Bachillerato de Bellas Artes

Programa de Investigación Educativa / 3

Prólogo

"Feliz quien pueda conocer las causas de las cosas."

Virgilio, Georgias. Cap.II, p.480

Conocer... advertir

Conocer... observar

Conocer... percibir

Conocer... entender

Conocer ... descubrir

Conocer... transformar

Prof. Ana María Acevedo

6

Programa de Investigación Educativa

Justificación

La Universidad Nacional de La Plata fundamenta sus acciones institucionales en los ejes fundacionales Docencia, Investigación y Extensión, en cuyo marco los colegios de pre grado de esta Universidad han desarrollado tradicionalmente y casi con exclusividad la función docente, aunque caracterizados por tener un perfil innovador debido al carácter experimental otorgado desde sus orígenes.

El proceso de transformación curricular producido antes del año 1992 requirió, de parte de los equipos docentes, el desarrollo de un profundo debate acerca de cuestiones pedagógicas y epistemológicas dirigidas a la elaboración de un nuevo Plan de estudios.

Enfrentados al desafío de un cambio sustancial en lo que se refiere al paradigma educativo en el campo de las ciencias en general, y de la educación estética en particular, imperante por aquellos tiempos, los docentes intervinieron en experiencias in-

vestigativas de tipo informal, como aporte a la construcción colectiva de los nuevos lineamientos educativos.

Sin embargo, los procesos informales de investigación construidos en las prácticas experimentales, y las innovaciones desarrolladas informalmente, que han pretendido lograr mayores alcances (en tiempo, en dimensiones, en aplicabilidad, en medición de los resultados) es decir, convertirse en verdaderas investigaciones para luego poder ser aplicadas y transferidas, han recurrido históricamente a las acciones individuales o grupales de profesores, animados por un carácter voluntarista en la dedicación de tiempo y recursos, que da como consecuencia un proceso vulnerable, de escasa sustentabilidad.

Estos procesos informales de investigación en el marco de la condición de experimentalidad del Bachillerato de Bellas Artes (atribuida estatutariamente a los colegios del sistema de pre grado de la U.N.L.P.), sumados al interés de los docentes por contribuir al avance del conocimiento científico y tecnológico para garantizar la continua actualización de los contenidos y metodologías de la enseñanza que imparten, instó al Equipo de Gestión a crear, en el año 2004, el "Programa de Investigaciones Educativas" destinado a los docentes de la Institución, quienes fueron convocados a presentar Proyectos subsidiados.

La Dirección del Bachillerato de Bellas Artes, dada la relevancia que se desprende de la concepción de investigación e innovación formuladas en estas ideas, considera indispensable la implementación de una política de promoción que contemple (además de la definición de un posicionamiento teórico) un marco estructural de recursos humanos y económicos estables que le den sustentabilidad.

Fundamentación

Esta impronta innovadora que define por su propia naturaleza experimental a los colegios de pre grado de la U.N.L.P., no podría pensarse como resultado de la mera intuición. Es difícil concebir un proceso de innovación educativa que no devenga de procesos de investigación. La investigación es, por excelencia, la mediación para el surgimiento, la aplicación y la validación de las más profundas transformaciones educativas.

La investigación educativa puede conceptualizarse como la capacidad de producir saberes sobre su propio ejercicio profesional, como un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que, apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, con un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definido, describen, interpretan, o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes. Puede entenderse también como un proceso de búsqueda, de indagación sistemática, mediado por actividades intencionales que llevan al descubrimiento y a la invención de algo nuevo

La investigación educativa promueve el estudio de una amplia variedad de temas y contenidos. Es un espacio flexible, en el cual las metodologías utilizadas recorren un amplio espectro de posibilidades.

Los investigadores son los mismos profesores que participan como sujetos de investigación. Se hace investigación por los profesores y para ellos.

Hay una unidad entre la praxis investigativa y la praxis docente,

un vínculo entre el estudio de las prácticas y del contexto en el cual las prácticas tienen lugar a través del análisis y la reflexión sobre los actores y la acción educativa.

Se busca un enfoque dialéctico entre teoría y práctica, entre el sujeto que hace y que a su vez observa y analiza su propia acción, lo que da origen a una comunidad autocrítica de investigadores activos que se comprometen con el mejoramiento de la educación que protagonizan.

Desde esta perspectiva, el docente investigador no se concibe ya como usuario reflexivo y crítico de un saber elaborado por otros investigadores, sino como actor participante y colaborativo que desarrolla sistemáticamente saberes para justificar sus prácticas educativas y las situaciones que en ellas se construyen.

Etapas

1- Convocatoria a la presentación de proyectos:

En el mes de noviembre de cada año se comunica a todos los docentes de la institución la apertura de una nueva convocatoria, estipulando plazos para la presentación, basados en las pautas que se anexan en el presente documento.

Asimismo se dan a conocer los criterios con que los proyectos serán evaluados.

2- Selección de proyectos:

A mediados de marzo de cada año una comisión conformada por docentes de la Institución vinculados a la investigación en ámbitos universitarios, en representación de todos los campos de conocimiento, procede a la evaluación y selección de proyectos para

ser llevados a cabo en el ciclo lectivo correspondiente.

La comisión elabora un dictamen basado en los criterios establecidos en el documento anexo.

3- Desarrollo:

Las investigaciones se llevan adelante durante un ciclo lectivo (desde abril a marzo del año siguiente).

4- Presentación de informes:

Como requisito indispensable los docentes investigadores deben presentar un informe de avance a mitad de año, a la comunidad educativa de la Institución, en presentación pública, y a la comunidad en general en el marco de la Expo Universidad.

Asimismo deben presentar un informe final que es evaluado por la comisión, y, una vez aprobado, debe ser nuevamente presentado en forma pública a la comunidad de la Institución.

Resultados

El Programa de Investigaciones educativas interactúa dinámicamente hoy con el eje de la docencia en el Proyecto institucional del Bachillerato de Bellas Artes.

Su desarrollo evita que el Proyecto Institucional se cristalice, obturando el carácter experimental de nuestras instituciones.

Los proyectos desarrollados en este marco logran:

- optimizar el desarrollo curricular,
- mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje,

- aportar a la profesionalización docente,
- promover cambios en la vida social y cultural de la institución.

En términos generales, estas acciones orientadas en el sentido de describir, comprender y explicar la práctica educativa concluyen provisoriamente en la construcción de un conocimiento educativo, que es a su vez cierre e inicio de nuevos procesos de investigación.

La Dirección

ABORDAJE PEDAGOGICO DE LA RELACION LITERATURA-CINE. ESTRATEGIAS PARA UN APRENDIZAJE INTERDISCIPLINARIO

ROSA MATILDE TEICHMAN

Resumen

Este proyecto se llevó a cabo en dos grandes etapas: la primera, dio como resultado un estudio acerca de la adaptación como práctica cultural que reivindica la interacción entre lenguajes artísticos. Las conclusiones de este estudio, fueron presentadas oportunamente en el informe de avance y se adjuntan en este documento.

La segunda parte de la investigación se centró en el estudio de un programa específico para el Séptimo Año de la materia Literatura, a los efectos de ofrecer a los alumnos una nueva mirada de la literatura, desde el cine, contribuyendo de esta manera a

la interacción entre dos lenguajes artísticos que tienen una larga trayectoria de producción en común.

Informe final

Entendiendo la relación entre la literatura y el cine como una realidad cultural y como proceso de lectura e interpretación personal de un adaptador, planteamos que los fundamentos de este proceso estético y a la vez cognitivo, pueden resultar de enorme interés al momento del planteo pedagógico de la literatura en el aula. Estudiar cómo "lee otro" y produce una obra como impacto de su lectura, es la plataforma conceptual básica para comprender mecanismos y para acceder no sólo al estudio de las particularidades narrativas de ambos tipos textuales (el literario y el cinematográfico), sino también para acercar al alumno a estas dos manifestaciones artísticas. Y, sabiendo del impacto de la imagen audiovisual en la vida contemporánea, y más aún su particular incidencia en el mundo adolescente (MP4, celulares con cámaras de fotos, video, o cámaras web etc.) consideramos la posibilidad de plantear al alumno del Séptimo Año del Bachillerato, en la materia Literatura, el partir del film, para llegar a la literatura, en la mayoría de los casos, y no viceversa. Procederemos a su justificación

Es bien sabido, que entre los adolescentes contemporáneos, ávidos por la inmediatez, inmersos en una sociedad que los incita a valorar el tiempo como una variable que se equipara a eficacia, eficiencia, rapidez y también, por qué no, a disponer de ese tiempo de modo ocioso, se produce una enorme tentación que muchas veces se efectiviza, de no leer los textos literarios solicitados en la

clase de Literatura, cuando se sabe que existe una versión fílmica. La matemática sirve mucho en estos casos al alumno: ver una película le insume entre 90 y 120 minutos. ¿Cuánto tiempo le implicaría leer "Don Quijote de la Mancha" o, siguiendo con los "dones" "Don Segundo Sombra"?

Razón por la cual, promovemos desde los resultados de esta investigación una novedad: partir de esta relativa "facilidad" o facilismo, que implica el visionado fílmico, para después, y de modo progresivo, profundizar tanto en los mecanismos narrativos del cine como de la literatura. Por supuesto, sin subvalorar a ninguna de las dos manifestaciones estéticas, ya que nuestro fundamento epistemológico está sobradamente justificado: un film es una lectura, lectura mediatizada y materializada. Los juicios de valor no serían motivo de análisis ni de estudio.

Aparecen aquí las ideas de George Steiner en su libro Presencias reales, donde sostiene que la mejor interpretación de un texto literario o de otra manifestación estética, es otra obra artística. Pero de igual valor. En este sentido, la interpretación fílmica, llamada generalmente "versión" (y es interesante, ¿versión de qué? ¿Respecto de otras versiones fílmicas? ¿O versión como interpretación posible del texto?) Esto es un hecho, más allá de toda subjetividad, que puede presentar, desde el punto de vista crítico, y por lo tanto subjetivo, distintas valoraciones. No siempre una versión del Quijote podrá equipararse desde el lugar de los particulares valores estéticos, con la obra de origen. Pero hay varios casos en la historia del cine, donde la adaptación podría estar al mismo nivel que aquella (Incluso casos en los que los mismos literatos están a favor de la lectura de los cineastas que los adaptaron. Y en este estudio presentaremos dos, por demás significativos: el caso de la

adaptación de Manuel Antín del cuento "Cartas de mamá" de Julio Cortázar, quien autorizó al director cinematográfico a adaptar su obra; y el caso de Gabriel García Márquez, quien cedió los derechos para adaptar "El coronel no tiene quien le escriba" a Arturo Ripstein, por confiar en su capacidad como cineasta. Y verdaderamente aprobó el film)

Steiner plantea una interesante cuestión, fácil de ver en la literatura, pero mucho más difícil en el cine, arte con apenas 110 años de existencia, comparada con la ancestral literatura: Que la mejor lectura crítica de una obra literaria, es otra obra literaria que la interpreta, pero en el acto creativo mismo:

"La crítica es convertida en responsabilidad creativa cuando Racine lee y transmuta a Eurípides; cuando Brecht reelabora el Eduardo II de Marlowe: "La crítica más útil del Otelo de Shakespeare que conozco es la que puede hallarse en el libreto de Boito para la ópera de Verdi y en la respuesta del compositor, tanto musical como verbal, a las sugerencias del libretista. Por cruel que parezca, la crítica estética merece ser tenida en cuenta sólo cuando es de una maestría de la forma responsable comparable a su objeto. (... En la pintura y la escultura, como en la literatura, la concentrada luz de la interpretación (lo hermenéutico) y la valoración (lo crítico-normativo) se encuentra en la obra misma. Las mejores lecturas del arte son arte. (Steiner, 1991: 27)

No en todos los casos podremos mostrarle al alumno las mejores lecturas del arte como arte, pero tomamos de Steiner deshomologando su planteo, o tal vez ampliándolo, que una película puede ser una buena lectura de una novela, o un cuento o una obra de teatro. Lo que podremos mostrarle es que es una lectura

particular y un trasvase de un lenguaje estético a otro.

Postulamos que a partir del visionado de un film, trabajando con sus particularidades, podremos fomentar en el alumno el interés por saber cómo el escritor planteó la historia, qué recursos utilizó y por qué, a diferencia de cómo lo hizo cine. Podremos asociar, relacionar, comparar, hacer interactuar a la literatura, con el cine, que implica a su vez tratamiento plástico y musical, razón por la cual, también creemos, que puede estimularse un interés particularizado, en los alumnos de un bachillerato especializado en artes.

Por lo tanto, partiremos de la siguiente hipótesis:

El visionado fílmico de adaptaciones de textos literarios, constituye un acceso metodológico eficaz a la lectura, que permite la retroalimentación hermenéutica de ambos lenguajes estéticos. O lo que equivale a decir que a través del cine se puede aprender literatura y viceversa.

Y la justificamos del siguiente modo:

En la sociedad contemporánea, signada por el consumo de las imágenes audiovisuales, puede resultar atractivo, beneficioso y eficaz que el alumno parta del lenguaje que mejor conoce, en principio, para tener una instancia posible de decodificación del mismo, que le garantice un acceso crítico a toda producción mediática que no lo insuma en la "ignorancia audiovisual", y por otro lado, a partir de ese conocimiento, desear, querer saber,- casi como un desafío-, cómo es el texto original, para confrontar "su" lectura con la del adaptador. Esta idea de desafío, creemos, es particularmente interesante para aplicar en el adolescente contemporáneo, que necesi-

ta estímulos, incentivos, para aprender y para desear apasionarse por el aprendizaje. De este modo, el adolescente se haría cargo de una lectura guiada por el docente donde observaría mecanismos de adaptación que configuran la toma de postura necesaria de todo adaptador.

Así, sugerimos que la materia Literatura para Séptimo Año del Bachillerato de Bellas Artes, sea encarada como la materia Literatura y Cine. Que suministre al alumno una forma novedosa, atractiva y fundamentalmente valiosa, para que comprenda los fenómenos de cruces intertextuales que caracterizan a la modernidad estética, y para que además, siendo su último año de lecturas interpretativas, se reafirme en el concepto básico de lectura, como un modo de apropiación del material que no sólo redunde en el interés literario sino que también pueda verlo aplicado a otras tipologías y formas textuales.

Queremos aclarar que este posicionamiento está fundamentado ideológicamente desde el lugar de una democratización de los procesos cognitivos puestos en juego en la lectura. La obra literaria no" es" lo que alguien preconiza que es de modo universal y atemporal. Es su visión, debidamente fundamentada y justificada. Un texto fílmico o literario, es desde nuestra visión, pura potencialidad. En este caso volvemos a las ideas de Gadamer quien dice en Verdad y método que no hay contenidos objetivos en una obra sino que se lee en contexto, la lectura está condicionada por el marco histórico social del lector[1]. La actualización del texto a través del acto de lectura debe hacernos reflexionar acerca del valor del sujeto lector que tiene una experiencia estética vinculada,

necesariamente, a todos los condicionantes y referentes sociales, históricos, culturales, literarios y cinematográficos específicos. También a su capacidad de inferencia y de activación de los mecanismos lógicos que le permitan vincular, asociar, analogar, comparar. Fascinante proceso, si se nos permite la irrupción subjetiva, para que un adolescente amplíe también de acuerdo a Gadamer, su horizonte de expectativas.

Propuesta de Proyecto-programa

Dada la anterior fundamentación presentamos una propuesta para implementar solamente en el último año del Bachillerato de la materia Literatura, que proponemos como se dijo anteriormente, se denomine Literatura y cine.

No es nuestra intención interferir en la propuesta contenidista de la materia, es decir, aceptamos que el alumno debe conocer la literatura "canónica" del siglo XX, o mejor, algunos de sus representantes más salientes. Desde este lugar, intervenimos metodológicamente y aclaramos que hacemos una propuesta ad referéndum del Departamento de Lenguas y su Jefatura. No pretendemos dar ningún producto cerrado y acabado, sino que esta investigación sea piedra de toque para un futuro debate acerca de la necesidad de la interdisciplinariedad en el aprendizaje estético de un alumno de un bachillerato especializado en artes.

Conceptualmente el programa abarcaría tres líneas analíticas básicas:

1) Análisis fílmico que se aboque a estudiar los principios de construcción y funcionamiento de un texto fílmico

2) Análisis literario, que someta al texto al método de análisis

pertinente

3) Análisis de la relación literatura cine a través del estudio de las adaptaciones fílmicas como procesos de interpretación y apropiación

Metodológicamente, la materia debería comenzar con la explicitación de sus objetivos, focalizando en las postulaciones respecto de la adaptación como lectura, para continuar con el recorrido a trazar que a continuación se describe.

Antes, recalcamos que para que esta materia se pueda llevar a cabo sería imprescindible un trabajo en el aula interdisciplinario. Nos referimos a que sea encarada por dos docentes, o por un docente especializado en literatura y cine. El Bachillerato de Bellas Artes cuenta con la ventaja, para el desarrollo efectivo de este proyecto, con tres materias, dos optativas y una curricular en la especialidad Discursos Visuales, orientación Códigos Experimentales, que un grupo importante, pero no la totalidad de los alumnos, ya habrá cursado al momento de llegar a Séptimo año.

A continuación planteamos los contenidos mínimos que nos atañen de acuerdo a los programas vigentes de la materia Literatura de Séptimo año. No plantearemos contenidos mínimos desde el punto de vista literario, porque coinciden con el programa vigente. Lo que aportamos es el modo en que consideramos sería más eficaz su puesta en funcionamiento.

Contenidos mínimos:

- Relación literatura-cine: breve acercamiento a la historia de su relación.

- Ontología de la adaptación
- Adaptación como proceso de apropiación
- Adaptación y modelos estéticos. Opciones
- Mecanismos de adaptación

Nuestra propuesta apunta a que el alumno comprenda en una primera etapa, el carácter de la adaptación como "lectura interpretativa de" un texto literario, según la apropiación realizada por un determinado guionista y/o realizador, para después guiarlo en la lectura que el profesor justificará (de acuerdo a lo que la crítica literaria especializada ha visto en el texto, y también, por supuesto, su propia lectura) del texto literario. De esta manera, se estimulará al alumno para que realice él también, su propia lectura.

Textos, películas y propuestas de actividades

A continuación ofreceremos un menú de posibilidades con material de trabajo. Daremos algunos ejemplos y sugeriremos otros.

Los autores, textos literarios y películas que sugerimos son:

1.FRANZ KAFKA: 4 adaptaciones cinematográficas de la parábola "Ante la ley", presente en la novela El proceso. Estas cuatro versiones permiten entender cabalmente la idea de apropiación, y se sugieren como primera actividad del año. La idea es que el alumno vea las cuatro versiones seguidas e intente determinar cuáles son las funciones cardinales y las características comunes que tienen los personajes, que podrían extraerse de las películas. A continuación, se sugiere una actividad de creación: que los alumnos,

redacten el posible texto de origen. Confrontar luego las distintas versiones y observar cuál es la interpretación que cada uno de ellos hizo de acuerdo a las particularidades de la estructuración lingüística. Una vez entendido el concepto de interpretación, recién pasar al texto de Kafka. Este trabajo es una muy buena opción para entrar luego a la lectura de "La metamorfosis" Desde el punto de vista cinematográfico, estos fragmentos permitirán al alumno conocer, por lo menos, a uno de los grandes realizadores fílmicos universalmente reconocido: Orson Welles. Se sugiere en este caso, el visionado completo de la película "El proceso", independientemente de que en clase se trabaje con "La metamorfosis"

2. ERNEST HEMINGWAY: "Los asesinos" y adaptación cinematográfica homónima de Robert Siodmack.: es un interesante ejemplo para trabajar la sorpresa del alumno, mostrándole primero un relato fílmico clásico, para pasar después a la modernidad del cuento de Hemingway, sin que este pasaje vaya en desmedro de la calidad de ambos productos artísticos. Se sugiere también en este caso, partir del visionado del film, trabajar las características del relato policial y luego proceder a la lectura del cuento, por demás breve, que permitirá continuar, a nuestro entender, con la idea de modernidad, planteada ya desde Kafka. Desde el punto de vista fílmico, los alumnos podrán reconocer a un excelente director norteamericano, y a través de él conectarse con la narrativa policial fílmica norteamericana de los años 40, rica en su producción y en sus avances estéticos y narrativos, dentro del panorama del cine mundial. Como lectura y visionado complementario, puede sugerirse a los alumnos la lectura de "El viejo y el mar" de Hemingway y el visionado de la adaptación que realizaó John Sturges (1958)

3. ANTÓN CHEJOV: "La dama del perrito" y libre adaptación cinematográfica de Nikita Mijalkov: "Ojos negros". Sugerimos en este caso a un autor que no figura en los programas vigentes de Séptimo año del Bachillerato, pero que consideramos interesante para su abordaje por varias razones: primero, porque es relevante la figura de Antón Chejov dentro de la literatura rusa; segundo, porque rara vez se estudia a autores rusos dentro de los programas de literatura vigentes; tercero, porque Chejov, al igual que todos los autores que se trabajan en el programa en cuestión, han sido y son renovadores en sus géneros discursivos, han aportado cualitativamente al desarrollo de la historia de la literatura, y además, provocan un gran placer estético en su lectura. Por otra parte, la libre adaptación de Mijalkov, es un ejemplo para poder "reconocer" un texto de origen, y observar la libertad creativa de un realizador cinematográfico. También, es una buena oportunidad, para conocer a actores de la talla de Marcello Mastroiani.

4.THOMAS MANN: Muerte en Venecia, y adaptación cinematográfica homónima de Luchino Visconti: llegado este momento, la sugerencia es partir del texto literario, ya que al ser una nouvelle, requerirá de más tiempo de lectura por parte de los alumnos. El profesor trabajará en el análisis literario correspondiente y a posteriori se le pedirá a los alumnos que vean la película y extraigan la interpretación de Luchino Visconti de la misma. Se pone especial énfasis en estos dos textos (literario y fílmico) dado que ambos han sido consagrados por la crítica académica de las dos disciplinas. Desde el punto de vista fílmico los alumnos podrán conocer a una de las más importantes figuras del cine italiano, uno de los grandes realizadores del siglo XX, que deberá llamar su atención, por el particular interés que le generaban tanto la imagen como

la música. Interés personal para los alumnos del Bachillerato que podrán gustar de la estética reconstruida de una Venecia de principios de siglo XX, como de la música de Gustav Mahler.

5. ALBERT CAMUS: El extranjero y "Yazgi", adaptación libre de Zeki Demirkubuz. En primer lugar, queremos aclarar que esta relación no está lo suficientemente estudiada por la crítica, ya que se trata de una película de origen turco, del año 2001, que no ha tenido difusión comercial ni tampoco en los circuitos más cinéfilos. Por lo tanto, nos parece rico para los alumnos que conozcan una película de una región del mundo pocas veces representada en el cine. Y respecto de la adaptación, el director aclara en los créditos finales que se trata de una película inspirada en El extranjero de Albert Camus, y no una adaptación propiamente dicha. Lo interesante es ver cómo se produce la apropiación del texto en un contexto totalmente distinto al de la obra de origen: se pasa de Argel a Estambul; de los años 40 al siglo XXI.

6. GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ: El coronel no tiene quien le escriba y adaptación cinematográfica homónima de Arturo Ripstein. Se trata de la que la crítica ha denominado la mejor adaptación de García Márquez hasta la actualidad. Es la oportunidad para que el alumno no sólo lea a García Márquez por su trascendental importancia dentro del panorama de la literatura latinoamericana, sino también para que conozca a uno de los cineastas latinoamericanos más aplaudidos y reconocidos de la actualidad: Arturo Ripstein, mexicano, autor de una prolífica obra, pródiga en adaptaciones de literatura de calidad que va desde Naguib Mfhuz hasta Juan Rulfo. Hay otras versiones cinematográficas de la obra de García Márquez, pero la única reconocida y admirada por el propio autor, es la de Ripstein.

7.RODOLFO WALSH: Operación masacre y adaptación cinematográfica homónima de Jorge Cedrón. Un texto literario imprescindible tanto por su valor narrativo renovador como por su enorme trascendencia histórica. El valor de un documento que un adolescente no puede dejar de conocer, acerca de la realidad más trágica de su propio país. Y una película, que además es un caso particular, ya que los guionistas son Jorge Cedrón y el mismo Rodolfo Walsh, pero más de diez años después de haber escrito el libro, y con las modificaciones ideológicas que el escritor experimentó. También la película es un interesante caso de adaptación.

8. JORGE LUIS BORGES: "Tema del traidor y del héroe" y libre adaptación cinematográfica de Bernardo Bertolucci: "La estrategia de la araña". Es la oportunidad para que el alumno comprenda las constantes estéticas tanto de un gran escritor como de un gran cineasta. Ambos, cada uno en su época y en su especificidad, creadores reconocidos internacionalmente. Sugerimos a modo de introducción al tema, la película "Los libros y la noche" de Tristán Bauer

9. JULIO CORTÁZAR: "Cartas de mamá" y adaptación cinematográfica: "La cifra impar" de Manuel Antin. Nuevamente un caso análogo al anterior. Sobran las palabras para definir a Julio Cortázar. Y en el caso de Manuel Antín, lo que podemos alegar es que el propio Cortázar, al igual que García Márquez, elogió esta versión y autorizó a Antín, en su momento, a la adaptación de su obra, que finalmente se limitó a tres películas. Sugerimos también para poder trazar la figura y la grandeza de Julio Cortázar, el visionado de un magnífico documental también realizado por Tristán Bauer llamado "Cortázar". También dejamos a consideración -como relación de libre adaptación-, la película "Blow up", de Michelangelo

Antonioni, adaptación libre de “Las babas del diablo”.

10.“El fuego y la sombra” de Agnezska Holland, sobre la relación Rimbaud-Verlaine. Respecto de esta película decimos que vale para observar aspectos biográficos básicamente de Rimbaud. La película no fue elogiada por la crítica, ya que, tratándose de dos de los mejores poetas del siglo XIX, y fundamentalmente de Rimbaud, inspirador de la poesía contemporánea, la película adolece de una falla fundamental: le falta poesía. Se centra en la relación afectiva de Verlaine y Rimbaud, y hace hincapié en la homosexualidad de los dos personajes. Sin embargo, desde el punto de vista del devenir histórico, la directora polaca logra mostrar el difícil camino que les tocó vivir a estos dos singulares personajes.

Modelo de trabajo con textos literarios y películas

A continuación se procederá a dar algunos abordajes metodológicos respecto de los distintos procesos de adaptación llevados a cabo con los textos literarios propuestos más arriba

En primer lugar, es necesario aclarar que toda manifestación estética tiene un acceso analítico particular, de acuerdo al tipo de obra, y al tipo de analista.

“Es cierto que, del mismo modo que no existe una teoría unificada del cine, no se puede proporcionar ningún modelo universal de análisis de films” (Casetti y di Chio, 1991:12)

Vamos a plantear una forma de acceder a esta relación intertextual, una y posible.

Metodología

Las primeras clases (en la primera sugerimos llevar adelante

la experiencia con las cuatro versiones de "Ante la ley" y en la segunda reflexionar sobre el tema) deberán destinarse a realizar una introducción a la problemática de la adaptación, para lo cual suministramos tanto el informe de avance de esta investigación, como la bibliografía pertinente.

Luego, una vez que ya se haya discutido sobre el tema, el primer acceso que el alumno debe tener frente a la experiencia que estamos presentando es conocer el marco contextual del film: quién es su director, en qué época vivió y cómo ésta influye en el contexto de la adaptación, y qué filiación estética demuestra. Esta información deberá ser buscada por el alumno y puesta en común en clase. Sería fundamental para el éxito de esta experiencia que el docente a cargo pueda explicar al alumno acerca de diferentes modalidades cinematográficas y estéticas, ya que, como sabemos, muchas veces es sólo el cine del mainstream aquel al cual el alumno tiene acceso, y justamente, la mayoría, si no la totalidad de las propuestas cinematográficas que vamos a presentarle, pertenecen a manifestaciones estéticas, o que por lo menos no tienen un mero interés comercial. Es muy importante que el alumno sepa que no va a ver una película sólo por diversión, sino también por placer estético.

