes – dice- domina una perspectiva textual caracterizada por “[...] clasificar tipos de textos desde algún criterio y describir aspectos intrínsecos referidos más a sus estructuras que a sus contenidos” (Bombini, 2006, p. 51). En su propuesta abre la posibilidad para cambiar los currículos tradicionales y optar por el placer de la lectura que lo considera como “[...] un acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa en el sentido posible de una experiencia” (Bombini, 2006, p. 69). Estética y sentido aquí van de la mano ya que la experiencia estética lo que produce es un sinnúmero de significaciones que el sujeto va incorporando en su ser y lo van constituyendo como persona.

Bajo esta línea reflexiva, Carolina Cuesta a partir de *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela* (2006) considera que es importante ver la enseñanza de la literatura como algo que se direcciona hacia el placer de la lectura, apuntando a una redención de la dimensión estética de la literatura. Para ello, señala que es indispensable que los docentes cambien los modos de enseñanza mecánica que se han radicado en la escuela ya que ellos se alejan de la mirada artística de las obras. Estos nuevos modos de acercarnos –y de acercar a los estudiantes- al texto y al saber considero que sí son posibles a través de propuestas y reflexiones como la que estoy planteando, pues permite valorar otras dimensiones poco exploradas y que se apuntalan en lo artístico.

La Didáctica de la Literatura debe ir más allá de un enfoque lingüístico, es decir donde se consideren sólo aspectos del lenguaje en el que, como ya se sabe, se dan procesos de codificación y decodificación de mensajes. Incluso, la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, no puede quedarse en el enfoque comunicativo porque siguiendo a Mery Cruz, en el “[...] hay ausencia de reflexión sobre el hecho literario y el desenvolvimiento de la teoría y crítica literarias, estas últimas llevan

implícito un componente pedagógico porque se construyen para que los lectores aprendan a interpretar las obras” (Cruz, 2005, p. 104). Si bien, en la Didáctica de la Lengua es importante el aspecto lingüístico y también lo que tiene que ver con la interpretación de la lengua como instrumento de comunicación, “[...] se hace impensable una propuesta de Didáctica de la Literatura sin hacer una profunda reflexión sobre el objeto de estudio: la obra literaria” (2005, p. 104); el análisis en la obra literaria como entidad propia es indispensable y debe por tanto dársele un tratamiento especial al preguntársele por su esencialidad artística y por lo que nos dice más allá del componente textual. En este sentido, la autora habla de la literatura como proceso de significación donde vemos al texto literario “[...] cargado de conocimiento, de enunciadores, discursos e intertextualidades y de lectores/as que hacen del texto un territorio de múltiples significados” (p. 106). Allí, al descubrir ese texto y cuando a partir de la intertextualidad, “[...] hacemos lectura e interpretación de las ficciones literarias” (p. 107), la literatura cobra valor y comienza a propiciar prácticas con sentido.

...

De este modo, comienza a tocarse un prelude que nos irá acercando a la macroestructura de la experiencia estética, porque es importante enmarcar esta propuesta desde una didáctica de la literatura, prelude que como en las composiciones musicales me permite prepararme para lo que viene después: las primeras notas, el ostinato melódico o rítmico, el gran coro que simboliza la apertura a la experiencia colectiva, los interludios que permiten “descansar” la obra y tomar distancia de sí mismo para dejar escuchar otras voces, otros matices, y los finales explosivos en tanto experiencia estética y artística donde se da la consumación de la obra artística.

3.2.2. Primeras *notas*: el cine y la literatura desde una mirada artística

En una pieza musical, no se comienza por una dinámica de intensidad *mezzoforte*, sino que como un indicador suave, un *pianissimo*, se comienza por algo sutil para

ir poco a poco abriendo la obra. Por ello, es preciso decir primero que tanto el cine como la literatura están circunscritos dentro del Arte y que debe crearse conciencia de ello para verlos como tal; después de considerar esto habrá otro tipo de reflexiones a desarrollar más complejas en la experiencia del arte.

Para Alfonso Cárdenas (2004) el arte es el encargado de acompañar al hombre y de crear los ámbitos de encuentro consigo mismo y con el otro, es allí donde se mira al espejo y persigue la labor de reconstruirse, de seguir tejiendo la filigrana de su humanidad, de su dignidad humana. En este sentido, “[...] el arte como un espejo de doble fondo puede mostrar lo que se ve y lo que no se ve [...]”. Realiza un proceso de descubrimiento de los objetos, los seres y los acontecimientos (Medina, 1988, p. 39). La obra de arte implica un desafío, un enfrentamiento que puede ser dulce pero también doloroso, porque sabemos que si algo nos dice una verdad sobre nuestro carácter o nos hace ver tal cual somos, significa algo que cuesta asumirlo, siendo así que “la obra de arte que dice algo nos confronta con nosotros mismos” (Gadamer, 2006, p. 60). Y es que, por ejemplo, las novelas, siguiendo a Mario Vargas Llosa, de alguna manera mientena través de la ficción, pero “[...] mintiendo, expresan una curiosa verdad, que sólo puede expresarse disimulada y encubierta, disfrazada de lo que no es” (Vargas, 1990, p. 6). De ahí que aún en medio de la verosimilitud de la literatura, haya una verdad no absoluta pero si universal, por el hecho de abarcar diversas esferas de la vida.

El cine y la literatura como formas artísticas de expresión se constituyen en representaciones de la realidad y van configurando un discurso creado por los diversos lenguajes que utiliza. Dicho discurso que traspasa las fronteras lingüísticas, al ser aprehendido por el sujeto va creando múltiples efectos estéticos que lo alejan de la simplicidad de lo real y meramente racional. Por ello, siguiendo a Cárdenas, “[...] el arte se encarga de poner al servicio del ser humano su sensibilidad y su imaginación, reivindicándolas y arrancándolas del sometimiento en que han estado en relación con la razón, la verdad y la realidad objetiva.” (Cárdenas, 2004, p. 82). Esto se va dando en la medida en que el sujeto se vincula cada vez más con la obra, se deja atrapar por su magia y se piensa a sí

mismo; y en ese encuentro personal, solemne, es donde podemos reordenar nuestra realidad, dotarla de significación.

En este sentido, se diría que “[...] el arte interpreta la realidad, la redescubre, este es el primer paso para transformarla.” (Medina, 1988, p. 37). Y si por un lado, la literatura se entiende como un arte el cual se vale de la palabra y de recursos estilísticos para redescubrir esa realidad, el cine que popularmente se ha denominado como “el séptimo arte”, también nos ofrece elementos artísticos que no se limitan al montaje de la cinta, sino que a través de su contenido estético posibilita encuentros profundos del hombre con el mundo. Así, para Medina, “la vida desde el arte, adopta un sentido que se puede reconocer, una posibilidad de ser que la vida que llevamos no nos ofrece jamás” (1988, p. 42). Con la obra de arte, entonces, reaparecen sentidos que quizá han estado impregnados en la conciencia, pero que por sí solos no se han descubierto. A partir de ahí es que se dan los procesos transformadores del universo que rodea al individuo, este universo no entendido como el mundo en su totalidad sino como ese microcosmos que alberga en cada ser, en cada interioridad.

La mirada hacia la obra literaria y cinematográfica deberá apuntarse por tanto al fenómeno artístico porque es ahí donde se hace vívida, auténtica. Al comenzar a verlas de este modo, ya hemos iniciado con los primeros *acordes* que nos llevan a principiar el toque de la obra, poniéndole una investidura que le pertenece: la del arte. La intencionalidad con la que se perciba la obra deberá ser principalmente estética, sustrayéndose a cualquier propósito mecanicista o tomándose como herramienta para estudiar la Historia o cualquier fenómeno de índole estrictamente académico. La obra de arte es en sí misma, y por tanto se utilizará para estimular la mirada artística del receptor o intérprete, para hacerla suya en la vivacidad de su esencia propia, como una entidad inmarcesible ante cualquier objeto externo.

...

Sigamos ahora avanzando a niveles más complejos en la particularidad de la orquesta sinfónica, en la esencia del arte literario y cinematográfico.

3.2.3. Conceptualizando sobre Imagen y lenguaje cinematográfico

Pensar en el lenguaje de las imágenes y su exploración en la escuela es una acción que va más allá de la puesta en escena de la simple imagen y de hacer procesos interpretativos más o menos convencionales. Se trata primero como lo propone Ana Abramowski, de enseñar y aprender a mirar y no sólo de la interacción con las imágenes:

Además de estudiar qué son las imágenes, cómo se producen y circulan, y las implicaciones sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias de nuestro vínculo con ellas, el campo de los estudios visuales se centra en la cuestión de la mirada, en las prácticas de ver, en cómo se producen visibilidades e invisibilidades. (Abramowski, 2007, p. 33).

Por ello, es importante hacer énfasis en esa vinculación con la imagen desde la mirada, no del simple ver, y en ese mirar, siguiendo a Abramowski (2007), hay una búsqueda de información pero también de placer que es lo que incita a mirar. Luego, la imagen también supone un poder y unos efectos a los que deben prestársele especial atención. Y en eso que las personas ven, puede encontrarse un sentido mediante procesos en los que se “involucra lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético, lo emocional” (p. 33), lo que permite ver la complejidad contenida en una imagen, en algo que tiene muchas cosas por decirle a cada individuo.

El cine puede ser visto como texto hecho imagen, “es el diario de la humanidad. Su conocimiento nos proporciona elementos de análisis, elementos de formación para un bagaje de sensibilidad, de sentido crítico, de autodefensa contra la alienación” (Ambrós & Breu, 2007, p. 19). El cine así como la literatura funciona como un baúl donde revisamos nuestras memorias, se consigna gran parte de la historia, sólo que difiere en la forma: está mayormente plagado de imágenes, como un álbum de fotografías y videoclips sobre aspectos no ya de una vida particular sino todas las vidas de los hombres. En él, las historias de los hombres

se unifican en un argumento, una trama, unos personajes, unos espacios, configurándose un lenguaje propio que a través del montaje y la organización de los planos, junto con estrategias estilísticas como el flashback¹⁰, el espectador encuentra ante sí una complejidad, algo que es posible aprehender e interpretar. Así como lo expresa Rafael Gómez (2002), el texto escrito y la imagen, están cada vez más entrelazados hasta el punto de configurar la terminología de texto audiovisual o texto multimedia. Lo anterior podrá sustentarse desde la semiótica, en la que

[...] cualquier entidad que pueda ser analizada como base a un proceso de lectura debe ser concebida como texto y, por tanto, cualquier imagen por el hecho de comunicar es una forma textual en la que confluyen diversas estrategias comunicativas y está configurada por la interrelación de códigos específicos que forman un mensaje” (Gómez, 2002, p. 75).

Así pues, “hablar de texto fílmico es considerar el filme como discurso significativo, analizar su (o sus) sistema(s) interno(s), estudiar todas las configuraciones significantes que se le puedan observar” (Amount, 1983, p. 203).

Sin embargo la imagen no es sólo una especie de texto, ella enmarca una discursividad, pero no se reduce a ésta, pues el texto nos dice muchas cosas, mientras que la imagen posee cierto inmediatez que incita a querer descubrir un contacto con ella misma. Así pues, “sensaciones como la intensidad, la sorpresa, la conmoción, el enmudecimiento, están en el corazón de la experiencia visual y esto no puede ser agotado recurriendo al modelo textual de análisis.” (Abramowski, 2007, p. 34) Con la imagen cinematográfica es posible hacer una lectura y relectura del mundo, que nos prepara entonces para verlo con otros ojos, de tal forma que todo lo que contemplemos pase por nuestros sentidos y poder percibir la realidad de manera distinta.

¹⁰Conocida también como analepsis, es una técnica utilizada particularmente en el cine y en la literatura en la que se conectan distintos momentos de la historia, ya sea mostrando acciones o involucrando personajes pertenecientes a un pasado, como un juego con el tiempo.

El cine por su parte, no puede reducirse a la mera imagen o a las imágenes que vemos tal como percibimos una película en su término final, pues dentro de la crítica del cine hay una complejidad de fenómenos, métodos, técnicas y procedimientos que posibilitan la creación de un filme. En estos procesos, es necesario subrayar que hay diversos enfoques bajo los cuales se analiza el complejo cinematográfico. Dentro de estos enfoques, Jacques Aumont (1983) señala aquel que responde a un punto de vista estético –el cual es el de mi interés- que comprende la reflexión de los fenómenos de significación que se consideran como fenómenos artísticos. De este modo, el cine al igual que la literatura, es analizado desde una mirada estética y no sólo apuntando a los caracteres formales. En este sentido, la estética del cine abarca “el estudio del cine como arte, el estudio de los filmes como mensajes artísticos. Contiene implícita una concepción de lo ‘bello’ y, por consiguiente, del gusto y del placer tanto del espectador como del teórico” (Aumont, 1983, p. 15).

En términos generales, puede afirmarse que desde esta concepción de estética, “el papel no realista de la música y de la iluminación artificial; las distintas clases de planos y de encuadres, los movimientos de cámara, la cámara lenta, el acelerado [...], son otros tantos factores decisivos de estetización.” (Martin, 2002, p. 30), y estos elementos son analizados por las teorías surgidas alrededor de lo cinematográfico.

Dentro de las teorías cinematográficas, es preciso mencionar algunos puntos principales a tener en cuenta para entender un poco la composición de un determinado filme y sus códigos específicos, por lo menos en lo que respecta al aspecto visual y sonoro, pues también hay otros procesos como el montaje y sus modalidades de acción, que tienen que ver específicamente con la práctica de la fabricación de filmes, aspecto que no interesa mucho en este trabajo.

Es necesario pues considerar ante todo que un film “está constituido por un gran número de imágenes fijas, llamadas fotogramas, dispuestas en serie sobre una película transparente; esta película, al pasar con cierto ritmo por un proyector, da

origen a una imagen ampliada y en movimiento” (Aumont, 1983, p. 19). La imagen que se muestra en la pantalla, siguiendo a Aumont es presentada bajo una imagen plana, y como espectadores “reaccionamos ante esta imagen plana como si viéramos una porción de espacio en tres dimensiones, análoga al espacio real en el que vivimos” (1983, p. 20). Esto es reforzado aún más con la ilusión del movimiento, los cuales distinguen dos grandes familias de movimiento de cámara:

[...] el travelling que es un desplazamiento de la cámara en el que el eje de la toma de vista permanece paralelo en una misma dirección; la panorámica, al contrario, es un giro de la cámara, horizontalmente, verticalmente o en cualquier otra dirección, mientras que la base queda fija. Existen naturalmente, toda clase de combinaciones de estos dos movimientos: se habla entonces de “panotravellings” (Amount, 1983, p. 38).

En esta “impresión de realidad”, también juega un papel importante la impresión de profundidad; en ella coexisten dos técnicas básicas utilizadas: de un lado, la perspectiva, en la que incluye en la imagen “a través del ‘punto de vista’, una señal de que está organizada por y para un ojo colocado delante de ella” (Aumont, 1983, p. 31); de otro lado, la profundidad de campo es esencial en la *ilusión* en tanto que “[...] la construcción de la cámara impone una cierta correlación entre diversos parámetros (la cantidad de luz que entra en el objetivo, la distancia focal, entre otras) y el mayor o menor grado de nitidez de la imagen” (Aumont, 1983, p. 33). Estas técnicas si bien están dentro del plano de lo formal, es importante atisbar que se constituyen en estrategias estéticas precisamente para reforzar ese efecto de lo “bello” que transmitirá al espectador, y que de alguna manera si los tenemos en cuenta, podremos entender diversas intencionalidades del director para con el filme determinado y las expresividades inmersas en cada plano, escena o imagen fílmica.

Otro elemento a tener en cuenta es el sonido en el lenguaje cinematográfico, el cual (Aumont, 1983) presenta una heterogeneidad de importante particularidad. Para Aumont, la banda sonora combina materias expresivas como el sonido

fónico, el musical y el analógico (los ruidos). “Estas tres materias intervienen simultáneamente con la imagen; esta simultaneidad las integra en el lenguaje cinematográfico” (Aumont, 1983, p. 196), lo que permite completar cada puesta en escena y cada momento singular del filme, haciéndolos propicios para el cinéfilo. Además la música y el sonido en general se convierten en un factor que ayuda a seguir la secuencia narrativa y asimilar los distintos momentos del guion y los estados de los personajes. Por ejemplo en *El Graduado* (1967) de Mike Nichols, la banda sonora proveniente del álbum *Sounds of Silence*(1966) del dúo Simon and Garfunkel, a mi modo de ver contiene una significación importante que sin ella la película no sería la misma; cada pista conecta enigmáticamente tan bien con cada momento de la historia de los personajes, en particular con Benjamin (Dustin Hoffman), tanto así que la canción principal¹¹ es puesta al principio, en medio y al final de la película, lo que genera una atmósfera peculiar en la unidad del filme.

Todo lo anterior y otros aspectos que se han soslayado por falta de espacio, es lo que se enmarca en el denominado lenguaje cinematográfico cuyo carácter esencial es su “universalidad”. Desde esta perspectiva,

[...] el cine, multiplicando el sentido humano de la *expresión por la imagen*, ese sentido que tan sólo la Pintura y la Escultura habían conservado hasta nosotros, formará una lengua verdaderamente universal de caracteres aún insospechados. Por ello, le es necesario conducir toda la “figuración” de la vida, es decir del arte, hacia las fuentes de toda emoción, buscando la propia vida en sí misma, por el movimiento. (...) Nuevo, joven, vacilante, busca sus palabras y su voz. Y nos conduce, con toda nuestra complejidad psicológica adquirida, al gran lenguaje verdadero, primordial, sintético, el lenguaje visual, fuera del análisis de los sonidos. (Ricciotto Canudo. Citado en Aumont, 1983, p. 163).

Con este lenguaje se tratará por tanto de construir un “buen estilo cinematográfico”, haciendo buen uso de los planos, los sonidos, las secuencias,

¹¹ “The Sound of Silence”, es quizá la canción más famosa del dúo histórico.

los encuadres, etc., creándose en el cine una esencia, algo que le pertenece y por consiguiente que se hace diferente a los otros lenguajes. En este punto puedo afirmar que efectivamente el cine posee un lenguaje propio, particular, distinto a cualquier otra manifestación artística, y que por tanto debe dársele especial atención tal como muchos cineastas lo han hecho. En el momento en el que el espectador tiene ante sus ojos la película, todos estos procesos y modalidades permitirán la percepción de una armonía en los elementos constitutivos del filme.

...

Con estas conceptualizaciones se han puesto sobre el *atril* una secuencia de notas que han servido de guía y que le han dado forma a la orquesta, al conocer en cierta medida las particularidades, los elementos, las disposiciones y la naturaleza tanto de la manifestación literaria y como de la cinematográfica.