Conocido el contexto general de la adaptación, se procedería al visionado en clase de la película, con el fin de que el profesor pueda advertir, señalar, guiar al alumno. De acuerdo a la respuesta grupal, puede ser una práctica que implique sólo las primeras clases, o tal vez ciertas películas. Pero sugerimos, que hasta que se encuentre la dinámica de trabajo con los alumnos, se proceda de este modo. Vamos a plantear también, en algunos casos, que

se lea el texto literario en primera instancia, y lo justificaremos.

Como primera tarea, se pediría a los alumnos que reconozcan los núcleos narrativos básicos y los personajes centrales que aparecen en la película. Entendemos la noción de núcleo narrativo básico desde el análisis de Barthes[2]: aquellos nudos del relato que tienen una función consecutiva y consecuente, que forman la cadena que permite lograr la verosimilitud del mismo. A continuación, se trataría de determinar cuáles son los personajes centrales y cómo están caracterizados a través de sus acciones: qué hacen, cómo se comportan, cómo se mueven, cómo se visten, cómo hablan, reforzando el ya citado concepto de verosimilitud. Se trata de observar la funcionalidad de los constituyentes centrales de un relato que serán los únicos que el espectador lector deberá reconocer en su vinculación con el texto literario.

Una segunda etapa, es la del análisis fílmico, que permitirá, a posteriori, determinar los mecanismos de la adaptación, que serán las unidades de análisis de todo proceso de investigación que se lleve a cabo. Las variables que los alumnos deben manejar para poder llegar luego a lograr interpretar la lectura del adaptador son:

- Focalización: Desde dónde se cuenta el film. A qué intencionalidad responde.(focalización cero, interna o externa)
- Estructura dramática: observación de la proporción armónica de los diferentes momentos de la estructura. Marcación de puntos de giro, punto medio, clímax, y relación con la duración.
- Estructura narrativa: búsqueda de matrices narrativas organizadoras del relato

- Caracterización de personajes: observación de la caracterización en función de la acción y sus necesidades
- Caracterización del espacio: descripción del microcosmos dramático. Elección de espacios naturales y escenografiados. Valor de la elección del mundo objetual y plástico
- Fotografía: dominantes de color, luz, contrastes, utilizados en función de la narración
- Sonido: valor narrativo de la banda sonora. Música, sonidos, diálogo y su relación con la narración
- Caracterización del uso del lenguaje audiovisual: encuadres, movimientos, angulaciones, montaje.
- Temas principales y su abordaje

Tal como plantean Casetti y di Chio, el analista debe comenzar por segmentar, es decir subdividir el objeto de estudio en partes; luego estratificar, o sea examinar los componentes internos segmentados; a continuación enumerar y ordenar, o sea, descubrir correspondencias, regularidades y principios que rigen el objeto analizado, para finalmente recomponer y modelizar, o sea recomponer el cuadro global.

"En resumen, se segmenta y se estratifica, se enumeran y se reordenan los elementos, se reúnen en un complejo unitario y se les da una clave de lectura, confiando en haber comprendido mejor la estructura y la dinámica del objeto investigado. Esto quiere decir, para nosotros analizar, cualquiera que sea el objeto de la investigación" (Casetti y di Chio, op.cit)

Una vez terminada esta etapa, se procede a debatir acerca de la interpretación del film. Es muy útil en estos casos, lograr una conceptualización de la interpretación a través de un recurso di-

dáctico que llamamos la intencionalidad última, la formulación, a modo de refrán, de la línea vertebradora conceptual de la película, a la que Lajos Egri llama premisa, refiriéndose con este término a la síntesis de la idea que el dramaturgo (y cineasta, agregamos nosotros) debe tener antes de comenzar a escribir una obra dramática[3]. Creemos que este concepto es mucho más útil en el análisis que en la práctica de escritura, que se rige con las variables de todo proceso creativo. Pero a los efectos de poder sintetizar una idea directriz de un producto narrativo, permite la visualización, en una oración a modo de refrán, de la idea narrativa, temática y estética de una película.

Realizado el análisis fílmico, el profesor deberá estimular a la lectura, haciendo ver al alumno que los lenguajes fílmico y literario, al tener particularidades tan diferentes, a pesar de que comparten la narración como eje central, van a ofrecer cambios necesarios. Se puede trabajar con el estímulo creativo, planteando opciones, despliegues imaginativos, que lleven al alumno a un acceso interesado del texto literario, o simplemente planteando la curiosidad por cómo habrá dicho la literatura lo que al cine le implicó un tiempo determinado (segundos, minutos) y una puesta en imágenes y sonidos que de por sí es la construcción de un imaginario particular. Qué palabras podrían definir un plano, una escena, una secuencia; qué recursos tiene la literatura para contar. ¿Será más fácil, más difícil? Se puede trabajar con la idea del reconocimiento de los núcleos narrativos básicos dentro del texto, y preguntarse por qué el adaptador y/o el escritor, habrá tomado la decisión de incluir o de suprimir o de transformar o de crear.

No plantearemos ninguna metodología de acceso al texto literario, porque respetamos las lecturas de cada profesor y su base conceptual. Sólo sugerimos el camino a seguir a priori y a posteriori del análisis literario. En ese momento, entonces, se debe pasar a trabajar con los mecanismos de adaptación utilizados[4] para comparar ambas lecturas: la del adaptador y la del profesor en conjunto con el alumno.

Finalmente, sugerimos trabajos prácticos o bien de creación o bien de análisis, que justifiquen la lectura hecha por el alumno tanto del texto literario como del film, y que pueda extraer sus propias conclusiones.

Desarrollo del programa. Estudio particularizado de cada relación de apropiación.

1-"Ante la ley" parábola dentro de la novela El proceso de Franz Kafka y su relación con cuatro adaptaciones

Presentamos, tal como anticipamos más arriba, la propuesta de partir de estas cuatro versiones fílmicas, a los efectos de que el alumno observe las particularidades de la adaptación. Cómo de un mismo texto, se obtienen interpretaciones cinematográficas diferentes. A tal fin, se plantea como actividad introductoria de la materia, el visionado inicial de las cuatro adaptaciones, y el pedido a los alumnos de la reconstrucción posible del texto original, para después proceder a una lectura específica y observar cómo los adaptadores "leyeron" a Kafka de acuerdo a su contexto.

Aquí, cuatro versiones muy dispares entre sí:

1- Fragmento del film “El proceso” de Orson Welles (1962)
2- Fragmento del film “El proceso” de David Jones (1993)
3- “La espera” cortometraje de Marcelo Gálvez
4- “Ante la ley” videominuto, realización colectiva

1- Welles

Contexto de la apropiación: la película fue filmada por Welles en 1962, en Francia. Época de una gran renovación estética y de revolución social, política y cultural. Welles, un autoexiliado en Europa por ser parte de las acusaciones del macarthismo, hace esta película por encargo, pero aprovecha para hacer su denuncia sobre la injusticia y sobre lo absurdo de los procesos que se les siguen a las personas.

La película “El proceso” comienza con una adaptación hecha en dibujos que se van sucediendo uno a uno, de la parábola “Ante la ley”. De esta manera, Welles quiere plantear varias cuestiones fundamentales:

• Le da al espectador una síntesis conceptual de lo que va a ser su abordaje del texto de Kafka; es más, lo dice explícitamente: “será la lógica de una pesadilla”. De manera que, de algún modo, el espectador ya tiene un anticipo de lo que va a ver. A semejanza de muchos relatos policiales, ya se sabe cuál es el final. Lo que importa no es qué pasó, sino cómo pasó. Lo cual también, nos hace pensar que el interés narrativo de Welles está más en el proceso, justamente, que en el producto final. Es decir que le interesan más los climas que permitan comprender el estado de angustia del personaje protagonista (tanto de la parábola como de la novela), más que el desarrollo de unos hechos narrativos que avancen en función de generar expectativa respecto de cuál será su final.

Desde el punto de vista de la teoría hitchcockiana, Welles genera "suspense" y no, curiosidad. El famoso ejemplo de la bomba debajo de la mesa, y el conocimiento o no del espectador al respecto, acrecienta la tensión emocional y permite los famosos 15 minutos de suspense o 15 segundos de sorpresa[5].

• El relato tiene una lógica de pesadilla que lleva a pensar en su vinculación con el mundo onírico e inconsciente y como consecuencia, a la idea de que la realidad no puede aprehenderse de modo lógico ya que se le aparece al hombre como absurda. Esto lleva a la angustia y a la desesperación por no poder comprender, pero a la vez a la imposibilidad de salir del estado de enajenación. Esta es la síntesis de la presentación de la parábola, que se apoya en tres elementos centrales: los dibujos, la voz (de Orson Welles) y la música, que contribuyen a generar el clima opresivo y angustiante que la parábola produce.

• Como consecuencia de lo anterior, se puede plantear que Welles lee a Kafka pensando que el enfrentamiento con el poder de la justicia, omnipotente y omnipresente en la vida de los hombres, es angustiante, asfixiante y opresivo, tal como ocurre en las pesadillas. Esta sería la intencionalidad última o premisa de la película, de acuerdo a nuestro criterio de análisis.

• Desde el punto de vista cinematográfico, Welles utiliza a lo largo de toda la película una estética expresionista, y algo de esto puede verse tanto en el comienzo como en la repetición de la parábola, en el clímax de la película completa: escenografía imponente, que hace pequeño al hombre, iluminación sumamente contrastada que agudiza el nivel de la contradicción y violenta aún más el sentimiento de angustia del personaje, como también el clima de adversidad, típicamente kafkiano

• Mecanismos de adaptación utilizados:

Transformación: cambio en el orden de los sucesos dramáticos. La parábola está al comienzo de la película y después se repite hacia al final, no ya con dibujos, sino con el personaje de Joseph K y el abogado, justamente, para hacer tomar conciencia de lo adverso y angustioso del proceso absurdo que se le sigue al personaje. Justamente, otra transformación interesante es que el protagonista de la novela y la película, quien es un reflejo del protagonista de la parábola, no la conoce a través del capellán de la prisión, sino de boca del abogado, el representante de la Ley, que es quien tiene el verdadero poder. Esto encierra, obviamente, una crítica social.

Desarrollo: las ilustraciones del comienzo que mantienen la idea de atemporalidad, pero muestran a los dos personajes de la parábola de modo aterrador, para acentuar la idea de lo angustioso.

Creación: en la segunda vez en que se presente la parábola de modo oral, Joseph K incluye un nuevo texto y se superpone al personaje de las ilustraciones, lo cual confirma que Joseph K es equiparable a "el hombre" de la parábola.

Jones

Contexto de apropiación: David Hugh Jones es un director británico, con una producción comercial cinematográfica y televisiva convencional. La adaptación de la novela de Kafka sigue una estética realista y hasta costumbrista, (eso puede apreciarse en su comienzo) y trabaja con una lógica causa efectista. Es decir que estamos en presencia de una adaptación de una índole muy diferente a la de Welles. La parábola se encuentra, cronológicamente,

en una posición bastante similar a donde se encuentra en la novela, es decir, llegando a su fin.

Observamos entonces:

• Dentro de la película, la parábola, narrada oralmente por el capellán a Joseph K, actúa como un espejo donde el personaje debe verse retratado, opera como una demostración racional, no como una acción, un estímulo que lleve a la reacción del personaje. No hay reacción de Joseph K y la parábola dice que no hay reacción del hombre. Desde este punto de vista, esta interpretación es coherente con la película en general, pero resulta que "Ante la ley" debería ser el clímax de la película, un punto muy fuerte de tensión dramática, y por la ineficacia de los recursos audiovisuales, no lo es. Joseph K escucha con atención y nada más. A diferencia de la versión de Welles, importa más el resultado, cómo termina la parábola, que el proceso. Al igual que un relato oral, muchas veces.

• La parábola es interpretada como una simple demostración lógica de una realidad, es un efecto de todo lo que ha sucedido antes en la película, no tiene valor autónomo. Y si se quiere buscar ese sentido, esta puesto en el valor de la oralidad, como herramienta de argumentación del capellán, como herramienta de persuasión. "Ante la ley", entonces, está confirmando, desde el punto de vista de la lectura realizada por el adaptador, quien es ni más ni menos que el dramaturgo Harold Pinter, que la justicia es un poder que anula progresivamente la capacidad de reacción del hombre, y lo hace de modo ladino, subrepticio, intentando convencer al hombre con argumentaciones que parecen lógicas. He aquí una nueva intencionalidad última, referida a una nueva versión, pero siempre, teniendo en cuenta el mismo texto. Esta es

la idea que queremos mostrar a los alumnos: el valor de la lectura, que puede adaptarse o no a la lectura propia.

• Mecanismos de adaptación utilizados: el mecanismo básico utilizado en esta versión es el de traslación, ya que toma como soporte la letra escrita que sirve como base para la argumentación. No está trabajado el lenguaje audiovisual en toda su potencialidad dramática, muy al contrario de Welles. Pero se ajusta al tipo de narración que utiliza una lógica causa efectista para exponer los hechos.

Cortometraje de Marcelo Gálvez "La espera"

Contexto de apropiación: el director y adaptador de este corto, filmó esta adaptación en 1998, en La Plata, y es evidente que el contexto argentino no le es ajeno, ya que hay algunos referentes muy claros, como el mate o el plantear que el personaje viene de la "tierra de la nostalgia". De modo que la presencia de la situación social y política de fines del siglo XX influye en esta versión, que además, tiene fuerte influencia estética de la versión de la película El proceso de Welles. Por lo tanto observamos que:

• El protagonista se muestra como un hombre crédulo, pero que cree saber y tener la verdad. Sin embargo, es fácilmente vulnerable. Justamente, aquí radica lo sustancial de esta apropiación. Hay una caracterización muy ajustada del centinela: es "amigable", persuasivo, incluso hasta tiene un protagonismo excesivo al ser él el que cierra la narración. Este centinela, es un representante del poder, y no impone ningún límite. Sin embargo, el hombre, no lucha lo suficiente como para darse cuenta de que lo están engañando y que para conocer la Ley, no sólo hace falta conocimiento, sino también acción.

• Mecanismos de adaptación utilizados: transformación: en la caracterización de los personajes centrales, tanto en su descripción física como en sus actitudes; creación: la aparición del libro, las esculturas (con valor metafórico); traslación: de algunos diálogos.

• Fallas estructurales: para la clara comprensión o re lectura de la parábola, es fundamental observar que los núcleos narrativos básicos estén contemplados. En esta parábola, se lee claramente que la tragedia del hombre es pasar toda su vida esperando entrar a conocer la Ley. Pero, en este corto, paradójicamente llamado "La espera", lo que no se advierte es ese paso del tiempo largo, que lleva hasta la vejez y la muerte del hombre.

Videominuto

Este es un cortometraje de un minuto producido por alumnos de la materia Realización, de la carrera de Comunicación Audiovisual, en el año 1995. El desafío de adaptar la parábola adolece de la misma falla estructural que señalamos en el corto anterior: no se advierte el paso del tiempo, ni el deseo del personaje, sin embargo, la experimentación fotográfica y sonora y las decisiones estéticas y narrativas permiten observar que este grupo de alumnos interpreta la parábola como la irrupción de un poder violento sobre el ser humano indefenso, que no le permite alcanzar sus metas. La imagen de una bota militar y de la violencia ejercida sobre el personaje, remiten a una lectura contextualizada: la dictadura militar argentina, oprimiendo a inocentes, a quienes no deja expresar. Justamente, estos alumnos fueron algunos de los primeros en cursar nuevamente la Carrera de Cine (llamada en el nuevo período de Comunicación Audiovisual) que fue cerrada

por la dictadura militar en el año 1978 y reabierta en democracia en 1993. De manera tal, que la presencia de la imagen del poder opresor, estaba muy vigente en el medio social, y más precisamente en el ámbito universitario específico vinculado a la Carrera de Cine.

2-"Los asesinos" (1927) de Ernest Hemingway y adaptación cinematográfica homónima de Robert Siodmak (1946)

Nos interesa este caso por dos razones: primero, para introducir a Ernest Hemingway en el programa de Literatura y Cine de Séptimo Año, y además, porque es un caso paradigmático dentro de la historia de las adaptaciones. El director, toma un cuento emblemático de Hemingway, uno de los introductores del cuento moderno, que trabaja el ocultamiento deliberado de información narrativa apelando a la sugerencia, a la creación de climas, a la caracterización inacabada de personajes, y al final abierto y desconcertante, que hacen del lector un receptor activo y participante del hecho estético. Un cuento que deja que sea el lector el que resuelva la trama, que deja inconclusa de modo deliberado la caracterización de los personajes centrales, y que dice menos de lo que sugiere. Según Vargas Llosa

"En alguna parte, Ernest Hemingway cuenta que, en sus comienzos literarios, se le ocurrió de pronto, en una historia que estaba escribiendo, suprimir el hecho principal: que su protagonista se ahorcaba. Y dice que, de este modo, descubrió un recurso narrativo que utilizaría con frecuencia en sus futuros cuentos y novelas. En efecto, no sería exagerado decir que las mejores historias de Hemingway están llenas de silencios significativos, datos

escamoteados por un astuto narrador que se las arregla para que las informaciones que calla sean sin embargo locuaces y azucen la imaginación del lector, de modo que éste tenga que llenar aquellos blancos de la historia con hipótesis y conjeturas de su propia cosecha. Llamemos a este procedimiento 'el dato escondido' y digamos rápidamente que, aunque Hemingway le dio un uso personal y múltiple (algunas veces, magistral), estuvo lejos de inventarlo, pues es una técnica vieja como la novela y que aparece en todas las historias clásicas." (Vargas Llosa, 2005)

En estas circunstancias, y dada la brevedad del cuento, el formato ideal para su adaptación es un cortometraje. Sin embargo Siodmak, uno de los grandes directores del Hollywood de oro, de los años 40 y 50, y uno de los grandes cultores del policial, acepta el desafío de pasar de un texto moderno, a una película clásica. Vanoye, plantea que esta es una opción válida, al igual que las demás, esquematizadas del siguiente modo:

Relato clásico →guión clásico
→guión moderno

Relato moderno →guión clásico
→guión moderno[6]

No se trata de establecer un juicio de valor, sino de observar que las opciones estéticas, siempre que sean coherentes permiten todo tipo de cruce.

"Las alternativas, ciertamente, se plantean de modo muy sencillo, pero corresponden, no obstante, en términos generales, a unas opciones que productores, guionistas o realizadores efectúan

más o menos deliberadamente(...) Para nosotros no se trata de condenar una opción, cualquiera que ésta sea -sólo el resultado cuenta-, sino de situar claramente lo que está en juego en esas opciones" (Vanoye, 1996: 137)

De modo que el adaptador del cuento "Los asesinos" decidió llevar adelante una tarea de completamiento, basándose en algunos indicios e informantes[7] del cuento, que le sirvieron para que, pasado el primer tramo de la película, a la que podríamos llamar la adaptación propiamente dicha del cuento, se desatarán por completo los mecanismos de creación.

Como ya adelantamos, sugerimos que primero se vea la película y luego se lea el cuento, en función de la observación de las decisiones y elecciones estéticas, y además, para darle la posibilidad al alumno de la escritura creativa. Proponemos la escritura de un cuento policial en dos versiones: una moderna y otra clásica.

A continuación, algunas reflexiones sobre la adaptación de "Los asesinos"

En primer lugar, queremos aclarar, que no nos centraremos en toda la película sino en los primeros minutos, que son los que remiten a los procesos de adaptación que nos interesan. De todos modos, para que el alumno conozca algo más sobre los valores de la película, independientemente de que sea una adaptación, dejamos la siguiente síntesis de sus características salientes:

• La película tiene una gran influencia de "El ciudadano", obra primera y maestra del cine, dirigida por Orson Welles, en 1941. Sus estructuras narrativas, se asemejan(Vanoye la llama estructura de

puzzle) , ya que se trata de un enigma a resolver en ambos casos: qué significa “Rosebud” en “El ciudadano” y quién y por qué mataron a Ole Anderson en “Los asesinos”, lo cual lleva a que el relato sea un entramado complejo de presente narrativo y constantes analepsis o flash backs de diferentes personajes, que a modo de un rompecabezas permite ir reconstruyendo al curioso agente de seguros encargado de dar el dinero a la destinataria del seguro de Ole Anderson, la verdad de la historia.

• Es también una manifestación de cine negro policial ya que aparecen claramente caracterizados una serie de héroes desencantados de la vida, una representación del mundo de bajos valores morales, mujeres fatales que siempre decepcionan y luchan por su subsistencia en una época en la que la mujer sólo tenía un rol desde lo estrictamente hogareño, descripción de ámbitos criminales y corrupto que con la ayuda audiovisual de una iluminación permanentemente contrastada, planos secuencia que contribuyen a la curiosidad del espectador y un ritmo ágil de montaje, convierten a esta realización en prototípica de su género.

• Cierta participación del espectador para la reconstrucción de la historia. En la modernidad, resulta casi convencional. Para la época, fue una película, que, incluso, resultó de difícil comprensión para el espectador medio. En este sentido, a sólo dos años de diferencia, esta película sigue los pasos de “El ciudadano”, contribuyendo a construir el cine contemporáneo que se alza en verdadero desafío para el espectador no complaciente.

Ahora bien, podrían tomarse los primeros 12´07´´ de la película como un cortometraje en sí mismo. Incluso, el uso del fundido a negro da la idea de clausura, de un relato acabado en sí mismo.

Es obvio que Siodmak se basa en esta idea que le sirve a su vez para formular la interpretación global del cuento, por supuesto, a su manera, y con toda la libertad creativa que el arte da. Leemos entonces que Siodmak podría decir con Hemingway, por un lado, que la realidad, a simple vista, es incognoscible. A esta primera aseveración habría que sumarle además que la realidad es misteriosa, enigmática y está llena de sombras. Hasta acá, coincidimos en las lecturas de ambos, escritor y cineasta. Sin embargo, éste último, decide seguir un escalón más: pero si el hombre lucha, se esfuerza, se arriesga hasta las últimas consecuencias, si es capaz de asociar, construir y reconstruir, si es inteligente, logrará sacar alguna verdad de ese enigma. Desde este punto de vista, entonces, los primeros 12 minutos de la película serían la primera parte de una interpretación que se continúa en el tiempo fílmico restante.

Y es interesante observar que Siodmak, de origen alemán, quien durante el nazismo debe huir de su tierra y refugiarse en Estados Unidos, lucha y logra convertirse en uno de los directores más interesantes del período. Lo paradójico, es que su lucha lo llevará a ser uno de los compañeros de infortunio de Orson Welles, en el sentido de que en época de la guerra fría, es uno más de los perseguidos, y así, Siodmak, regresa a Europa. Por esta razón, creemos, el sentido de luchar por la verdad y por descifrar el sentido último de una realidad, se condice, en este caso, con las propias condiciones de vida, y el contexto, de este realizador.

Desde el punto de vista de los mecanismos de adaptación utilizados, observamos que son dos, básicamente, de los que hecha mano el realizador:

- Traslación: muchos críticos han visto en el cuento de Hemin-

gway un potencial guión cinematográfico ya que está narrado básicamente en acciones y diálogo. El lector no conoce los pensamientos de los personajes, sino que los ve y los escucha. Por lo tanto, desde el punto de vista de la traslación, los diálogos aparecen textualmente

• Desarrollo: el espacio está desarrollado como un restaurante de pueblo, muy característico de la cultura norteamericana. Una especie de largo corredor donde los parroquianos suelen sentarse a la barra y pedir allí su comida.

• Transformación: los personajes aparecen menos ridiculizados que en el cuento que plantea, por ejemplo, que ambos gangsters llevan sobretodos demasiado ajustados para su talla, o sombreros hongo, hablan mal, dicen malas palabras, son burlones y sarcásticos. En esta versión, son menos irónicos y más temibles. Otra transformación es que George es un hombre grande, y no un joven, y Nick es un compañero de trabajo de Ole, quien en esta versión se llama o se hace llamar Pete Lunn.

• Supresión: la mujer que trabaja en la pensión de la Sra. Hirsch, pero, podría decirse que esta supresión es muy pertinente ya que en su lugar, Siodmak construye una sucesión de dos planos de antología: el primero es el seguimiento en travelling lateral de Nick Adamas corriendo hacia la pensión, para evitar que los matones lleguen antes que él, y a continuación un magnífico plano general tomado desde la habitación de Pete, en picado, que se continúa en un travelling atrás, para poder descubrir el cuarto del futuro asesinado, en penumbras, con la sombra de un velador sobre la pared, y cuando está terminando el recorrido, Nick entrando.

• Creación: el clima audiovisual de misterio, empezando por el plano 1, donde se ven en silueta dos personas de espaldas, dentro

de un auto, atravesando una ruta. El siguiente plano, que sostiene el genérico(o secuencia de títulos), da el clima planteado: es de noche (a diferencia del cuento que dice que está "anocheciendo" y el cuadro está poblado de sombras, sobre los rostros de los asesinos, que los hacen temibles e inquietantes. Un seguimiento de sus movimientos en plano secuencia, donde se ve cómo uno de ellos se acomoda algo dentro del sobretodo, y luego ambos entrando al restaurante "Henry's" cada uno por un flanco diferente, ya habla de que estos personajes son amenazantes. Su ropa, oscura, contrastará también con los uniformes blancos de George y de Sam, y con la ropa de fajina de Nick.

Todos estos mecanismos acentúan la idea de que estos personajes son asesinos, ya desde el comienzo mismo de la película, y que hay una lucha por sobrevivir, encarada, en este caso por Nick y luego por el agente de seguros investigador, que revelará esa misma lucha de Ole Andersen o Pete Lunn.

Por último, una creación más, y muy importante, ya que le agrega un toque moralista a la lectura del cuento, es una línea que agrega Pete a Nick en su último encuentro: "Hice algo malo una vez", en lugar de "me equivoqué". No es lo mismo incluir una categoría moral que pensar en una posible equivocación. Por lo tanto, se produce también en esta película un hecho interesante: el protagonista estelar, es el actor Burt Lancaster, sin embargo, el protagonista real es Edmond O'brien, el personaje del agente que hace la búsqueda. En definitiva, el malo, muere; el agente del bien, saca provecho de su experiencia.

3- "La dama del perrito" de Antón Chejov y adaptación cinematográfica (libre adaptación) de Nikita Mijalkov "Ojos negros"

Sugerimos en esta relación, comenzar con la contextualización de la obra de Chejov dentro de la literatura rusa, conociendo tanto a sus figuras más descollantes, casi todas pertenecientes al siglo XIX, para luego caracterizar la obra de Chejov, focalizando en su narrativa, sobre todo en los cuentos. Sería interesante también trabajar con su teatro, para lo cual podemos también sugerir la lectura de su primera obra teatral "Platonov" y relacionarla con otra película de Nikita Mijalkov "Pieza inconclusa para piano mecánico", basada en el texto teatral. Pero consideramos que para los alumnos sería más interesante y llevadera la película "Ojos negros" y además porque "La dama del perrito" es un texto imprescindible dentro de la literatura del siglo XIX y además, fundante del cuento moderno, que trabaja más el clima, la atmósfera, la emoción del personaje, que el engranaje de hechos diegéticos.

Por lo tanto, se plantea, el análisis del cuento "La dama del perrito", teniendo en cuenta la contextualización del mismo, la estrategia narrativa, la focalización, la estructura temporal, la creación de climas específicos, el uso del humor y la ironía, la crítica social, la reflexión y la argumentación, y la temática, recurrente en la obra de Chejov.

A continuación nos referiremos al proceso de adaptación.