3.2.4. Interludio didáctico: sobre la transposición didáctica

Ahora bien, antes de continuar, para el buen funcionamiento de la orquesta, de la experiencia con el complejo artístico, es preciso que todo el saber disciplinar sobre la literatura y el conocimiento enciclopédico en materia de cine debe ser traducido de tal forma que se haga comprensible para los estudiantes, donde la didáctica sea la mediadora y el docente pueda “trabajar” en una transposición didáctica. En este sentido, es necesario referirme a Chevallard para quien la transposición didáctica “remite al paso del saber sabio al saber enseñado” (Chevallard, 1991, p. 16). El saber sabio se entiende como aquel saber científico o epistemológico que el docente posee, el conocimiento de la disciplina o ciencia específica. Por tanto, desde la concepción de Chevallard dicho saber científico debe ser convertido en un saber posible de ser enseñado. Esto implica para el didacta ejercer una “vigilancia epistemológica”, es decir, tomar cierta distancia de su objeto de estudio. Esta transposición didáctica es importante ya que “el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico” (Chevallard, 1991, p. 25), y por ello es necesario en el momento de la enseñanza, crear diversas estrategias que

permitan encaminar aquel conocimiento que pretende ser puesto en acción en el aula.

Sigamos pues, ahora, sonando y haciendo vívidos esos conocimientos construidos alrededor de la literatura y del cine en lo que enmarca la experiencia *musical* y completa del arte con todas sus posibilidades, y siguiendo lo anteriormente referido, todo este saber epistemológico o si se quiere, filosófico, debió haber sido pensado desde una transposición didáctica al momento de ponerse en juego y no simplemente como un saber enciclopédico.

3.2.5. La experiencia del arte: un acercamiento íntimo con la obra de arte y un encuentro de sí

En el momento de poner a disposición la obra de arte –el texto literario o el material fílmico- desde el primer acercamiento, vinculándola a lo didáctico, y cuando traspasamos la frontera de la mera comprensión a los momentos reales del encuentro con la obra, permitiendo que pase por todo nuestro ser, ahí empieza a configurarse la experiencia del arte, que en palabras de Gadamer es

[...] aquello que nos habla de un modo más inmediato y que respira una familiaridad enigmática, que prende todo nuestro ser, como si no hubiera ahí ninguna distancia y todo encuentro con una obra de arte significara un encuentro con nosotros mismos”. (Gadamer. 2006, p. 55).

De ahí que la obra de arte –literaria y cinematográfica- suscite una vinculación con lo íntimo y sea como un espejo de nuestra alma que dilucida los más recónditos sentimientos y pasiones; que a partir de esa familiaridad en y con la obra se revele nuestra sensibilidad humana, estrechándonos en una conexión profunda. Desde Gadamer podemos ver que “la intimidad con que nos afecte la obra de arte es, a la vez, de modo enigmático, estremecimiento y desmoronamiento de lo habitual” (2006, p. 55), habiendo por tanto una alteración de la cotidianeidad y un distanciamiento de la banalidad de las cosas.

Ahora bien, el encuentro con una obra de arte debe verse naturalmente como un juego, con ese carácter lúdico que hay por ejemplo en el producir mimético que era particular de los griegos, en la representación de las tragedias. Pero si bien constituye un juego, éste no debe entenderse como falsedad puesto que “[...] la representación mímica no es un juego que engañe, sino un juego que se comunica como juego, de tal modo que no sea tomado por otra cosa que lo que quisiera ser: mera representación” (Gadamer, 2006, p. 133). Así también, en la experiencia con la novela o con el filme, es necesario identificar ese juego, vislumbrando las representaciones de nuestras realidades “como apariencia”, siendo partícipes de aquello que nos comunica la obra. Ese juego del arte sería entonces “un espejo que, a través de los milenios, vuelve a surgir siempre de nuevo ante nosotros, y en el que nos avistamos a nosotros mismos, muchas veces de un modo bastante inesperado, muchas veces de un modo bastante extraño: cómo somos, cómo podríamos ser, lo que pasa con nosotros” (Gadamer, 2006, p. 136); lo que no quiere decir que nos olvidemos de nosotros mismos, sino más bien que por un momento tomemos cierta distancia del mundo ordinario y nos sumerjamos en la profundidad excepcional de ese juego.

Ese encuentro con la obra de arte podría imaginarse metafóricamente como cuando pensamos en aquella complejidad que comporta la orquesta sinfónica, pues todos los elementos al fusionarse perfectamente permiten mover muchas fibras de nuestro interior. Así la relación alegórica es que todo lo que pasa por el cuerpo y por nuestros sentidos al escuchar una obra de arte musical, se convierte en un momento de gloria donde interiorizamos esa música. Musicalidad y armonía¹² que puede verse similar a la experiencia estética en la obra de arte tanto literaria como cinematográfica, que despliega un sinnúmero de lenguajes, códigos, discursos y efectos estéticos que facilitan un encuentro del individuo

¹²“La armonía tiene lugar cuando dos o más notas distintas son oídas simultáneamente. Si las frecuencias de las notas tienen entre ellas una relación numérica, se dice que las notas están en armonía. Si las frecuencias no tienen esa relación, las notas que suenan a la vez producen una disonancia”. Tomado de: Enciclopedia Metódica, Vol. 4: *Las artes*, 1996, p. 152.

consigo mismo, y a su vez provoca una agitación de sus más intensos sentimientos; es que al escuchar y vivir una obra musical con todo lo que comporta lo sinfónico, siempre estaremos ante una experiencia artística, inigualable.

Al abrir un texto literario y al reproducir un filme estamos frente a un legado cultural y artístico así como cuando el músico abre la partitura y comienza a interpretar algo que tiene una significación en la historia, y toca su instrumento de acuerdo a su subjetividad y su conocimiento previo . La interpretación será mejor en la medida que explora ese texto pentagramado, en cuanto es analizado y sentido. Por ello si el texto literario y cinematográfico es aprehendido con mayor rigurosidad, se obtendrán mejores momentos estéticos, logrando procesos interpretativos frente a la obra. Entonces, el lenguaje musical de una obra literaria y cinematográfica también se interpreta, se toca, y es guiado por el director –el maestro- quien pone en juego su potencial de saber disciplinar, pero también didáctico y pedagógico. Cuando el músico –el alumno- se apropia de esa pieza y lo vuelve música audible, ese texto lo degusta y lo convierte en experiencia para sí, es cuando lo *interpreta* con ritmo particular también en todos los sentidos posibles. “Todo goce es así una interpretación y una ejecución, puesto que en todo goce la obra revive en una perspectiva original” (Eco, 1984, p. 66).

Cuando hablo de *interpretación* del mundo en el título de este trabajo, estoy refiriéndome a dos sentidos: por un lado, que a partir del encuentro con lo artístico, sea posible comprender diversos fenómenos inmersos en la realidad, en la vida, que atañen al ser humano, y de su respuesta frente a dichos fenómenos; y de otro lado, ese interpretar como acción productiva, en la que se le da valor a esa obra de arte como quienes interpretan la pieza musical y la hacen vívida, la hacen propia. El intérprete recrea, entonces, la obra a partir de su acercamiento y apropiación a ella, apropiación que por supuesto no agota la obra, sino que la deja intacta para nuevos receptores o intérpretes, “[...] de tal manera que dé lugar a otras apropiaciones con móviles diferentes sin perder su vigencia” (Medina, 1988, p. 55).

En esta estética de la sinfonía hay que realmente jugarse el todo por el todo, y cada *director* decide si tocar una buena o mala pieza musical, una balada que comience con unos profundos violines y compagine con un sutil piano, o bien tocar una excelente ópera rock al estilo Queen¹³ donde la canción comience con una diversidad de voces *acapella* tan perfectas que parecen extraídas de la fantasía, que más tarde aparezca una sección de piano melódico acompañado de una excelente voz líder que destila pasión, y que en el puente sea la guitarra la protagonista para finalizar con una reverberación de voces agudas y graves sin descuidar la marcación de la batería y llegar de nuevo al ostinato¹⁴ de piano. Por supuesto que debemos hacer *arreglos* si una sección está algo desajustada, solo que el pentagrama – el libro, la lección, el guión-, debe ser como su nivel de complejidad así también el nivel de esfuerzo y energía que el maestro o el director empeñe en enseñarlo. Al percibir toda esta magnífica obra de arte hay preeminencia de lo estético y una apertura al goce cuando nos entregamos a ella.

3.2.6. Estética y hermenéutica: tensiones y convergencias en el plano artístico

En la experiencia del arte es importante señalar el estrechamiento inicial supeditado a lo meramente estético, a la experiencia de lo bello que en la *Crítica del juicio* Kant lo expresa como “una vivificación de nuestras facultades anímicas dentro de un juego libre de la fantasía y el entendimiento” (Kant, Citado en Gadamer, 2006, p. 85). Eso es precisamente lo que hace llamar bella a la representación de un objeto; en dicha experiencia habrá pues una “una animación de todo nuestro sentimiento vital” (Gadamer, 2006, p. 193) y ese sentimiento vital

¹³Banda británica de los 70's. Aquí y en lo que sigue hago referencia a la canción Bohemian Rhapsody de 1975 compuesta por Freddy Mercury.

¹⁴ “In music, short melodic phrase repeated throughout a composition, sometimes slightly varied or transposed to a different pitch”. Encyclopedia Britannica.

“En la música, frase melódica corta repetida a lo largo de una composición, a veces un poco variada o trasladada a un tono diferente”. Enciclopedia británica.

es el que configura la experiencia estética; lo bello contiene el efecto estético, o más bien el reconocimiento de lo bello produce un efecto estético en el sujeto. Jauss lo llama experiencia primaria la cual “se realiza al adoptar una actitud ante su efecto estético [de la obra], al comprenderla con placer y al disfrutarla comprendiéndola” (Jauss, 1992, p. 13), por lo tanto además de poner en juego la facultad apreciativa de lo bello, en ese encuentro hay una actitud no instintiva, sino digamos intelectual porque hay un interés por la comprensión de esa cualidad estética, de esa belleza.

La experiencia estética, es entendida pues como el placer estético, ese goce que algunos autores como Theodor Adorno consideran ilegítimo en la experiencia del arte al decir que “la experiencia artística sólo es autónoma cuando desecha el gusto placentero” (Adorno. Citado en Jauss, 1992, p. 57), postura en la que tomo distancia al igual que Jauss puesto que lo que aquí hay implícito es un “purismo estético” tal como lo tilda Jauss. Así pues, “el comportamiento placentero, que el arte provoca y posibilita, constituye la experiencia estética *par excellence*” (Jauss, 1992, p. 57), y es lo que a mi modo de ver representa uno de los atributos que le dan identidad a la experiencia artística. El arte para Jauss tiene una gran capacidad comunicativa que se expresa en las “identificaciones primarias (tales como la admiración, la emoción, el reírse-con, el llorar-con)” (Jauss, 1992, p. 54), dichas emociones no deben juzgarse como vulgares, pues considera que tienen parte importante en la práctica estética. Estas particularidades constituyen pues rasgos para reconocer la experiencia estética.

Bajo esta perspectiva, es preciso mencionar que Jauss identifica en las tres categorías básicas de la praxis estética –*poiesis*, *aisthesis* y *katharsis*- las actividades productiva, receptiva y comunicativa, respectivamente, como capacidades subyacentes a la experiencia estética. En la *poiesis* como experiencia estético-productiva, el hombre, siguiendo la concepción hegeliana del arte, puede “satisfacer su necesidad general de ser y estar en el mundo y sentirse en él como en casa, al quitarle al mundo exterior su fría extrañeza y convertirlo en obra propia” (Jauss, 1992, p. 75); en este nivel hay por tanto un placer producido

por la obra al crear un mundo propio. La *aisthesis*, referida a la actividad receptiva, en la que se “aprovecha la oportunidad de renovar su percepción interna y externa de la realidad” (p. 76), puede verse un reconocimiento de la complejidad receptiva que induce al placer. Y por último, pero no menos importante, está la *katharsis* como experiencia estético-comunicativa que abarca “el placer que, en las propias emociones, producen la oratoria o la poesía y que puede llevar al oyente o al espectador a cambiar de criterio o a liberar su ánimo” (p. 159), habiendo así una identificación con normas de conducta traslucidas en la obra. Todas estas actividades de la consciencia son fundamentales en la experiencia estética que como se observa apuntan principalmente –aunque no solamente- a las identificaciones primarias que señala Jauss como el asombro, la admiración, el enternecimiento, el llanto, la risa, etc.

Sin embargo, en este punto es necesario hacer una precisión que se deriva de la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss en su *Literatur geschichte als Provokation* (1967), de la que se han derivado diversas críticas hasta el punto de que el propio Jauss (1992) haya reconocido como imposible el ampliar y completar el comienzo de su teoría de la recepción. En dicha teoría, Jauss junto con Wolfgang Iser, restituyen el papel del lector al señalar que existe un horizonte de expectativas dado por el contexto histórico y la obra misma, y un horizonte de experiencias suplido por el receptor para analizar la obra. Para Jauss, en la relación texto-lector que abarca el *efecto* (momento de concretización del sentido) y la *recepción* (momento condicionado por el destinatario), deben ser diferenciados e interpretados como dos horizontes diferentes: “el literario interno, implicado por la obra, y el entornal, aportado por el lector de una sociedad determinada” (Jauss, 1992, p. 17).

Una de las críticas de esta teoría, proviene nada más ni nada menos que de Gadamer quien arguye en contra de la restricción del arte al placer estético: “No puedo seguir a quienes, como algún intérprete, pretenden restringir la experiencia del arte al placer estético (H. R. Jauss)” (Gadamer, 2006, p. 170). Aquí es preciso aclarar que voy en concordancia con Gadamer, puesto que si bien el placer

estético es sumamente importante, la obra de arte no se agota en él, la obra de arte comporta otros procesos que van desde la identificación de la obra y del placer estético con el reconocimiento de sí mismo y de la meditación y recompensación de esa experiencia estética gestada en principio. De hecho, más tarde Jauss en *Experiencia estética y hermenéutica literaria* (1992) intenta establecer ciertos vínculos internos –o por lo menos considerar la interpretación del texto en términos exhaustivos en la teoría literaria- de lo estético con la hermenéutica, lo que de alguna manera permite cruzar algunas fronteras en el marco de la teoría estética y la hermenéutica literaria que han sido tratadas independientemente. En esta medida, Jauss define como “la experiencia en el trato con el arte” a la experiencia estética, y la hermenéutica literaria, en sentido estricto, la ve como “la reflexión sobre las condiciones de esa experiencia” (Jauss, 1992, p. 13), por lo que ambas se hacen imprescindibles en lo que constituye la *totalidad*¹⁵ de la experiencia del arte.

La hermenéutica por tanto –además de la experiencia primaria, estética- se constituye en un elemento importante en la experiencia del arte y en las formas de configurar una familiaridad y vínculo total con la obra. Pero ¿qué es la hermenéutica? ¿Qué papel juega en la experiencia del arte? Para Gadamer “‘hermenéutica’ es el arte de dejar que algo vuelva a hablar” (2006, p. 57) y que para que ello suceda, para que se pronuncie suficientemente, es necesario un esfuerzo de nuestra parte. Para Gadamer interpretar significa siempre “interpretar un indicar” (p. 75), es decir, hay un proceso de “un indicar-interpretar, que de algún modo, aclara el sentido direccional de un signo al llegar a ver entre lo confuso, lo indistinto, lo que no apunta en ninguna dirección; aquello que el signo, en el fondo, indica” (p. 76), por lo tanto lo que se interpreta ya está intrínsecamente acumulado en la obra, sólo que nosotros debemos indicarlo o *sugerirlo*. Además, la interpretación de ninguna manera será entendida como la

¹⁵ Aquí hago referencia a la idea de que tanto la estética como la hermenéutica están enmarcadas dentro de la experiencia del arte, por tanto ésta la veo como el todo en la relación con la obra de arte.

mera comprensión de algo, y mucho menos de algo simple u obvio, pues “sólo puede interpretarse aquello cuyo significado no esté establecido, aquello por tanto que sea ambiguo, ‘multívoco” (p. 76) y allí de alguna manera también se hallará un placer, pues al entender y apreciar totalmente la obra, nos apropiaremos más de ella. Esa otra experiencia hermenéutica, después que se haya pasado por la experiencia primaria será entonces una experiencia secundaria o más bien subsiguiente, y a mi modo de ver complementará la experiencia estética, completará el juego del arte. En este sentido, llamaría a esta nueva experiencia, la re-comprensión del efecto estético en la obra artística, pues hay un juego intelectual donde se vuelve a reflexionar sobre esa animación de nuestros sentimientos vitales que señalaba Kant, al contemplar lo “bello” de la obra.

3.2.7. Lo simbólico como punto de encuentro entre el lenguaje literario y el lenguaje cinematográfico

En el marco de la semiótica como ciencia de interpretación y producción del sentido de una obra es importante considerar las aportaciones de Umberto Eco para quien “la obra de arte es un mensaje fundamentalmente ambiguo, una pluralidad de significados que conviven en un solo significante” (Eco, 1984, p. 15). Aquí puede notarse el carácter plurisignificativo de la obra de arte, la cual no es cerrada sino abierta a interpretaciones, a significaciones variadas. Para una mayor comprensión de esta noción, recojamos las palabras de Eco en un sentido menos amplio:

La *apertura* y el dinamismo de una obra consisten [...] en hacerse disponibles a diversas integraciones, concretos complementos productivos, canalizándolos a priori en el juego de una vitalidad estructural que la obra posee aunque no esté acabada y que resulta válida aún en vista de resultados diferentes y múltiples. (Eco, 1984, p. 86).

Por ello, Eco habla de la *obra en movimiento*, donde las obras de artes son vistas como una movilidad, tienen la particularidad de replantearse ante las miradas del receptor y comportan una estructura dinámica que permite hallar constantemente nuevos universos simbólicos. Bajo esta perspectiva, es preciso recoger las palabras de Federico Medina para quien la obra de arte “es un diálogo infinito, es una imagen con mil rostros, es un haz de fuerzas esenciales humanas que sólo se expresan desde una participación abierta, desde un contacto vital incesante entre la obra y los hombres. (1988, p. 55).

De ahí que en este trabajola obra literaria y la obra cinematográfica sean entendidas, en principio, como una complejidad textual -y si se quiere semiótica- expuesta a interpretación de la que surjan múltiples significados y efectos estéticos desde la subjetividad del individuo. En ese carácter polisémico del lenguaje reflejado en la obra y que el receptor de ella interpreta, se constituiría el símbolo como pluralidad de sentidos. Veamos un poco más sobre la naturaleza de lo simbólico:

En la función simbólica la atención está reunida sobre la eficacia de la relación entre la cosa simbolizada y el signo (sobre la relación estrecha de identidad): los dos elementos son objetos, pero, el signo debe, en su totalidad, sustituir la cosa simbolizada [...], si la eficacia se relaja al signo se convierte en alegoría. (Medina, 1988, p. 60).

En esa medida, el signo puede verse como metáfora de la cosa que se quiere representar, es como una marca en forma alegórica que permite entrever como una telaraña las significaciones o sentidos a los cuales sea posible llegar. Pero ¿cuál es la importancia de lo simbólico? ¿Desde dónde se sostiene? ¿Por qué hay símbolo? Siguiendo a Joan-Carles Mèlich (2005) en su ensayo *La persistencia de las metamorfosis, ensayo de una antropología pedagógica de la plenitud*, los seres humanos al ser *hijos de Kronos*, somos entes finitos desprovistos de una mirada absoluta o divina de la realidad, en el sentido metafísico, y que por ello a la única realidad que como hijos del tiempo podemos tener acceso es a una realidad-

narrada. Para la configuración de esa realidad existe un lenguaje que lo describe como “especialmente significativo”, y es el lenguaje simbólico ya que “muestra lo que la realidad significa” o “configura un mundo con sentido (o sentidos)” (Mèlich, 2005, p. 12). El símbolo no muestra la realidad o el mundo mismo sino aquello que significan. El símbolo por tanto se liga a nuestra existencia en tanto que construye o posibilita sentidos, de ahí que sea posible afirmar que:

Sin la capacidad simbólica no abordaríamos la cuestión del sentido, por cuanto quedaríamos atrapados en la pastosidad del presente, de lo fáctico o, lo que es lo mismo, negaríamos la secuencia temporal (pasado-presente-futuro) porque no podríamos ni recordar ni anticipar (Mèlich, 2005, p. 15).

Con el símbolo entonces no admitimos la presencia turbadora de la contingencia, no aceptamos la finitud de la vida y nos elevamos a otros mundos, así como cuando Madame Bovary quiso renunciar a lo que vivía y se sumergió en la lectura de novelas para escapar de la contingencia y de la monotonía que junto a Charles había impregnado su existir, aunque eso significó el principio de la fatalidad quizá porque ese mundo-imaginado que se había creado estaba por encima de la misma realidad. “Cuando leemos novelas no somos el que somos habitualmente, sino también los seres hechizos entre los cuales el novelista nos traslada” (Vargas, 1990, p. 11). Necesitamos pues de las posibilidades de la ficción porque según Vargas Llosa, “[...] la ficción nos completa, a nosotros, seres mutilados a quienes ha sido impuesta la atroz dicotomía de tener una sola vida y los deseos y fantasías de desear mil” (1990, p. 11). Con los símbolos considero que hay una visión sofisticada de la realidad y a su vez suponen la presencia de un componente ficcional porque muestran de manera tácita parte de lo real pero siempre anclado a una construcción fabulosa. Con ello, necesitamos también de los símbolos “porque la razón y la lógica no explican todo sobre la vida humana y entonces se necesita equilibrar la comprensión del mundo a través de lo afectivo y lo mítico” (Páez, 2013, p. 46), para que la vida y el mundo a través de los sentidos, sean más vivibles y habitables.

“El empleo del símbolo en cine consiste en recurrir a una imagen capaz de sugerirle al espectador más de lo que pueda brindarle la sola percepción del contenido aparente” (Martin, 2002, p. 101), por ello Marcel Martin habla de un contenido implícito además del aparente, que constituiría el sentido simbólico que el realizador le ha querido dar a una determinada imagen. Recojo las palabras del crítico e historiador francés de cine para entender más la presencia de lo simbólico en el cine:

[...] el uso del símbolo en el film consiste en reemplazar a un individuo, un objeto, un gesto o un hecho por un *signo* [...] o en hacer aparecer un segundo significado ya por la semejanza de dos imágenes (*metáfora*), ya por una construcción arbitraria de la imagen o del acontecimiento que les confiere una dimensión expresiva suplementaria (*símbolo* propiamente dicho). (Martin, 2002, p. 102).

Es claro que dentro de esta nueva dimensión habrán connotaciones y otros sentidos que engrandecerá la expresividad fílmica y que quizá en una lectura rápida del filme no podrán ser descubiertos esos signos especialmente extralingüísticos, como la presencia del mar para indicar un estado anímico, la lluvia, el tiempo soleado, la presencia de una figura particular, un color, una textura..., elementos todos que dan indicios de nuevas sensibilidades y pueden simbolizar pasiones, sentimientos y condiciones espirituales o internas de un personaje. Los símbolos no deben entenderse como el reemplazo de algo o la yuxtaposición de varios elementos pues “[...] hay un símbolo propiamente dicho cuando el significado no proviene del encuentro de dos imágenes sino que reside *en la imagen misma*” (Martin, 2002, p. 107). Los símbolos, en suma, “implican” otros ejes de significación que saldrán a la luz a partir de la actividad mental y emocional del espectador conectado con las intenciones del realizador o del filme mismo.

En todo este caudal de sentidos se hace visible la presencia de nuevos horizontes interpretativos que el lector-receptor-intérprete acumula en su experiencia, que no

serían logrados si la obra fuese totalizante hermética y tampoco podría desencadenar efectos estéticos. Es preciso decir entonces “[...] que la palabra simbólica, que el artefacto simbólico, se caracteriza porque siempre puede ser interpretado o leído de otro modo, porque siempre remite a otro, a otro significado, a otra realidad, a otra dimensión” (Méliach, 2005, p. 20). Si consideramos lo expresado por Eco de que “[...] la apertura es la condición de todo goce estético, y toda forma susceptible de goce, es ‘abierta’” (1984, p. 112), es preciso afirmar también que el símbolo determina ese carácter abierto de la obra, que se hablaba ya en líneas anteriores, y el carácter de apertura nunca será ajeno a la cualidad de goce estético, goce que considero no se gesta en la obra por sí misma, sino en el momento en el que confluye la relación bilateral lector-obra.

Sin embargo, el hecho de que la obra posea esa apertura y que esté dotada de símbolos, no significa que vayamos a interpretar cualquier cosa, o vamos a extraer una idea que resulte tan vaga que no merezca la pena ser considerada. La obra en medio de su variedad significativa “[...] no autoriza a interpretarla de cualquier forma, sino que con toda su apertura y toda la amplitud del juego de las posibilidades de interpretarla, permite establecer una pauta de lo que es adecuado” (Gadamer, 2006, p. 56). En razón de esto hay que prestar atención a aquello que estamos mirando, leyendo o contemplando, pues no se reduce a una arbitrariedad, sino que posee ciertos parámetros interpretativos. Así pues, es necesario considerar los múltiples sentidos que una obra de arte posee, pero no salirnos de una ruta interpretativa, no forzar la obra. Por eso la apertura debería entenderse más que todo como abierta a nuevos sentidos que *complementen* los ya encontrados y no desde una contrariedad absoluta.

De hecho, cuando estamos frente a una novela, una pintura o a un filme, el mero contacto con esa obra me va indicando la pauta para el goce estético y en la medida en que hallo nuevas significaciones hallo el goce experiencial, haciendo cada vez más profunda la interpretación, más madura. Desde esta perspectiva, Eco (1984) nos proporciona un ejemplo práctico para comprender un poco más esta idea:

Cuando recito un verso entero o un poema entero, las palabras que digo no son inmediatamente traducibles a un *denotatum* real que agote sus posibilidades de significación, sino que implican una serie de significados que se profundizan a cada mirada, de tal modo que en esas palabras se me descubre, extractado y ejemplificado, todo el universo. (p. 94).

Las diversas manifestaciones artísticas, y este caso las que me interesan, la obra de arte literario y la obra de arte cinematográfico, llevan intrínsecos la particularidad de poseer una imagen profunda de las cosas que puede anclarse en la individualidad, mas también en la conciencia colectiva, y las significaciones de aquello que está en la frontera de lo interpretativo, permitirán elevarnos a horizontes desconocidos, a descubrir diversas nociones del mundo que se complementan o que quizás se contradigan sutilmente, pero que siempre implicarán una interacción del ser humano con lo que lo rodea; allí en lo literario y lo cinematográfico hallaremos símbolos que se acumularán en nuestra memoria que arrojarán gradualmente representaciones de la vida.

4. MARCO METODOLÓGICO

En las dinámicas del grupo que conforma la sinfonía, hay unas formas particulares sobre las que el director de la orquesta muestra sus saberes en materia de música y orienta a sus músicos para que ejecuten lo mejor posible las obras musicales. El director tendrá una mirada constante en cada proceso, y establecerá los ajustes o las recapitulaciones en lo que sea necesario. De igual forma, como investigador necesito de una metodología que pueda orientar la práctica –en este caso educativa-, reflexionar constantemente sobre mi labor y acompañar a los alumnos en todo el proceso.

4.1. La investigación cualitativa y el enfoque etnográfico narrativo

Este proyecto comprende una investigación cualitativa, con un enfoque etnográfico narrativo, ya que como se trata de un trabajo vinculado a una práctica pedagógica, más que hacer procesos de tipo cuantitativos o positivistas, tiene que ver con un trabajo guiado por las experiencias y los procesos llevados a cabo en el aula para lo que es necesario una constante reflexión e interpretación de dichos acontecimientos.

La investigación cualitativa, siguiendo a Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002), se refiere a

[...] cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones” (p. 11-12).

De ahí, que en nuestro caso, se privilegie una investigación sobre diversas experiencias en el contexto educativo, donde los protagonistas son los estudiantes

a quienes debe hacerse un especial seguimiento. Por ello la importancia de reflexionar constantemente entorno a las prácticas pedagógicas, analizando los procesos, los avances de la población, es decir, de los alumnos, estando atento siempre con una mirada crítica en toda la investigación, pues ese será el baluarte y fundamento de la tarea investigadora. En este sentido, se habla de análisis cualitativo en el que “[...] nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (Strauss & Corbin, 2002, p.12).

Sin embargo, lo anterior no quiere decir que no puedan utilizarse técnicas relacionadas con la estadística, puesto que en muchos casos los datos cuantitativos nutren nuestra perspectiva interpretativa. Y así como lo propone Alejandra Reguera (2008), en el paradigma cualitativo y el paradigma cuantitativo hay una especie de *elipse*, puesto que “[...] no hay linealidad y oposición entre ambos polos, sino que hay concurrencia e integración de las distintas técnicas y procedimientos utilizados en el conocimiento del objeto” (p. 18). Por ello en la contextualización de la práctica pedagógica, hubo la necesidad de recolectar información a través de encuestas al docente (ver anexo 1) a fin de obtener información de su nivel profesional, realizar y aplicar diagnósticos a los estudiantes (ver anexo 2), analizando en porcentajes diversos valores relativos al nivel de lectura y escritura y el número aproximado de obras leídas por parte de los estudiantes, entre otras variables estadísticas. Pero de igual manera, estas consideraciones siempre tendrán una valoración de tipo cualitativo para no desviar el eje principal de la investigación. Todo esto ha buscado un acercamiento a la realidad escolar para luego reforzar la didáctica especial en lo que respecta a los modos de interacción con la literatura, a la interpretación y a los procesos de carácter estético frente a la obra de arte.

La etnografía, por su parte, “[...] es esencialmente un relato reconstructivo de una determinada realidad. [...] y se basa prioritariamente en la observación y el diálogo con informantes” (Vásquez, 2007, p. 168); se pretende a través de la escritura,

analizar los comportamientos y los avances con respecto a los fines que se quieren llegar, a la interacción de los estudiantes con su entorno, privilegiando la observación, descripción y reflexión en todo lo que comprenda al trabajo de campo.

Para Sigrun Gudmundsdottir (1998), “el estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza” (p. 60), hecho que permite ver la importancia de estos procesos escriturales al notar que están fuertemente sujetos a perspectivas pedagógicas. Así pues, es fundamental el recurso narrativo ya que “al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión” (p. 62). Por ello la práctica no se queda en el mero hecho de llevar a cabo una sesión o secuencia de aprendizaje, sino que ese aprendizaje cobraría una significación al narrarla, al seguir el rastro de sus metamorfosis, al reflexionar en torno a ella y con ello poder transformar las prácticas de enseñanza.

Estos procesos narrativos son lo que en la práctica constituye el diario pedagógico que a su vez se compone de un guión conjetural y del autorregistro. El guión conjetural según Gustavo Bombini:

[...] es una suerte de relato de anticipación, de género de “didáctica-ficción” que permite predecir prácticas a la vez que permite liberar al sujeto (al tiempo que los constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el docente-los alumnos) que en ella participan. (2006, p. 95).

En mi caso este guión conjetural constituye un momento previo de formulaciones y reformulaciones; permite postular o adelantarnos a ciertos acontecimientos para luego verificarlos con lo sucede en lo “real”. El guión va dando cuenta entonces como dice Bombini, de lo que se va a realizar en ese futuro inmediato que es la práctica en el aula.

Por su parte, el registro o autorregistro que está fuertemente vinculado con el anterior “[...] da cuenta de lo ocurrido desde una perspectiva etnográfica. Son narraciones en las que el practicante cuenta o interpreta qué pasó mientras estuvo dando clase, en un texto que incluye a sus alumnos” (Blbbó & Labeur, 2012, p. 82). Es entonces el retrato o “espejo” de la práctica docente donde surgen importantes reflexiones. Además como dice García Herrera (2000) “con un registro es posible identificar las acciones que conforman esa práctica, identificar su intencionalidad y los productos que se generan tanto en el docente como en los estudiantes”. Y al analizar dichos productos, es posible generar alternativas y diversas estrategias para futuras intervenciones.

Así pues, desde este enfoque investigativo lo que se busca es una apertura constante a la reflexión de todos los procesos que involucran la práctica pedagógica, verme como docente en ese diario narrativo, lo que constituye una investigación etnográfica que permite revelar la formación que le estamos brindando a los alumnos, los métodos de enseñanza más viables así como aquellas lagunas que dejamos en determinados procesos, y por supuesto los cambios a nivel interno fundamentales para lograr los objetivos que pretendemos alcanzar.

Metodología

En esta práctica pedagógica las modalidades de interacción y las estrategias metodológicas se han centrado básicamente en lecturas silenciosas y en voz alta, de forma tanto individual como grupal, proyección de materiales audiovisuales como cortometrajes y largometrajes en su mayoría que se hayan constituido en clásicos del cine y que permitan una apertura a nuevas formas de comprensión del ser humano y del mundo. Teniendo en consideración lo hecho durante la contextualización, los films de suspense cobrarán cierta relevancia, así como los textos literarios que estén plagados de imágenes -en este caso mentales- o con un contenido “visual”. Es muy importante pensar la práctica desde una inclusión del estudiante en los procesos, por esto se harán conversatorios, discusiones en

relación con las obras leídas y vistas, así como también talleres grupales para una mayor adquisición de los saberes.

Población y muestra

Esta propuesta de investigación tiene una evidente articulación con la práctica pedagógica hecha en el semestre II de 2012 y en el semestre I de 2013 con los alumnos del grado 9° y, posteriormente, 10° Matemático. Vale aclarar que es el mismo grupo, sólo que por efectos de las condiciones de tiempo de la práctica pedagógica, el trabajo realizado con la población escogida transcurrió de un año a otro. Este grupo que conforma unos 44 estudiantes, tiene un 56,8% de muestra femenina y un 43,2% de muestra masculina. Por lo demás, las características específicas de esta población ya se han descrito en el apartado de Contextualización.

Instrumentos

Entre las diversas técnicas, instrumentos y procedimientos utilizados para recolectar la información necesaria durante la práctica pedagógica, se encuentran:

La entrevista, la cual se basa en el ejercicio pregunta-respuesta pero que también tiene un carácter dialógico, fue hecha al docente cooperador (ver anexo I) en forma oral; tuvo como objetivo arrojar información sobre el perfil profesional del docente y evidenciar las particularidades de su práctica de enseñanza. Por ello, las preguntas apuntaron a los títulos universitarios que poseía, la experiencia en el campo docente y cuáles eran las dinámicas en el área de Lengua Castellana frente a la lectura y a las obras. Después de esta entrevista se pudo notar el compromiso del docente con su labor y sus buenas aptitudes como formador.

La encuesta, dirigida a los alumnos a través de un cuestionario de entrada escrito, a manera de diagnóstico (ver anexo 2). En ella se pretendía conocer la mirada de los estudiantes frente a la literatura, obtener un corpus de obras que hayan leído durante su estancia en la escuela y también aquellas que hayan leído de manera autónoma. De otro lado, con dicha encuesta se intentó conocer los gustos de los

estudiantes en relación con el tipo de cine. La mayoría de las películas nombradas eran filmes de terror y de acción contemporáneas; no vi ninguna película anterior a 1997 -se mencionó la que para mí iba a ser obvia, *Titanic*, que data de este año-. Las obras literarias, como se apuntó en la contextualización, son aquellas que normalmente se leen en las escuelas, que están dentro del canon literario. En el mejor de los casos un alumno ha leído 6 libros por su cuenta y muchos de todos ellos son libros reflexivos, libros para la juventud y la sexualidad, no obstante, sí hubo varios ejemplos de obras literarias –aunque no muy largas- u obras con un valor estético, siendo así que sólo un 37.5% de los encuestados subrayaron por lo menos una obra literaria leída por iniciativa propia. En esta categoría de análisis la novela *María* de Jorge Isaacs fue la que tuvo más relevancia en este sentido.

El diario pedagógico, en el cual, básicamente, se consigna todo aquello que se realizó en la práctica en contraste con lo planeado en la unidad didáctica. En el diario se dan importantes reflexiones en torno a los procesos pedagógicos, a las fortalezas vistas en una determinada sesión de aprendizaje, a los aciertos y a las estrategias didácticas que resultaron viables; así como también se anotan los vacíos dejados en algún punto del proceso, incluso las decepciones que como practicante, se tuvieron. Más adelante, en el capítulo de hallazgos, se tomará este diario de pedagógico para hacer el análisis respectivo sobre el desarrollo de la práctica pedagógica.

4.2. Diseño de la unidad didáctica: sumergiéndonos en la sinfonía del lenguaje simbólico de la literatura y el cine

La unidad didáctica que presentaré a continuación está soportada bajo un análisis concienzudo y reflexivo a cerca de las posibles alternativas de enseñanza en un grado de secundaria, desembocando en propuestas que a partir del trabajo de contextualización previamente realizado y analizado con los alumnos del grado 9°, en cuya aplicación de la secuencia se encontraban ya en 10°, pueden acercarse a unas necesidades particulares, pero también a unas exigencias a nivel global sobre

los modos de encaminar una formación de impacto en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura.