Nikita Mijalkov, destacado director cinematográfico, podríamos decir soviético-ruso, llevó a cabo varias adaptaciones y fundamentalmente dos de obras de Chejov. Lo que interesa en el análisis es observar cómo el director sabe recrear la atmósfera reinante en los cuentos de Chejov, a través de los recursos propios del lenguaje, tales como la escenografía, la iluminación, el detenimiento

en el detalle objetual, el tratamiento del tiempo dilatado y "diletante" de la aristocracia visto en su inacción, y cómo su libertad creadora le permite ensamblar "La dama del perrito" dentro de una historia mayor, que en realidad tiene una estructura de "caja china" ya que definitivamente hay varias historias dentro de la historia.

Un primer acercamiento lleva a ver a la película como una estructura de flash back: un hombre solitario, dentro del comedor de un barco, entabla conversación con otro, que pretende tomar algo, pero a quien le dicen que el comedor aún permanece cerrado al público. Se produce el contacto y a partir de allí, Romano, le contará a este otro personaje, la historia de su vida. De modo que la película tiene una estructura acronológica y de flash back, que se justifica, fundamentalmente, por la sorpresa final: el aristocrático Romano, el arquitecto que se casó con una mujer de enorme riqueza, es el mozo del comedor del barco. Final sorpresivo, para que el espectador saque sus conclusiones. Si Romano le ha confesado al señor Pavel Alekseiv una cierta mitomanía, ¿cuánto de cierto hay en toda la historia? Y por otro lado, el hecho de descubrir a Anna en el anteúltimo plano de la película, también sirve para que el espectador se cuestione el valor del azar y los cruces de destinos en la realidad.

Dentro de esta estructura, el cuento "La dama del perrito" es perfectamente reconocible, ya que sus núcleos narrativos básicos y sus personajes centrales son los mismos. Sin embargo, la intencionalidad última, creemos, es diferente, ya que en el caso de "Ojos negros" el texto de Chejov es sólo una motivación para una historia más compleja y con más peripecias; sin embargo, es el

nudo central que desata todo lo demás.

A través de los diferentes mecanismos de adaptación puede apreciarse entonces cuál es la interpretación que Mijalkov hace de Chejov.

El mecanismo más usado por Mijalkov es el de transformación, ya que, toma la decisión de ubicar en Italia la mayor parte de la acción, y sólo en Rusia, un tramo de la misma. No sabemos a ciencia cierta a qué obedece esta transformación pero podemos pensar que la atmósfera mediterránea italiana, la luminosidad del sur de Europa, y la particular caracterización del personaje de Romano Patroni, necesitaban del arte y el clima italiano, y no de la austeridad y frialdad del paisaje ruso. Y esto, creemos, obedece a que el foco fue puesto en un lugar diferente al del cuento: Mijalkov interpreta el cuento en un tono más liviano, menos nostálgico, llenándolo de creaciones humorísticas y hasta picarescas, de las cuales el cuento carece. Sí mantiene la idea de que una simple aventura, puede transformarse en un gran amor, con la diferencia que en el cuento, esa historia tiene una gran envergadura para ambos personajes, y en la película, podemos inferir, por las características del personaje protagónico, y por el inesperado final del film, que una pequeña aventura (tal vez un pequeño suceso en la vida de una persona) puede transformarse en un gran amor (tal vez en una gran historia). Valoramos la idea de relato, la amplificación de la idea de relato en la película. Lo que Romano mejor sabe hacer es contar historias, de dudosa veracidad. Lo hace permanentemente, y miente permanentemente, razón por la cual, intenta transmitirnos la idea de lo que verdaderamente es el cine: una mentira en la que creemos y disfrutamos.

Otros mecanismos de transformación que avalan lo anterior-

mente expuesto son:

• La ciudad balnearia de Yalta, se transforma en un hotel de aguas termales, que bastante debe a una magistral película de Federico Fellini: "8 y medio". Creemos que Mijalkov, deliberadamente trabaja la intertextualidad, ya que todo el clima generado en ese hotel, es verdaderamente "fellinesco": la cantante gorda, las personas que se tiran a la piscina de fango como si fuera una pileta olímpica, una risa que provoca la carcajada generalizada, pero, fundamentalmente, la imagen de los ancianos en silla de ruedas que se acercan para tomar agua termal, es una clara cita de la película de Fellini, donde el personaje de Marcello Mastroiani tiene un primer contacto con la que en su imaginación es Claudia Cardinalle.

• La caracterización del personaje: de banquero a arquitecto casado con mujer rica. De hombre de negocios que se da una buena vida, a ocioso aburrido de la vida. De hombre medianamente discreto (aunque confiesa sus "aventuras") a "payaso" tal como lo apoda su suegra.

• La resolución del cuento: acorde con la caracterización planteada, Romano, ocioso, mentiroso y acomodaticio, no cumple con su palabra: ni le dice la verdad a su mujer, ni vuelve para reencontrarse con Anna tal como le promete. En el cuento, es Anna la que promete ir a verlo a Moscú, y cumple. Sin embargo, algo hay en común: en el cuento se habla de la "doble vida" de Gurov. De la mentira que era su vida. De alguna manera, un punto en común con Romano.

Respecto de la supresión es llamativo que en esta adaptación aparezcan tantas situaciones suprimidas, lo cual revela que en

verdad, por el grado de transformación, supresión, y como se verá enseguida, de creación, se esté en presencia de una "libre adaptación" y no de una adaptación propiamente dicha. Así, se suprime:

• Lo fundamental que se suprime del cuento es la resolución, como ya se vio y se relaciona con la intencionalidad última, ya que a Mijalkov no le interesa contar una historia de amor, sino lo que le interesa es mostrar a un personaje que no para de contar historias (Un verdadero Chejov?!)

• Otro aspecto fundamental suprimido es el que hace a la sustancia misma de un cuento que discurre más por la vía de los pensamientos y reflexiones del narrador respecto de sus personajes, que de los hechos mismos. Lo más difícil de materializar en el lenguaje audiovisual son los pensamientos de los personajes, razón por la cual, en este caso, Mijalkov echa mano de un recurso bastante utilizado y es el del interlocutor a quien poder expresar lo que el personaje piensa y siente.

• Se suprimen varias secuencias temporales. En el film, la relación entre Romano y Anna, después de que se inicia la relación amorosa dura una noche, mientras que en el cuento continúa por varios días, incluso Gurov acompaña a Anna en su partida. Esto refuerza la idea de la envergadura de la relación amorosa en el cuento y en la película.

• También está suprimida la vuelta de Romano a su casa, que equivaldría a la de Gurov a Moscú. Todo se precipita en la película, amenizándose con otra historia: la del vidrio irrompible.

La creación fundamental de la película, como advertimos antes, es la del personaje de Pavel Alekseiv, para crear una relación especular entre Romano y él, y permitir, entonces, que el protago-

nista pueda confesarle sus historias. Nunca sabremos si lo que le cuenta, y nos cuenta a los espectadores será cierto o no. ¿Quién es ese personaje? ¿Un mozo con afición a las historias que divierte a los pasajeros? ¿O el arquitecto melancólico, gracioso y mentiroso, que decidió dejar su vida de placeres y marcharse por el mundo? Estos interrogantes son prototípicos del cine contemporáneo, que pretende que el film no concluya en la pantalla sino en la cabeza del espectador. Otra creación importante es la secuencia de la ida a Rusia con la excusa del patentamiento del vidrio irrompible, que vuelve a mostrar la faceta "fellinesca" que el director quiere exponer. La bienvenida en la estación de trenes es un verdadero homenaje a Fellini, y también al propio Marcello Mastroiani, uno de los actores fundamentales de la filmografía del gran director italiano.

Respecto del mecanismo de desarrollo podemos decir que se advierte claramente cómo el realizador desarrolla audiovisualmente lo que en el cuento es información de pocas palabras. Por ejemplo en el cuento dice que Gurov engañaba a su mujer con otras mujeres. ¿Cómo lo demuestra Mijalkov? Haciendo salir a una mujer medio desnuda del cuarto de Romano. Desarrollo audiovisual, esto es lo valioso de una adaptación. Otro ejemplo es la descripción física que hace el narrador de Gurov: "algo atractivo que predisponía a las mujeres a favor de él y las atraía": en la película, se advierte el encanto de Romano en el hotel: la enfermera tiene especial predisposición hacia él; tiene una amante; conquista a Anna; incluso el personaje de Tina, otra creación, si bien se autodefine como una "amiga", tiene una relación bastante ambigua con Romano.

Como conclusión podría afirmarse que Mijalkov lee a Chejov

con una distancia de casi 90 años, y encuentra en el texto "La dama del perrito" la justificación para mostrar cómo lo eventual puede transformarse en vital, y cómo el poder del relato oral anima y también da vida a personajes que aparecen desvitalizados, aburridos, en un mundo vacío, y sin sensibilidad.

4- Muerte en Venecia de Thomas Mann y adaptación cinematográfica homónima de Luchino Visconti

Llegando a este momento del desarrollo del programa, se sugiere que el alumno tenga como tarea la búsqueda de los siguientes puntos:

• Marco referencial de la adaptación

• Datos biográficos y filmográficos de Luchino Visconti, uno de los realizadores más importantes de la historia del cine occidental

Luego, se sugiere el visionado del film y a continuación el trabajo con el análisis del mismo y su relación con el texto literario, para finalmente, acceder a la nouvelle

Interpretación de Visconti de la nouvelle de Thomas Mann:

• Intencionalidad última: Visconti hace una adaptación propiamente dicha de Muerte en Venecia. Los personajes centrales y los núcleos narrativos básicos son fácilmente reconocibles. Desde nuestra lectura, en la nouvelle, Mann trabajó la idea de que la búsqueda de la belleza absoluta y el excesivo cuidado del espíritu, lleva a la decadencia del artista. Esta lectura se condice con el hecho de que Von Ascenbach sea escritor porque se hace necesario que el lector conozca un ideario estético, que es el que lo lleva, además, tanto a la fama como a la decadencia. . Visconti lee a

Mann interpretando que la auto represión, la ceguera del artista frente a la sensibilidad, o mejor, frente a los datos sensibles que le muestra la realidad, lo lleva a la destrucción, al desfasaje y a la muerte. Diferencia sutil, pero que revela la interpretación del texto. En Visconti hay un personaje que ya está inmerso en la problemática. Ya viene a Venecia con una dificultad concreta (en el caso de Mann, es abstracta su preocupación, en Visconti es concreta: el corazón y el fracaso).El personaje es menos frío y distante que el de Mann, si bien conserva sus características de artista racional. Es más, tiene su sensibilidad e incluso por momentos, cierto amaneramiento, que permite la transformación. El relato literario puede desarrollar en palabras una evolución. El relato fílmico necesita de la economía del lenguaje audiovisual, que Visconti utiliza a la perfección intentando conferir a Venecia un clima de misterio, extrañeza, a través del buceo en el detalle visual, lumínico y sonoro. Es de destacar que desde el punto de vista sonoro, en la película valen tanto la música, como el sonido ambiente, como los silencios. Lo importante es que en ambas manifestaciones estéticas, literatura y cine, aparece el cuestionamiento acerca de los límites y las necesidades del arte y del artista, se pone de manifiesto el carácter apolíneo o dionisiaco del arte y se trabaja la estrecha vinculación entre arte y vida.

• Sistema estético-narrativo: Aparece entonces la coherencia de Visconti en su sistema narrativo: el artista no supo ver en su momento que la belleza preexiste a la creación, este artista tiene anteojeras, va perdiendo la perspectiva, por esa razón, hay un uso audiovisual muy interesante del zoom. El realizador muestra a un hombre sin perspectiva (porque ya es demasiado tarde), utilizando la pérdida audiovisual de la perspectiva que es obra del zoom.

El zoom in impide reconocer la realidad, la elimina; el zoom back selecciona muy direccionalmente lo que se quiere recortar de esa realidad. Ese es el vaivén de Aschenbach.

También se explica así: generalmente el zoom se asocia a los mecanismos de seducción que usa Tadzio hacia Aschenbach y hacia el espectador. Zoom, contrapuesto a los primeros planos, siempre fijos de Aschenbach que queda atrapado en las redes del muchacho. La mirada hacia Tadzio se encuentra siempre en movimiento, mientras que el observador se mantiene inmóvil, expectante, contemplador de las esencias eternas e inmutables.

"Dice Platón en su Fedro: Todo espíritu es inmortal porque todo lo que está siempre en movimiento es inmortal. El ser que comunica y recibe el movimiento, deja de vivir cuando éste cesa. Así, pues Tadzio, visto siempre a través de movimientos de cámara, encarna todo lo inmortal que la belleza conlleva" (Radigales, 2001:89)

Pero no sólo es el uso del zoom lo que lleva a la falta de perspectiva. Se puede agregar, que el personaje está inmerso en dos realidades: una, la objetiva, la de la epidemia, la de Venecia y su gente; y otra, la mítica, la irreal, la que se crea gracias a la aparición de Tadzio. Hay un uso particular del color: luminosidad, blancos, esfumados, frente a oscuridad, negros y azules intensos. También el efecto de la irrealidad se consigue con la ausencia de diálogo, la música y la constante búsqueda del detalle, que genera el clima epocal y espiritual de la película. La música de Gustav Mahler merecería un capítulo aparte, ya que logra ensamblar de modo perfecto para la película los dos conceptos que simbólicamente la atraviesan por completo: eros y thanatos.

• Estructura y simbología: Es una película de factura clásica.

Con un conflicto en el interior del personaje que ya aparece instalado al comienzo de la película y con una estética particular encauzada hacia la creación de climas y atmósferas que se logra por el uso del detalle. A su vez la película tiene una estructura no lineal, acronológica de flash back que sirve para mostrar el conflicto del personaje: un hombre viejo o que se siente así, que tiene que revisar su vida, frente a la presencia de una turbación que actúa como verdadero obstáculo.

Descripción de la estructura: Visconti prescindió de los dos primeros capítulos por necesidad dramática de concentración de la acción. La película es un viaje que comienza con una conmoción; desde el principio a Gustav Von Aschenbach se lo ve turbado, y hay razones: el fracaso y la enfermedad. Esto lleva a que la tensión dramática esté alta ya desde el comienzo. El interés de Visconti es hacer una película bien "física", con poco diálogo, con mucho clima, con mucha descripción y buceo psicológico. Haber mostrado la introducción en Munich, hubiera dispersado la atención. Así, queda perfecto el viaje. Si no, sería una historia más épica que dramática.

El sentido del viaje, entonces, es doble: por un lado el viaje de Aschenbach a Venecia, es el viaje real; por otro, el viaje simbólico del músico hacia la muerte, guiado por los mensajeros de la muerte (el joven viejo, el gondolero, el músico y el mismo Tadzio) Este último viaje es una especie de iniciación, pero al revés: en lugar de un viaje hacia la madurez de la vida, es un viaje hacia el reconocimiento del fin de la vida. Sin embargo, en ambos casos, los personajes que los llevan a cabo, descubren revelaciones trascendentales. El problema de Aschenbach, es que recibe un conocimiento fundamental, tarde, lo cual lo transforma en un ser decadente,

maravillosamente mostrado en la escena del rejuvenecimiento en la peluquería.

¿Qué usa Visconti de Mann? Muchos núcleos narrativos básicos, o casi todos. Como también los personajes principales. Los 4 mensajeros de la muerte: el joven viejo, el gondolero, Tadzio y el guitarrista, más los personajes de Venecia.

Análisis de los flash backs: siempre aparecen por asociación con un estado de ánimo de Aschenbach y van a llevar a alguna transformación del personaje. A través de ellos, se puede advertir el progreso de la acción interior del personaje, que Visconti necesitó materializar para que la acción dramática avance.

• Flash back 1: Aschenbach mira el reloj de arena: reflexiona sobre la muerte. Venecia, sería un buen lugar para morir, podría inferirse. Aparece la necesidad de ir a Venecia de un hombre que sabe que la muerte llegará. Porque Venecia es un espacio particular: punto de cruce entre Oriente y Occidente, espacio mítico y que alimenta la irrealidad. Además, este flash back tiene una utilidad narrativa: Visconti necesita, por la lógica de causa y efecto de su relato, justificar las razones por las cuales el personaje está en Venecia. De modo que este flash back tiene naturaleza explicativa.

• Flash back 2: A partir de su encuentro con Tadzio, Aschenbach comenzará a sufrir una evidente transformación (siempre encuadrado en plano general para acentuar su soledad). En el flash back se advierte que Aschenbach pretende crear un modelo de arte burgués en el que lo moral se erige en motor para la creación humana, mientras que Alfred le anima a seguir la senda del espíritu, a través de los sentidos. Aschenbach se dejará llevar por el peso de lo dionisiaco, de lo que encarna el ideal de pasión, esto es, la belleza de Tadzio, pero lo hará cuando ya sea demasiado tarde. Es

interesante observar, desde el punto de vista del lenguaje audiovisual, que éste es un flash back auditivo y asociativo.

• Flash back 3: Alfred, en apariencia mefistofélico lo incita a tomar el camino de lo amoral para ser un gran artista. Se advierte aquí la influencia nietzscheana.

• Flash back 4: El recuerdo de la felicidad, pero que es indicio de que se avecina tormenta. Es un flash back asociativo

o Flash back 5: Esmeralda, sirve para explicar su comportamiento ante Tadzio: Esmeralda le proporcionó un conocimiento. Su necesidad de acercarse a lo dionisiaco, pero su terrible "impotencia" para acceder a él. Por eso el barco en el que viene Aschenbach a Venecia se llama "Esmeralda": es el nombre que personifica la mediación entre Aschenbach y el conocimiento de los retos que se abren ante él para dar el salto, arriesgándose a bailar la danza de Dionisos-Tadzio que descaradamente se le ofrece ante sus ojos.

• Flash back 6: entierro de la hija. Miedo ante la muerte. Flash back asociativo

• Flash back 7: se corresponde con el 1 y cierra el círculo. Pero al mismo tiempo se corresponde con el sueño del capítulo 1. Aschenbach ha comprendido que el paso a la pasión es lo que le puede hacer triunfar como artista. Una pasión que terminará siéndole fatal, y él lo sabe. Y porque siente que cólera y belleza, destrucción física y apasionamiento erótico, son los dones de una misma divinidad.

Desde el punto de vista simbólico, a lo largo de la película son muchas las imágenes de barcas en el agua que remiten, a la barca de Caronte, y a todo el significado mitológico de la cultura griega, que tanto Thomas Mann como Visconti manejaron. Del mismo

modo, aparecen los llamados mensajeros de la muerte, aquellos personajes que de alguna manera ofician de anunciantes de la decadencia de Aschenbach: el primero es el joven viejo, que en la película tiene la apariencia de un viejo decadente y lascivo que quiere parecer joven, que se parecerá en mucho a la imagen final de Aschenbach. El segundo será el gondolero, quien no respeta sus órdenes, y lo transporta en una especie de góndola-féretro, le habla en una lengua incomprensible y provoca que Aschenbach, después de la resistencia primera, acepte con resignación lo que le toca. El tercero es Tadzio y el último es el cantante, el que esconde la máscara del cólera. La idea de máscara está presente también a modo simbólico a lo largo de la película, pero donde mejor se revela es en la escena final, donde Aschenbach deberá recibir a la muerte con su verdadero rostro, con su verdad, y para eso, magistralmente, Visconti hace que, verosímilmente, se le corra el maquillaje, por el calor, pero por otro lado, se muestre tal cual es, frente a la muerte.

• Personajes: Gustav (homenaje a Gustav Mahler) Von Aschenbach de Visconti quiere la experiencia absoluta de conocimiento en pos de lo absoluto y reclamado por la belleza del muchacho que contrariamente al relato de Mann, no retrata ni con el más leve defecto. El personaje de la adaptación, a diferencia del de la nouvelle, es un fracasado, solitario, un hombre para quien la sociedad le es hostil. Tadzio es un personaje polifuncional: es el modelo del efebo, andrógino, es el ángel de la muerte, el psicagogo, el Hermes, que permite la paz final, pero también es la encarnación simbólica del erotismo espiritual, es el polo dionisíaco frente al apolíneo, encarnado en Aschenbach. Sin embargo también aparece su veta apolínea: La toalla con la guarda griega

de Tadzio y el modo en que se la pone, parecen recordar las figuras de Apolo.

• Mecanismos de la adaptación:

• SUPRESIÓN: capítulo 1 y comienzo del 2, por concentración dramática

• DESARROLLO: en el texto se menciona una "debilidad enfermiza" del personaje, que se desarrolla en enfermedad del corazón. La aparición de una esposa y una hija, mencionada una vez en el texto, en la película, se desarrolló para no ver el conflicto de Aschenbach como un conflicto homosexual, sino básicamente un conflicto con el mundo erótico. Para eso sirve la secuencia de la prostituta. También se desarrolla el motivo "casa de campo", que aparece en las escenas con Alfred, y con la mujer y la hija.

• TRANSFORMACIÓN: de escritor a músico, para que el conflicto sea audiovisualmente presentado, y por alusión a Mahler. En el flash back Alfred le dice a Aschenbach que el arte es ambiguo y que la música es lo más ambiguo que existe; a continuación le toca unos acordes y Aschenbach se queda perplejo. Entonces, ¿qué sentimientos transmite Visconti con la música de Mahler? La posibilidad de alcanzar el cielo y el infierno al mismo tiempo; serenidad y turbación.

Otras transformaciones: la ida de Venecia en la película, es más por Tadzio que por el clima; Aschenbach come frutillas en la playa, y en la nouvelle, casi al final en el pozo; la salida de Venecia no muestra melancólicamente la ciudad, sino la soledad del personaje, y en la vuelta a Venecia Aschenbach parece rejuvenecido, hay más luz en el cuadro y el personaje respira aliviado. A partir de aquí, empieza la caída: del autodominio (sofrosine) al arrebato

(hybris)

• CREACIÓN: el alter ego, Alfred, la tendencia dionisíaca. Es quien le hace ver a Aschenbach que la creación no es perfección de la forma sino que es sentimiento y pasión, lo que el compositor no le pone a su obra y por eso fracasa. Aschenbach defiende la belleza como algo espiritual que nada tiene que ver con la realidad, y Alfred postula a propósito un modelo de belleza a partir de los sentidos.

Otras creaciones:

El "Para Elisa" para reforzar la idea de la no homosexualidad de Aschenbach.

El fotógrafo y la cámara:

Desde el punto de vista meramente técnico, la cámara sería el equivalente de lo objetivo, aunque desde lo espiritual el artilugio se puede leer como la imposible e insostenible aprehensión de captar el instante de lo bello, la esencia en una inexistente pretensión de generar ´ reproductibilidad técnica ´(siguiendo a Walter Benjamín) donde no puede haberla. De ahí el papel pasivo, irónicamente decorativo, de la cámara mientras Tadzio se adentra en las aguas marítimas del Adriático. (Radigales, 2001: 130)

La pasión ha conducido a Aschenbach a lo pasivo para poder así, entregarse a la contemplación de lo absoluto. La esencia de lo bello.

El final: la mujer rusa cantando la canción de cuna que adquiere resonancias de canto fúnebre para Aschenbach.

5- ALBERT CAMUS: El extranjero y "Yazgi (Destino)", adaptación libre de Zeki Demirkubuz.

Esta adaptación presenta una primera dificultad de índole técnica, pero que afecta al desarrollo pedagógico: no tiene subtítulos en español. Razón por la cual, creemos, sería pertinente comenzar por el análisis de la novela y su relación con la corriente filosófica existencialista, para después observar, que la libre adaptación turca intenta plantear que el ser humano contemporáneo, también tiene puntos de contacto fuerte con los postulados básicos del existencialismo, tales como el absurdo de la vida y la angustia existencial, producto de un ser mortal, conciente de su propia mortalidad, y resignado a saber que la vida no tiene sentido.

Los estímulos para que un ser humano del siglo XXI sienta y piense de esta manera son distintos a los de Camus o Sartre en la década del 40, época de guerra mundial, de trastoque de valores morales, sociales y justamente, existenciales. Pero el siglo XXI no queda muy ajeno a la misma realidad, y más aún en la zona de Europa del este y Medio Oriente (zonas cercanas a Turquía), donde los conflictos bélicos estaban y siguen estando a la orden del día.

Por lo tanto, volviendo al principio, sería pertinente después de la lectura y el análisis del texto literario, plantear a los alumnos la posibilidad de pensar a El extranjero en la contemporaneidad. Trabajar tal vez con textos argumentativos producidos por ellos mismos, que lleven a pensar si sería posible encontrar a "un Mersault" en la sociedad contemporánea. Otra opción sería la producción de un texto de creación donde un contemporáneo Mersault, al que se le debería cambiar la nacionalidad, justificándola, recreara algunos de los episodios más salientes (entierro de la madre, encuentro con María, ida al cine -¿Qué película verían?-, disparo al árabe, el juicio, monólogo desde la celda)

Una vez desplegado el imaginario y el juicio argumentativo de

los alumnos, se les mostraría la película, recurriendo, o a los conocimientos del profesor y de ellos mismos, o pidiendo colaboración a algún profesor de inglés, para que pueda oficiar de traductor. De todos modos, conociendo el texto, se hace llevadero el visionado, y se dejan traslucir varios episodios y situaciones que el alumno reconocerá inmediatamente, más allá de los subtítulos. Además, el personaje de Mersault, quien se llama en esta versión Musa, desarrolla, a nuestro criterio, una actuación muy convincente, que recuerda en mucho al Mersault de Camus.

Análisis del film en relación con el texto literario

Tratándose de una libre adaptación, se sabe de antemano que el adaptador puede tomarse licencias respecto del texto original. Así, lo que llama la atención en esta versión es que están modificados dos núcleos narrativos básicos: la muerte del árabe y la propia muerte de Mersault. Demirkubuz toma la decisión narrativa de darle otro peso a la relación de Mersault con María, Sinem, involucrándola en el desarrollo de la trama, lo mismo que al jefe de su oficina, Naim. Lo importante, más allá de que Musa no muere, y de que no comete ningún asesinato, es que la actitud de sentirse extranjero en el mundo está muy bien representada, tanto a través de la actitud del personaje como a través de los diálogos, que en su gran mayoría, están trasladados del texto. Del mismo modo, también el lenguaje cinematográfico contribuye a que el espectador pueda involucrarse en la lógica del comportamiento del personaje, a través del uso tanto de planos fijos y de encuadre entre medio y general, como también, a través del ritmo narrativo, es decir, el modo en que se suceden los hechos, lento, denso y agobiante. Esto se produce gracias a que, sobre todo en

un principio, literalmente, no pasa nada. Ni en la pantalla ni en la vida de Musa, no porque él lo desee, sino porque esa es su elección. Los actos de Musa son aparentemente irrelevantes. Pero, el espectador no lector, sabrá, más adelante, que no son actos aislados en la vida del personaje, sino que para él mismo, la vida es irrelevante, absurda, sin sentido. El personaje no se preocupa por nada, ni siquiera cuando lo acusan de un crimen que no cometió. Nunca hay exabruptos en él, cuando, otros personajes, tal vez más convencionales, hubieran mostrado al espectador sus emociones, a través de una amplia gama de actos y gestos. Musa no llora frente al cadáver de su madre, le da lo mismo casarse o no con Sinem, nada le molesta, y lo único a lo que aspira, parece ser, es llegar a su casa y mirar televisión. Deberíamos decir, que lo único que le importa es dejarse existir. No tomar decisiones. Existir y no ser. En este sentido, esta adaptación desarrolla audiovisualmente a un Mersault joven, adusto, con un rostro frío e inexpresivo, pero que no por eso, deja de tener sentimientos. O por lo menos, es lo que dice. Musa- Mersault es un verdadero extranjero, no comprendido por su sociedad, utilizado tanto por su vecino Necati

(Raimundo) como por Sinem-María, como por su jefe; que prefiere la soledad y la rutina, y que no se inmuta frente a realidades tales como que su mujer ha tenido un hijo, que obviamente, por su edad, no es suyo. Incluso creemos que, la intrincada trama que reemplaza a los núcleos narrativos faltantes, está puesta para reforzar la idea de que a Musa ni siquiera le importa que su mujer le sea infiel. Tal vez esté pensado el recurso para engañar al espectador desprevenido, pero después, a través del largo diálogo que sostiene Musa al final con el procurador, se puede comprender cabalmente, que el personaje es un extranjero de la sociedad.

Podríamos intentar formular, entonces, una intencionalidad última diciendo que en la sociedad en la que vivimos, hay diferentes escalas de valores, y no todos los seres humanos responden a las mismas. Puede haber "extranjeros" "outsiders", que no implican un peligro social en verdad, pero que las instituciones sociales son hipócritas y no permiten, a través de su juicio eminentemente moralista, la libertad de acción y pensamiento de quienes no son como la mayoría.

El director Zeki Demirkubuz, fue una víctima de la represión política. Al igual que Musa, estuvo cuatro años en la cárcel, justamente por pensar distinto, por pertenecer a una agrupación de filiación maoísta cuando su país estaba gobernado por una dictadura militar nacionalista y de derecha. Tal vez esta película, quiere dar cuenta de la necesidad de la libertad de acción, de pensamiento y de expresión en una sociedad. Por esta razón, llama la atención que en la misma haya tantos planos dedicados a mostrar el entorno. De pronto Musa camina por las calles de Estambul, y la cámara deja de seguirlo para mostrar a un vendedor ambulante quien, con su carro, intenta cruzar una avenida. Nuestra interpretación, dado lo reiterado del recurso, es que se quiere ubicar al personaje dentro de la sociedad. Es un extranjero, pero que tiene derecho a vivir en esa realidad, convivir. Y seguir su destino. Este es el título original: "Yazgi" significa "destino".

Mecanismos de adaptación:

• Transformación: en esta versión, Musa no es culpable de los asesinatos cometidos, tal vez para reforzar aún más la idea de que el individuo debe ser dejado en libertad de acción, más allá de lo que piense. Tampoco muere, pero, en realidad, el plano final de

la película, mostrándolo junto a Sinem, de frente, mirando televisión como aparentes autómatas, y el texto que pronuncia Musa sobre la pantalla en negro, aluden a que en realidad, está condenado a ser un muerto en vida. De todos modos, esta interpretación pareciera ser menos pesimista que lo que plantea la novela, donde el camino del personaje está absolutamente obstruido y no hay ninguna esperanza.

• Supresión: llama la atención que se suprimieron dos episodios narrativos que tenían que ver, en la novela, con la relación de Musa con ámbitos sociales, que ayudaban a la sensación de absurdo. Ellos son el entierro de la madre y el juicio. Dos momentos de la novela, donde Mersault podía sentir el peso de lo físico (sobre todo en el entierro) y el lector podía ver la hipocresía social (en el juicio, sobre todo en la insistencia permanente en su actitud en el entierro de la madre) Obviamente, las dos situaciones están interconectadas.

• Desarrollo: el hecho de que la novela tenga una focalización interna, implica de por sí un desarrollo narrativo audiovisual. Mersault en ningún momento dice cómo es él físicamente, por ejemplo. Por otro lado, la oficina, cobra un peso que no tiene en la novela, por necesidad narrativa: el jefe Naim ahora es un personaje central en el desarrollo de la trama.

• Traslación: muchos diálogos están trasladados de la novela al film. Y se advierten verosímiles con la caracterización del personaje y su entorno.

• Creación: la línea narrativa que involucra a Naim con Sinem, la salida de la cárcel, el hecho de que María tenga un hijo, la vuelta al hogar.

6- “El coronel no tiene quien le escriba” y adaptación cinematográfica homónima de Arturo Ripstein

Nuevamente sugerimos la búsqueda del marco referencial de la adaptación y la investigación acerca de Ripstein en el contexto del cine contemporáneo, para pasar directamente al visionado del film. Nos parece pertinente en esta oportunidad, ya que se condice con lo que estamos planteando en este informe, la opinión del crítico, cineasta, novelista y poeta canario Nicolás Melini:

“Saber leer es, incluso, lo primero que tiene que aprender a hacer un adaptador. Por eso esta es una de las adaptaciones más extraordinarias que nos hemos encontrado en mucho tiempo. Y si, tras ver la película, alguien abandona la sala con el gusanillo de releer el primer párrafo de la novela (…) apuesto a que el impulso de continuar, de nuevo, no lo abandonará hasta la última página.” (Melini, 2002: 15)

Adaptación de Ripstein de la nouvelle de García Márquez. Análisis del film

• Focalización: es interna y variable, ya que la historia está contada desde dos focos narrativos: el del Coronel y el de doña Lola. El espectador conoce lo que le sucede a ambos personajes en su intimidad, conoce sus pensamientos y sus acciones. Esta es una diferencia sustancial con el texto literario, donde la focalización es cero, ya que revela las distintas intencionalidades, que podrán revelar la lectura particular de Ripstein y Garciadiego, interesados, como en el resto de su filmografía en común, por el desarrollo del melodrama. En este caso, se hace visible que el interés está puesto, entre otras cuestiones, en mostrar un amor que no envejece, más

allá de las contrariedades de la vida, un amor que se construye necesariamente de a dos, donde no hay un solo protagonista sino dos.

• Estructura dramática: La película presenta un ritmo moroso, producto de su coherencia narrativa. Es la historia de una espera que no tiene fin, y toda espera es lenta, y a veces indeterminada. Por esta razón se hace complejo el observar una progresión dramática que permita una suba de la curva generando mayor interés. Sin embargo, se podría tomar como primer punto de giro[8] , el aviso de la cancelación de la hipoteca que ocurre aproximadamente a los 24 minutos. Luego, se agudiza la situación con el segundo aviso, a los 58 minutos, el punto medio, y se precipita el final con el tercer aviso, a los 85 minutos. El clímax aparece cuando el Coronel retira el gallo de la gallera improvisada bajo la carpa del circo.

• Estructura narrativa: como ya se explicitó, la matriz narrativa es la de la espera. Y la espera reiterada. Es así, que en la película, aparece cuatro veces la misma imagen del Coronel de espaldas al río esperando la lancha que trae la correspondencia, que también ayuda a la estructuración de la historia. La repetición del motivo tiene una justificación netamente de carácter estructural.

• Caracterización de personajes: El Coronel es un hombre mayor, pero no anciano, que se mantiene en buen estado de salud, que tiene dignidad, orgullo, pero es conciente de sus limitaciones (por ejemplo, no sabe nada de gallos, tiene vergüenza de su situación) Es un hombre de fuertes convicciones políticas y anti religiosas. Su máxima ambición es hacer feliz a su mujer, a quien ama profundamente.

Doña Lola (tiene nombre, a diferencia del texto literario, y no

es un dato menor, tiene identidad, tiene peso dramático, ayuda a la interpretación de esta lectura particular) es una mujer fuerte, aguerrida, que lucha por la supervivencia, que hace cualquier cosa por levantar a su marido, es como el motor que le da vida, lo ama profundamente. Le gusta ir al cine. Es española, y por algunos detalles, se podría inferir, que en el pasado tuvo una mejor situación social y económica.

El gallo: es un personaje más. Es la razón, el motivo para que el Coronel y su esposa sigan viviendo. O es motivo de discordia, o es motivo de alegría. Pero lo que sí es cierto es que el gallo es un símbolo de la dignidad de los personajes. El gallo es la herencia del hijo asesinado, el gallo era su ilusión, y es la ilusión de los viejos de que acabe la injusticia, la que se cometió contra su hijo, y la que se comete contra ellos mismos.

• Caracterización del espacio: hay una clara diferenciación entre los espacios naturales y los internos, y entre los espacios diurnos y los nocturnos. Los espacios abiertos, naturales, parecen ser tanto o más asfixiantes que los internos. Las caminatas del Coronel por el pueblo, oprimen más al personaje, porque son inútiles. O porque no llega la carta, o porque no vende el reloj, o porque no consigue lo que busca. Lo mismo para doña Lola. El único lugar de paz, parece ser la humilde casa, porque es el lugar donde se guarda el recuerdo del hijo, es el lugar donde ambos personajes se cuidan mutuamente, se atienden, se expresan su amor. Y además, es el lugar donde el gallo está a resguardo. Los espacios nocturnos, como el cine, o el boliche, son amenazantes, son los lugares donde se pierde el equilibrio, fundamentalmente, el lugar donde el Coronel y doña Lola hablan con Julia.

• Fotografía: hay una dominante de color ocre en toda la pe-

lícula. La hace monótona y poco contrastada. Es un reflejo de la monotonía de la vida de la espera de los personajes. Además, en los interiores hay poca luz, de modo naturalista, ya que se está mostrando un pueblo de la década del 40 aproximadamente, que vive en condiciones bastante precarias.

• Sonido: la música acompaña los estados anímicos de los personajes: la tristeza, la melancolía, la angustia de la espera, la resignación. A su vez, es una película muy dialogal, que ayuda a entender el valor paradojal que adquiere la palabra desde el punto de vista narrativo: al Coronel todo el mundo le habla mucho, pero poca es la respuesta efectiva que recibe.

• Caracterización del uso del lenguaje audiovisual: Esta película, como otras de Ripsein, se caracteriza por el uso del plano secuencia, que es el que mejor ayuda a reflejar la idea de un tiempo denso, de un tiempo que no pasa en la espera. La mayoría de las escenas están trabajadas en plano secuencia. Que generan una sensación de continuidad muy realista y muy "física" para el espectador.

"La elección casi sistemática del plano secuencia como el modo ideal de mostrarnos a los personajes desenvolviéndose, creciendo o aniquilarse como en la propia vida, la elección de bandas sonoras cadenciosas que repiten los ecos del ánimo desgarrado de los personajes (muchas veces compuesta por letras escritas por la propia Paz Garcíadiego); la creación de ambientes marchitos; de luces decadentes; de sonidos a veces imperceptibles y conversaciones a media voz a menudo inaudibles…; son marcas de estilo que encontramos constantemente en la cinematografía de este dúo de creadores" (Castells, 2002: 7)

También es de destacar, que la película empieza y termina con

el mismo plano: un acercamiento a la ventana de la pieza de la pareja, desde donde se ve el verde exterior. Este final de clausura, circular, es altamente connotativo, ya que deja pensar en que la espera será eterna, como también lo son los ideales del coronel, que quedarán con él encerrados en esa casa. No hay una salida que no sea la salida de la dignidad.

• Temas principales y su abordaje: para este punto vamos a copiar textualmente las palabras de Ripstein porque son por demás elocuentes:

"La historia del Coronel tiene, a mi entender, como las cebollas, tres estadios, tres lecturas, tres tonos de voz, tres memorias.

La primera: un hombre agobiado por el hambre y la burocracia. Un hombre tenaz que espera y desespera en el muelle aguardando al barco que debe traerle la pensión prometida. Es la historia que de manera más evidente nos viene a los lectores a la cabeza cuando recordamos al Coronel. Es la más hablada, comentada, aludida.

Pero debajo de esta historia se encuentran escondidas dos historias paralelas. En ellas están la carne y las entrañas delCoronel. Eran estas historias las que se anclaron en mi memoria. Una de ellas era la historia de amor. La historia de un amor de viejos, que por años se han madurado rencores y reproches; que por décadas se han conocido las manías y los sueños; que se han tenido rabia y paciencia, y que a tantos años de distancia -y con tanta rabia y desvelo entre medio- se siguen guardando el mismo amor enamorado de los años tiernos. Es un amor recatado, prudente, sereno. Un amor que no necesita ya de palabras ni de gestos. Un amor que se sabe del otro y en el otro.

Después de mi película "Profundo carmesí" que versa sobre el

Amor Loco, el amor que arrasa y devasta todo lo que encuentra como una tromba de finales de verano, para mí era necesaria una disquisición sobre ese otro amor, el prudente y discreto. El amor de todos los días. El amor del hombre cotidiano. El amor discreto y comedido del Coronel por su mujer. Un amor que mantiene, a su vez, la misma intensidad, la misma entrega, los mismos celos apasionados, aunque ahora el objeto de los celos sea un gallo, al que el viejo militar prodiga mimos y atenciones que la mujer reclama para sí. Le tiene celos de hembra, y reacciona con artimañas de hembra herida.

Quiero hurgar. Hurgar con ternura y compasión en esta pareja, con tanta historia a cuestas que ya se le acabó la historia. Hurgar sin recato en el corazón de este viejo caballero tan lleno de recatos. Y ahí, en el caballero recatado de antaño, encuentro los vasoscomunicantes con el tercer nivel de lectura que me resaltan de El Coronel no tiene quien le escriba: El Coronel es un utopista, un iluminado, un Quijote de traspatio y de corrales, aferrado contra viento y marea a una causa: su gallo de pelea, que le ha de devolver de la condición de mancillado y ultrajado al que lo ha sometido la pensión incumplida." (www.fotograma.com, 10/6/99)

Se procederá ahora a trabajar con los mecanismos de adaptación para concluir en la interpretación del texto por parte de Ripstein y Garcíadiego

Mecanismos de adaptación:

• Transformación: son los mecanismos más frecuentes, razón por la cual, hace pensar en lo que se llama una adaptación propiamente dicha. Hay poca supresión y poca creación, pero sí, mucha transformación, tanto por la lectura realizada como por las nece-

sidades de transposición de un lenguaje a otro.

El primer cambio notorio es el de la focalización: se pasa de una focalización cero en el texto literario, a una focalización interna alterna en la película. Ya explicamos a qué obedece. En la nouvelle de García Márquez, el valor del contexto es superior al que hallamos en la película. La historia de amor y de altos ideales tanto del Coronel como de su esposa, es una historia íntima, casi de puertas adentro.

El segundo cambio tiene que ver con las razones por las cuales muere Agustín: en el libro, Agustín muere a manos de un policía y deje entrever alguna vinculación con actividad política en una época de gobierno represivo (toque de queda, campanadas de la censura) En la película, Agustín muere por un complejo entramado de actividad política y problemas de mujeres, a manos de un trapecista de circo que además le hace favores al gobierno. Esta transformación está estrechamente ligada a la interpretación del libro por parte de los autores. El Coronel dice claramente a Sabas: "Mi hijo tenía ideales, no fue un pleito cantinero el que lo llevó a la tumba"

La casa, el ambiente y la caracterización de los personajes está transformada: la casa en el libro se describe con mucho deterioro, hacinamiento (el gallo está amarrado a la pata de la cama de un dormitorio estrecho) pobreza. El ambiente de por sí parece más decadente y los personajes también ya que la mujer (innombrada en el texto, hecho que marca la distancia entre el narrador y ella, al contrario de la película) por ejemplo, tiene muchos ataques de asma, está más tiempo en la cama, a veces aparece vestida ridículamente, en un momento se describe que tuvo que pasar tres días para acomodarse el pelo, sacarse los piojos y demás. En el

libro no va al cine desde hace 20 años y en la película, a pesar de todo lo que viven, no deja de ir al cine. Como conservando una actitud de dignidad. Lo mismo cuando vemos que es ella la que va a pedir fiado, cuando en la novela lo hace el Coronel Lo mismo el Coronel. Ocupa mucho espacio en la novela sus problemas intestinales. Otro personaje claramente transformado es el médico, que pasa de ser un compañero solidario, a un oportunista homosexual. Otro, es el compadre Sabas, que en la película, pasa a tener mayor protagonismo y un toque grotesco que no tiene en el libro.

La relación del Coronel con el gallo: le dice a Sabas: "Se llama Tadeo, es muy sensible" lo cual revela la relación afectiva que establece el Coronel con el gallo, por sentirlo la herencia de Agustín. En cambio, doña Lola lo ve como la causa por la cual mataron a su hijo.

• Traslación de muchos diálogos, pero sobre todo, textualmente, el primero y el último de la novela.

• Supresión: se suprimieron situaciones no necesarias para la interpretación como gran parte de la primera secuencia, la del velorio del muchacho; o las referencias a Macondo y el Coronel Aureliano Buendía, que pertenecen al mundo imaginario y narrativo de García Márquez. A Ripstsein le interesó, como él mismo dice, trasladar la historia a un ambiente que él conocía muy bien: el interior de México.

• Creación: la más importante creación es la del personaje de Julia, que está puesto para complejizar la muerte de Agustín, y para que la idea de dignidad sea ensalzada.

El Coronel es un revolucionario de corte socialista, él mismo lo dice, y por lo tanto, antireligoso y anticlerical. Cuando va a ver al abogado le pide el acta de la revolución socialista y sexual.

• Desarrollo: la hipoteca, que le sirve a los adaptadores para generar tensión dramática. En el libro se plantea que faltan dos años para que se venza el plazo; en la película, apenas tres meses.

Observamos que los núcleos narrativos básicos y los personajes centrales aparecen en la adaptación. El coronel espera cada viernes la llegada de la lancha que vendrá con la correspondencia, deseando que llegue una pensión que espera hace años y le fue legalmente concedida. Mientras tanto, vive en la miseria, junto con su mujer, pero tratando de que no se note. De su hijo muerto hace menos de un año le queda como herencia un gallo de riña que es su única ilusión de poder sacar algún dinero para sobrevivir. El coronel se muestra como un humilde defensor de la dignidad, y su esposa, lo acompaña, pero con rasgos de mayor pragmatismo y sentido común.

En la adaptación, observamos que la intencionalidad última pasa por el siguiente planteo: los ideales son lo único que un hombre puede defender hasta las últimas consecuencias, más que su propia subsistencia. Son el verdadero alimento (vale recordar las últimas palabras del coronel en el libro y la película), que, podría decirse, viene de la mano de otro: el amor, tanto de pareja como filial. En el libro no se advierte tanto el valor de los ideales como de la dignidad humana, y la relación entre la pareja del coronel y su esposa parece bastante deteriorada. También, en la novela, al hijo se lo recuerda, y se toma al gallo como un recuerdo de ese hijo, pero en la película, el amor filial está subrayado y desarrollado a través de la presencia de Julia y de toda la articulación entre su presencia, la actividad política de Agustín y el Nogales.

7-“Operación masacre” de Rodolfo Walsh y adaptación cinema-

tográfica homónima de Jorge Cedrón

Consideramos de fundamental importancia que el alumno conozca tanto el texto de Walsh como la película de Cedrón por razones tanto estéticas como históricas. Las dos manifestaciones artísticas presentan valores per se que las unen desde el lugar de la renovación estética, pero fundamentalmente por su compromiso político. Son dos casos paradigmáticos dentro de la cultura argentina donde puede observarse cómo el arte está al servicio de la sociedad, planteado de modo explícito por sus autores. Autores, por otra parte, que no buscan con su obra un rédito personal, sino que, justamente, éstas, sirvan para cambiar la sociedad. Y al mismo tiempo, introducen interesantes renovaciones formales, que no pueden descuidarse.

La propuesta pedagógica que planteamos en este caso, debería partir de un enfoque interdisciplinario con los profesores de la materia Historia, para poder ayudar a los alumnos a tener un marco contextual tanto del texto y la película que van a estudiar, como así también y muy particularmente de sus respectivos autores e incluso "actores". Es preciso aclarar desde el primer momento que tanto Rodolfo Walsh como Jorge Cedrón fueron asesinados por la dictadura militar de 1976, y Julio Troxler, protagonista real y "actor" de sí mismo en la película, fue asesinado por la triple A. Este hecho debe motivar al respeto absoluto de los alumnos por estas víctimas de la injusticia y el terror. Conocer la historia reciente del país, entendiendo la coyuntura política desde el peronismo, hasta nuestros días.

Si tomamos en cuenta que desde el año 2001, a raíz de un proyecto de un legislador porteño que promovía la lectura de la famosa "Carta abierta a la Junta Militar" de Rodolfo Walsh en todas las escuelas secundarias de la Capital Federal, podríamos decir hoy, que es imperioso que un joven argentino conozca su realidad para poder promover en él el juicio crítico, la capacidad reflexiva y la propuesta ideológica.

Desde el punto de vista estético, creemos que es interesante leer a Walsh desde el lugar fundacional de un nuevo modo de escribir literatura, en relación estrecha con el periodismo. Estas nuevas formas, denominadas a posteriori como "narración no ficcional" o también y desde Estados Unidos, "new journalism", permiten a través de la obra, revisar los parámetros de la ficción y los estatutos propios de lo que es la literatura. A su vez, también el canónico género policial interviene, estableciendo sus reglas, que se mixturan en un todo sobresaliente, por sus virtudes propiamente genéricas como por sus innovaciones.

Sugerimos entonces una entrada en Walsh a través de la investigación histórica del contexto de los hechos narrados en "Operación masacre" (dictadura militar de 1955) y de una introducción a la problemática de la ficción y la no ficción a través de textos críticos.

Una vez realizado este acceso, planteamos la lectura del texto de Walsh y a posteriori, una breve investigación por parte de los alumnos de lo que se llamó el cine testimonial argentino.

Después de este recorrido consideramos oportuno visionar el film en clase y realizar las siguientes observaciones:

• Estructura narrativa: la película se estructura de un modo particular, y en este sentido observamos que desde el punto de vista de la adaptación se lleva a cabo una lectura que alterna ficción con realidad. Secuencias actuadas y secuencias documentales, que por un lado, se acercan a la modalidad narrativa del libro, que expresa hechos reales, que en algunos casos son pasados previamente por el tamiz de la ficción. Y esta novedad, es llevada a los alcances del lenguaje cinematográfico que convalida la aparente ficción con imágenes tomadas de la realidad. Pero no es ésta la virtud mayor o el acierto mayor de la película, sino la participación dentro del film, tanto en interacción con los actores, como a través de su voz over, como a través de su paso en el presente narrativo por el lugar de la masacre, de Julio Troxler, sobreviviente y testigo de los hechos. Esta situación rara para el espectador, desconcierta, pero fundamentalmente, hace pensar. Incluso la recepción de la película, en los años 70, en visionado clandestino, no es la misma que la actual. Cuando la película se estrenó, Troxler estaba vivo, y hoy no, como producto de la masacre de otra dictadura, no la que denuncia Walsh.

De modo que la matriz sobre la que se asienta la lectura del texto de Walsh es la de los hechos reales y la de los hechos ficticios ensamblados, donde vale preguntarse qué valor se le asigna a unos y otros. Desde este lugar, nuestra interpretación lleva a pensar que muchas veces la realidad parece una ficción, parece "mentira" que haya ocurrido semejante masacre, encubierta por el gobierno militar y sus cómplices, parece mentira tanta injusticia e impunidad,

y tanto atropello a los derechos humanos. Los militares armaron una ficción para encubrir una realidad. Y la realidad, aparece ante el espectador como una intrincada trama, donde, a modo de un policial, hay que asociar hechos, pensar, reflexionar, acerca de una situación política y social dada. Por lo tanto, ficción, realidad, ficción-realidad son los conceptos básicos que arman la estructura narrativa de la película, que se condicen totalmente con la modalidad narrativa, explicitada claramente por Walsh como narrador en Operación masacre.

• Posición ideológica: es necesario revisar que desde este punto de vista, hay un cambio en la perspectiva política de Walsh desde el momento en que escribe el texto, 1957, y el momento en que escribe en colaboración con Cedrón, el guión de la película: 1970. Walsh ha modificado su posición política. En el texto dice claramente, que en 1955 celebró la llegada de la llamada "Revolución libertadora", lo cual no impedía que pudiera denunciar la barbarie cometida por quien se suponía, salvarían al país del peronismo. Tal vez haya sido después de su experiencia como periodista y escritor, comprometido con la realidad, y después de su estancia en la Cuba revolucionaria del año 1959, que su ideología comienza a cambiar y así, cuando se realiza la película, apoya al peronismo revolucionario. De hecho, en 1973 se incorpora a la organización armada peronista "Montoneros". Por lo tanto, la distancia histórica en este caso es fundamental, ya que toda la película de Cedrón, también vinculado al peronismo revolucionario, se centra en una defensa y apología de esta doctrina. Esta transformación respecto del libro, se justifica, entonces, por la evolución histórica que vive el mismo Walsh. Y esta transformación político-ideológica, cambia también la lectura que el propio Walsh hace de su libro y se refleja

en la película. De este modo observaremos entonces los:

• Mecanismos de adaptación:

Creación: toda la línea de imágenes de archivo documentales, que sirven para reforzar la idea interpretativa de base del texto: la llamada operación masacre es una de las tantas atrocidades que comete la dictadura en alianza con la oligarquía dominante para reprimir al peronismo, manifestación de la clase trabajadora. Esta interpretación se ve reforzada con el último texto dicho por Troxler en la película donde dice claramente: "El peronismo era una clase, era la clase trabajadora que no puede ser destruida, el eje de un movimiento de liberación que no puede ser derrotado, y el odio que ellos nos tenían era el odio de los explotadores por los explotados" Las imágenes documentales, más la figura de Troxler jugando un doble rol ficcional y testimonial, constituyen los núcleos creativos de esta adaptación que la justifican en su totalidad.

• Desarrollo: varias situaciones que en el libro sólo están citadas, se desarrollan en la película, como por ejemplo el diálogo entre Carranza y Gavino cuando están esperando en la comisaría y Carranza murmura "Viva Perón", o la situación de la viuda de Vicente Rodríguez, trabajando junto a sus hijos pequeños. Situaciones que son una necesidad de materializar lo que en el libro es apenas una referencia de pocas palabras.

• Transformación: ya hemos aludido a la transformación más importante, sin embargo nos interesa la que se produce desde el punto de vista de la cronología y que afecta también al montaje de la película. En rigor de verdad, si tomáramos al prólogo del libro como su comienzo narrativo, observaríamos que la película comienza de igual modo: por el final de la historia. Si lo viéramos desde el comienzo de la parte uno, entonces no sería así. Obvia-

mente, entra aquí nuevamente la discusión del status de ficción y no ficción del texto completo. A su vez, desde el punto de vista temporal, Cedrón utiliza en algunos momentos flash backs, sobre todo con Carranza, quien recuerda a su esposa, y también en el montaje de la secuencia final, se ven varios flashes de los personajes caídos, y de los policías apuntando, en contrapunto con las imágenes documentales, como para convalidar, nuevamente, la estrecha relación entre algo que parece mentira, pero es verdad.

• Supresión: algunos personajes han sido suprimidos en su presentación como es el caso de Brión, que aparece intempestivamente, sin conocer nada de su historia, cuando en el libro, es presentado con detalle, al igual que todos y cada uno de los involucrados en esa infausta noche.

• Traslación: varios diálogos del libro se trasladaron textualmente.

8- "La cifra impar" de Manuel Antín en relación con "Cartas de mamá" de Julio Cortázar.

Nuevamente se plantea que los alumnos busquen el marco referencial de la adaptación y conozcan la realidad del cine en los años 60 en Europa y Argentina.

A continuación, el visionado del film y su posterior análisis, para concluir en el acceso al cuento de Julio Cortázar, desde la perspectiva que proporciona el film y las conclusiones a las que puede llegar el alumno.

En este caso creemos imprescindible que se conozca el marco de la apropiación que definirá un tipo de cine que muy probablemente, el alumno no esté acostumbrado a ver. Un cine con tiempo

densos y dilatados, de poca acción externa y gran trabajo de clima psicológico, que merece que se estudie a la luz de los movimientos cinematográficos vanguardistas de la década del 60, tanto en Europa como en Argentina, donde se gestó uno de los movimientos cinematográficos más trascendentes de la historia, llamado "Nuevo Cine Argentino" y del cual, Manuel Antín fue partícipe.