Es preciso resaltar, de otro lado, que para la proyección de las películas, al estar el colegio ubicado contiguo a la Universidad de Antioquia, he solicitado para unas fechas determinadas el auditorio del plantel universitario para que el estudiante pueda sentirse realmente en una sala de cine y para que la experiencia estética de verla sea más completa y signifique un momento que quede grabado para su vida.

UNIDAD DIDÁCTICA

Actividades de exploración			
Sesiones	Contenido	Objetivos	Actividades
Sesión N° 1	Diagnóstico general	<p>Identificar los gustos de los alumnos en materia de literatura y cine</p> <p>Reconocer los conocimientos previos y las obras literarias leídas durante la vida del estudiante</p>	<p>Responder un cuestionario sobre cómo ha sido su proceso literario y también cuales son las películas que han marcado su vida, entre otras preguntas como qué más les gusta leer o qué tipo de películas han visto</p> <p>Discusión sobre el interés de los alumnos en una propuesta que involucre el cine en el aula y el lenguaje visual en general</p>
Sesión N° 2	Identificación de bandas sonoras de films	<p>Establecer relación entre la banda sonora de una película y su título para crear una interpretación de la imagen mental y los significados que ella evoca</p>	<p>Reproducción de diversas bandas sonoras de películas famosas para que el estudiante asocie dicho sonido con la película a la que hace referencia</p> <p>Verificación y estímulo para quienes más acierten nombres de tales películas</p>
Sesión N° 3	Lectura colectiva	Construir imágenes a partir	Lectura en voz alta de cuentos del colección de

en voz alta de diversas descripciones relatos de Sandra Castrillón titulado *Odios* narrativas

Actividades de introducción

Sesión N° 4	Lenguaje visual y lenguaje escritural.	Reconocer la importancia del lenguaje visual Establecer un paralelismo entre el lenguaje visual y escritural para conocer las características de cada manifestación artística	Proyección del video “El almohadón de plumas” Lectura en voz alta del texto original de Horacio Quiroga <i>El almohadón de plumas</i> Desarrollo de preguntas sobre relaciones de las dos modalidades de lectura (texto fílmico y texto literario): ¿Cuál es el tema del cuento? Diga los elementos particulares del cortometraje y del texto de Quiroga. ¿En qué le aportó el cortometraje al cuento? Mencione una diferencia entre estas dos modalidades de lectura
--------------------	--	--	---

Actividades de profundización

Sesión N° 5	Relación texto e imagen	Evocar diversos significados a partir de algunas imágenes	Observación y análisis de imágenes particularmente surrealistas, imágenes de fragmentos de películas,
--------------------	-------------------------	---	---

		Crear un texto que involucre lo evocado en una imagen	fotos de cantantes y/o famosos de la historia Selección de una imagen y escritura de un guion o una historia basada en lo real o en lo ficcional pero que revele alguno de los aspectos intrínsecos en dicha imagen
Sesión N° 6	Lenguaje cinematográfico	Reconocer algunas características particulares del cine Identificar una escena que ha marcado la historia del cine	Lectura de la película muda <i>El acorazado Potemkin</i> del cineasta soviético Serguéi M. Eisenstein Análisis de diversos planos e intencionalidades a nivel semiótico
Sesión N° 7	Introducción obra <i>El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i> de Robert Stevenson	Iniciar la lectura de la obra de Stevenson y a partir de una imagen despertar el interés por la obra	Proyectar una imagen-silueta de un rostro humano, que esté dividido en dos colores, como si fuera una dualidad, preludeo al contenido del libro. Discusión y descripción de los sentidos que extraen los alumnos de la imagen Lectura en voz alta del primer apartado de la novela
Sesión N° 8	Cuento "La muerta"	"La Hallar sentidos en la lectura de un cuento a fin de ir	Lectura individual y degustación del cuento "La muerta" de Guy de Maupassant .

Guyde Maupassant	creando hilos relacionales con otros relatos como el de Stevenson.	Mesa redonda sobre la evocación del texto y los vínculos con la realidad del ser humano. Taller de escritura sobre un elemento del cuento
---------------------	--	--

Sesión N° 9	Película <i>El Graduado</i> de Mike Nichols	Identificar algunos aspectos de la adolescencia y cuestiones de la vida en general como pauta de reconocimiento de sí	Proyección del film <i>El Graduado</i> del director Mike Nichols
--------------------	---	---	--

Sesión N° 10	Discusión sobre la obra cinematográfica <i>El graduado</i>	Discutir sentidos en relación con la obra cinematográfica de Nichols	En base a ciertos interrogantes guía vamos a ir construyendo interpretaciones de la película, pero no sin antes escuchar a los estudiantes sobre cómo fue esa experiencia, qué fue lo que más les gustó y también que no les gustó del film
---------------------	--	--	---

Sesión N° 11	Lectura individual del libro <i>El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i>	Crear un espacio de lectura donde el estudiante se acerque a la obra literaria de Stevenson iniciada Reconocer el valor del hábito lector	Continuar la lectura de forma individual, silenciosa. Seguimiento por parte del docente de práctica ante cualquier aseveración A partir de preguntas de selección múltiple y otras en las que se requiera redacción, el estudiante dará cuenta de su acercamiento crítico frente a la obra,
---------------------	---	--	--

estableciendo nexos con otras lecturas

Sesión N° 12	Proyección de la película <i>Psicosis</i> de Alfred Hitchcock	Crear y reconocer la experiencia estética en el sujeto a partir de un clásico del cine de terror	Se proyecta la película <i>Psicosis</i> pensándola primero como una oportunidad para suscitar una experiencia significativa en el alumno y a su vez para ir construyendo conexiones de su argumento con el discurso del libro <i>El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i>
Sesión N° 13	Intertextualidad entre la obra literaria de Stevenson y la obra cinematográfica de Hitchcock	Configurar conexiones relacionales entre el libro leído de Stevenson y la película <i>Psicosis</i>	Discusión inicial sobre las sensaciones y las significaciones que les suscitó la película Ejercicio interpretativo e intertextual sobre estas obras artísticas, a través de un taller por parejas, evidenciando aquellas relaciones profundas de los discursos que nos plantean el autor y el director y a su vez que podamos articularlo de alguna manera a un aspecto de la realidad
Sesión N° 14	Alegoría de una pintura y el contenido literario de la novela <i>Elogio</i>	Establecer un paralelo desde lo artístico en <i>Elogio de la madrastra</i> en relación con la pintura <i>Alegoría del amor</i> de Il (Agnolo) Bronzino	Proyectar la pintura y analizarla desde diferentes enfoques destacando el valor mitológico que posee. Luego establecer un paralelo con la novela en curso <i>Elogio de la madrastra</i> .

de la madrastra
de Mario Vargas
Llosa

Leer una sección de la novela anteriormente citada.

Hacer una especie de diagnóstico por escrito donde los alumnos den a conocer sus opiniones, en general, sobre los procesos que se está llevando a cabo, a nivel metodológico

Sesión N° 15 y 16

Obra literaria Finalizar la lectura de la
Elogio a la novela discutiendo diversos
madrastra sentidos

Lectura colectiva de la novela y simultáneamente preguntas en retrospectiva sobre la obra

Leer individualmente una sección desde la última parte de la novela en proceso

Evaluación-taller de interpretación literaria de la obra por parejas

Realizar un escrito donde analicen uno de los tópicos de la obra. Pueden hablar acerca del amor, del erotismo y determinar de qué forma Vargas Llosa elabora su discurso en relación con esa temática, es decir, qué es lo que nos quiere mostrar la obra a partir de determinado valor de la realidad

Sesión N° 17 y 18

Película Disfrutar del contenido
American estético y de la belleza del

Proyección del film

<p><i>Beauty</i> del film. director Sam Mendes</p>	<p>Reconocer valores y conductas intrínsecas en el ser humano</p>	<p>Crear un espacio donde se discuta sobre lo visto en la película</p> <p>Establecer conexiones posibles de algunos valores intrínsecos en la obra ya leída de Vargas Llosa</p>
--	---	---

<p>Sesión N° 19</p>	<p>La poesía como vía de sensibilidad artística</p>	<p>Provocar sensaciones y cuestiones profundas a partir de un poema</p>	<p>Se leerá a los alumnos el poema <i>Canción de la vida profunda</i> de Porfirio Barba Jacob (ver anexo 11), que al surgir del desgarramiento del autor, permite hurgar en lo más recóndito del ser humano. Se trata de que el estudiante se piense a sí mismo, piense en el mundo, en la vida, en sus sueños, en el posible sentido de su existencia</p> <p>Declamación del poema de parte del maestro y de los estudiantes tantas veces como que sea posible para hallar nuevas significaciones, Se utilizarán posteriormente diversos poemas de otros autores para realizar una actividad de lectura en voz alta</p>
----------------------------	---	---	--

<p>Sesión N° 20</p>	<p>Película <i>Cantando bajo la lluvia</i></p>	<p>Disfrutar de la belleza del film y explorar la estética del</p>	<p>Proyección del film <i>Cantando bajo la lluvia</i></p> <p>Cierre de las experiencias cinematográficas</p>
----------------------------	--	--	--

género musical en el cine

Identificar diversos
elementos del cine y sus
modificaciones a lo largo del
tiempo

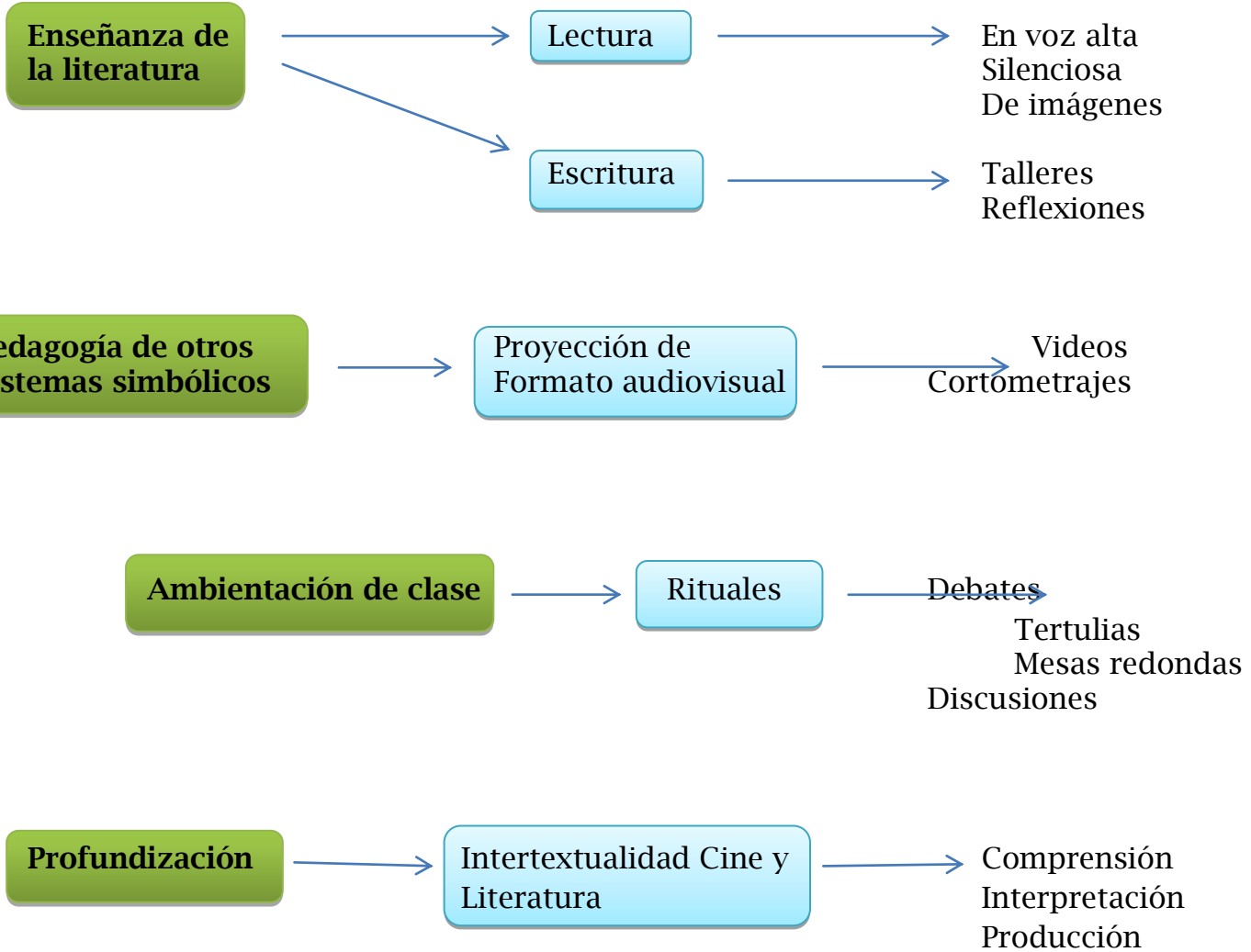
Sesión N° 21 y 22	Revista cinema- literaria	Crear una revista por grupos donde los estudiantes plasmen su saber literario y cinematográfico	Poner en escrito la valoración de todas las películas vistas, donde critiquen los guiones, las bandas sonoras; también podrán discutir sobre obras literarias y a su vez 'publicar' sus propias producciones, ya sean cuentos o pequeños guiones cinematográficos Nota: La revista ha de seguir construyéndose en casa hasta terminarla (ver anexo 13).
--------------------------	------------------------------	--	---

4.3. Mapa de categorías

A continuación se mostrará el mapa de categorías, el cual es el resultado del diseño metodológico, pues filtra todo el proceso de interacción pedagógica y funciona como un instrumento de interpretación de la información. De las categorías de análisis, que aunadas al registro del diario pedagógico, se derivarán las estrategias didácticas utilizadas, logrando revelar los aciertos que se constituyen en aportes para la enseñanza de la lengua castellana. Por ello este mapa constituye la base del capítulo de Hallazgos que intenta dar respuesta a los objetivos específicos planteados.

CATEGORÍAS

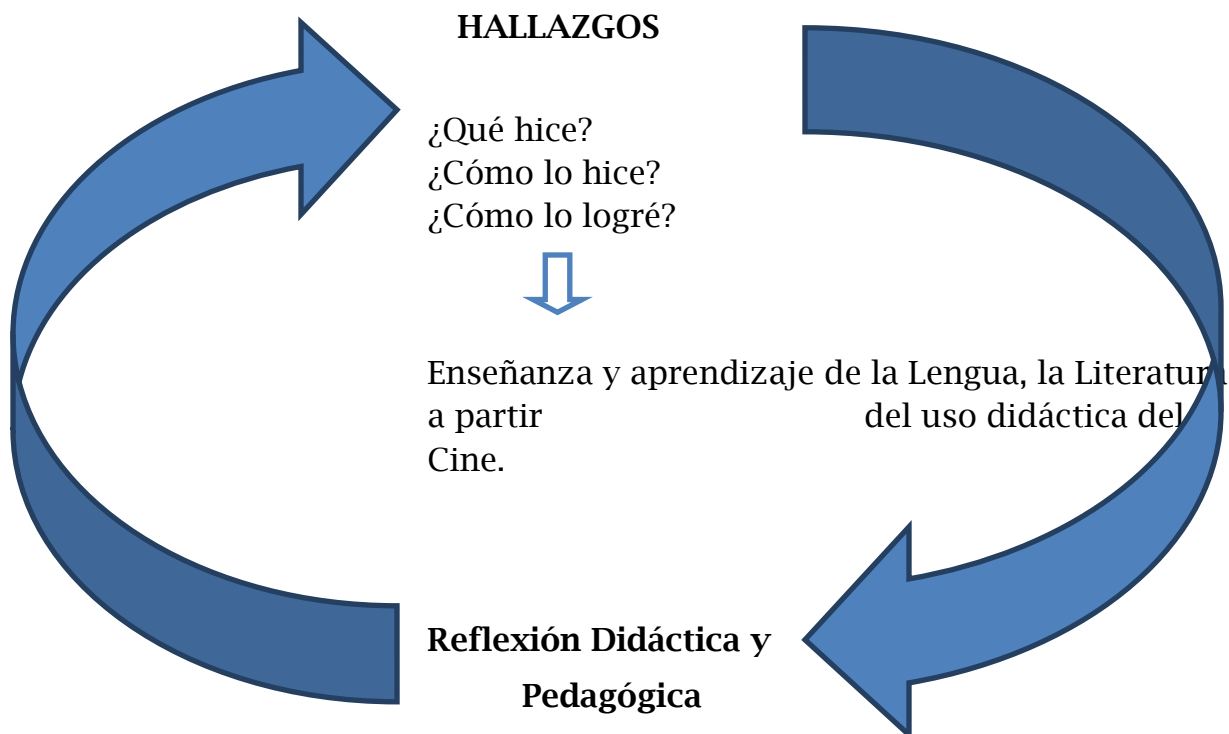
SUBCATEGORÍAS



5. HALLAZGOS

Del anterior mapa de categorías, puede visualizarse a su vez las estrategias didácticas que posibilitarían el logro de diversos aciertos o de los propósitos trazados para esta propuesta. En este capítulo se pretende hacer una ambientación de las actividades relevantes realizadas y mostrar diversos puntos donde se hallaron aciertos, haciendo las respectivas reflexiones pedagógicas que fueron consignadas en el diario pedagógico. Por ello en este apartado me valdré de ese diario para citarlo. Es preciso decir que también se incluyen los desaciertos o limitaciones que tuvo la práctica. Antes de pasar al análisis descriptivo y reflexivo, he aquí un esquema de los hallazgos.

5.1. Esquema hallazgos



5.2. Categoría I: La didáctica de la interacción con diversos textos y modalidades de lectura

En este apartado pretendo mostrar los primeros acercamientos de los alumnos hacia los textos, especialmente cuentos y relatos cortos trabajados durante la práctica pedagógica, como estrategia de promoción de la lectura desde el goce; así como también, narrar diversas experiencias en los encuentros iniciales relativas a la puesta en escena de cortometrajes y de películas clásicas no muy largas como introducción a la propuesta cinematográfica.

Después de las primeras contextualizaciones realizadas al inicio del semestre 2012-II, pude darme cuenta de la importancia de los relatos cortos en mi clase, y como se puede deducir en el apartado de Contextualización, el conjunto de relatos de Sandra Castrillón titulado *Odios*, permitió una apertura a la lectura placentera. Por ello este libro no se quedó en esas primeras sesiones, sino que lo llevaba conmigo para leer, cuando se daba la ocasión, uno de aquellos cuentos que estremecían a los estudiantes. Cada vez que tenía oportunidad leía un trozo de este tipo de literatura y se creaba el espacio para que algunos alumnos leyeran en voz alta. Así pues, como se consignó en el diario pedagógico, “los relatos crudos sirvieron como motivación lectora” (Diario pedagógico, 1 de marzo de 2013), pues eran textos interesantes que permitían una atención frente a lo que se narraba. Esto me ha permitido reflexionar sobre el valor de llevar al aula textos que llamen la atención de los alumnos, que los intriguen, que los cuestionen y que se conviertan en estimulante para consolidar un lector ávido, que no necesariamente tiene que ser de cuentos, puede ser de poesía, de novelas o incluso de guiones cinematográficos.