Análisis del film en relación con el cuento de Cortázar:

Significación del título y lectura de Antín del cuento de Cortázar: La cifra impar alude a la presencia de un tercero en cuestión en una relación de pareja. Obviamente, ese casi integrante de la pareja es Nico. Y las razones por las cuales esta será una pareja de tres, están claramente expuestas en la película: es la forma que tiene Nico de vengarse de la afrenta que recibe de parte de su hermano y de Laura. Lo dice explícitamente: "Tengo la dulce satisfacción de que me quedaré pegado a todos ustedes" y lo reafirma Luis en el final de la película, cuando en la última carta a mamá dice: "Nico llegó. No hacía falta que llegase porque estaba siempre en todas partes", para concluir con "Nico es inextirpable" De modo que la significación del título lleva al planteo de la lectura que hace Antín de Cortázar: la presencia de un muerto es algo vivo en las existencias de las personas. No se muere definitivamente. Se puede estar muerto y vivo al mismo tiempo. Lo cual lleva a pensar en la idea de lo fantasmal y del modo en que ese fantasma influye en las vidas de los vivos. Sin embargo creemos que la lectura de Antín focaliza básicamente en el sentimiento de culpa que le provoca a Laura la relación con Luis, y por otro lado, en el deseo de Luis de deshacerse de una vida que le resulta imposible porque

él también está marcado por la muerte de Nico. Decimos que es una diferencia con lo que es nuestra lectura del cuento, donde observamos, sobre todo por el final, una actitud muy distinta: en la película vemos resignación e impotencia mezclados con dolor, mientras que en el cuento, una rara aceptación de la situación. La sorpresa del final del cuento es muy diferente a la certeza abrumadora de la película. En el final del cuento el lector puede dudar, como en cualquier buen relato fantástico, acerca de la realidad de la circunstancia. Mientras que en la película la evidencia de la imagen no permitió generar esta ambigüedad. Nico fantasma no llegó, porque, como dijo Luis, siempre estuvo.

Estructura narrativa: la película está estructurada sobre la base de un complejo mecanismo de analepsis o flash backs que se relacionan muy directamente con el cuento y con la lectura particular que Antín hace de él. Nico, el muerto, el fantasma, forma parte de un pasado que no deja de atormentar a Laura y como consecuencia, también a Luis. Un fantasma que altera el tiempo y el espacio. Y así lo explicita Luis: "Las cartas de mamá son siempre una alteración del tiempo" Por esta razón, se produce en la película una fractura del orden temporal lineal que constituye un entramado que involucra tanto la imagen como la voz. Desde el punto de vista visual, son constantes los flash backs tanto explicativos como asociativos, que se relacionan con los dos protagonistas. El hecho que remitan a ambos, hace que esta película presente una focalización interna alterna, a diferencia del cuento que presenta una focalización cero. Así, cuando Tossier le pregunta a Luis qué le pasa, éste empieza a contar en over: "Lo que me pasa es Nico" y comienza una breve sucesión de flash backs muy cortos de carácter netamente asociativo: el cuarto de Nico, Víctor, el tío Emilio, y

Laura. Luego, una interesante irrupción al decir Luis que se produjo un error como un rebote de pelota. Allí se repite una imagen ya vista: la de la madre devolviendo la pelota a los niños. Este flash puede entenderse como una irrupción, más que del personaje, tal vez del meganarrador de todo film, según Gaudreault y Jost[9] , casi un golpe de efecto, un golpe, como el que sintió Luis al leer la carta. A este tipo de flash back Vanoye lo denomina homologando al discurso verbal flash back indirecto libre[10].

Volviendo a los flash backs, una vez que se produce esta sucesión de flash backs asociativos, vienen los explicativos: Luis le explica a su madre que Nico tiene una novia, que estuvo con ella y que bailó con ella. Inmediatamente, como en un sistema de cajas chinas, el flash back explicativo que remite a lo anterior: Laura y Luis bailando en el club, mientras Nico observa con preocupación la situación.

A continuación el relato discurre en el pasado, hasta que nuevamente el presente narrativo irrumpe a través de la voz over de Luis, quien, en principio, le estaría contando toda la historia a Tossier. Cuando Luis dice en over que ya salía con Laura, las imágenes que se ven son las del momento en que tienen el primer acercamiento, o sea, cuando Luis la lleva a su casa. Se produce entonces un raro fenómeno: la voz over anticipa algo que aún no pasó, sería una prolepsis o un flash forward, pero sólo en audio, porque lo que vemos es un flash back dentro del relato.

Temas principales: a través de lo expuesto, se puede advertir que tres son los temas centrales que plantea la película y que se encuentran absolutamente imbricados, tanto desde lo conceptual como desde el manejo el lenguaje audiovisual:

- Lo fantasmal: el fantasma figurado, que hace lúgubre la vida

de los personajes. Así, la película está trabajada con un marcado contraste lumínico. Las escenas en casa de Luis y Nico, son de una gran oscuridad. Sólo los exteriores parisinos pretenden dar una sensación de claridad que nunca se alcanza, obviamente por lo que viven los personajes. Incluso es interesante la secuencia en la que Laura y Luis van a Fontainbleu, un lugar bello, maravilloso, pero que parece estar de acuerdo con los sentimientos de Laura: "Tanta tranquilidad me pone nerviosa". También hay que rescatar el uso de la música contemporánea para crear climas de misterio muy cercanos al terror en algunos momentos, como cuando, por ejemplo, antes de la persecución de Luis a Nico que termina en las vías del tren, se repite un plano detalle de los ojos de Nico, muy desafiantes, con un sonido también inquietante. Hay que remarcar que la banda sonora también trabaja sonidos, y uno muy particular que se vincula al tema que sigue, es el insistente sonido de un reloj, tanto en la casa de la madre como en la de Luis y Laura. También la misma función inquietante la tiene el sonido del agua.

• La alteración del tiempo: el fantasma es en realidad el pasado doloroso y no asumido por los personajes que irrumpe en el presente, al punto de dislocarlo. La secuencia en la que tanto Laura como Luis van a buscar a Nico, es casi absurda. Van a buscar el fantasma de un muerto, pero con total naturalidad, como si creyeran verdaderamente que va a aparecer. Y en ese sentido es interesante observar la técnica de montaje utilizada: planos cortos, vertiginosos, que hacen sentir al espectador la expectativa por saber quién llegará en ese tren. La decisión narrativa de no contar la historia de modo lineal y hacer de este relato uno de estructura fragmentaria, no lineal, y de flash back, contribuye a que el espectador también sienta el fragmentarismo de las vidas de los personajes,

que no pueden vivir en completud. Hay algo que rompe sus vidas. El pasado entra en el presente y lo disloca

• La culpa: a diferencia del cuento, Antín toma una posición interesante en su apropiación. Lee el cuento pensando en que la madre es quien orquesta toda una trama para hacer sufrir a su hijo y a su nuera. Es muy significativo el comienzo y el final de la película. Empieza con doña Lía mirando el ropero de Nico, viendo el que después sabremos es el retrato de Laura, se mueve lentamente por ese cuarto, y luego va directo a escribir la carta donde pondrá "Nico preguntó por ustedes esta mañana" hay una relación de causa efecto evidente. La madre está sola en ese caserón. El perro está muy bien puesto en escena: es su única compañía. Allí no hay nadie más que ella. Es claro, además, a lo largo de todo el relato, que la madre se dedicó siempre más a Nico que a Luis, por el tema de su enfermedad. El resentimiento de Luis es evidente. Y también es muy significativo que la madre presencie el exabrupto de Luis cuando dice frente a Víctor y Matilde "si se tiene que morir, que se muera de una vez"La madre escucha, toma el bastón y se va sin decir nada.

El final de la película, se relaciona ampliamente con este comienzo. Después de decirle irónicamente a Laura que tendría que haber puesto un cubierto más en la mesa, señal de su resignación, Luis comienza a escribirle a su madre. Primero escribe "querida mamá" y después lo borra, y pone solamente "mamá'. Luis se ha dado cuenta de la estrategia de su madre. De la necesidad de hacerlos sufrir tanto como hicieron sufrir al hermano. y deposita la culpa en su hijo y su nuera, a la que nunca aceptó y de la que se distanció desde el primer momento (es interesante ver el momento en el que Nico y la madre llegan de noche a la casa, Laura

los está esperando, entran los tres, y la señora se retira subiendo la escalera en subjetiva y travelling, esto significa, que el espectador tiene la visión del personaje, alejándose. Este mismo plano se repetirá más adelante) y por último, está muy lograda la última oración que pronuncia Luis: ¿Por qué nos hizo esto, mamá? "¿A quién se refiere? ¿Quién es el sujeto de la oración: Nico, o la madre? Creemos, para ser coherentes con la interpretación de la lectura que hace el autor, y sobre todo porque esa frase no está en el cuento, que claramente se alude a un plan ideado por la madre para que no puedan deshacerse de su culpa.

Mecanismos de adaptación:

• Transformación: la focalización en el cuento es claramente una focalización interna. Si bien contado en tercera persona, lo que conoce el lector es aquello que conoce Luis. Es más, es claro que el narrador se introduce en el personaje de tal modo que llega a generar el discurso indirecto libre. En cambio en la película, que le otorga un mayor protagonismo tanto a Laura como a la madre, hay una oscilación entre focalizaciones internas de los tres personajes, incluso hasta de Nico, que le dan un carácter más cercano a la focalización cero. Otra transformación que se advierte es la de la caracterización de los personajes, que hace a la lectura del texto. En la película, Laura aparece descripta desde un primer momento como una persona "siempre tranquila, bondadosa, atenta a los deseos de Luis", que siempre lo esperaba "con su sonrisa amistosa". Desde el primer momento en la película, a Laura se la ve perturbada, malhumorada, inquieta, nerviosa, temerosa. Incluso es sorprendente cómo en el texto se describe la vida que Laura y Luis llevaban en Paris: "Iban mucho al cine, mucho a los

bosques, conocían cada vez mejor París. Habían tenido suerte, la vida era sorprendentemente fácil, el trabajo pasable, el departamento bonito, las películas excelentes" Casi las mismas palabras son pronunciadas por Laura, pero con un tono decididamente irónico. Laura no está satisfecha de la vida que lleva en ningún momento. Sí es cierto que en el cuento se marca la distancia que presenta Laura hacia Luis, sobre todo a partir de la escena en la que van al cine. Pero en el cuento, más que la idea de que Laura siente culpa, parecería que siente amor todavía por él.

Respecto de Luis, en el cuento parece más reconcentrado en sí mismo, que preocupado por Laura. No tiene ese toque altanero y orgulloso que el film presenta. Parece más depresivo, toma mucho alcohol, está más desesperado que en la película, donde se lo ve bastante medido y racional. Tal vez sea por eso que en el final de la película, no quedan dudas respecto de que el fantasma no existe. En cambio en el cuento, se plantea la ambigüedad de lo fantástico.

Otra transformación es que en el cuento se dice que Nico muere en la luna de miel de Laura y Luis

Otra: cambia al tío Emilio por Matilde, en cuanto a las informaciones sobre la madre.

• Desarrollo: en realidad, falta el desarrollo de un motivo que en el cuento está más claro: la especularidad entre Laura y la madre. Ambas tienen una conexión profunda con Nico. En el cuento se menciona la palabra íncubo; en la película se dice que Nico está dentro de Laura.

La percepción de Luis respecto de lo que está haciendo la madre es más desarrollado en el cuento: "lo que él había entendido como dolor, se le mostraba ahora como otra cosa, algo en donde

había una rencorosa desconfianza, una expresión de animal que siente que van a abandonarlo en un terreno baldío lejos de la casa, para deshacerse de él. Ahora empezaba a ver de veras la cara de mamá"

• Traslación: Antín utiliza muchos de los textos que profiere el narrador en el cuento, y los pone en boca de Luis.

• Creación: el personaje de Tossier, necesario como interlocutor, para que la información sobre el pasado, tenga un destinatario además del espectador. La respuesta de Luis a su madre haciéndole ver que es Víctor y no Nico el que va a ir a Europa.

• Supresión de detalles como por ejemplo el cine, el casamiento, los vecinos, los espectáculos, el duelo por Nico, la indignación de la familia.

9- "Tema del traidor y del héroe" de Jorge Luis Borges y su relación con "La estrategia de la araña" de Bernardo Bertolucci.

Marco referencial de la adaptación

El cine en los años 60 en Europa y Argentina

Análisis del film y su relación con el texto de Borges:

La película de Bernardo Bertolucci, constituye un ejemplo claro para poder comprender el modo en que un autor lee y se apropia de un texto. Ya desde el genérico (o secuencia de títulos) de la película hay una clave importante: dice que está "inspirada libremente" en el cuento de Borges(al igual que "Yazgi, donde también se informa al espectador que la película se "inspira en"). La libertad a la que alude el director tiene que ver con el cambio de contexto, es decir que transforma la Irlanda de principios de siglo XIX, en la

Italia fascista de 1936. Sin embargo, este mecanismo de transformación, no afecta a los rasgos esenciales reconocibles del cuento de Borges. Las funciones cardinales están en la película al igual que sus personajes centrales. Como ya aclaramos, únicas pautas de reconocimiento para un espectador lector de que se trata del cuento en cuestión.

Veamos entonces cuáles son estos núcleos narrativos imprescindibles para el reconocimiento del cuento:

- Interés de un pariente cercano del "héroe" por su destino
- Proceso de investigación por parte de este pariente
- Descubrimiento de que el héroe era un traidor

En cuanto a los personajes centrales:

- El héroe, Fergus Kilpatrick, se transforma en Athos Magnani
- Nolan, el compañero, se desdobla en los tres amigos de Athos
- Ryan, se transforma en Athos Magnani hijo
- Pueblo, presente en ambos relatos, tal vez con mayor incidencia en el film

De manera que, para empezar el análisis decimos que estamos en presencia de una adaptación, y el cambio de contexto lleva a calificarla, más que de libre adaptación, de recreación, dado que son más los elementos reconocibles que los creados. Esta caracterización vale también para "Yazgi".

La siguiente pregunta es a qué factor puede deberse el cambio de contexto, a qué interés responde. Bertolucci, es un realizador que no sólo siempre estuvo comprometido con una fuerte convicción estética, sino también y muy particularmente en la década

del 60, con sus ideas políticas. Puede interpretarse que al pensar en conspiraciones, y en héroes, lo que se le aparece como lo más cercano a su experiencia es su propia historia, pero más allá de esta conjetura, lo que sí importa es que Bertolucci tomó como fundamento de su adaptación una idea que Borges maneja en el cuento, y es tal vez, la que lo anima básicamente. Nos referimos a la idea de circularidad. Y la mejor representación es el título que le pone a su película. La estrategia de la araña alude a la estrategia de alguien, o de algunos, que pretenden dejar encerrado a otro dentro de sus redes. Cómo una persona puede caer en las redes de otro o de otros. ¿Y quién teje la tela de araña para que Athos hijo no pueda salir de ella? Se podría decir que la araña es una sinécdoque. La araña es en primer lugar Athos padre, que urde una trama espectacular, para que su imagen perdure. Después nos preguntaremos si lo hace para salvar al pueblo, por egolatría o por cobardía. En segundo lugar, los tres amigos, que intentan encerrar a Athos en una perfecta mentira, pero no logran hacerlo, razón por la cual, y así interpretamos el final, lo encerrarán en el pueblo, tomándolo casi como la reencarnación del padre. Y por último Draifa, quien claramente, al final de la película, pretende encerrar a Athos en su propia casa, y recuperar en el hijo, al padre perdido. Hecho muy claro, en la escena en la que pretende vestirlo con la americana típica del padre.

En el cuento, se plantea la idea de una circularidad de la historia: siempre se repite y vuelve al mismo punto. “Otras facetas del enigma inquietan a Ryan. Son de carácter cíclico: parecen repetir o combinar hechos de remotas regiones, de remotas edades”. Y más adelante, después de mencionar a los filósofos que se han referido en sus teorías de una u otra manera a las repeticiones

históricas y a la circularidad del tiempo, "...piensa que antes de ser Fergus Kilpatrick, Fergus Kilpatrick fue Julio César. De esos laberintos circulares lo salva una curiosa comprobación que luego lo abisma en otros laberintos más inextricables y heterogéneos..."

De modo que la idea del carácter repetitivo y circular de la historia, en Borges aludiría a un cierto determinismo, a una generalidad. En Bertolucci, en cambio, a una singularidad, por la pasmosa necesidad de un pueblo de mantener viva la memoria del héroe, la que le da sentido a su existencia. Y la reencarnación del héroe, es motivo suficiente para no dejarlo ir. El día que Athos conoce a Draifa ella le dice algo muy significativo para la comprensión del film: "El tiempo se detuvo la noche que lo mataron". Razón por la cual, Athos, al saber la verdad, debe quedarse en ese pueblo para revivir al héroe. De este modo, también es interesante aquí observar que en función de esta necesidad, Bertolucci, da un giro fantástico a la película en los últimos minutos. El descubrimiento de Athos de que no pasa un tren hace mucho tiempo por el pueblo de Tara, le revela, de un modo sugerente, tanto a él como al espectador, que está atrapado en la tela de la araña. Atrapado en el tiempo, tal vez, y en este sentido, sí la película tiene una característica que la diferencia bien del cuento. Borges escribe un cuento de un particular realismo, un realismo borgesiano. Mientras que Bertolucci trabaja más en la línea del policial, que lleva a rozarse con el fantástico.

¿Cómo apoyamos esta hipótesis? A través de la evidencia misma del lenguaje audiovisual. La película está llena de "circularidades" y de "encierros"

1.Travellings circulares: el primero, cuando Athos llega a la casa de Draifa. Interesante idea de quedar atrapado en las redes de

esta mujer.

2 Encierro de Athos con el caballo en la caballeriza

3. Subjetiva de Athos que da vueltas alrededor de la estatua del padre

4. En el flash-back en el que se ve cuando Draifa le pone una venda a Athos padre, ambos giran en círculos

5.De vuelta de la casa de Draifa, por la noche, un grupo de viejos lo quiere atrapar y encerrar

6. Draifa quiere encerrarlo en su cuarto y en su casa

Este encierro espacial, también se corresponde con un encierro temporal, ya que a lo largo de la película se van sucediendo diferentes flash-backs que comienzan a vincular el pasado con el presente al punto de llegar a confundir a Athos Magnani en la verdadera dimensión en la que se encuentra. El primer dato significativo de estos flash-backs, y esta es una decisión narrativa, es que los personajes se encuentran con el mismo aspecto que presentan en el presente. No se los ve 30 años más jóvenes. Así se complejiza la idea de tiempo y se agudiza el encierro espacial y temporal. Observaremos la progresión de los flash-backs:

• FB 1: Athos hijo pregunta a Draifa cómo era su padre, y lo que vemos es una escena donde Athos padre imita un cacareo y luego todos los gallos lo siguen. Abierto a sugerencias. ¿Carácter de líder? ¿Poder sobre los demás?

• FB 2: Gaibazzi se refiere a Athos padre. Se ve la escena en la que Athos padre desafía y se anima a bailar un himno sagrado de los fascistas y aumenta el odio que le tienen.

• FB3: Razzori cuenta cómo surge el plan de matar al Duce y se ve el flash back de los cuatro amigos conversando.

• FB 4: Costa sigue y se ve el momento del plan en el trailer.

• FB5: Athos hijo vuelve a preguntar a Draifa sobre el padre y ella aparece, igual que los otros tres personajes, tal como está en el presente narrativo del film. Este flash-back es muy importante porque se reafirma una condición de Magnani: la cobardía. Se lo dice Draifa, y se lo ve frente al león. También es importante porque es la primera vez que se mezcla el pasado con el presente. La Draifa del flash back le habla a Athos hijo. Comienzan a confundirse los tiempos.

• FB6: los tres amigos cenan con el enemigo Becaccia y allí se ve el recuerdo de cuando les sirvieron la cabeza del león.

• FB7: cuando Athos hijo se escapa de los tres amigos, se continúa su imagen en la de su padre en la misma posición. Comienza a repetirse la historia.

• FB 8: es la culminación. Athos hijo entra a un teatro iluminado y lleno de gente. Vemos que todo el pueblo, en realidad, está escuchando por altoparlantes la función. Athos joven entra al teatro y los tres amigos están en un palco frente a él. Uno a uno van desapareciendo, hasta que los encuentra en la puerta del palco y allí, a través de un espejo Athos se da cuenta de la verdad y los amigos confiesan.

Finalmente, cuando Athos joven está haciendo su doble discurso en la plaza del pueblo (por un lado le habla a la gente y por otro se habla a sí mismo) se siente como un traidor, ya que no confiesa la verdad que descubrió. Prefiere, tal como hace Ryan en el cuento de Borges, ocultar la verdad. Sin embargo, ensaya una respuesta a la pregunta ¿qué razón tenía para traicionar? Y la respuesta es una serie de imágenes ya vistas en la película que demuestran

que verdaderamente era la única posibilidad para poder ser recordado como un héroe. Y al mismo tiempo, la cobardía de Athos hijo para no decir la verdad lo acercaría a una particular manera de traición, que lo llevará, a su vez, y como otra lectura posible, a quedarse encerrado en ese pueblo.

Mecanismos de adaptación

Transformación:

• Como vimos, Bertolucci se apropia del cuento de Borges y transforma su contexto. Pasa de la Irlanda de 1824 a un pueblito de Italia de 1936. La transformación no afecta al desarrollo de las funciones cardinales ya que en ambos casos lo que importa es que en los dos lugares se tramaban conspiraciones en función de una revolución política

• Nolan, se transforma en los tres amigos, por una necesidad de desarrollar la intriga de la película que va a tener más un carácter de policial enigma que el cuento. No era funcional al relato audiovisual, un solo personaje, ya que se hubiera agotado muy rápidamente, y no hubiera ayudado a subir la curva dramática de todo film. Al mismo tiempo, es muy claro el hecho de que a partir del cambio de nombre del personaje, por razones contextuales, justamente Bertolucci haya elegido el de Athos, recordado mosquetero, que en un momento de la historia, traiciona a sus tres compañeros. Pero por otro lado, Bertolucci cambia la función del compañero del traidor, porque es el mismo Athos el que orquesta su espectáculo. Y en el cuento es Nolan. Tal vez, para comprometer más la figura de su propio hijo. De este modo, Athos hijo tiene mayor interés en investigar y se involucra de otro modo.

• Motivo de la investigación: se transforma de un simple interés

histórico, el centenario de la muerte de Kilpattrick, a un llamado de Draifa, quien encuentra, por casualidad la foto de Athos en un diario.

• Athos pasa a ser hijo en lugar de bisnieto. Ayuda a la idea central de quedar atrapado en una red cercana, en un misterio, el de no haber conocido al padre. Resulta mucho más eficaz dramáticamente.

Creación:

• Draifa y su entorno. Reafirma la idea de encierro, de quedar atrapado en el tiempo y en el espacio. Justifica que Athos vaya al pueblo. Sería ridículo que los tres amigos lo hubieran llamado.

• Prehistoria de Athos Magnani: tiene mujer, en Milán, un hijo que nació después de que él murió.

• La caracterización de cada uno de los amigos, deliberadamente mostrados como inferiores a Athos, para justificar los deseos megalómanos del líder

Desarrollo:

• La estatua que aparece en el cuento y en la película tiene una identidad. La segunda vez que se la ve, parecería que le hubieran borrado los ojos.

• El carácter de conspirador del protagonista. En la película parecería haber una causa: la cobardía y el exceso de egolatría.

• El carácter de la rebelión: en la película es ingenua, y no lleva a nada, a diferencia del cuento.

El teatro aparece, pero con Rigoletto

La carta que le advertía del asesinato a Athos

Las referencias a Julio César y Macbeth de Shakespeare

Supresión:

• La supresión fundamental que se advierte en la película y es

lógico que así sea, es la del narrador del cuento, quien tiene una función central en el desarrollo del texto literario, y en la mayoría de los cuentos de Borges. El narrador contribuye a simplificar los núcleos narrativos y a ampliar el marco que el cuento presenta desde el punto de vista metadiegético. De alguna manera se desplaza el foco de la narración desde un narrador en focalización externa, como es el de Borges, a otro de focalización interna, como es el de la película. Y se justifica, como antes dijimos, ya que el texto de Borges apunta a universalizar y Bertolucci a particularizar su relato.

Si bien Bertolucci se apropia de Borges para contar una historia contemporánea, que habla de su tierra y de su pueblo, se podría afirmar que hay una idea común en ambos. La idea de la estrategia. Bertolucci leyó muy bien el cuento y encontró en esta palabra un resumen de lo que pueden ser las dos manifestaciones estéticas. En el cuento se explicitan cuatro estrategias: la de Ryan, la de Nolan, la del narrador y la de la historia. Hay una idea de repetición, de circularidad, de imitación y de doble, que también está presente en el film. La araña del film que teje su red, su estrategia, involucra a todos los personajes, para dejar encerrado en una trampa sólo a uno, igual que el cuento. Pierde un poco de peso la estrategia histórica, pero las demás están presentes.

Conclusión

Respecto de los objetivos planteados para esta investigación consideramos que hemos cumplido con una buena parte de los mismos: proporcionamos las herramientas conceptuales y metodológicas al docente de la materia Literatura como para que sea

posible acceder a la problemática de las adaptaciones de textos literarios al cine, producto de nuestro estudio específico del proceso de adaptación, cuyos resultados aparecen en el informe de avance presentado en su momento.

Propusimos a su vez, el proyecto programa para el Séptimo Año de la materia Literatura, que sugerimos se denomine Literatura y Cine, colaborando de este modo a la interacción de lenguajes artísticos, necesidad y requerimiento del Bachillerato de Bellas Artes en los últimos años. Razón por la cual, creemos, estamos haciendo un aporte en función de este postulado. Este trabajo que implicó búsqueda de material cinematográfico apto, visionado, análisis comparativo, vinculación con conceptos teóricos, abarcó la segunda mitad de la adaptación, por lo que nos vimos impedidos de poder relevar otras adaptaciones cinematográficas para años anteriores, tal como nos lo habíamos planteado. Es así que solicitaremos la ampliación del período de investigación para completar dichos objetivos.

Finalmente, esperamos que el producto que presentamos sea de utilidad para la Escuela, para los alumnos, y que contribuya al

CITAS BIBLIOGRAFICAS

1. Gadamer, Hans G. Verdad y método II, 1986.
2. Barthés, Roland . "Introducción al análisis estructural de los relatos", 1982.
3. Egri, Lajos. Cómo se escribe un drama, 1984.
4. Ver Informe de avance de esta investigación.
5. Truffaut, François. El cine según Hitchcock. 1992
6. Vanoye, Guiones modelo y modelos de guión 1996.
7. Barthes, op.cit.
8. El concepto es de Syd Field, remite a la idea de bisagra narrativa.
9. Gaudreault y José. El relato cinematográfico. Paidós, 1995.
10. Vanoye, op.cit.

progreso académico de la Institución.

Bibliografía

1. Barthés, Roland, (1982) "Introducción al análisis estructural de los relatos", El análisis estructural, Buenos Aires, CEAL, segunda reimpresión
2. Borges, Jorge Luis, (1983), Ficciones, Buenos Aires, Emece, 37° ed.
3. Camus, Albert, (1977), El extranjero, Buenos Aires, Emece, 37° ed.
4. Casetti, Francesco y di Chio, Federico (1991), Cómo analizar un film. Barcelona, Paidós, primera edición
5. Chejov, Antón, (1996), La dama del perrito y otros cuentos. Buenos Aires, Ediciones Nuevo Siglo
6. Cortázar, Julio (1981), El perseguidor y otros cuentos, Buenos Aires, CEAL
7. Egri, Lajos, (1984), Cómo se escribe un drama, La Habana, Editorial ICAIC.
8. Field, Syd, (1995), El libro del guión, Madrid, Plot, segunda edición.
9. Galán, Ana Silvia, (2001), "Puertas de acceso", Las pruebas de imprenta y otros textos, Buenos Aires, Cántaro.
10. García Márquez, Gabriel, (1980), El coronel no tiene quien le escrib, Barcelona, Bruguera, primera edición.
11. Gaudreault, André y José, François, (1995), El relato cinematográfico. Barcelona, Paidós, primera edición.
12. Hemingway, Ernest, Los asesinos, www.ciudadseva.com (consulta: 24 mayo 2007)
13. Kafka, Franz, (1993), El proceso, Buenos Aires, Losada, 18° ed.

14. Mann, Thomas, (1978), La muerte en Venecia, Buenos Aires, Ediciones Siglo XX
15. Peña, Fernando, (2003), El cine quema: Jorge Cedrón, Buenos Aires, Ed. Museo del Cine.
16. Piglia, Ricardo, (2001), Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades) Buenos Aires, FCE, primera edición.
17. Radigales, Jaume, (2001), Luchino Viconti. Muerte en Venecia, Barcelona, Paidós
18. Steiner, George, (1991) Presencias reales, Barcelona, Ediciones Destino S.A.
19. Truffaut, François, (1992), El cine según Hitchcock, Buenos Aires, Alianza, primera edición en "alianza Bolsillo".
20. Vanoye, Francis, (1996), Guiones modelo y modelos de guión, Barcelona, Paidós, primera edición.

21. Vargas Llosa, www.ciudadseva.com, (consulta: 8 de octubre de 2007)
22. Varios, (2002), Cuadernos de filmoteca canaria. Arturo Ripstein, Las Palmas, Ed. Filmoteca Canaria.
23. Walsh, Rodolfo, (2007), Operación masacre, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 33°ed.
24. www.fotograma.com, (consulta: noviembre de 2007)
25. www.cinenacional.com (consulta: noviembre de 2007)
26. Zunzunegui, Santos, (2005), Orson Welles, Madrid, Cátedra, primera edición

MEDIACIÓN Y TRANSFERENCIA EN LA LECTURA A PRIMERA VISTA

MARÍA GUADALUPE SEGALERBA

Resumen

En este trabajo se continuó el estudio de la mediación y el rol del lenguaje verbal en la construcción de una transferencia hacia la lectura a primera vista. La competencia lectora fue tratada en el ámbito de esta institución, que otorga prioridad a la enseñanza del Lenguaje – productor de sentido – como objeto de conocimiento. El metalenguaje, mediador en una situación de resolución de problemas ligada al aprendizaje musical especializado, permitió activar un conocimiento en acto. Se verificó que la descripción verbal de la melodía permite al alumno-músico interiorizar el análisis melódico, reforzando así la representación mental. En otras palabras, y acordando con un marco teórico institucional

inscripto en una concepción constructivista del aprendizaje, trabajamos aquí en el desarrollo de una actitud reflexiva, previa a la lectura a primera vista, que permitió consolidar el éxito en la tarea de lectura melódica, poniendo en juego diferentes modalidades del conocimiento musical en relación con distintas condiciones de conocimiento: "en acción" y reflexivo.

Palabras clave: representación, lenguaje, metalenguaje, mediación, metacognición, conocimiento musical, lectura melódica a primera vista.

Objetivos del proyecto

• Estudiar el rol de la mediación en el aprendizaje de la lectura a primera vista.

• Estudiar el rol del lenguaje verbal en la lectura musical comprensiva.

• Estudiar la construcción de la transferencia entre diferentes modos de conocimiento musical en el aprendizaje de la lectura a primera vista.

Introducción

Los resultados obtenidos en 2006 mostraron el rol del metalenguaje conjuntamente con la activación del acorde de tónica en la resolución de una tarea de lectura a primera vista, a la vez que dejaron abiertas nuevas líneas de estudio. Así, la lectura planteada como resolución de problemas en tiempo real, la incidencia de la denominación verbal de las notas en la entonación de las alturas, la relación entre lenguaje y estructura tonal y el rol del metalenguaje cuando la estructura de la melodía permite que el mismo contribuya a la adjudicación de sentido, son algunas de las

problemáticas que, a nuestro entender, merecen ser estudiadas.

Nos propusimos entonces profundizar especialmente el estudio de la relación entre la explicitación melódica y la estructura tonal de la melodía a leer. En este sentido, continuamos avanzando en la búsqueda de una construcción y consolidación por parte del alumno de la competencia musical lectora ,gracias a una doble mediación: del docente y del lenguaje verbal como herramienta psicológica. Nuestro trabajo se ubica en la zona de transferencia entre dos modalidades de conocimiento musical: la decodificación por lectura y la ejecución melódica vocal. Desde un punto de vista de las condiciones de conocimiento, abarcamos en este estudio tanto el conocimiento "en la acción" como el conocimiento reflexivo/declarativo.

Profundización del estudio bibliográfico para el marco teórico

Sobre los fundamentos de los marcos teóricos que sustentaron nuestros trabajos anteriores (Segalerba 2003, 2005 y 2006) desde la filosofía, la epistemología, la psicología, la pedagogía y la semiológica de la música, este proyecto incorpora aportes de la psicología cognitiva de la música y las ciencias de la educación. Autores como Krumhansl, Bharucha, Lerdahl, Frances Bigand y Miroudot, nos proporcionan bases teóricas acerca de aspectos tonales tales como la jerarquía tonal y de eventos, la estructura y el espacio tonal. Por otra parte y dado que la lectura a primera vista ocurre en "tiempo real", es decir, "en la música" (a diferencia de la transcripción melódica por ejemplo, que tiene lugar en un tiempo posterior), otros autores contribuyen a estudiar esta modalidad de la acción, como L. Davidson, L. Scripp y D. Schön, permitiéndonos profundizar los conceptos de conocimiento musical "en la ejecu-

ción", de "producción" en la acción y de "reflexión en la acción".

Nos referiremos a estos últimos conceptos en primer lugar, para avocarnos luego al marco de las teorías de la tonalidad.

Donald Schön: El conocimiento y la reflexión en la acción

Vinculado al campo de la filosofía y de la educación, Donald Schön ha dedicado gran parte de sus trabajos a investigar problemas de aprendizaje, estudiando especialmente el tratamiento de los errores[1] . Este autor utiliza el término conocimiento en la acción para dar cuenta de un tipo de conocimiento, una "ejecución" que puede o no ser observable (según se trate de un acto físico "externo" o de un análisis o razonamiento "interno") y que resulta, en principio, espontánea e implícita.

"No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ella. Nuestras descripciones son de distintas clases, en función de nuestros propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción a nuestro alcance. Podemos hacer referencia, por ejemplo, a la secuencia de las operaciones y los procedimientos que ejecutamos; a los indicios que observamos y a las reglas que seguimos; o a los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras "teorías" de la acción.

Aun así, independientemente del lenguaje que utilicemos, nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre construcciones. Son siempre intentos de poner en forma explicita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; los cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados. Pues el cono-

cimiento en la acción es dinámico, y los "hechos", los "procedimientos", las "reglas" y las "teorías" son estáticos." [2]

Luego de describir el conocimiento en acción, Schön analiza la reflexión en la acción, una posibilidad de analizar una situación surgida por ejemplo de un conocimiento rutinario que en alguna ocasión presenta un problema inesperado, o un error. Así, cuando aparece el "factor sorpresa" que altera el desarrollo de una rutina, por ejemplo, actuamos – o no – para tratar de resolverlo. La reflexión en la acción tiene lugar en tiempo real, pero también es posible, si hemos decido "actuar" y resolver un error, detenernos en una "pausa" y pensar en una respuesta que pueda satisfacer nuestra expectativa.

"Podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir como nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así, una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en medio de la acción para hacer lo que Hannah Arendt (1971) denomina un "pararse a pensar". En cualquier caso, nuestra reflexión carece de una conexión directa con la acción presente. De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente – un periodo de tiempo, variable según el contexto, durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos – nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo.[3]"

En otras palabras, Schön estudia un tipo de conocimiento que se activa implícitamente y del cual es difícil dar cuenta verbalmente. Sin embargo, cuando esta reflexión tiene lugar, avanzamos en

la adquisición de conocimiento dado que construimos y consolidamos ese conocimiento.

En el marco del presente trabajo, el metalenguaje utilizado como paráfrasis en la mediación de la lectura a primera vista, es un tipo de conocimiento declarativo que contiene la dinámica de las relaciones musicales, es decir, la dinámica de la información melódica del texto musical a decodificar por lectura. En esta verbalización del movimiento musical de un fragmento o una frase, hay una anticipación procedimental en términos declarativos que luego pasa a ser actividad como conocimiento de procedimiento del uso de la configuración tonal. La paráfrasis producida por los alumnos en un tiempo previo a la resolución de la lectura, es un discurso cargado de dinámica ya que verbaliza precisamente, una dinámica interna de la melodía. Es un supuesto de este trabajo, que al verbalizar esa dinámica, ésta se transforma en procedimiento de acción, cuando el alumno canta a primera vista.

En este estudio, los sujetos del grupo experimental explicitan primero la característica de lo que van a leer para que luego esa explicitación previa funcione como una reflexión en acción. Si bien no pedimos a los alumnos que expliciten una estrategia de lectura[4], la paráfrasis o explicitación verbal de la música misma, favorece la posterior ejecución debido a que esa ejecución se beneficia de un conocimiento musical reflexivo.

Lyle Davidson y Larry Scripp: Un Modelo de las Habilidades Cognitivas en la Música

El modelo de las habilidades cognitivas en la música constituye para Davidson y Scripp, una importante herramienta que nos permite comprender, de una manera más integrada, como "pien-

san" los músicos. En la línea de pensamiento de estos autores, los modos de conocimiento musical deben ser considerados como los componentes esenciales de la cognición musical y no como acciones aisladas. Es importante involucrar las modalidades del conocimiento musical "dirigiendo y redirigiendo la atención a través de varias representaciones de habilidades cognitivas"[5] porque esto nos permite observar varios niveles de procesamiento involucrados en el conjunto de habilidades que sustentan la competencia musical. Así, el pensamiento musical en sus niveles superiores de desarrollo es muy rico en relaciones e integra aspectos vinculados con la producción musical, la percepción y la reflexión.

"La producción es el componente inicial. Abarca una amplia gama de pensamiento musical, por ejemplo, en la composición o en la ejecución interpretativa. Sin la producción no hay música. La percepción, el segundo componente, refleja la necesidad de hacer discriminaciones y juicios con conocimiento. El pensamiento perceptivo sustenta la transposición y la formación de sonidos físicamente presentes en la ejecución en vivo y en la audición silenciosa desde la partitura. Sin la percepción, el hacer música es insensible a sus elementos sensoriales. Finalmente, la reflexión reconoce el rol esencial de reimaginar, reconceptualizar y volver a trabajar una composición musical o una ejecución interpretativa. El pensamiento reflexivo sustenta una amplia gama de transformaciones musicales. Sin el pensamiento reflexivo, el hacer música está limitada a una gama estrecha de interpretación y comprensión de los procesos detrás de la producción artística." [6]

Estos modos de conocimiento tienen lugar "durante" y "más allá de" la ejecución. Es decir, que además de las vinculaciones entre las "maneras de conocer", las dos condiciones del conoci-

miento planteadas (“dentro” y “fuera” de la acción) permiten una referencia cruzada que integra dos momentos muy diferentes de la producción musical, de la percepción musical y de la reflexión.

Con el conocimiento en la ejecución, por ejemplo, vemos ejemplos de cómo la comprensión musical se fija en la acción en sí misma. Dinámica en la naturaleza, este tipo de conocimiento está ligado a un curso particular de acción que ocurre en el contexto de la ejecución. El músico conoce la manera en que la música se desenvuelve en el tiempo. Este conocimiento toma tres formas distintas : los procedimientos en la acción (expresados en la acción en sí misma), la percepción en la acción (el resultado de observar la expresión y la notación durante la ejecución), y la reflexión en la ejecución (mientras la ejecución es influenciada por los eventos nuevos en la ejecución).

“En el segundo caso, el conocimiento más allá de la ejecución (fuera del tiempo de la ejecución) es el punto de atención. El conocimiento musical en esta forma ocurre en representaciones más estáticas o “declarativas” tales como la notación musical y las presentaciones escritas o habladas. Desde el punto de vista de la producción, las partituras de composiciones musicales comprometen la creación del conjunto ideal de procedimientos que el artista ejecutante está obligado a interpretar en la ejecución. Desde una opinión más perceptual, los músicos “declaran” su conocimiento de la música a través del reconocimiento o la discriminación de los elementos musicales tales como la altura, el ritmo o la forma. El pensamiento crítico fuera de la ejecución es esencialmente reflexivo. En este marco, las nuevas estrategias prácticas o ideas para la reinterpretación sugieren la evidencia de la comprensión reflexiva de la música, independiente de la ejecución.” [7]

La lectura melódica a primera vista tiene lugar en tiempo real, "en" la música constituyendo un conocimiento de procedimiento "en la ejecución", una forma de pensamiento "en acto". Aquí reside una de las principales dificultades: la resolución de la tarea en un tiempo real, la decodificación de un sistema simbólico en un tiempo "instantáneo", en el que se debe trasladar información que proviene de otros sistemas diferentes.

En el presente estudio, en el protocolo del grupo experimental, tiene lugar el análisis verbal previo a la resolución de la lectura a primera vista, fuera del tiempo inmediato que, requiere la lectura, y en una modalidad del conocimiento musical que es anterior a dicho tiempo real. Esto constituye una reflexión "fuera" de la acción, un conocimiento más allá de la ejecución, que tiene por finalidad permitir una mejor performance en la resolución de la tarea.

Hipotetizamos que una explicación del mejor desempeño en los alumnos que acceden a una reflexión previa es que en la explicitación de la melodía se pone en juego una anticipación procedimental en términos declarativos que luego es traducida a una actividad como conocimiento de procedimiento de uso (y fundamentalmente de interpretación) de la configuración tonal.

Por otro lado, pensamos que la vinculación de modalidades y de condiciones del conocimiento que tiene lugar necesariamente en marco de la metodología de este trabajo, redunda en beneficio de una formación musical integrada, que permite al alumno no solamente saber cantar, sino también saber leer cantando, saber pensar las melodías y canciones, además de reconocer estructuras de sentido musical. Así, cantar "de memoria" o por imitación y cantar leyendo, "descubriendo" un discurso creado por otros, son actos que deben tener lugar sin excluirse pero que deben, además

y fundamentalmente, relacionarse en el marco de la formación del músico, posibilitando la construcción de transferencias. Esta complementariedad de modalidades y modos de conocimiento participan en la construcción de la competencia lectora – principal objeto de estudio del presente trabajo –.

La paráfrasis producida por los alumnos del grupo experimental, además de tener lugar en un acto reflexivo, contiene acciones, más precisamente "acciones musicales". Se trata, como dijimos, de una verbalización "dinámica" en la que el alumno verbaliza efectivamente una dinámica interna de la melodía que luego se va a leer. Por eso, consideramos que el lenguaje establece un marco, un andamiaje previo que, en el marco de una mediación, permite una mejor activación del conocimiento en la acción.

Cuando hablamos de conocimiento musical, desde la percepción, la ejecución o la reflexión en un tiempo real o previo, en ese conocimiento debe incluirse, necesariamente, el tratamiento de la tonalidad. Nos referiremos a continuación a las principales teorías que estudian el tratamiento de la información tonal desde la percepción. Iniciamos aquí un estudio de estas teorías aplicadas a la ejecución vocal que tiene lugar en la lectura a primera vista e involucramos además el alcance de la interpretación tonal en marco de la reflexión.

Tonalidad e Interpretación tonal: Francès y Miroudot

Laurent Miroudot prefiere hablar de "interpretación tonal" – término que viene de Robert Francès – para referirse a la percepción del sistema tonal. Según Miroudot, durante el proceso de interpretación tonal, asociamos una tonalidad a una serie de notas o de acordes, en el momento de la escucha. "El término inter-

pretación expresa el hecho de que la tonalidad de una secuencia no está dada directamente. Se trata de traducir el conjunto de las alturas en una sucesión coherente de elementos de una tonalidad, de dar a cada una de ellas, de alguna manera, una significación en el marco del lenguaje tonal"[8]. Es decir, que en una primera aproximación, este proceso constituye la asignación de una función tonal a las notas de una secuencia, una función estructural que está ligada (entre otras) a su altura. Para Miroudot, este proceso no queda limitado entonces a una simple "codificación" en un único "esquema tonal", representación fija y atemporal de la estructura tonal. Otra propiedad generalmente atribuida a la tonalidad reside en el hecho que la forma musical tonal procura un sentimiento de unidad. Es probable que este sentimiento surja del hecho que notas y acordes, en una palabra: los eventos musicales[10], son percibidos en referencia a una única y misma altura, en una jerarquía de funciones[11].

Consideramos que la interpretación tonal no solamente tiene lugar en un proceso de percepción. Estudiaremos aquí, si la adjudicación de funciones tonales en una decodificación por lectura y en un tiempo real, mantiene las mismas características que una interpretación tonal en la percepción, a la luz de estas teorías, debido a que no existe todavía literatura de referencia en este sentido.

El espacio de la altura tonal y la jerarquía de eventos: Lerdahl, Krumhansl, Bharucha

En la interpretación tonal se pone en juego necesariamente una representación de la tonalidad. Al revisar la literatura existente comprobamos que el estudio de la representación tonal viene

evolucionando en las últimas décadas. Esta evolución se da por un lado al considerar en la cognición de la tonalidad, aspectos relativos al dominio lingüístico musical, que conducen a una explicación de la percepción tonal como el producto de la competencia lingüística de los oyentes enculturados en el idioma musical que les es propio (teoría generativa de la música tonal, Lerdahl y Jackendoff, 1983). Por otro lado, las teorías de la representación tonal evolucionaron hacia la consideración de aspectos espacio-temporales, en el proceso de representación del sistema tonal (Bharucha 1984, Krumhansl 1990, Lerdhal 2001).

De acuerdo con Carol Krumhansl, el sistema perceptual asigna a ciertos miembros de una determinada categoría un estatus especial que los configura como puntos de referencia cognitivos contra los cuales se contraponen, para comparar, los otros miembros de una categoría. Por ejemplo, en el análisis de la altura tonal, la tónica tiene la importancia central y el resto de los eventos tonales ocupan en la mente posiciones específicas respecto de la tónica. Según Krumhansl, los eventos más típicos son percibidos como más estables y los menos típicos como menos estables o más inestables. Para Bigand (1994 y 1996) este equilibrio de estabilidades hace que percibamos la música como un juego de tensión o distensión según prevalezcan sonidos estables o inestables. La jerarquía de estabilidad relativa se transforma en una jerarquía tonal, un tipo de conocimiento implícito que se adquiere a través de la exposición a un estilo musical y se aloja en la memoria a largo plazo en término de esquemas. Nuestra exposición a la tonalidad, nuestra enculturación tonal, contribuye a crear procesos de expectativa melódica de los eventos más estables (Francès 1968, Meyer 1956).

En la línea de los trabajos de Bharucha, la representación de la tonalidad es jerárquica y se denomina jerarquía de eventos. La tónica es un valor de referencia y constituye el centro tonal. Es utilizada con mayor frecuencia que las otras notas, en general al comienzo y final de las frases. Por otro lado, cada ocurrencia de un mismo tono, de una misma nota en el contexto de una composición representa una presentación diferente de este evento, en el sentido en que puede ser experimentado de manera diferente de acuerdo al contexto en el que está operando.

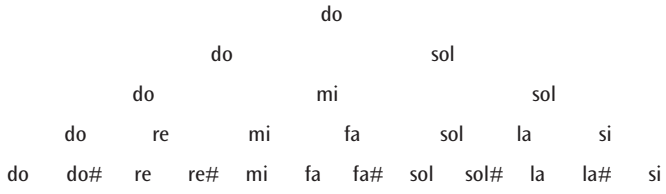
Finalmente, en la teoría del espacio de la altura tonal de Lerdhal, desarrollado posteriormente a la Teoría Generativa de la Música Tonal (TGMT) y propuesto para completarla, se plantea un supuesto psicológico fuerte acerca del modo en que el oyente se representa la estructura tonal. Lerdhal (1988, 2001) trabaja con la representación espacial de la música, una hipótesis que contiene una metáfora ya utilizada en el campo de la psicología de la música por Christopher Longhet-Higgins en la década del 70.

El modelo del espacio de las alturas tonales de Lerdahl incorpora los dos constructos anteriores: el de jerarquía tonal Krumhansl y el de la jerarquía de eventos de Bharucha. En este modelo, se establece un paralelo con las condiciones de estabilidad de la TGMT en el sentido que éstas representan un conocimiento permanente y atemporal internalizado, que trasciende las obras musicales particulares, aplicándose al sistema tonal en su totalidad.

De los tres niveles de relaciones que concibe Lerdhal, el espacio de las notas, el espacio de los acordes y el de las tonalidades (niveles que se contienen unos a otros), consideraremos brevemente el espacio de las notas, con sus cinco niveles jerárquicos:

el nivel de la tónica

el nivel de la dominante
el nivel de la mediante
el de las notas diatónicas
el nivel de las notas cromáticas.



Espacio de las notas en la tonalidad de Do Mayor[12]

Un concepto de esta teoría – que resulta de especial interés a las metas de este estudio – es el del espacio tonal básico. El espacio tonal básico proporciona medidas de proximidad de la altura en sus diferentes niveles de la jerarquía tonal: así por ejemplo, si los alumnos se encuentran en una zona de desarrollo actual respecto de la representación del espacio tonal situada a nivel del acorde, tenderán a configurar las notas de un acorde como próximas entre si, en términos psicológicos debido a que la distancia cognitiva es más próxima. Iguales consideraciones pueden ser aplicadas a la representación de la escala. Lerdahl plantea que el músico va pasando permanentemente de un nivel al otro del espacio tonal.

Debido a que estas teorías tratan la percepción musical, cabe preguntarse qué sucede en la lectura, cuando una primera percepción resulta visual y cuando la interpretación tonal debe darse a partir de la representación mental de una partitura. Comprender la complejidad involucrada en la decodificación por lectura de un discurso musical, nos permitirá avanzar en mejorar la calidad

de la enseñanza y el aprendizaje de esta competencia

En primer lugar, en la decodificación por lectura a primera vista hay dos sistemas puestos en juego, uno visual y el otro auditivo. Sucede además, que el canto y la lectura deben tratarse de manera simultánea. Sabemos que en ambos procedimientos hay expectativas de una mejor continuación (en términos de la teoría de la Gestalt) y que la continuación más "esperada", es tanto "visual" como "vocal". Por eso, si una nota o un evento resulta "menos" esperado, entonces se produce, desde el punto de vista cognitivo, un efecto de interferencia que, en definitiva, "obstaculiza" la continuidad. Cabe aquí citar también el concepto de expectativa melódica, en términos de Meyer (1956). Una de las principales características de las lecturas a primera vista es la discontinuidad en el discurso y las detenciones de los alumnos frente a la partitura. Podemos pensar que la detención en la lectura se debe a una interacción de expectativas pero además, debemos tener en cuenta que la mediación y el andamiaje, deben tener lugar entre estos dos sistemas puestos en juegos: el procesamiento de los eventos en la decodificación y la acción de cantar, en la zona donde debe suceder la conexión entre ambos para el buen resultado en la lectura.

Nuevas hipótesis

En trabajos anteriores, estudiamos el lenguaje verbal como herramienta psicológica utilizada para explicitar las funciones tonales de las notas de una melodía, en el marco de una descripción melódica que Jean-Jacques Nattiez denomina paráfrasis. Verificamos si la mediación del metalenguaje mejoraba la resolución de una lectura melódica a primera vista. Intentamos observar si la

dimensión de explicitación metacognitiva, permitía a los alumnos apropiarse de los saberes de una manera más eficaz. Trabajamos a partir de la siguiente hipótesis:

el metalenguaje, al explicitar la melodía escrita, permite mejorar la lectura a primera vista en alumnos-músicos[13].

Ahora bien, la confirmación de la hipótesis anterior con resultados a favor de un mejor desempeño en los sujetos del grupo experimental dejó abierta la posibilidad de estudiar las relaciones entre el metalenguaje y la estructura tonal de la melodía. Así, surgió una nueva hipótesis centrada en la siguiente idea:

La presencia de esquemas tonales en una melodía sumada a la mediación del metalenguaje incide en la construcción de la competencia de lectura a primera vista.

Otra nueva hipótesis se refiere a la incidencia del metalenguaje en la lectura del modo menor a primera vista con una mejor performance de lectura en los sujetos que explicitan previamente la melodía – y el modo.

Testeo preliminar

Las pruebas piloto para un primer testeo dieron lugar a un ajuste en la experimentación. Así, el trabajo con un pequeño grupo de alumnos elegidos al azar, nos permitió descartar una melodía de Beethoven –seleccionada por su estructura tonal y nivel de dificultad– debido a que resultó conocida por algunos de los sujetos. Por otro lado, fueron testeadas nuevas condiciones de recolección de datos, con muy buen resultado. La toma de datos de dos melodías de manera contigua fue descartada debido a la contaminación en la segunda muestra por causa de la primera. Finalmente, las "primeras" y "segundas" lecturas del trabajo anterior (2006), die-

ron lugar a una única primera vista, seguida eventualmente de la corrección voluntaria de errores por parte de aquellos sujetos que así lo consideraron necesario (en ambos grupos). Esto permitirá, por otro lado, un futuro análisis de las correcciones detectadas por los mismos alumnos, así como una comparación de los resultados entre grupos y la posibilidad de medir, de esta manera, otra intervención más del metalenguaje, esta vez, sobre la detección y tratamiento de los errores en tiempo real.

Consolidación del dispositivo y de la metodología de recolección de datos

La poca incidencia del lenguaje verbal en la lectura a primera vista a partir de la primera nota de la melodía dada como única referencia, por un lado, y la escasa activación tonal del acorde cantado previamente a la lectura – sin la intervención del metalenguaje – por el otro, nos llevaron a plantear melodías con una estructura tonal definida ya desde las primeras notas y con la tónica como nota inicial – y final – en todos los casos. Así mismo, la selección del repertorio académico fue nuestra premisa en esta etapa de la investigación. Las lecturas propuestas son fragmentos melódicos de una y dos semifrases. Incluyen el modo mayor y menor a la vez que presentan saltos dentro del acorde de tónica. Finalmente, en relación al discurso verbal, su construcción fue ajustada en función de permitir una mejor internalización y comprensión del discurso musical[14].

Trabajo de campo

La investigación en el marco de la práctica pedagógica es tan compleja como valiosa. Los resultados que provienen del marco

"del aula" tienen una validez particular porque permiten los ajustes necesarios para mejorar la formación de los alumnos. Este tipo de estudios contribuye a fortalecer una vinculación entre teoría y práctica. Sin embargo, existe un riesgo ante la cantidad de variables que se ponen en juego cuando el trabajo de campo está en el aula. En este sentido, se tuvo en cuenta, especialmente, la igualdad de condiciones en la recolección de datos para ambos grupos.

Luego de los resultados obtenidos en 2006 y debido al especial interés en estudiar lo que podríamos llamar una "primerísima" primera vista, se invitó a los alumnos del grupo experimental a realizar directamente la descripción verbal escrita antes de cualquier intento de lectura. Los alumnos del grupo control, fueron invitados a leer cada melodía sin descripción verbal anterior, tomando un tiempo previo a voluntad y contando con las mismas consignas que los sujetos del otro grupo.

Sujetos

Cabe recordar que los grupos experimental y control, continúan estando conformados por los mismos alumnos que en 2006 cursaron el primer año de la E.S.B., esto es:

• Un grupo experimental de alumnos que comienzan el cuarto año de formación musical especializada (segundo año de la E.S.B.) y cuentan con 13 años de edad (+9 -3 meses al momento de la toma de datos) siendo 17 los sujetos iniciales.

• Un grupo control de las mismas características y con 16 sujetos al comenzar el trabajo de campo.

Variable metalenguaje

El uso del lenguaje verbal para explicitar el discurso melódico

toma este año una especificidad con énfasis en lo tonal además de dinámica. En otras palabras, a una descripción centrada en el paso de nota a nota (con la idea de las notas como funciones tonales), que da cuenta de un recorrido dinámico a la vez que especifica las direccionalidades del discurso en este sentido, se le agrega esta vez, un discurso más centrado en estructuras (arpegios, bordaduras, notas de paso), que necesariamente deben ser contextualizadas en la adjudicación de sentido. Por otro lado, la forma aparece explicitada en algunos discursos (en el caso de la melodía con el mismo antecedente en cada semifrase). Este ajuste permite, según creemos, la adjudicación necesaria de sentido al discurso a leer, antes de iniciar la lectura a primera vista, lo que favorece una mejor performance.