En una de las sesiones, la del 5 de marzo de 2013, tuvimos la oportunidad de “estrenarnos” el auditorio de la Universidad de Antioquia. ¡Sí! Después de pedir permiso para que me prestaran el auditorio en algunas sesiones, a fin de lograr mejores objetivos para con mi propuesta, me llevé a los muchachos del grado en este entonces 10° Matemático para la universidad, lo que les emocionó tanto que como debían hacer el aseo antes de partir, esta labor vi que la hicieron en tan solo

cinco minutos y muy bien hecha. De inmediato salimos del colegio y nos dirigimos a las puertas de la universidad que queda a tan solo 30 pasos de la salida del colegio, bajando la loma; aquí noté ese caminar que es peculiar de los chicos cuando van a hacer algo que les gusta, un caminar azaroso pero seguro donde se les da además por hacerle una broma a su compañero, adelantar al otro, darle un golpecito a alguien y pasar de largo. Al entrar a la universidad pudo verse una emoción, aunque no una gran impresión, puesto que ellos ya conocían algunas instalaciones de la universidad porque algunos hacen parte de un semillero de matemática cuyas clases se dictan los domingos.

La actividad introductoria al mundo cinematográfico consistía en proyectar el video *El almohadón de plumas en stop motion*¹⁶ que recreaba el cuento del mismo nombre de Horacio Quiroga. Después de verlo, les hablé un poco del autor del cuento original y procedimos también a leer este cuento “El almohadón de plumas” (ver anexo 3) afin de observar en qué puntos convergían estas dos formas de lectura (texto e imagen). Después de esto los alumnos dieron sus impresiones sobre el cuento en sus dos formas leídas y realizamos un pequeño taller donde se discutió sobre la importancia de la lectura, pero también del formato cinematográfico. Finalmente se habló sobre el tema central del cuento, dejando que todos dieran sus puntos de vista con sus argumentos. Aquí es factible afirmar que es bueno leer los cuentos a los estudiantes, pero considero aún mejor, combinar estrategias como el contenido visual o auditivo para fortalecer la dimensión interpretativa y contrastar estas modalidades de lectura, las cuales enriquecen el aprendizaje.

Para mi propuesta, centrada en diversos textos y modalidades de lectura, había pensado en una actividad que les permitiera reconocer la importancia de la imagen y además la estética que puede haber en una buena creación cinematográfica. Para esto pensé en la proyección de la película *El acorazado Potemkin* de Serguéi M. Eisenstein que es muy rica en imágenes, en enfoques,

¹⁶ Es una técnica de animación perteneciente a la historia de la cinematografía que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas.

planos, con un gran poder visual, además de la profundidad de su argumento basado en un hecho histórico¹⁷. Esta pudo proyectarse el 12 de marzo, también en el auditorio de la Universidad de Antioquia, Cauca. La idea era introducir a los alumnos en el arte cinematográfico, viendo las características de los primeros formatos –esta película es de 1925-, que reconocieran que el cine ha pasado por diversas etapas -primero era de corto metraje y mudo-, y finalmente que se llevaran consigo la experiencia de ver algo del cine clásico.

En términos generales, los alumnos respondieron bien a la recepción del formato fílmico, sin embargo, hubo un hecho que me llamó bastante la atención y fue que pude comprobar que los alumnos de hoy -por lo menos con los que trabajé en la práctica- no tienen una suficiente educación en materia de cine, entiéndase como la manera crítica y disciplinada de acercarse al formato cinematográfico que no es *Disney* o *Hollywood* –aunque cabe aclarar que no todo lo hollywoodiense debe ser mal visto por la crítica cinematográfica, existen algunas películas de este tipo que permiten una reflexión profunda sobre diversos aspectos que atañen nuestra vida-, puesto que la película de Eisenstein, solo duraba 1 hora y 10 minutos y considero que no puede tildarse de aburrida a pesar de ser muda. Alrededor de los 40 minutos algunos estudiantes se notaban cansados, no aburridos, sino como con una especie de sopor donde les era difícil seguir el hilo de la película, como si no pudiesen masticar bien el material que el director nos estaba proporcionando.

Pero, digo que la película no les pareció mala, y eso es lo curioso, porque al lograr conectarse con el hilo argumental y después de observar las escenas centrales del film, como lo consigné en el diario pedagógico, “se halló estado de satisfacción como cuando logramos entender algo y disfrutar de lo que hemos alcanzado pero con gran esfuerzo” (Diario pedagógico, 14 de marzo). Así pues algunos no supieron si les gustó o no, ya que vieron algo de lo que no estaban acostumbrados –entre otras cosas era un filme mudo- pero que no por eso no lo

¹⁷La película trata sobre el motín ocurrido en el buque de guerra, en Odesa, debido a la sublevación de los tripulantes contra los oficiales del régimen zarista, en 1905.

disfrutaron. Otros por el contrario sí se atrevieron a decir que les había parecido una buena película, y alguien simplemente susurró un “no me gustó”.

Finalmente quise detallar algunos planos en la película, no todos porque hubiese resultado avasallador, pero si los principales y no por el mero hecho de analizar formalmente algunos puntos, sino porque esto también constituye un esfuerzo por lo interpretativo, y además conociendo ya ciertas habilidades de ellos, fácilmente podrían entender las visiones básicas sobre la forma en que se muestra una imagen, la cámara, los elementos semióticos elementales, aquellos pequeños detalles que están incrustados en la película, “lo que permite insertarnos en un análisis más profundo de la complejidad de la obra fílmica”.(Diario pedagógico, 14 de marzo). Por ello, el discurso fílmico es viable a trabajar en la escuela, porque nos aporta herramientas para interpretar mejor todos esos elementos simbólicos que están encapsulados en la estética cinematográfica. Los docentes debemos ser conscientes de que estamos frente a nuevas necesidades en esta actual época moderna y por lo tanto es útil buscar estrategias que permitan, desde otros modos, sumergir a los alumnos en el arte, atisbando relaciones con el discurso literario y con la lengua.

Siguiendo con la intención sobre el poder de la imagen en la sesión anterior, el 15 de marzo de 2013 llevé una serie de imágenes (ver anexo 4) como fragmentos de escenas de películas, figuras o personalidades artísticas históricas, pinturas famosas de gran riqueza visual y estética; para que una vez más los estudiantes reconocieran la importancia de la imágenes que en esta propuesta se direccionó hacia fines estéticos, rescatando elementos semióticos. En esta actividad los alumnos reunidos por grupos se mostraron muy entusiastas ya que era algo que normalmente no hacían en la escuela. Hubo algunas imágenes que se prestaban para evocar muchas cosas y ahí pude constatar la gran imaginación y la creatividad de los alumnos para crear sentidos, historias y para darle una buena interpretación a las imágenes. En las imágenes de pinturas pude darme cuenta que aun siendo muy famosas no conocían en su mayoría a los autores y ni

siquiera la pintura misma, a lo cual se dio la oportunidad para explicar someramente de qué se trataban dichas obras artísticas.

Pero además, en esta actividad se pudo hallar que los estudiantes a partir de las imágenes daban su interpretación de lo que ellas por sí mismas contenían, el sentido explícito o implícito que veían en cada imagen, y si simbolizaba algo, cada estudiante lo expresaba de acuerdo a su visión interpretativa.

Puedo decir, citando el diario pedagógico (esbozo del 16 de marzo), que esta actividad sirvió como punto de partida para criticar –en su mejor acepción– una obra cualquiera que sea, analizarla desde lo visual y desde lo simbólico y de ahí llevarnos a la interpretación global de una obra cinematográfica, o incluso de una obra literaria. La imagen, pues, permite en un primer nivel insertarnos en una visión semiótica de los textos, lo que se hace imprescindible para las actividades de un docente que quiera llevar a sus alumnos a un análisis más profundo de cualquier modalidad de lectura. En cuanto a la intencionalidad para con la literatura, el objetivo de esta actividad se orientó más hacia un acercamiento a las nociones básicas de interpretación del texto y la significación (porque la imagen también es un texto expuesto a interpretación); de ahí que la imagen, considero, sirva como vehículo para estimular la búsqueda de sentidos en otro tipo de textos. Dicho de otro modo, al analizar una imagen desde diferentes puntos he pensado que este ejercicio ha desembocado en el análisis de diversos aspectos simbólicos o semióticos intrínsecos en las obras literarias que incorporé en el desarrollo de la unidad didáctica.

La enseñanza de la literatura:

Al considerar como punto imprescindible el estudio de obras literarias, decidí poner sobre el *facistol* la obra de Stevenson *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, que en la atmósfera de suspenso y terror trata temáticas como la doble personalidad, la búsqueda de sí y las fuerzas oponentes que luchan en nuestra alma. Quise llevar una imagen que de alguna manera representara esa dualidad (ver anexo 5), pero de manera muy sutil, que no fuera tan obvia, dando pie a que

los estudiantes al observarla expresaran sus puntos de sobre los posibles sentidos contenidos en ella. Considero que fue muy enriquecedor este ejercicio porque lograron darle significaciones a la imagen –la cual simulaba un rostro humano pero deforme- y de este modo se insertaron en algunas nociones de las que el libro de Stevenson abarca. Luego de esto, inicié con la lectura del primer subtítulo que no era muy largo, y los estudiantes comenzaron a interesarse, inquietándose en ciertas actitudes de algunos personajes.

Al comenzar el segundo subtítulo –un poco más extenso- le pedí a una alumna que siguiera la lectura. Ella con voz bien entonada y leyendo de manera muy fluida inició esta parte de la lectura, pero en cierto momento se percibió un cansancio en los alumnos, hecho que entendí perfectamente pues no están acostumbrados a leer textos largos sin muchas pausas y más tratándose de una obra de la literatura universal como esta. Hubo momentos en la lectura donde les hacía preguntas sobre lo que se estaba leyendo a lo que vi que respondían de manera satisfactoria, no perdiendo el hilo; sólo observé algunas dudas que se fueron aclarando en medio de la discusión colectiva. Finalmente, puedo decir con esto que sí es posible leer en la escuela, claro en este caso fue un lugar más acogedor, pero en la escuela también pueden utilizarse espacios de lectura donde se salga de las cuatro paredes del aula, y mostrar esta práctica como algo placentero.

En las sesiones siguientes se sacaba un espacio para compartir algo sobre la lectura, dialogando sobre interrogantes, emociones o sensaciones suscitadas en los alumnos-lectores. Sin embargo cuando llegaba la hora de leer en clase, lo que se hacía era una relectura de lo que ya habíamos leído porque muchos no avanzaban en ella, Con esto pude notar que aunque si tienen un gusto por la lectura, les falta más disciplina, más dedicación individual a esta práctica puesto que al parecer les gusta que los estén presionado en los compromisos académicos. Sinceramente pienso que en algunas de estas clases de lectura individual no se logró mucho; si bien algunos si leyeron, otro gran número puedo asegurar que no lo hizo, por lo que creo necesario hacer un acompañamiento más

contundente en las sesiones de lectura, sobre todo individual, para que los estudiantes no queden *huérfanos* y subvaloren este ejercicio tan importante.

Con la obra *Elogio de la madrastra* de Vargas Llosa, los alumnos, de un lado, tuvieron la oportunidad de leer esa literatura tan visual y descriptiva que permite captar la atención e imaginar muchas cosas a través del genio de la fantasía, y de otro, se hizo un acercamiento a un tipo de literatura poco explorado, la denominada literatura erótica, o por lo menos aquella que entraña elementos del erotismo, lo que se convierte en una estrategia de estimulación para la lectura y para ver tal práctica desde el goce estético. En un ejercicio escritural (ver anexo 6) relacionado al análisis de esta novela, se preguntaba en uno de los capítulos titulado “Semblanza de humano” a cerca del sentido de unos símbolos e imágenes que de alguna manera representaban el carácter de Fonchito¹⁸. Ante esta pregunta una alumna escribió: “Todas estas metáforas se identifican con el niño, ya que todos sus pensamientos eran pervertidos”, lo cual deja ver un panorama interpretativo de lo que es la obra, concluyéndose que la alumna ha logrado extraer esos símbolos como una metáfora de lo que pasa en la realidad del personaje, de lo que está en su interioridad. Por ello, considero que los docentes no podemos quedarnos sólo con las obras literarias que contempla el Plan de Área, pues siempre es bueno tantear diversos tipos de textos, escudriñar otras lecturas de mundo, que posibiliten la apertura a universos de significación y que, a través de lo ficcional y de lo simbólico, se recreen en la conciencia representaciones de la vida y del ser.

La didáctica del cuento:

Uno de los cuentos leídos en la práctica (5 de abril de 2013) fue “La muerta” de Guy de Maupassant (ver anexo 7), el cual al ser también un relato de suspense y de terror a los chicos les iba a encantar. Y como si fuera poco el cuento abordaba temáticas como la doble moral de las personas, la traición o el engaño, tópicos

¹⁸Es el personaje niño en *Elogio de la madrastra* que se enamora perdidamente de su madrastra Lucrecia y pasa incluso por encima de su padre Rigoberto para obtener lo que quiere a nivel de placer sexual y afectivo.

que no se distancian de la obra de Stevenson, lo cual permitiría quizás el inicio de una interpretación transversalizada frente a otras creaciones literarias, cuentos, poemas y filmes que tratan esta temática, verbigracia la novela de Stevenson abordada. La lectura del cuento fue individual y en silencio. Tal como se consignó en el Diario pedagógico, “a medida que avanzaban en la lectura, iban [los alumnos] sumergiéndose en ella y estableciendo un vínculo con la obra, tal que se sentía un estado de tranquilidad en el salón, cada quien frente al texto, disfrutándolo” (esbozo del 7 de abril).

En este sentido, puedo decir que se comenzó a vivir esa experiencia estética con la obra, el reconocimiento de la belleza de la obra y el disfrute del ejercicio de la lectura. Esto se corrobora cuando al terminar cada quien su lectura, exclamaban “oh qué cuento tan bacano”, o “qué final tan trágico, pero muy real”, o simplemente un “me gustó mucho”, además del reconocimiento que hicieron de sí mismos frente a lo leído. De este modo, es importante que como maestros reconozcamos esas ventanas que se nos abren al momento de que el estudiante vea algo *bueno* en la literatura y sienta aunque sea una minúscula atracción hacia la lectura, para poder llegar a él ante el asombro, la risa o el enmudecimiento que produjo la experiencia.

Después de esto venía la actividad de profundización, un ejercicio por parejas donde podían dibujar alguna escena del cuento (esto fue algo que pidieron pero que ya tenía pensado incorporar en el ejercicio), punto en el que los vi muy emocionados, algunos pintando, otros poniéndoles su sello al dibujo resaltando sombras, etc. También se trataba de analizar el cuento, explicar cuál era el tema central, la intención del autor y qué vínculos relacionales se podían establecer en el cuento con la realidad, con el comportamiento de nosotros como seres humanos. Al leer lo que los alumnos habían escrito, quedé muy satisfecho puesto que en un buen nivel comprendieron los sentidos del cuento y se pudo notar un buen acercamiento al mismo.

5.3. Categoría II: experiencias estéticas en las travesías del cine

En este proceso quise incorporar a la práctica una película que tocara a los estudiantes, que quizá no tuviese relación con el libro sobre Jekyll y Mr. Hyde (posteriormente tenía previsto una película con la cual establecer conexiones e hilos discursivos con la obra), que sencillamente disfrutaran quedándoles grabadas en la conciencia muchas de las imágenes. La afortunada era *El Graduado*, una película de Mike Nichols de 1969 que significó un éxito en la época hasta constituirse en un clásico del cine y ser citada por numerosas revistas como una de las mejores películas de la historia, o una de las “1001 películas que hay que ver antes de morir”; además por la banda sonora que contenía lo cual ayuda a que verla sea una experiencia mágica, inolvidable, como si prendiera nuestro ser y lo llenara de sensibilidad, banda que contenía las canciones del dúo Simon & Garfunkel de su álbum “Sounds of silence”.

La película es la historia de Benjamin, un estudiante que se graduaba de la universidad pero que no sabía que destino tomar de ahí en adelante, no sabía realmente lo que quería en medio de las iniciativas que recibía de su familia para que hiciera tal o cual cosa, para que trabajara de empresario o de algo que le diera dinero, hasta que aparece la señora Robinson en su vida la cual le doblaba la edad. Comienzan entonces a tener una relación clandestina puesto que ella estaba casada. Pero entre citas, idas y venidas, se nota al protagonista no muy feliz con su situación; frente al placer y a los momentos que él consideraba agradables aparecía un vacío en su alma como cuando termina de tener una relación sexual con la señora Robinson y le muestran el rostro en medio de la canción “The sound of silence” como con una felicidad inverosímil, un estado de desconexión con la realidad, como si la vanidad de la vida que llevaba no fuera suficiente para sentirse bien, antes la realidad le susurraba recordándole la transitoriedad de las cosas y el camino no muy virtuoso que estaba tomando. Pero ante esto la hija de la señora Robinson aparece para cambiar una vez más la vida de Benjamin y esta vez de forma definitiva, a pesar del obstáculo que ahora significaba la madre –y de la tensión que esto provoca- Benjamin optó por lo que

realmente quería y no por aquello que las situaciones contingentes lo habían llevado a hacer aun suponiendo esto una amenaza para su real felicidad.

Con todo esto pude comprender que los estudiantes además del goce de haber visto este gran film, se sintieron identificados con muchos aspectos de la película y lograron entender –evidenciado ya en la discusión posterior en la sesión siguiente– que cada individuo es el que construye su camino, que debe hacer lo que más lo haga feliz, no dejándose llevar tampoco por la fugacidad de las circunstancias y sobre todo que debemos ser el eslabón de nuestra carrera, es decir *graduarnos* con todo aquello que implique nuestro bienestar en este proceso de vida y que no implique una afectación de nuestra individualidad.

Aunque el tiempo para ver la película era más que estricto, se pudo terminar de verla a las 12:06 minutos con un final que los emocionó al extremo. Considero que esta película fue un gran acierto, pero quedé con el mal sabor de que este tipo de cintas no son precisamente las que están proyectando en la actualidad los medios oficiales de entretenimiento y que hay mucho que hacer en materia de formación de lenguaje visual y cinematográfico –además de incentivar una buena cultura lectora– lo que supone un reto también para mí como educador no permitir que el arte, el verdadero arte se deteriore y quede en el olvido.

Otra de las películas que considero uno de los mejores aciertos durante la práctica fue *Psicosis* de Hitchcock. Como veía que la agenda de mi trabajo en el aula estaba un poco apretada, y que además algunos eventos en la institución no ayudaban mucho al perderse varias horas de clase, decidí citar a los estudiantes un jueves en la tarde para terminar de ver la película. Cuando comenzamos a viajar en esta experiencia, para mi sorpresa mientras avanzaba la película los chicos estaban cada vez más “encarretados” y en la famosa escena, fuerte a nivel visual, que es la de la protagonista en la ducha que recibe muchas cuchilladas por parte del dueño del hotel donde se había quedado a pernoctar, escuché unos alaridos impresionantes de muchos alumnos, estremecidos por esta escena y algunos llenos de cierto pavor. Pero era algo que los emocionaba y por supuesto querían ver que más sucedía. Por eso la experiencia estética también apunta,

siguiendo a Jauss, “[...] a lo espantoso, lo atroz, o lo deformado” (1992, p. 73), lo que fue evidente con esta cinta. El segundo momento lleno de emoción fue cuando asesinaron al investigador privado Arbogast en las escaleras de la casa a lo que no pude contener un la risa a causa de tal estado de agitación en los muchachos. Ya en el final de la película muchas chicas esperaban y sospechaban lo peor, por lo que unas pretendían taparse la cara ante cualquier tentativa, y yo les decía “tranquilas nada malo puede pasar, no va a ver sangre, pero quizá algo peor”, refiriéndome a ese final inesperado donde se descubre la personalidad ambivalente y dual del personaje asesino, que pretendía ser su madre debido a que años atrás la había asesinado y deseaba revivirla desde otro yo surgido de su interior.

Al finalizar la cinta tuve la sensación de que mis estudiantes habían disfrutado la película de principio a fin y no cesaban de decir y de conversar entre ellos “que peliculaza” o “qué película tan buena”. Antes de que se fueran les agradecí que hubiesen asistido a la cita puesto que era horario extraescolar, pero ellos respondieron que si era ver películas así que contara con su presencia. Cuando salí del auditorio de la universidad me encontré con algunos compañeros de la carrera y me preguntaron que qué había pasado ya que habían escuchado varios gritos en el auditorio, y yo con un gesto de satisfacción les dije habíamos visto una buena película.

En las últimas sesiones en el auditorio, no quería que terminara la práctica sin que viéramos una película donde se tocaran temáticas más profundas como el afán por el dinero, la superficialidad del mundo, la homosexualidad y su discriminación, la belleza, la fealdad, la apariencia y el amor verdadero. Y que mejor propuesta cinematográfica que la fabulosa *American Beauty*, una película de 1999 que trata todas estas temáticas, inherentes a la cultura occidental. Decidí entonces de nuevo citar a mis muchachos en horario extraescolar, por la tarde, para que estuviésemos más relajados y no nos acosara el tiempo. Esta vez en una aula porque el auditorio estaría ocupado, pero una aula lo suficientemente cómoda

como para disfrutar de la película, esta vez en un televisor lo suficientemente grande.

Pudimos ver la película normalmente y para mi sorpresa asistió más del 90% de los estudiantes, hecho que me motivó mucho. En el transcurso de la película me tocó llamar varias veces la atención porque alumnos conversaban muy fuerte e interrumpían, en algún momento una alumna dijo “profe esa película que”, ya que había una escena un tanto fuerte pero nada fuera de lo corriente. Había un par de escenas donde se mostraba sutilmente unos senos o nalgas, pero mostrada de manera, a mi modo de ver, para nada grosera, y les explicaba a los chicos que eso no era nada del otro mundo. En las últimas escenas, que eran un tanto fuertes en el discurso, es decir en lo que la obra quiere mostrar implícitamente, algunos estudiantes sentían cierta incomodidad, sobre todo en una parte donde se descubre que un oficial que es homofóbico y que siente miedo de que su hijo sea homosexual por lo que sospecha algo, este hombre resulta ser uno de esos a los que odiaba, cuya condición en él estaba más bien reprimida. Al intentar besar al personaje masculino protagonista, los alumnos pegaron un chillido seco, pues les sorprendió mucho que alguien tan homofóbico resultara siendo otra cosa que nunca aparentó. Con esto, se obtuvo como hallazgo la reflexión por parte de los estudiantes sobre diversas cosas de la vida y, como escribí en el encabezado del diario del 25 de mayo, “semblanza de la sociedad moderna a partir de un film”, si se pudo perfilar esas caras de la sociedad en materia de los tópicos mencionados líneas arriba, principalmente de la belleza y la superficialidad.

En una sesión posterior se hizo un ejercicio escritural (ver anexo 8) en el que los alumnos daban a conocer las sensaciones e inquietudes que le había dejado la película. Además se hicieron preguntas directas sobre el argumento del film y sobre el concepto de belleza instaurado en él, así como algunos elementos simbólicos contenidos en la propuesta estética cinematográfica. Ante este ejercicio, hubo diversas reflexiones, apuntando en parte a la intriga que les produjo el hecho homofóbico que es latente en el guion y también de la importancia más que la belleza física, una belleza interior, tal como lo muestra la película de forma

enigmática, no solo con los caracteres de algunos personajes sino también con escenas particulares donde incluso una bolsa movida por el viento representa, en esencia, algo bello y digno de ser admirado.

5.4. Categoría III: Intertextualidad en el análisis de las obras literarias y las obras fílmicas

En esta categoría, se reflexiona en torno a otras experiencias con la literatura y el cine pero apuntando específicamente al tratamiento y análisis intertextual de los textos y los filmes, es decir, se señalan los hallazgos en términos de las articulaciones y las relaciones de sentido con todas las obras artísticas puestas en acción.

Al trabajar con *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* y luego después de una evaluación (ver anexo9), decidí entonces hablarles a mis estudiantes un poco del contexto de la obra, esto porque considero que la interpretación de una obra, debe enfocarse más en ella misma y no tanto mediatizada por el contexto. Sin embargo en este caso lo que quería eran que se identificaran algunas características de la época en relación con nociones y conductas implícitas en el libro de Stevenson, como los de la época victoriana, corrientes artísticas como el simbolismo y el decadentismo. Frente a esto, inicié la discusión de que los valores instaurados por la reina Victoria de alguna manera se habían violado de forma subterránea en ciertos lugares de Londres, y que precisamente esto es lo que muchas de las obras literarias, incluidas *El retrato de Dorian Gray* –Oscar Wilde la escribe en esa época- tratan de mostrar y se convierten además en una alternativa de escape frente a la realidad.

De otro lado, pude leerles el poema “El albatros” de Charles Baudelaire. Esto no estaba incluido en la unidad didáctica, pero después de hallarlo mientras buscaba información sobre la época, me pareció que complementaba un poco las temáticas trabajadas en los últimos días y además cambiaba un poco la dinámica puesto que les di la oportunidad a los muchachos de lo leyeran en voz alta. Con ello, se

hallaron puntos de encuentro entre la literatura y el espíritu de la época, entendiendo de este modo que las novelas y las poesías definen también la historia y nos permiten señalar características desde los contextos sociales, políticos y culturales.

En una de las sesiones. se discutió un poco sobre las sensaciones que nos produjo el filme *Psicosis*, que ha sido denominado por la crítica cinematográfica como el “primer thriller psicoanalítico”; luego se discutió sobre posibles sentidos o relaciones entre la película de Hitchcock y el libro leído de Stevenson sobre Jekyll y Hyde. Básicamente, como quedó apuntado en el diario pedagógico, en las discusiones se concertó la lucha entre dos personalidades o dos polos evidenciados en ambos argumentos de las obras artísticas. Pero les explique que más que doble personalidad, podríamos llamarlo estrictamente una *disociación de la identidad* que es efectivamente que lo existe en Jekyll y en el personaje asesino del motel Bates, llamado Norman, de la película de Hitchcock. De ahí en adelante, los estudiantes comenzaron a profundizar más sus análisis, estableciendo comparaciones con todo lo que habíamos leído y todo lo que han visto en su experiencia cotidiana, pero siendo conscientes de lo importante de sentir goce ante una obra.

En lo tocante a la obra *Elogio de la madrastra* de Mario Vargas Llosa, les mostré a los estudiantes en el video beam la pintura *Alegoría del amor* de Il (Agnolo) Bronzino (ver anexo 10) que era parte de la portada del libro. De ahí abrimos una discusión en relación con lo que en lo visual se alcanza a entrever, tratando de darle una significación. Hubo una buena participación de los estudiantes y trataron de interpretar esos dioses, esas posturas, esas imágenes que mostraba la pintura; hecho esto, puedo observar que se llegó a un acercamiento intertextual de lo pictórico con lo literario y se dio apertura para analizar, desde otros móviles, el discurso estético intrínseco en cualquier obra, es decir, aquello que la obra dice por sí misma, pero que sólo desde un análisis hermenéutico, considerando cada saber previo, es posible construir.

6. CONCLUSIONES

Toda esta experiencia que no se agota en la práctica pedagógica, sino en todos los espacios en los que he tenido la oportunidad de formarme, de construir colectiva o individualmente saberes, de ser un sujeto más que desea configurarse sentidos y modos de descubrir el mundo y de establecer relaciones con los demás; todo este engranaje de momentos que son alimentados también por la risa, las lágrimas, por el dolor que implica a veces construir Conocimiento y engendrar otros caminos que me lleven como persona y como educador, es lo que ha hecho posible la consumación de un trabajo de grado.

Han sido ya cinco largos pero a su vez cortos años en el escenario universitario, y tan sólo un año familiarizándome con la realidad escolar, con la problemática institucional pero también con las posibles soluciones y las propuestas que surgen como viabilidad ante ello. Todos estos años, de alguna manera han condensado lo que se ha adquirido y también lo que se ha desaprendido. Esta investigación y todo este trabajo no es más que una cara de lo que soy, de lo que me ha formado, así como el arte es ese espejo en el que nos avistamos, toda esta escritura significó grandes momentos de interiorización y encuentro conmigo mismo y con lo que pretendo proyectar en mi carrera como maestro.

Durante la práctica pedagógica se realizaron múltiples actividades encaminadas a una formación en materia de arte, específicamente en la obra literaria y cinematográfica, donde la mirada estética cobró un valor fundamental, pero también la mirada interpretativa, como horizontes insoslayables en una real experiencia del arte. Siempre hubo un interés por mostrar lo mejor y que en cada sesión de aprendizaje, se lograra algo, por muy pequeño que fuese, algo que permitiera a los alumnos pensar, sentir, criticar o valorar en relación con cada uno de los textos, llámese novelas, cuentos, relatos o poesías, y en relación con las películas de corta o larga duración. Cada texto, guion o filme debió haber pasado primero por mi cuerpo, por mis sentidos, por mi ser, para que de alguna manera aquello que yo pretendía lograr, fuera proyectado positivamente y no hubiese

ninguna contradicción entre lo que se dice proclamar o predicar y lo que realmente sucede o se testimonia en nosotros.

En la medida que pasaba el tiempo, eran evidentes los avances por parte de los estudiantes frente a la lectura, al acercamiento placentero con los textos y a las películas que en un principio eran difíciles aprehender, las de cierto tipo como clásicas, mudas y otras que no son muy comunes frente a las que se muestran en las grandes pantallas en la actualidad. Los estudiantes captaron diferencias esenciales entre películas con fines comerciales y aquellas que les brindan un pensamiento profundo de la vida y del mundo, lo que no quiere decir que todas las películas que surgen ahora no tengan ciertos contenidos estéticos, sino que en general se alejan de lo que en mi propuesta se ha contemplado.

En todo este proceso destaco la presencia del maestro cooperador, que siempre estuvo exaltando mi labor, acompañando los procesos y dejándome en plena libertad para desarrollar las propuestas, que algunas veces, sonaban un tanto descabelladas como por ejemplo sacar a los estudiantes de la institución para proyectar una película en la Universidad de Antioquia. Todas estas prácticas él las aplaudía, porque veía en ello una innovación, un interés por experimentar otras maneras de llegarles a los estudiantes en otros escenarios y de dejar huella en ellos, así como ellos la dejaron en mí.

Como se observó en los hallazgos, hubo diversos logros en relación con las prácticas de lectura y con lo que se hizo con los filmes. En un principio se supo de la poca familiarización de los estudiantes con obras literarias y la superficialidad en la lectura en contraste con la práctica lectora con sentido que empezó a emerger en el proceso de aprendizaje. Esa apatía por la lectura, que aunque no era tan aguda, se derribó sustancialmente, fortaleciéndose con ello la cultura lectura, y la literatura, en especial, fue tomando otros tintes al descubrirseles como portadora de innumerables representaciones de la vida, que a su vez posibilitaron un volver a pensarse como seres humanos y un encontrarse consigo mismos.

Tampoco había conciencia del uso del cine desde una perspectiva estética y artística, sino que lo pensaban como un simple medio de entretenimiento, pero cuando se dieron cuenta de la existencia de muchos filmes, que son considerados como obras de arte, y se sumergieron en ellos, hubo un cambio de paradigma y empezaron a tener una mirada más crítica frente a la riqueza de la forma, del contenido profundo, de las ideas y las significaciones de aquel tipo de películas que nunca habían siquiera oído mencionar.

Por su puesto que hubo momentos de desfallecimiento, de debilidad donde parecía que era infructuosa la tarea docente, donde el grupo quería salirse de las manos, pero ante todo esto, ante estas pequeñas máculas sería injusto decir que todo lo bueno alcanzado, ha sido olvidado o ha servido para tirarlo a la caneca. En esos momentos, fue donde más se debió tener la cabeza erguida y enfrentar las dificultades, los momentos en que parecía no rendir un momento de lectura o de proyección de una cinta, pues siempre confié en la utilidad y conveniencia de lo que estaba desarrollando, aun cuando el estudiante no se veía conforme o no mostraba disponibilidad frente al trabajo.

En cada actividad, en cada taller, mesa redonda o debate, se intentaba aumentar el nivel de complejidad, primero, de la obra puesta a accionar y, segundo, de los alcances interpretativos a los que cada estudiante pudiera llegar, ya que esta práctica siempre tuvo la directriz de ir *in crescendo* a fin de no llegar siempre a las mismas conclusiones, a las mismas reflexiones, sino cuestionar cada vez puntos más álgidos en los ejercicios con el lenguaje y con el símbolo. Los sentidos tácitos que un texto o una película tuviesen, junto con los símbolos y el aspecto poético omusical, significaron un elemento importante para redescubrirnos y acercarnos a una experiencia con el arte.

Finalmente, todas las obras puestas en interacción tuvieron un matiz intertextual, porque el hecho de trabajar con base en una literatura comparada, que articule múltiples manifestaciones de lo artístico, significa si bien una tarea difícil, algo posible para desentrañar otros procesos que están en la conciencia del ser humano, procesos que tienen que ver con la forma con que él se mira frente al

arte y se vuelve a descubrir, con que él se mira frente a las letras o al discurso de un libro y atisba una cualidad en él de un personaje, con que él se mira frente a una pantalla y ve en una película aquello que por sí mismo no veía sobre cuestiones hondas de la vida. Todos estos encuentros íntimos que suponen una familiaridad enigmática, como lo llamaba Gadamer, vale decir, no son gestados de un día para otro, pues es necesario educar nuestra mirada, nuestra percepción, nuestros sentidos, para llegar a interpretaciones valiosas; es un largo camino que aún tiene senderos por recorrer hasta llegar al enternecimiento y deleite por cualquier fenómeno estético a partir de la exteriorización de los sentimientos vitales, haciendo de la experiencia del arte una posibilidad para hallar significaciones y una oportunidad para ver el mundo y para vernos desde otros prismas.

Valdría la pena preguntarse si esa relación entre la literatura y el cine podría propiciar otro tipo de reflexiones que tiene que ver con el lenguaje simbólico, que en este caso no sería solo propio de la literatura, sino también del cine, y el posible vínculo que pueda existir entre estas manifestaciones artísticas a través del juego con el símbolo o con el mundo narrado que crea palabra y sentido. Esta investigación significa un aporte para otros trabajos de pregrado e incluso de posgrados, ya que explora dimensiones poco tocadas en el marco de la enseñanza de la lengua castellana. Después de este gran recorrido, y después de tocar diversas notas en esta orquesta, quedo con diversos interrogantes, a saber, ¿cómo es posible incluir en el currículo de Lengua Castellana un eje o un paradigma que permita educar desde la mirada el arte y lenguaje cinematográfico? ¿Qué papel juega el cine clásico para brindar una formación crítica en los estudiantes? ¿Cómo integrar los filmes policíacos o de acción modernos en una verdadera crítica cinematográfica y cómo tomar distancia del cine *light* en una sociedad como la de hoy? Y, por último, ¿qué valores o criterios me permiten identificar cuando se está consolidando una experiencia estética en el aula de clases y cómo hacer para llegar a puntos más álgidos con las posibilidades que brinda el lenguaje con la utilización de otros lenguajes simbólicos como el teatro y la música?

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2007). ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? *El monitor de la educación*(13), 33-35.
- Ambrós, A., & Breu, R. (2007). Formar espectadores. En *Cine y Educación* (pp. 19-29). Barcelona: GRAÓ.
- Ariza, A., & Giraldo, V. (2011). *Lenguaje literario y lenguaje cinematográfico: apertura para una experiencia estética*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Aumont, J. (1983). *Estética del cine*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Blbbó, M., & Labeur, P. (2012). Escribir la metamorfosis: saberes disciplinares y escritura en el pasaje de alumno a profesor en letras. En G. Bombini, *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente* (pp. 67-97). Buenos Aires: El Hacedor.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la literatura y el cine*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cárdenas Páez, A. (2004). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Universidad Pedagógica Nacional, IV*.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cruz Calvo, M. (2005). Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. *Polígramas*(24), 96-111.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Eco, U. (1984). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos/Alianza.
- García Herrera, A. P. (1 de enero de 2000). <http://www.quadernsdigitals.net/>. Recuperado el 27 de agosto de 2013, de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_281/a_3640/3640.htm

- Gómez, A. R. (2002). La influencia de las nuevas tecnologías en la cultura audiovisual contemporánea. *Tarabiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*(31), 67-80.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-67). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Jauss, H.-R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Martin, M. (2002). *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, R. M. (Febrero de 2013). La didáctica del símbolo, mezcla de intención e intuición para activar lo imaginario en los niños. *Ruta maestra*(3), 44-51.
- Medina, F. (1988). *La práctica artística, el lenguaje y el poder*. Medellín: Autores antioqueños.
- Mèlich, J.-C. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42), 11-27.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *"Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje"*. Bogotá.
- Ospina, C. (2007). *Ideas antropológicas subyacentes a la metáfora del viaje como experiencia formativa en los filmes de animación "El extraño mundo de Jack" y "James y el melocotón gigante"*. Obtenido de Centro de Documentación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
- Páez Martínez, R. M. (Febrero de 2013). La didáctica del símbolo, mezcla de intención e intuición para activar lo imaginario en los niños. *Ruta maestra*(3), 44-51.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística*. Córdoba: Brujas.
- Stevenson, R. L. (1998). *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Bogotá: Norma.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tavard, A., & Demay, F. (1997). *Enciclopedia Metódica. Tomo IV*. Barcelona: Larousse.