Melodías

Las melodías en modo mayor utilizadas en este estudio, pertenecen al repertorio académico, comienzan y terminan en la tónica, contienen inicialmente el arpegio de tónica (quebrado o lineal) e incluyen recorridos por grado conjunto y saltos dentro del acorde. La melodía utilizada en modo menor pertenece al repertorio autoral tradicional, establece el arpegio de tónica con un recorrido inicial de la tónica a la tercera y un salto de la tónica a la dominante. Todas las melodías fueron seleccionadas respetando el nivel de dificultad que pueden abordar los alumnos y buscando una clara configuración tonal. El primer fragmento propuesto tiene la extensión de una semifrase, el segundo constituye una frase entera con el mismo antecedente en cada una de sus semifrases y el tercero presenta una frase con un consecuente que incluye un final anticipado en la superficie de la melodía.

Imagen Nº 1– Fragmento propuesto para leer a primera vista, hasta la línea oblicua en el tercer compás, compuesto de una arpegio quebrado de tónica y un descenso por grado conjunto de tónica a tónica con bordaduras superiores en la dominante y el tercer grado de la escala. Obsérvese que la tónica constituye tanto la nota inicial como la nota final del fragmento propuesto.

Imagen Nº 2 – Frase propuesta para leer a primera vista. Línea superior de la melodía, que comienza y termina en la tónica, retomando en la semifrase el mismo antecedente con el arpegio de tónica. La tónica es la nota inicial y final en esta primera frase y aparece además al inicio de la segunda semifrase. La principal dificultad se encuentra en el salto dominante-submediante al final de la primera semifrase. Por este motivo a todos los sujetos se les advierte que la segunda semifrase retoma el comienzo de la melodía.

Imagen Nº 3 – Canción de cuna en modo menor para leer a primera vista de R. Schneider. Además del comienzo y el fin en la tónica y el grado conjunto inicial hacia el modo menor, la aparición anticipada de la tónica en el sexto compás genera un conflicto entre la información de superficie y de fondo melódico. Además del modo, la principal dificultad se encuentra entones en el consecuente final que contiene por otro lado el séptimo grado de una escala menor antigua.

Aparatos

Las ejecuciones vocales fueron registradas con un micrófono digital conectado a un grabador mini-disc. Fueron convertidas luego

a archivos audio-numéricos para su tratamiento informático. Un programa de tratamiento de sonido permite analizar la frecuencia de cada nota cantada y resulta una valiosa herramienta de trabajo a la hora de numerizar los datos, en especial en los casos que plantean dudas y en todas las ejecuciones que parten de otras tónicas, debido a problemas en el registro (en especial en alumnos varones). Gracias a esta digitalización de la información musical nos es posible verificar las frecuencias y convertirlas en alturas determinadas, construir gráficos, cuadros, tablas y esquemas que permiten comparar resultados individuales (respecto de las melodías resueltas por lectura) y grupales, tanto al interior de cada grupo como de los grupos entre sí. Nos cabe la responsabilidad de adjudicar una de dos notas posibles, en los casos de cierto desajuste vocal, decisión que tomamos en función del contexto melódico de la ejecución vocal misma. En otras palabras, y debido a que nuestra numerización es por semitonos, aquellas alturas que se plantean en espacios microtonales, son convertidas al espacio tonal más próximo respetando la configuración del discurso melódico completo.

Protocolo para el trabajo de campo:

Administración del dispositivo:

Se presentó la partitura con cada melodía de manera individual y en días diferentes para cada lectura. Cada sujeto del grupo experimental fue invitado a realizar por escrito una descripción verbal de la melodía con tiempo previo a voluntad. Luego tuvo lugar la lectura a primera vista, seguida de una corrección en el caso en que los sujetos lo consideraran pertinente[15].

Con los alumnos que conforman el grupo control se procedió

directamente a la lectura a primera vista (tiempo previo de observación de la partitura libre). Dado que la consigna es la misma, se incluyó la instancia de corrección voluntaria de errores eventuales en una repetición de la lectura.

Cabe aclarar que en los dos grupos fueron consideradas las primeras versiones que constituyen una "primerísima primera vista", dejando para un análisis posterior las correcciones voluntarias de los sujetos de ambos grupos, con la posibilidad de comparar la resolución de errores "mediados" o no por la intervención previa del lenguaje verbal en las paráfrasis.

Constitución del corpus

La totalidad de las ejecuciones vocales a primera vista fueron convertidas en archivos audio-numéricos. Convertimos cada ejecución vocal pasando de cada sonido a un número en una escala numérica que procede por semitonos. Así, en el caso de una escala de do mayor, podría adjudicarse el numero 0 a la tónica, el número 4 a la mediante, el 7 a la dominante, etc[16]. Cada archivo de datos es reunido por sujeto y sometido a un jurado independiente que confirma el grado de justeza de la lectura, como así también el grado de configuración del acorde de tónica.

El corpus de ejecuciones vocales se constituye de esta manera, por los sujetos que no presentan dificultades de configuración tonal inicial, a fin de trabajar la lectura a primera vista sobre la base de una buena configuración tonal a la hora de cantar sin leer. Definimos así la zona de desarrollo actual en términos de Vygotsky[17] , de manera de poder establecer la mediación del lenguaje y su acción dentro de la zona de desarrollo próximo. De esta forma, el corpus total de respuestas es dividido en dos grupos homogé-

neos en cuanto a zonas de desarrollo para contar así con un grupo experimental y otro grupo control de similares características. El número de alumnos en la zona de desarrollo próximo es de 13 en cada grupo. En el caso de la melodía en modo menor, una ausencia en cada grupo lleva el número a doce.

Análisis de los datos

Cabe recordar que, según la metodología propuesta en 2006, se analizaron las respuestas cantadas no solamente en cuanto al grado de exactitud en la afinación de las alturas, sino considerando además la precisión en los intervalos y el respeto de los movimientos melódicos que conforman la información local sobre el contorno o curva melódica, esto es, el ascenso, descenso o la repetición de notas a cada "paso" de la melodía. En otras palabras, el análisis de datos no se limita solamente a la variable altura – si bien es un aspecto que profundizaremos en este estudio – sino que abarca también a la relación entre las notas en distancia y direccionalidad. Por esto, consideramos los tres criterios a la hora de medir los primeros resultados a fin de no reducir la dificultad de resolución de cada lectura a los errores de notas.

Para comenzar a estudiar los resultados se registraron primero los datos de audio de las lecturas y eventuales correcciones de las melodías que conforman la muestra[18]. Numerizados los datos de audio y volcados los datos de texto, contamos entonces con varios archivos por sujeto, correspondientes a cada modalidad del tratamiento de datos (textual-audio-numérica) y a cada una de las melodías propuestas y resueltas por los sujetos por lectura a primera vista.

Para un primer análisis, fueron realizados gráficos individuales

y grupales que permiten comparar la melodía original con cada una de las versiones cantadas a primera vista en su totalidad. Estos mismos gráficos permitirían incorporar, además, las eventuales correcciones. Los gráficos individuales permiten también la realización de estudios de caso.

A modo de ejemplo, presentamos la información de algunos de estos archivos alternados con el tratamiento individual y grupal de los datos para todas las melodías estudiadas.

Datos de texto

En las primeras imágenes se observan paráfrasis producidas por alumnos del grupo experimental para cada melodía, a modo de ejemplo. Presentamos las transcripciones correspondientes y eventuales aclaraciones. Cabe recordar que cada una de estas producciones verbales en el grupo experimental, precede la lectura a primera vista y que, por lo tanto, únicamente los alumnos del grupo experimental utilizan un metalenguaje que describe la melodía antes de leer.

Imagen Nº 4 – Descripción verbal escrita del comienzo de una melodía de Bach.

Esta imagen contiene el relato verbal que describe el fragmento de la melodía de Bach realizado por un alumno del grupo experimental. Transcribimos el mismo a continuación incluyendo eventuales aclaraciones entre corchetes:

Relato Sujeto 5 del grupo experimental - Invención de Bach:

Empieza en la tónica salta a la 3ra [tercera del acorde de tónica y tercer grado de la escala] vuelve a la tónica, salta a la 5ta [quinto grado de la escala] y vuelve a saltar a la tónica. De ahí salta a la tónica superior y baja por grado conjunto hasta la 5ta hace una

bordadura superior y baja hasta la tercera por g. c. [grado conjunto], hace otra bordadura superior y baja por g. c. hasta la tónica.

Obsérvese la utilización en esta paráfrasis, de elementos que dan cuenta de un análisis estructural de la melodía, como por ejemplo las bordaduras en notas del acorde. Por otra parte, la explicitación de la tónica inicial y final, así como el anclaje del discurso mismo en las notas estructurales, dan cuenta de una comprensión de la melodía, previa a la ejecución vocal por lectura. Estamos entonces ante una reflexión verbal escrita, *previa* a la *acción* de leer a primera vista.

Imagen Nº 5 – Descripción verbal escrita de la primera frase de una melodía en Fa Mayor.

En esta imagen, se observa la descripción verbal de la melodía, realizada por una alumna previamente a la lectura a primera vista. Transcribimos el relato a continuación incluyendo eventuales aclaraciones entre corchetes:

Relato Sujeto 8 del grupo experimental - Melodía en Fa Mayor:

Comienza con tónica y hace un arpegio hasta la tónica superior, baja por grado conjunto hasta la tercera y sube por grado conjunto hasta la tónica, la dominante [la corrección tiene lugar durante la lectura del relato ante la evidencia de un error de denominación y no de concepto] luego la repite. Reitera toda la obra menos la última nota que baja hasta la tónica.

Observemos en este discurso la presencia de elementos estructurales como el arpegio completo de tónica a tónica superior. Obsérvese también, que la expresión final "reitera toda la obra menos la última nota" está dando cuenta de la forma. Anticipándonos a

la interpretación de los datos, puede constatarse que ya desde el discurso, aparecen explicitados en el grupo experimental, importantes elementos que seguramente contribuirán a la adjudicación de sentido. Una vez más, se trata de un proceso reflexivo "fuera" de la ejecución, fuera de la música misma, que supuestamente actuará favorablemente durante la ejecución y "en" la música.

Imagen Nº 6 – Descripción verbal escrita de la Canción en Re menor.

Esta imagen reproduce la descripción verbal realizada por otra alumna, previamente a la lectura a primera vista. Transcribimos el relato a continuación:

Relato Sujeto 6 del grupo experimental - Canción en re menor:

Re m. Comienza en la tónica, sube por grado conjunto a la tercera, salta a la tónica salta a la dominante, repite y baja por grado conjunto a la 2da. Salta a la dominante, repite, baja a la cuarta, repite, sube a la dominante, salta a la tónica, repite, salta a la tercera, repite, baja a la 2da , salta a la 7ma inferior y sube a la tónica.

El primer elemento que observamos es la explicitación no solo de la tónica, sino también del modo, antes de la descripción misma de la melodía. Consideramos que esto augura, en principio, una probable buena resolución del comienzo hacia la tercera menor. La estructuración del discurso y la cuidadosa mención de cada salto, con origen y destino, así como de cada una de las notas repetidas, dan cuenta de una comprensión estructural de la melodía en el marco de este análisis reflexivo.

Datos "visuales"

Los gráficos construidos a partir de la información audio-nu-

mérica permiten observar a la vez una representación visual de cada melodía propuesta para leer a primera vista y de cada una de las ejecuciones vocales producidas por los alumnos en la resolución de la lectura. Estos gráficos resultan entonces una valiosa herramienta de observación que permite no solamente el estudio de los resultados individuales sino también la comparación de los resultados de todo un grupo y de los grupos entre si.

Presentamos primero una representación individual a modo de ejemplo de cada melodía, para mostrar luego en un mismo gráfico los resultados de la lectura de todo un grupo.

Gráfico Nº 1 – Melodía de Bach. Superposición de una ejecución vocal por lectura a primera vista con la melodía original.

En este gráfico se representa a la vez la melodía y la lectura realizada a primera vista por un sujeto del grupo experimental. Obsérvese la correcta resolución del acorde de tónica, los errores desde la dominante y la recuperación final a nivel de la mediante. La omisión de la primera bordadura, podría deberse a que primó, en este sujeto, una "buena continuación" en escala, a pesar de la información "visual" de quiebre lineal del código simbólico. Es interesante observar además, la resolución final, en la que el contorno cantado coincide con la línea de quiebre a partir del agregado de una repetición y aunque la coincidencia nota a nota recién llega a partir de la mediante que cierra la última bordadura. Observamos finalmente que los "bordes" o límites de la zona del error (donde no coinciden las líneas del gráfico) son dos notas estructurales: la dominante y la mediante.

Gráfico Nº 2 – Conjunto de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista del Grupo Control a partir del fragmento inicial de una melodía de Bach.

En el gráfico Nº 2 fueron volcados los datos de las ejecuciones vocales correspondientes a cada uno de los sujetos del grupo control que leyeron a primera vista el comienzo de la melodía de Bach. La melodía está representada con trazos más gruesos en color azul y los marcadores son de mayor tamaño. Para cada ejecución cambiamos de trazo y color. Puede observarse la no configuración del arpegio de tónica en varias de las ejecuciones vocales que sobrepasan o quedan por debajo de los marcadores correspondientes a la mediante, la dominante y la tónica superior. La segunda tónica en el antecedente es alcanzada por la totalidad de los sujetos pero no sucede lo mismo con la siguiente. En el caso de la tónica final, se observan ejecuciones que no coinciden por estar encima (un caso, en amarillo) o por debajo (4 casos[19]) de los marcadores correspondientes. La curva melódica presenta errores en algunos casos, principalmente en cambios de la dirección.

Gráfico Nº 3 – Conjunto de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista del Grupo Experimental – luego de una descripción verbal escrita – a partir del fragmento inicial de una melodía de Bach.

El gráfico Nº 3 se llevó a cabo con el volcado de las ejecuciones vocales de los sujetos del grupo experimental que leyeron el mismo fragmento a primera vista, pero habiendo explicitado verbalmente las características estructurales de la melodía. Podemos comprobar aquí una mayor configuración del arpegio de tónica en la resolución de la lectura. Las tres tónicas del antecedente son

resueltas por la totalidad de los sujetos. Dos sujetos no alcanzan la mediante y dos más no cantan tampoco la dominante, mientras que dos quedan por debajo de la altura de la tónica[20]. La tónica final es resuelta por la mayoría de los alumnos. Finalmente, observamos en general, una mejor conservación de los movimientos de contorno respecto del grupo control.

Gráfico N° 4 – Melodía en Fa Mayor. Superposición de una ejecución vocal por lectura a primera vista con la melodía original.

Este gráfico contiene a la vez, las representaciones de la melodía en Fa y de la lectura a primera vista realizada por el sujeto 6 del grupo experimental, luego de haber realizado por escrito la explicitación melódica. La superposición de líneas y marcadores indica el acierto en notas intervalos y movimientos de contorno. En este caso, la lectura de la tres tónicas es correcta, así como también los dos arpegios con sus descensos hacia la mediante y el salto final, de la dominante a la tónica. Puede observarse que los errores al final de la primera semifrase, se resuelven con al correcta ejecución de la tónica inicial de la segunda semifrase. Consideramos probable en esta correcta resolución del segundo antecedente, la interpretación por parte de este sujeto de la dimensión formal de la melodía, lo que le permite repetir el comienzo, siendo que había "perdido" la línea correcta de la melodía. Resulta interesante analizar, por otro lado, la reinterpretación del primer consecuente, que plantea sin dudas la mayor dificultad de esta lectura: el alumno se apoya en la dominante para realizar una bordadura superior respetando la repetición de nota. No se observan errores a nivel del contorno. Finalmente, cabe destacar

en este caso también, que los bordes de la zona del error (desde que se separan las líneas del gráfico y hasta que se vuelven a unir, son dos notas estructurales: la mediante y la tónica.

Gráfico Nº 5 – Conjunto de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista del Grupo Control correspondientes a la Melodía en Fa.

En el caso del grafico Nº 6, la representación permite visualizar el conjunto de las ejecuciones vocales producto de una lectura a primera vista en cada uno de los sujetos que conforman el grupo control en relación con la melodía original, de rasgos más gruesos, en color azul. Obsérvese especialmente que el arpegio de tónica inicial y el mismo arpegio retomado luego en la segunda semifrase comportan gran número y variedad de errores. La tónica que inicia la segunda semifrase es alcanzada por un solo sujeto mientras que el color azul de la última nota, nos deja comprobar que no ha sido cantada por ninguno de los alumnos. Aquí también cabe la consideración de la forma – que no resulta evidente en los sujetos de este grupo debido, probablemente, a la falta de explicitación/reflexión previa a la lectura – como un factor determinante en el proceso de interpretación que tienen lugar durante la lectura a primera vista. Recordemos que en estos alumnos, si bien no existió una mediación del metalenguaje, si hubo un tiempo previo a voluntad para que analizaran la melodía antes de la lectura. Finalmente, la submediante es alcanzada cantada por algunos alumnos, aunque no como el resultado de un salto desde la dominante y tampoco como previa a la tónica central.

Gráfico Nº 6 – Conjunto de las ejecuciones vocales por

lectura a primera vista del Grupo Experimental – luego de una descripción verbal escrita – a partir de la Melodía en Fa.

En el caso del gráfico Nº 7, la representación gráfica de los resultados obtenidos a partir de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista de los sujetos que conforman el corpus experimental, permite observar que el arpegio inicial fue resuelto por la totalidad de los sujetos. En cuanto al arpegio que retoma la segunda semifrase, si bien se observan varias ejecuciones erradas, éstas resultan cualitativamente menores y cuantitativamente diferentes si comparamos con los resultados representados en el gráfico anterior. Puede observarse que varios arpegios aparecen configurados pero "desfasados" hacia arriba o hacia abajo, probablemente por causa de la dificultad que plantea la melodía al final de la primera semifrase. Precisamente, una nota aparece en azul, mostrando que ningún sujeto pudo resolverla: la submediante que termina la primera semifrase. La tónica final resultó alcanzada por la mayoría de los sujetos, contrariamente a lo que señalamos en el caso anterior, con las lecturas de los sujetos del grupo control.

Gráfico Nº 9 – Canción en re menor. Superposición de una ejecución vocal por lectura a primera vista con la melodía original.

En esta representación gráfica es posible observar la correcta resolución de la lectura a primera vista que presenta como único error, la dominante inferior cantada en lugar del séptimo grado de la escala menor eólica. Este error nos muestra que prevaleció en este caso la jerarquía tonal, en la que la dominante es más estable que el séptimo grado. Y aún cuando visualmente el do

está más cerca del re, en la partitura, en la mente la distancia cognitiva tiene menos que ver con el grado conjunto porque se relaciona, en cambio, con la segunda nota más estable después de la tónica y con más repeticiones (en la octava superior) como es la dominante.

Observamos por otro lado que el modo, los saltos dentro del acorde de tónica y la repetición de notas fueron leídos correctamente. Además del modo, la mayor dificultad de esta melodía reside en la presentación de la tónica al final del segundo antecedente, lo que plantea un conflicto debido a que la melodía puede darse por finalizada a nivel de la información de superficie.

Gráfico Nº 10 – Conjunto de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista del Grupo Control a partir de la Canción de cuna en re menor.

El gráfico Nº 10 contiene la representación gráfica del conjunto de ejecuciones vocales leídas a primera vista de los alumnos del grupo control, a partir de la canción en re menor, sin una producción verbal previa. El grado conjunto inicial, el retorno a la tónica y el salto a la dominante ya plantean una importante falta de configuración en estas producciones, que continúa en la segunda semifrase.

El modo menor es interpretado como mayor por la mitad de los sujetos de ese grupo. Aquí, más que una interferencia entre el sistema visual y la ejecución vocal, prevalece, creemos, un preconcepto muy fuerte en relación con el modo mayor. Casi tan fuerte como la idea de la tónica inicial y final en todas las melodías[21], la idea del modo mayor se impone como normalidad, y aun cuando los alumnos tienen un tiempo previo para observar la armadura

de clave y tienen las herramientas conceptuales para establecer el modo menor de esta melodía, "asumen" que el fa está sostenido sólo porque el re es la tónica. Y la mayor parte de los sujetos que "establecieron" un modo mayor, cantan el do sostenido, antes de la tónica final.

Por otra parte, resulta interesente observar que la mayoría de los errores de altura se sitúa por debajo de la línea de la melodía original entre la primera y última dominante. Los errores que superan esta línea, aparecen al comienzo del primer antecedente y reaparecen en el último consecuente. Finalmente, puede observarse el alto grado de conservación de la información de contorno melódico: los cambios de dirección y las repeticiones de notas son respetados prácticamente en la totalidad de las lecturas.

Gráfico Nº 11 – Conjunto de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista del Grupo Experimental – luego de una descripción verbal escrita – a partir de la Canción de cuna en re menor.

En el gráfico Nº 11, el conjunto de representaciones de las lecturas precedidas por la explicitación verbal, permiten observar una mejor configuración respecto del gráfico anterior que resulta, sin embargo, menos significativa que en las dos melodías anteriores. Dos sujetos cantan la tercera mayor, pero toman correctamente la tónica que le sigue. Creemos que la mediación del lenguaje superó aquí, el preconcepto del modo mayor ya que prevalece una interpretación correcta del modo.

Las dominantes son mejor resueltas respecto del grupo control. ¿Actuó el lenguaje también en la mejor ubicación del espacio tonal de la dominante?

El antecedente final constituye la zona de mayor dificultad y el contorno melódico sufre varias modificaciones, especialmente en la segunda semifrase y en el consecuente final. El séptimo grado de la escala puede observarse únicamente en la melodía original, debido a que ninguno de los sujetos lo resuelve en la lectura. Varias lecturas se "estiran" y terminan más allá de la tónica final, lo que podría explicar la no coincidencia de varios elementos del contorno, por ejemplo, el único caso en que se representa el séptimo grado, la altura aparece representada un tiempo después al que le corresponde a la nota. Cabría preguntarse aquí, si en este caso la explicitación obstaculizó la resolución del contorno melódico, que aparece mejor resuelto – tal vez más "intuitivamente" resuelto – en el grupo control.

Datos numéricos y porcentajes

Las representaciones gráficas nos permitieron una primera observación de los resultados posibilitando además una contextualización de los mismos. Un paso más en el análisis es la profundización al interior de cada evento musical, que contiene información complementaria. Presentamos a continuación algunos cuadros con la información por eventos y dispuesta en forma numérica. Tres criterios están involucrados en cada nota: su altura, el intervalo que la une con la nota anterior y el movimiento que tiene lugar cuando deja la nota anterior.

Cuadro Nº 1 – Numerización de los datos – Lectura a primera vista con aciertos y errores por criterio.

En este primer cuadro se puede observar el conjunto de los datos numéricos de aciertos y errores en los tres criterios de análisis

para las ejecuciones vocales como producto de una lectura a primera vista de la melodía de Bach: notas (alturas) intervalos entre las notas y movimientos de contorno (información local). El primer cero corresponde a la tónica fa a partir de la cual se asigna un numero equivalente en semitonos al resto de las notas (4 semitonos para una 3ra mayor, 7 en el caso de la quinta, 12 la octava, etc.). Los intervalos son igualmente medidos en cantidad de semitonos y cada movimiento de contorno es designado con un signo +, - o = de acuerdo al ascenso, descenso o repetición de notas en la melodía. En el primer caso, se consignan arriba los datos numéricos de la melodía original. Luego, los datos numéricos de la lectura del mismo sujeto y finalmente las notas, intervalos y movimientos de contorno correctos ("0" error) o los errores cometidos durante la lectura, en cantidad de intervalos de desvío respecto de la nota/intervalo original, o con la letra E en el caso de los movimientos de contorno errados.

En el cuadro Nº 2, los datos de aciertos en la lectura son convertidos en porcentajes de exactitud pata cada uno de los tres criterios, sumando y promediando los ceros que indican ausencia de error. En este caso, la resolución es pareja en los tres criterios analizados.

Cuadro Nº 2 – Porcentajes de "exactitud" por criterio.

En el cuadro Nº 3 pueden observarse el conjunto de los datos numéricos de la melodía en Fa Mayor y por debajo, los datos de la lectura con aciertos y errores para cada uno de los criterios de análisis: alturas, intervalos y movimientos de contorno. El primer cero corresponde a la tónica fa a partir de la cual se asigna un número

equivalente en semitonos al resto de las notas. Los intervalos son igualmente medidos en cantidad de semitonos y cada movimiento de contorno es designado con un signo +, - o = de acuerdo al ascenso, descenso o repetición de notas en la melodía.

Cuadro Nº 3 – Numerización de los datos –

Lectura a primera vista de la melodía en Fa con aciertos y errores por criterio.

Cuadro Nº 4 – Porcentajes de "exactitud" por criterio.

En el cuadro Nº 4, los datos de aciertos son convertidos en porcentajes de exactitud para cada uno de los tres criterios. El 100% de exactitud en el contorno corresponde bien con la ausencia de error en la ejecución vocal respecto de ese criterio.

Los cuadros Nº 1 y Nº 3 con valores de acierto por criterios, resultan insumos para la construcción de los cuadros del tipo 2 y 4, con los porcentajes de exactitud en cada sujeto. A su vez, los porcentajes individuales constituyen la base de los porcentajes grupales, que permitirán confirmar – o no – las hipótesis. La cuantificación es solamente un dato de análisis, que nos permite testear zonas de desarrollo "actual" y "próximo" grupales, de manera de confirmar que se parte al menos con una base similar y otorgar mayor confiabilidad a los resultados.

Los datos ejemplificados en los cuadros anteriores, sumados a los datos de la totalidad de sujetos en la zona de desarrollo próximo, nos permitieron construir el siguiente cuadro.

Cuadro Nº 5 – Porcentajes totales por criterio para cada una de las melodías y para los dos grupos.

Con los datos presentados de esta manera, resulta posible establecer comparaciones de los resultados inter e intra grupo. Al interior de cada grupo, el orden creciente de resolución de cada melodía considerando los criterios notas intervalos y contorno, confirma los datos ya recabados anteriormente. En otras palabras, en la lectura a primera vista la característica más conservada resulta el contorno y la menor resolución se encuentra a nivel de las alturas. Los intervalos contienen en general menos errores que las notas y más errores que el contorno. Esto es así también en la transcripción melódica. Sin embargo, aparecen en este cuadro dos excepciones, en la melodía en modo menor: los movimientos de contorno resultaron mejor conservados en el grupo control por un lado, y las notas resultaron mejor alcanzadas que los intervalos para el grupo experimental por el otro.

Observando y comparando los porcentajes totales por cada melodía, podemos decir que la resolución de la lectura a primera vista no alcanza el 60% en el grupo control para las melodías en modo mayor, mientras que llega a superar el 80% en el grupo experimental. En la melodía en modo menor, esta distancia se acorta a menos del 10%.

Interpretación de los datos e interpretación tonal

A partir del grado de resolución de cada nota leída a primera vista, podemos observar la similitud de los resultados globales alcanzados en la lectura de las melodías propuestas y establecer en primer lugar, una correspondencia general intra-grupos. La diferencia de resolución por criterios se mantiene en las melodías leídas por el grupo control. Esta diferencia se acorta, debido a los mayores porcentajes de exactitud en la lectura a primera vista de

los sujetos del grupo experimental.

Comparando los resultados de en la lectura de las notas, beneficiando o no de la mediación del lenguaje, podemos verificar que los alumnos del grupo experimental alcanzan un 74% de resolución en cuanto al criterio alturas, mientras que los alumnos que no explicitaron las melodías antes de leer, alcanzan un 36%. Estos porcentajes nos permiten medir la competencia lectora en cada grupo, teniendo en cuenta a los alumnos que se encuentran dentro de la zona de desarrollo próximo.

Gráficos Nº 12 y 13 – Porcentajes de exactitud por criterio de las tres melodías en los grupos control y experimental.