Vargas Llosa, M. (1988). *Elogio de la madrastra*. Bogotá: Arango editores.

Vargas Llosa, M. (1990). *La verdad de las mentiras*. Barcelona: Seix Barral.

Vásquez Rodríguez, F. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá: Universidad de la Salle.

8. ANEXOS

Anexo 1

Diseño de entrevista

Objetivo general

Implementar una entrevista al maestro de Lengua Castellana para arrojar información sobre su curriculum general y las particularidades de su práctica de enseñanza, aportando elementos de análisis en la investigación.

Objetivos específicos

- Propiciar un acercamiento con el docente cooperador para establecer relaciones de tipo pedagógicas y académicas.
- Hacer una primera lectura de los vínculos del maestro con el saber específico.

Tópicos

- Historia de vida
- Dinámicas en el área de Lengua Castellana
- Otras actividades

Desarrollo de la entrevista

Se plantean las preguntas en la sala de profesores de lengua de la institución considerando cada tópico

Historia de vida

- Currículo ¿Qué títulos universitarios tiene?
- Perfil profesional
- Experiencia en el ejercicio docente

- Libros preferidos

Dinámicas en el área de Lengua Castellana

- Tipología de obras que trabaja en el grado 9º
- Metodología utilizada en el acercamiento a las obras literarias
- ¿Cuáles son las modalidades de lectura más utilizadas?
- ¿Qué clase de tareas suele dejar para la casa?
- Frecuencia en la utilización de películas para la clase de lengua castellana

Otras actividades

- Tiempo libre
- Entretenimiento

Anexo 2

Diagnóstico

Nombre:

Edad:

1. Escriba algunas obras literarias que haya leído durante su periodo escolar
2. ¿Con cuál tipo de lecturas literarias siente más atracción: las de amor, las de terror o suspenso, las de ficción o las realistas?
3. Nombre los libros con su autor respectivo que se haya leído por su propia cuenta
4. ¿Por qué cree que es importante la literatura (cuentos, novelas, poesía) para su formación académica y personal?
5. ¿Qué piensa usted a cerca del cine?
6. Mencione el tipo (género) de películas que más le gusta ver y a su vez haga una lista de las 10 películas que han sido más significativas para usted o simplemente las que más le han gustado.
7. ¿Alguna vez han trabajado cine en algún área como artística o español?
8. ¿Qué prefiere usted en sus tiempos libres: leer un buen libro o ver una buena película?

Anexo 3

El almohadón de plumas

Horacio Quiroga

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. Ella lo quería mucho, sin embargo, a veces con un ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora. Él, por su parte, la amaba profundamente, sin darlo a conocer.

Durante tres meses -se habían casado en abril- vivieron una dicha especial.

Sin duda hubiera ella deseado menos severidad en ese rígido cielo de amor, más expansiva e incauta ternura; pero el impassible semblante de su marido la contenía siempre.

La casa en que vivían influía un poco en sus estremecimientos. La blancura del patio silencioso -frisos, columnas y estatuas de mármol- producía una otoñal impresión de palacio encantado. Dentro, el brillo glacial del estuco, sin el más leve rasguño en las altas paredes, afirmaba aquella sensación de desapacible frío. Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco en toda la casa, como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia.

En ese extraño nido de amor, Alicia pasó todo el otoño. No obstante, había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños, y aún vivía dormida en la casa hostil, sin querer pensar en nada hasta que llegaba su marido.

No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días; Alicia no se reponía nunca. Al fin una tarde pudo salir al jardín apoyada en el brazo de él. Miraba indiferente a uno y otro lado. De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos, echándole los brazos al cuello. Lloró largamente todo su espanto callado, redoblando el llanto a la menor tentativa de caricia. Luego los sollozos fueron retardándose, y aún quedó largo rato escondida en su cuello, sin moverse ni decir una palabra.

Fue ese el último día que Alicia estuvo levantada. Al día siguiente amaneció desvanecida. El médico de Jordán la examinó con suma atención, ordenándole calma y descanso absolutos.

-No sé -le dijo a Jordán en la puerta de calle, con la voz todavía baja-. Tiene una gran debilidad que no me explico, y sin vómitos, nada... Si mañana se despierta como hoy,

llámeme enseguida.

Al otro día Alicia seguía peor. Hubo consulta. Constatóse una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable. Alicia no tuvo más desmayos, pero se iba visiblemente a la muerte. Todo el día el dormitorio estaba con las luces prendidas y en pleno silencio. Pasábanse horas sin oír el menor ruido. Alicia dormitaba. Jordán vivía casi en la sala, también con toda la luz encendida. Paseábase sin cesar de un extremo a otro, con incansable obstinación. La alfombra ahogaba sus pasos. A ratos entraba en el dormitorio y proseguía su mudo vaivén a lo largo de la cama, mirando a su mujer cada vez que caminaba en su dirección.

Pronto Alicia comenzó a tener alucinaciones, confusas y flotantes al principio, y que descendieron luego a ras del suelo. La joven, con los ojos desmesuradamente abiertos, no hacía sino mirar la alfombra a uno y otro lado del respaldo de la cama. Una noche se quedó de repente mirando fijamente. Al rato abrió la boca para gritar, y sus narices y labios se perlaron de sudor.

-¡Jordán! ¡Jordán! -clamó, rígida de espanto, sin dejar de mirar la alfombra.

Jordán corrió al dormitorio, y al verlo aparecer Alicia dio un alarido de horror.

-¡Soy yo, Alicia, soy yo!

Alicia lo miró con extravió, miró la alfombra, volvió a mirarlo, y después de largo rato de estupefacta confrontación, se serenó. Sonrió y tomó entre las suyas la mano de su marido, acariciándola temblando.

Entre sus alucinaciones más porfiadas, hubo un antropoide, apoyado en la alfombra sobre los dedos, que tenía fijos en ella los ojos.

Los médicos volvieron inútilmente. Había allí delante de ellos una vida que se acababa, desangrándose día a día, hora a hora, sin saber absolutamente cómo. En la última consulta Alicia yacía en estupor mientras ellos la pulsaban, pasándose de uno a otro la muñeca inerte. La observaron largo rato en silencio y siguieron al comedor.

-Pst... -se encogió de hombros desalentado su médico-. Es un caso serio... poco hay que hacer...

-¡Sólo eso me faltaba! -resopló Jordán. Y tamborileó bruscamente sobre la mesa.

Alicia fue extinguiéndose en su delirio de anemia, agravado de tarde, pero que remitía siempre en las primeras horas. Durante el día no avanzaba su enfermedad, pero cada mañana amanecía lívida, en síncope casi. Parecía que únicamente de noche se le fuera la vida en nuevas alas de sangre. Tenía siempre al despertar la sensación de estar desplomada en la cama con un millón de kilos encima. Desde el tercer día este

hundimiento no la abandonó más. Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aún que le arreglaran el almohadón. Sus terrores crepusculares avanzaron en forma de monstruos que se arrastraban hasta la cama y trepaban dificultosamente por la colcha.

Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz. Las luces continuaban fúnebremente encendidas en el dormitorio y la sala. En el silencio agónico de la casa, no se oía más que el delirio monótono que salía de la cama, y el rumor ahogado de los eternos pasos de Jordán.

Alicia murió, por fin. La sirvienta, que entró después a deshacer la cama, sola ya, miró un rato extrañada el almohadón.

-¡Señor! -llamó a Jordán en voz baja-. En el almohadón hay manchas que parecen de sangre.

Jordán se acercó rápidamente Y se dobló a su vez. Efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia, se veían manchitas oscuras.

-Parecen picaduras -murmuró la sirvienta después de un rato de inmóvil observación.

-Levántelo a la luz -le dijo Jordán.

La sirvienta lo levantó, pero enseguida lo dejó caer, y se quedó mirando a aquél, lívida y temblando. Sin saber por qué, Jordán sintió que los cabellos se le erizaban.

-¿Qué hay? -murmuró con la voz ronca.

-Pesa mucho -articuló la sirvienta, sin dejar de temblar.

Jordán lo levantó; pesaba extraordinariamente. Salieron con él, y sobre la mesa del comedor Jordán cortó funda y envoltura de un tajo. Las plumas superiores volaron, y la sirvienta dio un grito de horror con toda la boca abierta, llevándose las manos crispadas a los bandós. Sobre el fondo, entre las plumas, moviendo lentamente las patas velludas, había un animal monstruoso, una bola viviente y viscosa. Estaba tan hinchado que apenas se le pronunciaba la boca.

Noche a noche, desde que Alicia había caído en cama, había aplicado sigilosamente su boca -su trompa, mejor dicho- a las sienas de aquélla, chupándole la sangre. La picadura era casi imperceptible. La remoción diaria del almohadón había impedido sin duda su desarrollo, pero desde que la joven no pudo moverse, la succión fue vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia.

Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente

favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma.

Cuentos de amor de locura y de muerte, 1917

Tomado de: <http://www.ciudadseva.com>

Anexo 4

Galería de Imágenes

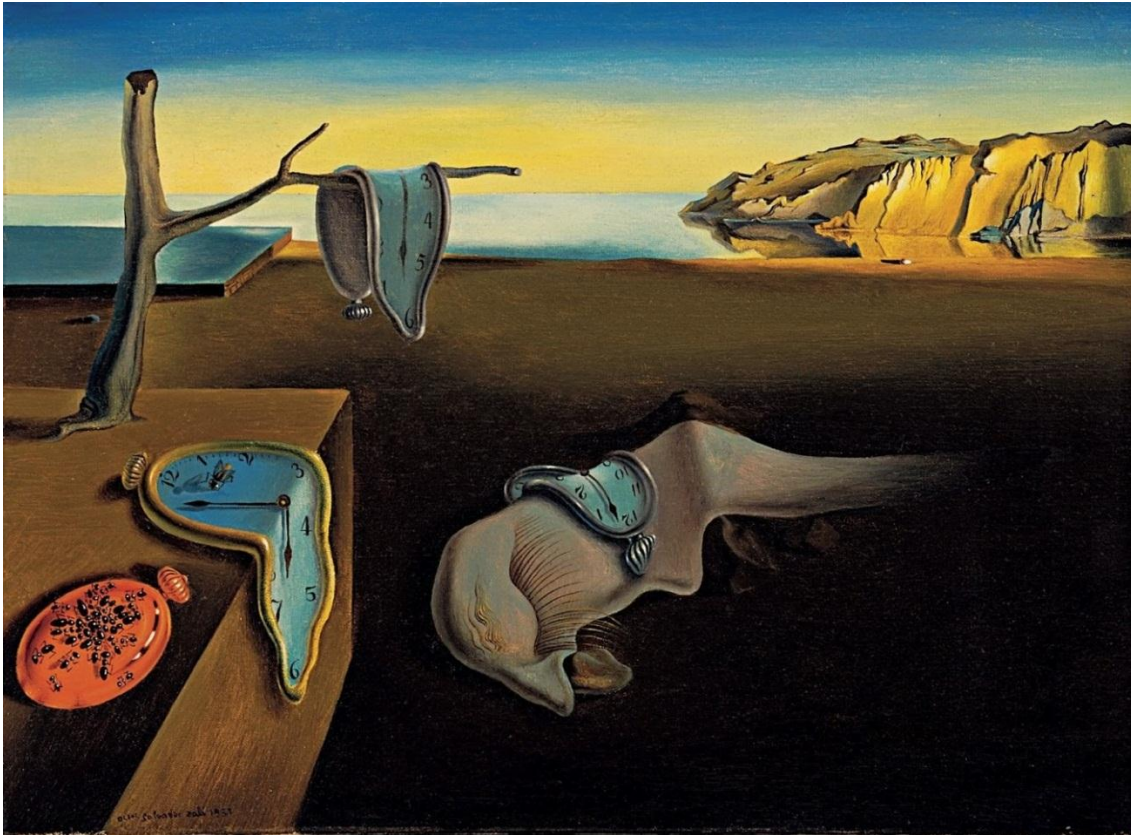


Ilustración 1 Persistencia de la memoria. Salvador Dalí. Tomado de www.wikipaintings.org



Ilustración 2 Creación de Adán. Miguel Angel. Tomado de tom-historiadelarte.blogspot.com



Ilustración 4. "Manzanas, orugas y mariposas". Vladimir Kush. Tomado de <http://agnesduperrin.blogspot.com>



Ilustración 3. Representación El quijote. Tomado de blocs.xtec.cat



Ilustración 5. Recorte de película "Sexto sentido" de M. Night Shyamalan. Tomado de MNightFans.com



Ilustración 6. Escena de película "Requiem por un sueño" de Darren Aronofsky. Tomado de seriesly.com.es



Ilustración 7. Escena en la ducha de "Psicosis" de Alfred Hitchcock. Tomado de encontrarte.aporrea.org



Ilustración 8. "Guernica" de Pablo Picasso. Tomado de www.markwk.com



Ilustración 9. Fragmento de "American Beauty" de Sam Mendes. Tomado de sinbutaca.blogspot.com



Ilustración 10. "La libertad guiando al pueblo". Eugène Delacroix. Tomado de educacion.ufm.edu



Ilustración 12. "David". Miguel Angel. Tomado de commons.wikimedia.org

Ilustración 11. "Cisnes que se reflejan como elefantes". Salvador Dalí. Tomado de tierradesinnombres.wordpress.com



Ilustración 13. Caricatura Michael Jackson. Tomado de tierradesinnombres.wordpress.com



Ilustración 14. Elvis Presley. Tomado de ferriz.com.mx



Ilustración 16. George Clooney. Tomado de spanish.fansshare.com



Ilustración 15. Marilyn Monroe. Tomado de expresionesbc.com

Anexo 5

Imagen representativa de la Dualidad



Anexo 6

Taller obra *Elogio de la madrastra*

El amor me da fuerza para superar la vida con seguridad.

Nombres: Mayerlin Avilez Heredia 10^o M+CO
Carlos Daniel Duenas Perez

1. Haga una descripción o retrato sobre doña Lucrecia (tanto físico como mental).
2. Puede concluirse que Fonchito era perverso y malvado.
3. Que sentido explícito o metafórico tiene el cap 9 semblanza de humana en relación con la obra, d que significa las deformidades que se describen en el cap.
4. Como se explica la presencia del cap sobre la virgen María (El joven rosado)
5. En general a donde nos quiere llevar el autor con el asio a la madrastra, o a que reflexión sobre lo humano nos lleva.
4. Finalmente a quien deseaba Fonchito y porque

RESPUESTA.

1. Doña Lucrecia era una señora q tenía 40 años era una señora muy bonita era de cabello largo era belluda.

2. Si se puede concluir ya que desde su infancia llegó una intrusa a su casa y hizo que tuviera relación sexual con ella e también hizo que el papá hechara a la intrusa (la madrastra).

4. Fonchito deseaba a la empleada que se llama Justiniana, porque él quería que se fuera la madrastra para él quedarse con la empleada.

3. Todas estas metáforas se identifican con el niño ya que todas sus pensamientos eran perversos.

5. Esta novela nos ayuda a reflexionar sobre la felicidad y la corrupción de la inocencia.

Anexo 7

La muerta

Guy de Maupassant

¡La había amado desesperadamente! ¿Por qué se ama? Cuán extraño es ver un solo ser en el mundo, tener un solo pensamiento en el cerebro, un solo deseo en el corazón y un solo nombre en los labios... un nombre que asciende continuamente, como el agua de un manantial, desde las profundidades del alma hasta los labios, un nombre que se repite una y otra vez, que se susurra incesantemente, en todas partes, como una plegaria.

Voy a contarles nuestra historia, ya que el amor sólo tiene una, que es siempre la misma. La conocí y viví de su ternura, de sus caricias, de sus palabras, en sus brazos tan absolutamente envuelto, atado y absorbido por todo lo que procedía de ella, que no me importaba ya si era de día o de noche, ni si estaba muerto o vivo, en este nuestro antiguo mundo.

Y luego ella murió. ¿Cómo? No lo sé; hace tiempo que no sé nada. Pero una noche llegó a casa muy mojada, porque estaba lloviendo intensamente, y al día siguiente tosía, y tosió durante una semana, y tuvo que guardar cama. No recuerdo ahora lo que ocurrió, pero los médicos llegaron, escribieron y se marcharon. Se compraron medicinas, y algunas mujeres se las hicieron beber. Sus manos estaban muy calientes, sus sienas ardían y sus ojos estaban brillantes y tristes. Cuando yo le hablaba me contestaba, pero no recuerdo lo que decíamos. ¡Lo he olvidado todo, todo, todo! Ella murió, y recuerdo perfectamente su leve, débil suspiro. La enfermera dijo: "¡Ah!" ¡y yo comprendí! ¡Y yo comprendí!

Me consultaron acerca del entierro pero no recuerdo nada de lo que dijeron, aunque sí recuerdo el ataúd y el sonido del martillo cuando clavaban la tapa, encerrándola a ella dentro. ¡Oh! ¡Dios mío! ¡Dios mío!

¡Ella estaba enterrada! ¡Enterrada! ¡Ella! ¡En aquel agujero! Vinieron algunas personas... mujeres amigas. Me marché de allí corriendo. Corrí y luego anduve a través de las calles, regresé a casa y al día siguiente emprendí un viaje.

*

Ayer regresé a París, y cuando vi de nuevo mi habitación -nuestra habitación, nuestra cama, nuestros muebles, todo lo que queda de la vida de un ser humano después de su muerte-, me invadió tal oleada de nostalgia y de pesar, que sentí deseos de abrir la ventana y de arrojarme a la calle. No podía permanecer ya entre aquellas cosas, entre aquellas paredes que la habían encerrado y la habían cobijado, que conservaban un

millar de átomos de ella, de su piel y de su aliento, en sus imperceptibles grietas. Cogí mi sombrero para marcharme, y antes de llegar a la puerta pasé junto al gran espejo del vestíbulo, el espejo que ella había colocado allí para poder contemplarse todos los días de la cabeza a los pies, en el momento de salir, para ver si lo que llevaba le caía bien, y era lindo, desde sus pequeños zapatos hasta su sombrero.

Me detuve delante de aquel espejo en el cual se había contemplado ella tantas veces... tantas veces, tantas veces, que el espejo tendría que haber conservado su imagen. Estaba allí de pie, temblando, con los ojos clavados en el cristal -en aquel liso, enorme, vacío cristal- que la había contenido por entero y la había poseído tanto como yo, tanto como mis apasionadas miradas. Sentí como si amara a aquel cristal. Lo toqué; estaba frío. ¡Oh, el recuerdo! ¡Triste espejo, ardiente espejo, horrible espejo, que haces sufrir tales tormentos a los hombres! ¡Dichoso el hombre cuyo corazón olvida todo lo que ha contenido, todo lo que ha pasado delante de él, todo lo que se ha mirado a sí mismo en él o ha sido reflejado en su afecto, en su amor! ¡Cuánto sufro!

Me marché sin saberlo, sin desearlo, hacia el cementerio. Encontré su sencilla tumba, una cruz de mármol blanco, con esta breve inscripción:

«Amó, fue amada y murió.»

¡Ella está ahí debajo, descompuesta! ¡Qué horrible! Sollocé con la frente apoyada en el suelo, y permanecí allí mucho tiempo, mucho tiempo. Luego vi que estaba oscureciendo, y un extraño y loco deseo, el deseo de un amante desesperado, me invadió. Deseé pasar la noche, la última noche, llorando sobre su tumba. Pero podían verme y echarme del cementerio. ¿Qué hacer? Buscando una solución, me puse en pie y empecé a vagabundear por aquella ciudad de la muerte. Anduve y anduve. Qué pequeña es esta ciudad comparada con la otra, la ciudad en la cual vivimos. Y, sin embargo, no son muchos más numerosos los muertos que los vivos. Nosotros necesitamos grandes casas, anchas calles y mucho espacio para las cuatro generaciones que ven la luz del día al mismo tiempo, beber agua del manantial y vino de las vides, y comer pan de las llanuras.

¡Y para todas estas generaciones de los muertos, para todos los muertos que nos han precedido, aquí no hay apenas nada, apenas nada! La tierra se los lleva, y el olvido los borra. ¡Adiós!

Al final del cementerio, me di cuenta repentinamente de que estaba en la parte más antigua, donde los que murieron hace tiempo están mezclados con la tierra, donde las propias cruces están podridas, donde posiblemente enterrarán a los que lleguen mañana. Está llena de rosales que nadie cuida, de altos y oscuros cipreses; un triste y hermoso jardín alimentado con carne humana.

Yo estaba solo, completamente solo. De modo que me acurruqué debajo de un árbol y

me escondí entre las frondosas y sombrías ramas. Esperé, agarrándome al tronco como un náufrago se agarra a una tabla.

Cuando la luz diurna desapareció del todo, abandoné el refugio y eché a andar suavemente, lentamente, silenciosamente, hacia aquel terreno lleno de muertos. Anduve de un lado para otro, pero no conseguí encontrar de nuevo la tumba de mi amada. Avancé con los brazos extendidos, chocando contra las tumbas con mis manos, mis pies, mis rodillas, mi pecho, incluso con mi cabeza, sin conseguir encontrarla. Anduve a tientas como un ciego buscando su camino. Toqué las lápidas, las cruces, las verjas de hierro, las coronas de metal y las coronas de flores marchitas. Leí los nombres con mis dedos pasándolos por encima de las letras. ¡Qué noche! ¡Qué noche! ¡Y no pude encontrarla!

No había luna. ¡Qué noche! Estaba asustado, terriblemente asustado, en aquellos angostos senderos entre dos hileras de tumbas. ¡Tumbas! ¡Tumbas! ¡Tumbas! ¡Sólo tumbas! A mi derecha, a la izquierda, delante de mí, a mi alrededor, en todas partes había tumbas. Me senté en una de ellas, ya que no podía seguir andando. Mis rodillas empezaron a doblarse. ¡Pude oír los latidos de mi corazón! Y oí algo más. ¿Qué? Un ruido confuso, indefinible. ¿Estaba el ruido en mi cabeza, en la impenetrable noche, o debajo de la misteriosa tierra, la tierra sembrada de cadáveres humanos? Miré a mi alrededor, pero no puedo decir cuánto tiempo permanecí allí. Estaba paralizado de terror, helado de espanto, dispuesto a morir.

Súbitamente, tuve la impresión de que la losa de mármol sobre la cual estaba sentado se estaba moviendo. Se estaba moviendo, desde luego, como si alguien tratara de levantarla. Di un salto que me llevó hasta una tumba vecina, y vi, sí, vi claramente cómo se levantaba la losa sobre la cual estaba sentado. Luego apareció el muerto, un esqueleto desnudo, empujando la losa desde abajo con su encorvada espalda. Lo vi claramente, a pesar de que la noche estaba oscura. En la cruz pude leer:

«Aquí yace Jacques Olivant, que murió a la edad de cincuenta y un años. Amó a su familia, fue bueno y honrado y murió en la gracia de Dios.»

El muerto leyó también lo que había escrito en la lápida. Luego cogió una piedra del sendero, una piedra pequeña y puntiaguda, y empezó a rascar las letras con sumo cuidado. Las borró lentamente, y con las cuencas de sus ojos contempló el lugar donde habían estado grabadas. A continuación, con la punta del hueso de lo que había sido su dedo índice, escribió en letras luminosas, como las líneas que los chiquillos trazan en las paredes con una piedra de fósforo:

«Aquí yace Jacques Olivant, que murió a la edad de cincuenta y un años. Mató a su padre a disgustos, porque deseaba heredar su fortuna; torturó a su esposa, atormentó a sus hijos, engañó a sus vecinos, robó todo lo que pudo y murió en pecado mortal.»

Cuando hubo terminado de escribir, el muerto se quedó inmóvil, contemplando su obra. Al mirar a mi alrededor vi que todas las tumbas estaban abiertas, que todos los muertos habían salido de ellas y que todos habían borrado las líneas que sus parientes habían grabado en las lápidas, sustituyéndolas por la verdad. Y vi que todos habían sido atormentadores de sus vecinos, maliciosos, deshonestos, hipócritas, embusteros, ruines, calumniadores, envidiosos; que habían robado, engañado, y habían cometido los peores delitos; aquellos buenos padres, aquellas fieles esposas, aquellos hijos devotos, aquellas hijas castas, aquellos honrados comerciantes, aquellos hombres y mujeres que fueron llamados irreprochables. Todos ellos estaban escribiendo al mismo tiempo la verdad, la terrible y sagrada verdad, la cual todo el mundo ignoraba, o fingía ignorar, mientras estaban vivos.

Pensé que también ella había escrito algo en su tumba. Y ahora, corriendo sin miedo entre los ataúdes medio abiertos, entre los cadáveres y esqueletos, fui hacia ella, convencido de que la encontraría inmediatamente. La reconocí al instante sin ver su rostro, el cual estaba cubierto por un velo negro; y en la cruz de mármol donde poco antes había leído:

«Amó, fue amada y murió.»

Ahora leí:

«Habiendo salido un día de lluvia para engañar a su amante, pilló una pulmonía y murió.»

Parece que me encontraron al romper el día, tendido sobre la tumba, sin conocimiento.

FIN

Tomado de: <http://www.ciudadseva.com>

Anexo 8

Ejercicio escritural filme *American Beauty*

Daniel Alejandro Carcamo Guerra

Daniela Lopez Franco 10° Matemático.

Daniela Zapata Aragón

1) ¿Qué Sensaciones o inquietudes te produjo la película *American Beauty*?

2) ¿Cuál es el Concepto de Belleza instaurado en la película?

3) ¿Qué puede decirse de la apariencia y del éxito económico en las sociedades modernas?

4) ¿A qué se debe la homofobia del Coronel y la bodega frente a su hijo?

5) ¿Qué puede simbolizar las rosas en la película?

Solución

1) Las sensación que nos produjo la película *American Beauty*, fue de intriga, misterioso porque cada que avanzaba la película generaba emoción y tratábamos de adivinar o resolver lo que pasaría después y encontrar los pequeños momentos claves para poder entender el mensaje de la película.

2) El concepto de belleza instaurado en la película es que la belleza no es superficial, ni externa es aquello que llevamos dentro en nuestro corazón, lo que nos hace bellos y especiales, que detrás de un cuerpo o cara "fea" se encuentra una persona que de verdad vale la pena.

esto es bello

3) Es decir como la misma palabra lo dice son falsas porque detrás de ese aparente "éxito" se encuentran personas y/o familias destrozadas que solo viven por el que dirán del día a día.

4) La homofobia del coronel pues a nuestro parecer es que él sabe lo que se siente, a las dificultades que se encuentra una persona gay, ya que como él lo es, entonces no quiere ese mismo destino para su hijo.

5) Se puede simbolizar el deseo, la pasión de ese hombre al querer a esa mujer y hacerla suya.

Anexo 9

Evaluación del libro *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*

EVALUACIÓN DEL LIBRO *EL EXTRAÑO CASO DEL DR. JEKYLL Y MR. HYDE*

Estudiante: Aurora Margarita Giraldo Gómez

Seleccione una respuesta para las preguntas 1, 2 y 3

1. La obra literaria *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* puede considerarse:
 - a. Novela psicológica, en tanto enfatiza la caracterización interior de sus personajes, la descripción de los estados de ánimo, pasiones y conflictos psicológicos
 - b. Novela gótica, pues su principal objetivo es provocar el escalofrío y desasosiego en el lector
 - c. Novela histórica al ofrecer una visión verosímil de una época histórica
 - d. Novela romántica pues relata la búsqueda constante de la libertad auténtica

2. ¿A quién se encomendó Jekyll en sus últimos días como una posibilidad de salvarse?
 - a. A Mr. Hyde
 - b. A el abogado Mr. Utterson
 - c. Al Dr. Lanyon
 - d. A Poole

3. ¿Por qué Hyde asesina a Sir Danver Carew?
 - a. Porque al ser un respetable miembro del Parlamento, le odiaba
 - b. Porque quería deleitarse saciando los impulsos reprimidos en su alma
 - c. Por un instinto de supervivencia
 - d. A causa de un espíritu maligno que le atormentaba

Responda de manera clara las siguientes preguntas:

4. ¿Por qué Jekyll se encierra temerosamente en su laboratorio durante largos días?
5. Describa el proceso que utilizaba el Dr. Jekyll para obtener la metamorfosis y qué efectos secundarios le provocaba
6. ¿Realmente muere Jekyll? ¿y Hyde? Explique detalladamente los últimos episodios en relación con este acontecimiento
7. Más allá de la historia, ¿qué podemos inferir de la intención de Stevenson al revelarnos dos naturalezas totalmente opuestas pero que albergan en un mismo ser?

Das Personalidades, Dos formas de pensar y sentir solo mostrando la parte de la sociedad que quiere que refleje, y eso probablemente es la falsa.

7. A lo que podemos inferir con esas dos naturalezas totalmente distintas, que posee un mismo ser, es darnos a explicar que cada uno tenemos aquello de lo cual reflejamos, solo en el exterior porque internamente deseamos o tenemos otras intenciones o deseos, que las personas no lo notan, si no se fijan y se interesan por saberlo.

S/O
Hy bien!

4. P// Jekyll se encierra temerosamente en su laboratorio por varios días porque no puede enfrentar su nueva realidad de Hyde ya que la policía no estaba funcionando como al principio que cuando él quería volver a su personalidad, y además no sabía totalmente cuál sería su personalidad ahora en adelante, porque como Hyde ya era un fugitivo por la muerte de Carew, no iba a estar en total tranquilidad, y la personalidad de Jekyll no era la que debía. Pero en realidad, él se encerró en su laboratorio para que los demás no se dieran cuenta de su doble personalidad.

5. P// El proceso que utilizaba Dr. Jekyll para obtener la metamorfosis era tomarse una poción la cual este produce por experimentos propios de él, con sal y una droga que no resultó siendo muy eficiente al final, y los efectos secundarios que él sentía después de beberla era como algo caliente que le pasaba por su garganta la cual poco a poco iba transformando su cuerpo físico, en la cual se notaba que su cuerpo reducía su tamaño y cambia su forma y estructura.

6. P// Si muere, porque al morir Hyde, muere también Jekyll, ya que cuando Poole fue a buscar a Utterson, para ver que era lo que pasaba con su amo, al encontrarlo en el laboratorio lo encontraron tirado en el suelo, con mucha información en aquel lugar en la cual estaba la confesión o aclaración de los hechos y de todo el rollo de la doble personalidad, en la cual la poción no funcionaba de la misma forma pues había algo que faltaba con los ingredientes que formaban la poción, ya que la personalidad de Jekyll siguió siendo la Hyde, debido a que no funcionaba y sus Hyde le había tocado vivir y sus empleados no sabían de su doble personalidad no podía mostrarse totalmente y al pedir lo que necesitaba lo hacía a través de papellitos y por muchos días siguió así, haciendo que sus empleados se inquietaran y el abogado también, porque no le recibía sus visitas, pero al final de cuentas Jekyll o Hyde (es el mismo ser) le dejó una carta, con la cual le dejó todo, todo pero absolutamente todo aclarado de cada hecho, que comenta el libro, en todos sus capítulos.

Anexo 10

Alegoria del amor de Il (Agnolo) Bronzino



Anexo 11

Canción de la vida profunda

Hay días en que somos tan móviles, tan móviles,
como las leves briznas al viento y al azar.
Tal vez bajo otro cielo la Gloria nos sonrío.
La vida es clara, undívaga, y abierta como un mar.

Y hay días en que somos tan fértiles, tan fértiles,
como en abril el campo, que tiembla de pasión:
bajo el influjo pródigo de espirituales lluvias,
el alma está brotando florestas de ilusión.

Y hay días en que somos tan sórdidos, tan sórdidos,
como la entraña oscura de oscuro pedernal:
la noche nos sorprende, con sus profundas lámparas,
en rútiles monedas tasando el Bien y el Mal.

Y hay días en que somos tan plácidos, tan plácidos...
(¡niñez en el crepúsculo! ¡Lagunas de zafir!)
que un verso, un trino, un monte, un pájaro que cruza,
y hasta las propias penas nos hacen sonreír.

Y hay días en que somos tan lúbricos, tan lúbricos,
que nos depara en vano su carne la mujer:
tras de ceñir un talle y acariciar un seno,
la redondez de un fruto nos vuelve a estremecer.

Y hay días en que somos tan lúgubres, tan lúgubres,
como en las noches lúgubres el llanto del pinar.
El alma gime entonces bajo el dolor del mundo,
y acaso ni Dios mismo nos puede consolar.

Mas hay también ¡Oh Tierra! un día... un día... un día...
en que levamos anclas para jamás volver...
Un día en que discurren vientos ineluctables
¡un día en que ya nadie nos puede retener

Porfirio Barba Jacob

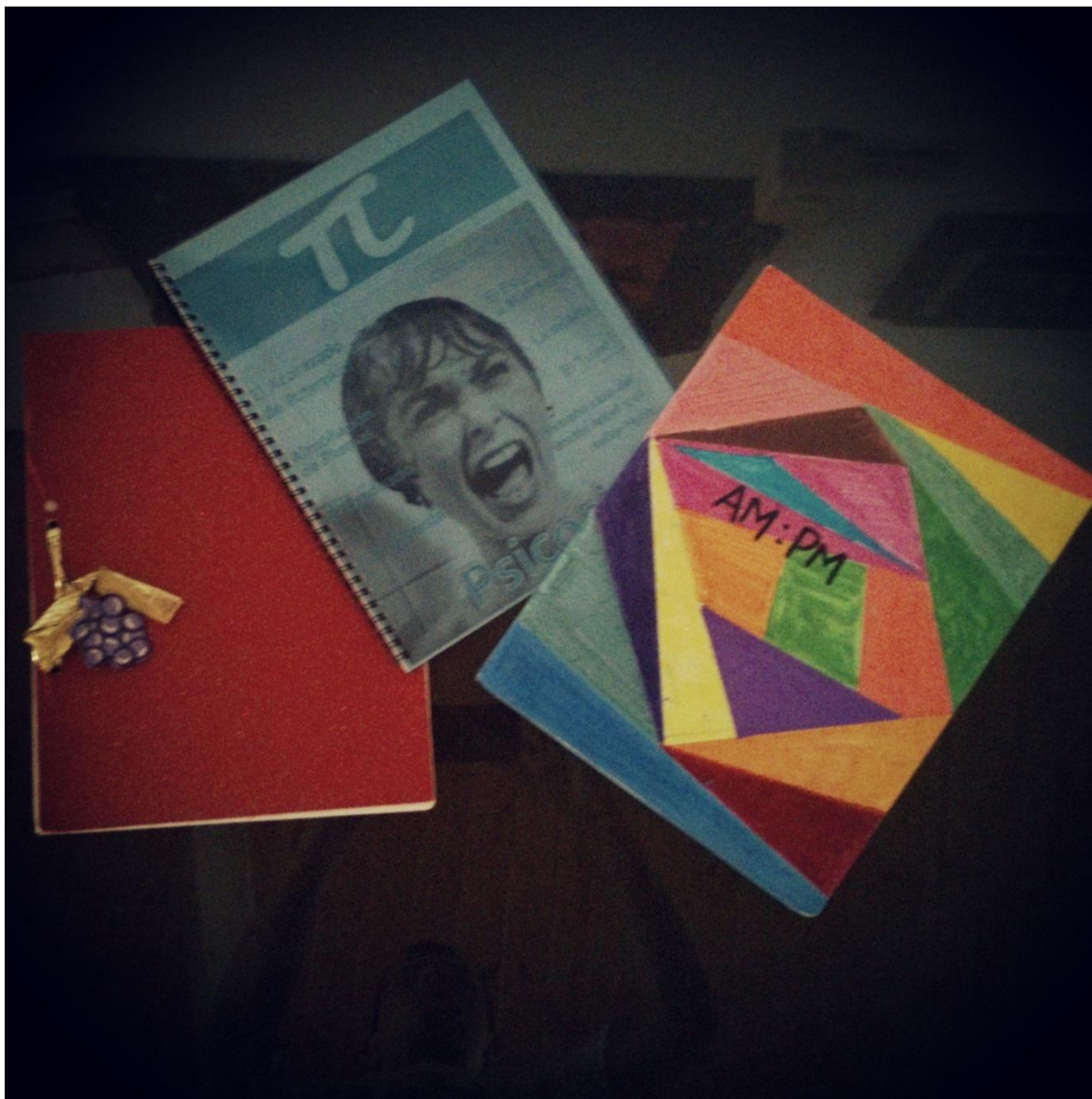
Anexo 12

Imágenes en físico tipo collage



Anexo 13

Revistas cinema-literarias





Anexo 14

Fotografías



Ilustración 17. Acto cívico y cultural I.E Liceo Caucaasia



Ilustración 18. Debates



Ilustración 19. Lecturas en voz alta





Ilustración 20. Dramatizados





Ilustración 21. Viendo "American beauty"





Ilustración 22. Viendo "Cantando bajo la lluvia"