En otras palabras, también es posible observar en este gráfico, realizado a partir de los datos del cuadro anterior, la diferencia entre los grupos, debida, según nuestra hipótesis, a la mediación del metalenguaje en la lectura de melodías que "activan" el esquema tonal.

Observemos ahora qué sucede al interior de cada melodía, teniendo en cuenta que la tonalidad debería ser, en principio, activada a partir del comienzo mismo dado que el acorde se encuentra presente en todos los casos. Observemos además qué sucede con en encuadre tonal, y de qué manera son alcanzadas – o no – las tónicas finales en todos los sujetos. Partimos, entonces, de los porcentajes de las notas leídas correctamente por los sujetos de ambos grupos, para realizar un análisis y una interpretación al interior de la primera melodía como relación de funciones tonales.

Los sujetos del grupo control debieron interpretar en estas melodías, un comienzo que, en principio, activaría los espacios to-

nales de la tónica, la dominante y la mediante. Esta activación se beneficia, en el grupo experimental, por la producción de una paráfrasis.

Imagen Nº 8 – Porcentajes de exactitud por cada nota de la melodía de Bach.

Ante los alcances de resolución de cada nota de esta melodía en el grupo control, podemos pensar que prevalece en un principio únicamente una activación del espacio de la tónica (que no se traduce a la octava superior) y que recién en la tercera aparición de la dominante, la mitad de los sujetos puede ubicarse en el siguiente espacio tonal sin alcanzar, sin embargo, una buena resolución de la tónica final. Menos de la mitad del grupo puede terminar la lectura en la tónica, más allá de la conducción de cada ejecución vocal y de las dificultades encontradas en el transcurso de la misma.

Las notas son leídas – y fundamentalmente interpretadas – de otra manera en el grupo experimental. Observemos que las cuatro tónicas de la melodía son alcanzadas en un 100% en las dos primeras apariciones, en un 93% en la tercera aparición y en un 79% en la tónica final. Las tres dominantes presentan una resolución de 71% en las dos primeras apariciones y un 57% en el cierre de la bordadura superior (que también es resuelta por un 57% de los alumnos). La mediante pasa de un 84% a un 57% que sube un poco al final de la bordadura. La resolución más baja corresponde a una nota ajena al acorde, con un 50%.

De acuerdo a la teoría del espacio tonal, como resultado de la proximidad en el espacio tonal, las notas del acorde están más próximas también desde un punto de vista psicológico. Una vez más, recordemos que la teoría se refiere a la percepción auditiva.

Veamos entonces qué sucede en esta otra lectura, respecto de los niveles de resolución alcanzados en cada nota sin mediación y con mediación previa del lenguaje verbal.

Imagen Nº 7 – Porcentajes de exactitud por cada nota de la melodía en Fa Mayor.

La ejecución vocal del arpegio completo de tónica debería activar, en principio, un espacio tonal en el que cognitivamente, las notas del acorde están más cerca. Las notas de la escala, se ubican en el espacio siguiente, y de acuerdo con la teoría del espacio tonal, en la escucha, se pasa de un nivel a otro según las características de la música (y esto no sucede solamente a nivel melódico)[22]. Estas notas ajenas al primer acorde resultan aquí notas de paso. Si con el acorde se activan los espacios tonales correspondientes a la tónica, la mediante y la dominante, la tonalidad misma debería instalarse y permitir pasar por el resto de las notas sin dificultad. Pero es condición indispensable, no solamente poder cantar un arpegio "fuera" de la melodía (es decir, tener configurado el acorde de tónica) sino además poder comprender, al leer, que se trata de esa estructura. Recordemos que en el marco de la teoría del espacio tonal, la similitud de dos alturas, su "proximidad en la mente" o distancia cognitiva, depende menos del tamaño del intervalo que los separa que de la función de las dos notas en la tonalidad del contexto.

Por los resultados que podemos observar, el arpegio inicial no permite, en el grupo control, una buena resolución de esta melodía por lectura. Pero si observamos el alcance de las resoluciones de cada nota en el grupo experimental, a una lectura a primera vista correcta del arpegio completo, le siguen muy buenos resul-

tados que, luego de bajar al final de la semifrase, recuperan el siguiente arpegio y alcanzan prácticamente un 70 % más de resolución de la tónica final si comparamos con las lecturas del grupo control.

Conclusiones

Los datos obtenidos nos permiten verificar nuestra principal hipótesis y confirmar también la mejor resolución del modo menor a partir de la mediación del lenguaje.

Recordemos que si consideramos la representación de la tonalidad como una estructura jerárquica, la tónica es el valor de referencia que constituye el centro tonal. Esta tónica-referente fue utilizada con mayor frecuencia que las otras notas, en general, en las tres melodías estudiadas. Por otro lado, cada ocurrencia de un mismo tono, de una misma nota en el contexto de una composición representa una presentación diferente de este evento, en el sentido en que puede ser experimentado de manera diferente de acuerdo al contexto en el que está operando (por ejemplo, las notas que abren y cierran una bordadura, no alcanzan siempre el mismo porcentaje de resolución, por más que se trate de la misma nota). Esto se ha cumplido en las lecturas estudiadas, pero con mejores resultados en el grupo que puso en práctica un conocimiento reflexivo previo a cada conocimiento en acto, es decir a cada ejecución vocal. Estamos en condiciones de plantearnos, entonces, si el grupo control respondió "menos" a una jerarquía de eventos y a una jerarquía tonal, respecto del grupo experimental.

En cuanto a la teoría de los espacios tonales, la inclusión de información melódica desde el comienzo de las melodías no garantizó por si misma una consolidación de la lectura en cada espacio,

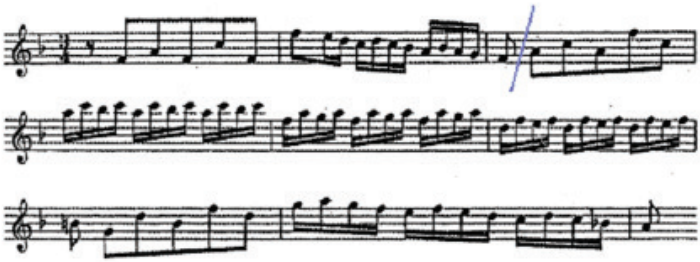
ni el pasaje con comodidad de un nivel a otro. Podemos preguntarnos aquí también, si la estructura melódica acompañada – más precisamente precedida – por la mediación del metalenguaje permite consolidar en los alumnos la competencia lectora a primera vista. Si es así, cada paráfrasis refuerza la activación del espacio tonal, a nuestro entender, porque permite comprender las características estructurales de la melodía, posibilita, como hipotetizamos, la adjudicación de sentido.

La comprensión melódica o comprensión tonal, es fundamental para construir esta competencia lectora porque la cognición de una melodía a partir de la lectura, a partir de una información que se presenta como "visual", necesita el complemento verbal que aplicamos en este estudio. En otras palabras, el discurso verbal referido al discurso melódico – este metalenguaje – produce necesariamente una reflexión que actúa favoreciendo la interpretación tonal y, por consiguiente, la adjudicación de sentido.

Consideramos que la mediación en el marco de la clase y sus andamiajes, son de gran importancia en los primeros años de formación musical, y que luego se incorporan a las estrategias de lectura, en este caso, cuando el alumno afianza su competencia para leer, para "decodificar" la música. Entonces se retiran los andamiajes y la mediación se "internaliza" en el alumno, en el marco de una mayor autonomía en la resolución de problemas que involucra, necesariamente, procesos metacognitivos.

Consideraciones finales

A partir de estos primeros resultados, y en un debate que queda abierto, consideramos necesaria una revisión permanente de las prácticas pedagógicas y de las teorías que las sustentan. La teoría



Exemple 5. J.-S. Bach, *Invention* 8

tradicional del intervalo y del grado conjunto no es suficiente para desarrollar una configuración tonal adecuada, una representación mental apropiada que sirva como soporte para activar el esquema de acción necesario en la lectura melódica vocal. No resulta suficiente porque en una concepción teórica fragmentada no se tienen en cuenta las estructuras sobre las cuales funciona la melodía como superficie de elaboración musical.

Este trabajo constituye un primer paso en el estudio de la interpretación tonal durante la resolución de la lectura melódica vocal a primera vista. En análisis posteriores y en estudios de caso, puede continuarse esta línea de investigación afín de acrecentar la literatura inexistente.

Una vez más – y dado que nuestro trabajo de investigación se inscribe en la práctica pedagógica misma – incluir esta formación lectora, es apuntar a una formación integrada del alumno-músico, que le permita no solamente saber cantar, saber entender lo que escucha, saber analizar y tocar melodías y canciones, sino poder "descifrarlas" aun cuando se presentan bajo una forma "encripta-

da", codificada dentro de un sistema simbólico: poder "descubrir" melodías, sin depender de un instrumento musical para ponerlas en acto.

El trabajo de mediación y de construcción de andamiajes en una zona de transferencia de conocimientos musicales, fue nuestro desafío. Consolidar este estudio y contribuir a la producción de conocimiento en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje musical sigue siendo nuestro compromiso.

Bibliografía

Bibliografía General – Filosofía, Epistemología, Psicología y Pedagogía

BRUNER, Jérôme (1984). "El desarrollo de los procesos de representación". In Acción, pensamiento y lenguaje (119-128). Madrid, Alianza Editorial y BRUNER, Jérôme (1987). Le développement de l'enfant savoir-faire, savoir dire. Paris, PUF.

BRUNER, Jérôme (1987). Le développement de l'enfant savoir-faire, savoir dire. Paris, PUF.

BRUNER, Jérôme et HICKMANN, Maya (1987). La conscience, la parole et la "zone proximale": réflexions sur la théorie de Vygotsky. In J. Bruner, Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire. Paris, PUF. p. 288.

CARRETERO, Mario (1997). Introducción a la psicología cognitiva. Buenos Aires, Aique.

CASSIRER, Ernst (1929, 1925 y 1929). La philosophie des formes symboloques (tres tomos) Paris, Editions de minuit.

DEVELAY, Michel (1997). La métacognition, une aide au travail des élèves, bajo la dirección de Ph. Meirieu, Paris, ESF.

DOLY, Anne-Marie (1997). Métacognition et médiation. Clermont-Ferrand, CRDP Auvergne

MORO, Christiane (2002). "Médiation et développement : Enjeu et perspectives de la théorie de Vygotski". In M. WIRTHNER et M. ZULAUF (Eds.) À la recherche du développement musical (137-159). Paris, L'Harmattan.

NEISSER, Ulric, (1957). Cognitive Psychology. New York, Appleton-Century-Crofts.

RYLE, Gilbert (1949). The Concept of Mind. Chicago, The University of Chicago Press.

THORNTON, Stephanie (1998). La resolución infantil de problemas. Madrid, Ed. Morata.

VERMERSCH, Pierre (1994). L'entretien d'explicitation. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

VYGOTSKY, Lev (1930/1985). "La méthode instrumental en psychologie". In B. SCHENEUWLY y J.-P. BRONCKART, Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 39 a 43.

VYGOTSKY, Lev (1934/1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona, Paidos.

VYGOTSKY, Lev (1935/1985). "Le problème de l'enseignement et développement mental à l'âge scolaire". In B. SCHENEUWLY y J.-P. BRONCKART, Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Bibliografía Específica – Filosofía, Epistemología, Psicología, Psicología Cognitiva, Pedagogía y Semiología de la Música

BHARUCHA Jamshed (1984). Event Hierarchies, Tonal Hierarchies, and Assimilation: a reply to Deutsch and Dowling. Journal of Experimental Psychology: General, 113 (3), 421-425.

BHARUCHA, Jamshed (1994). "Tonality and Expectation". In R.

AIELLO, (ed.) Musical Perceptions. New York, Oxford University Press. 213-239.

BIGAND, Emmanuel (1994). "Contributions de la musique aux recherchers sur la cognition auditive humaine". In Penser les sons. Psychologie cognitive de l'audition. Paris, PUF.

BIGAND, Emmanuel, PARNCUTT, Richard y LERDAHL, Fred. (1996). Perception of musical tension in short chord sequences: the influence of harmonic function, sensory dissonance, horizontal motion, and musical training. Perception & Psychophysics, 58 (1), 125-141.

DAVIDSON, Lyle y SCRIPP, Larry (1991). "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo". In D. J. HARGREAVES, Infancia y educación artística, Ediciones Morata, Madrid, cap. IV, p. 80 a 111.

DAVIDSON, Lyle. y SCRIPP, Larry (1992). "Surveying the coordinates of cognitive skills in music". In R. Colwell (Ed.) Handbook of research on music teaching and learning (392-413), New York, Schirmer books.

DOWLING, W. Jay. et FUJITANI, D. S. (1971). "Contour, interval and pich recognition in memory for melodies". Psychological Review, 85, (4), 341-354.

DOWLING, W. Jay. (1978). "Scale and Contour : Two Components of a Theory of Memory for Melodies". Psychological Review, 85, (4), 341-354.

DOWLING, W. Jay (1994a). "La structuration mélodique: Perception et chant ». In A. ZENATTI (Ed.), Psychologie de la Musique (145-176). Paris. PUF

DOWLING, W. Jay (1994b). "Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies". In R. AIELLO et J.A. SLOBODA (Eds.),

Musical Perceptions (173-190). Oxford: Oxford University Press.
HARGREAVES, David (1991). Infancia y educación artística. Madrid, Ediciones Morata.
KRUMHANSL, Carol (1990). Cognitive foundations of musical pitch. New York: Oxford University Press.
LANGER, Susanne (1951). Philosophy in a New Key. Cambridge, Harvard University Press.
LANGER, Susanne (1953). Feeling and Form and Mind. Cambridge, Harvard University Press.
LERDAHL, Fred. (1988). "Tonal pitch space". Music Perception, 5, 315-345.
LERDAHL, Fred. (2001). Tonal pitch space. Oxford: Oxford University Press.
MALBRAN Silvia (2004). El oído de la mente. Teoría musical y cognición. La Plata, FEM.

MARTÍNEZ, Isabel (1995). "Patters Melódicos y Melodía de Patterns. Algunas vinculaciones entre afinación, memoria y transcripción musical". Boletín de Investigación Educativo Musical. 6, 32-36.
MEYER, Leonard (1956). Emotion and mMeaning in music. Chigago, University of Chicago Press.
NATTIEZ, Jean-Jacques (1987). Musicologie génerale et sémiologie. Coll. Musique/passé/présent. Paris, Christian Bourgois Éditeur, p. 202 y 203.
NATTIEZ, Jean-Jacques (1975). Fondements d'une sémiologie de la musique. Paris, Union Générale d'Éditions.
PINEAU, Marion TILLMANN, Barbara (2001). Percevoir la musique: une activité cognitive. Paris, L'Harmattan.
SEGALERBA, M. Guadalupe (2003). "Audioperceptiva y metacognición: El rol del metalenguaje en la zona de pasaje

entre la ejecución vocal de una melodía y su transcripción". Actas de la Tercera Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. SACCoM.

SEGALERBA, M. Guadalupe (2005a). "Le langage qui explicite la musique: une stratégie pour l'apprentissage de la notation des mélodies". Journal de Recherche en Education Musicale. Vol. IV N° 1 Observatoie Musical Français - Université de Paris-Sorbonne.

SEGALERBA, M. Guadalupe (2005b). Métalangage et représentation graphique comme manifestations de la représentation mentale de la musique. Tesis Doctoral. Universidad de Paris-Sorbona.

SEGALERBA, M. Guadalupe (2006a). "Nota inicial y nota final: La mediación del lenguaje verbal en el proceso de transcripción melódica" Actas de la Quinta Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Copyright 2006. SACCoM.

SEGALERBA, M. Guadalupe (2006b). "Zone of proximal development, mediation and melodic graphic representation". Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition. © 2006.

SEGALERBA, M. Guadalupe (2007). "Metacognición y aprendizaje musical: La reflexión sobre el conocimiento en una tarea de trascripción melódica". Actas de la Sexta Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Copyright 2007. SACCoM.

SLOBODA, John (1985). The musical mind: The Cognitive Psychology of Music. Oxford. Clarendon Press.

STUBLEY, Eleanor (1992). "Philosophical Foundations of Research in Music Education". Handbook of research on Music Teaching

and Learning. Richard Clowell (Ed.). New York, Schimer (refereed).

ZENATTI, Arlette (1990). “Aspects du développement musical de l’enfant dans l’histoire de la Psychologie du XX e siècle”. Les Sciences de l' éducation 3-4 21-38.

Bibliografía Específica – Lectura musical

ANDERS ERICSSON, K. (1997). “Deliberate practice and acquisition of expert performance”. (Florida State University). Jogersen, Harald & Lehmann, Andreas (Ed.). Does practice make perfect?. Current theory and research on instrumental music practice. Oslo, Norges musikkhogskole.

BEAN, Kenneth L. (1939). “The Use of visual, auditory and kinesthetic imagery in the transfer of musical to the piano keyboard”. (Banton Rouge, La.). Journal of Educational Psychology, 30, 533-541.

DUBOST, Béatrice (1990). “Présentation des difficultés rythmiques dans la lecture à vue musicale au cours des premiers années d’apprentissage pianistique”. In Les Sciences de l' éducation 3-4 109-129.

FINE, Philip, BERRY, Anna y ROSNER, Burton (2006). “The effect of pattern recognition and tonal predicability on sing-singing ability”. Psychology of Music Vol. 34, N° 4, p. 431-448.

GABRIELSSON, A. (1999). “The performance of music”. In D. DEUTSCH (ed.) The Psychology of Music p. 501-602. San Diego, CA. Academics Press.

GOASDOUE, Rémi (1997). Les représentations cognitives des violonistes ou le chant intérieur comme guide pour l’exécution, Université de la Sorbonne. Maîtrise.

GOASDOUE, Rémi (1998). De la pensée au geste, contribution à

l'étude de la motricité des violonistes, Université de la Sorbonne DEA.

IRVIN Jacobsen, O. (1941). "An analytical study of eye-movements in reading vocal and instrumental music". (Shurtleff College, Alton, Illinois). The Journal of musicology, 3, 1–32. The music science press.

KOLERS, P. (1970). "Three stages of reeding". In H. LEVIN y J. P. WILLIAMS (eds.), Basic Studies on Reading, Basic Books, 90-118. New York.

LANNERT, Violet & Ullman, Marguerite (1945). "Factors in the reading of piano music". (Northwestern University). Journal of psychology, 58, 91–99.

LEHMANN, Andreas & Anders Ericsson, K. (1993). "Sight reading ability of expert pianist in the context of piano". (Florida State University). Psychomusicology, 12, 182 182-195.

LEHMANN, Andreas & Anders Ericsson, K. (1996). "Performance without preparation: structure and acquisition of expert sight reading and accompanying performance". (Florida State University). Psychomusicology, 15, 1-29.

LEHMANN, Andreas and McARTHUR, V. (2002). "Sight-Reanding". In R. Parncutt and G.E. McPherson (eds.) The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning, p. 135-150. Oxford. Oxford University Press.

SAAVEDRA, Marina y DELUCHI, Perla (1999). "Ejecución musical a primera vista: una habilidad que requiere el desarrollo de complejas subhabilidades". In Orpheotron N° 5. 66-71. Morón. Conservatorio Ginastera.

SALIS, Doris L. (1977). The identification and assessment of

cognitive variables associated with reading of advanced music at the piano. Chapter V: "Conclusions". (University of Pittsburgh).

SÁNCHEZ, Beatriz (1997a). "La direccionalidad en la notación de la música polifónica occidental y su relación con las correspondientes a los distintos sistemas de escritura de escritura de la lengua oral en el mundo". Boletín de Investigación Educativo musical del CIEM, 10, 78-81.

SÁNCHEZ, Beatriz (1997b). "La práctica sistemática de lecturas polidireccionales y el desarrollo del movimiento ocular requerido en la decodificación de partituras. Boletín de Investigación Educativo musical del CIEM, 12, 52-60.

SLOBODA, John. (1974). "The eye-hand span – An approach to the study of the sight reading". Psychology of music, 44, 4-10.

SLOBODA, John. (1977). "Phrase units as determinants of visual processing in music reading". British Journal of Psychology, 68, 117-124.

SLOBODA, John. & Gregory, A. H. (1980). "The psychological reality of musical segments". (University of Keele & Manchester). Canadian Journal of Psychology, 34, 274-280.

SLOBODA, John. (1984). "Experimental studies of music reading: a review". Music perception. 2, 2, 222-237.

WOLF, Thomas (1975). A cognitive model of musical sight-reading. New York Plenium publishing corporation, 143-171.

WEAVER, H. (1943). "A survey of visual processes in reading differently constructed musical selections". Psychological Monographs, 1943, 55(1), 33-50.

LOS ESPACIOS DE SENTIDO EN TORNO DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN EL NIVEL SECUNDARIO: EL CASO DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

LIC. MARÍA DEL VALLE MENDY

Esta investigación se orienta a explorar los sentidos que otorgan los jóvenes-alumnos –próximos al egreso- a la experiencia escolar en el nivel secundario tomando para ello el caso de alumnos del Bachillerato de Bellas Artes. Se releva la palabra a los jóvenes alumnos del último año y de egresados recientes, a través de un dispositivo de escucha especialmente diseñado, abriendo un espacio para la reflexión retrospectiva acerca del paso por el Bachillerato de Bellas Artes en esta etapa final de un tramo fundamental del camino personal y académico. Complementariamente, se procede a actualizar la sistematización de datos socio-educativos de los ingresantes, elaborada en el año 2005 -en el marco del Programa de Investigación del Bachillerato-, incluyendo los datos corres-

pondientes a los últimos dos años (2006 y 2007).

Objetivos

Esta investigación se propone:

• Otorgar la palabra a los jóvenes alumnos del último año y egresados recientes abriendo un espacio para la reflexión retrospectiva acerca de la experiencia escolar del Bachillerato de Bellas Artes en esta etapa final de un tramo fundamental del camino personal y académico.

• Explorar los sentidos que otorgan los jóvenes-alumnos –próximos al egreso- a la experiencia escolar en el Bachillerato de Bellas Artes.

• Actualizar la sistematización de datos socio-educativos de los ingresantes, elaborada en el marco del Proyecto de Investigación realizado en 2005, incluyendo los datos correspondientes a los últimos dos años.

Preguntas de Investigación

- ¿Cómo se distribuye la matrícula de ingreso según la categoría ocupacional de los padres?
- ¿Cómo se distribuye la matrícula de ingreso según la actividad de los padres?
- ¿Cómo se distribuye la matrícula de ingreso según escuelas de procedencia? (pública/privada)
- ¿Cómo se distribuye la matrícula de ingreso según los estudios cursados por sus padres?
- ¿Qué relectura hacen hoy los alumnos de los años superiores y egresados recientes del Bachillerato de Bellas Artes de su

experiencia escolar?
- ¿Qué buscaban sus padres cuando los inscribieron en esta institución y que encontraron en su trayectoria por el mismo?

Plan y Metodología

- Esta investigación toma el paradigma interpretativo, intentando explicar y comprender la actuación del sujeto en el contexto. Como elemento de contextualización se parte de un estudio de tipo cuantitativo para describir socio-educativa y ocupacionalmente a la comunidad que asiste a la institución como así también la procedencia del sistema público o privado del nivel educativo anterior de los alumnos.

ACCIONES REALIZADAS:

Primera etapa: abril-mayo 2007

- Sistematización de datos acerca del nivel educativo alcanzado por los padres, la actividad laboral y la categoría ocupacional de los mismos y la escuela de procedencia de la población ingresante.
- Fuente utilizada: ficha de ingreso al Ciclo Básico obrante en el legajo del Departamento de Alumnos del colegio.
- Tiempo: abril-mayo 2007

El trabajo desde lo metodológico, consiste en un estudio descriptivo diacrónico. Este tipo de estudio estadístico permite describir variables en función de un período de tiempo determinado, es decir en un recorte temporal específico. En este caso el recorte temporal toma la última década precedente (años 1995 a 2007)( ).

Este estudio cuantitativo por si solo no explica las expectativas que se ponen en juego en la elección del colegio sino que debe complementarse con las expresiones e interpretaciones de los sujetos protagonistas en contexto.

Las variables que se tomaron de la ficha de inscripción no son todas sino sólo aquellas que dan cuenta de las características socioeducativas de los padres y de la escuela de procedencia de los alumnos: "Escuela de procedencia" –con las categorías de pública y privada-, "Estudios cursados por los padres" –con categorías que van de primario a universitario-, "Actividad de los padres" _agropecuario, industria, construcción, comercio, docencia, profesional y otros- y "Categoría ocupacional de los padres" -obrero, encargado, empleado, jefe, gerente/director, cuenta propia sin personal, dueño con hasta cinco empleados y dueño con más de cinco empleados-. (Mendy, 2008:21)

El instrumento del cual se parte para el relevamiento de la información no fue construido a los fines de esta investigación sino que se toma una ficha que los padres completan al momento de la inscripción y como requisito de la misma. Es decir que es una planilla que completan los padres, lo cual amerita consideraciones metodológicas: las respuestas aparecerán teñidas por las representaciones subjetivas que tienen respecto de cada una de las categorías que se toman (por ejemplo "como se ven a sí mismos en la escala ocupacional" no garantiza un reflejo de la ubicación objetiva en dicha escala). Otra cuestión a tener en cuenta es que tanto en la variable "actividad de los padres" como en la de "nivel ocupacional", en la categoría "otros" se ubican ocupaciones absolutamente dispares y heterogéneas que van desde jardinero hasta ama de casa, pasando por jubilado y desocupado. Habría

que plantearse si es necesario reestructurar esta planilla y de hacerlo tomar en cuenta que estas dos últimas actividades (jubilado y desocupado) podrían conformarse como categorías dentro de la variable nivel ocupacional, dadas las transformaciones sociales de las últimas décadas en nuestro contexto.

En el campo educativo específicamente, un fenómeno que se manifiesta es el de la tan mentada fragmentación; se habla de una sociedad fragmentada, de un sistema educativo fragmentado. La fragmentación es un fenómeno diferente al de la segmentación. Cuando se hablaba de segmentación educativa, en aquellos trabajos pioneros sobre la desigualdad de la educación que hizo Cecilia Bravslavky, en su texto clásico La discriminación educativa (Bravslavky:1984) se estaba aludiendo a diferencias adentro de un campo integrado, el segmento marca diferencias de grado y entonces se hablaba de escuelas de mayor o menor calidad, de escuelas de mayor o menor prestigio, cuando se hablaba de mayor o menor prestigio se estaba hablando de un campo en el cual se puede construir una jerarquía, y se pueden encontrar continuidades entre uno y otro segmento y la diferencia es el grado. Cuando hablamos de fragmento, estas continuidades entre un grupo de instituciones y otras no se pueden hacer, esto quiere decir que hay escasos elementos de continuidad entre un grupo y otro, y cada grupo o fragmento se organiza a partir de un eje diferenciado que no se reconoce en el otro eje, entonces no hay grados sino diferencias cualitativas muy fuertes que por supuesto incluyen desigualdades muy importantes. Estos ejes no se diferencian solamente por el origen socio-económico de los actores. Ya existen investigaciones (FLACSO) en la que se muestra que grupos con el

mismo nivel socio- económico plantean estrategias diferentes, se posicionan ante el futuro, o avizoran el futuro de una manera distinta, proponen para sus hijos trayectorias diferentes y construyen instituciones también diferentes. Entonces la fragmentación trae como novedad este rescate de lo particular y lo diferente y por otro lado, también trae de novedad la pérdida de lo universal, es entonces la primacía de lo particular sobre lo universal.

La información estadística construida en esta investigación permite afirmar que tomando parámetros socioeducativos la escuela asiste a un grupo caracterizado por familias de padres profesionales y docentes que poseen un nivel universitario en un 84% de los casos a lo largo de todo el período de más de una década tomado, sin variaciones significativas en cada uno de los años. Ahora, no todas las familias pertenecientes a una determinada clase social desarrollan las mismas expectativas respecto de las escuelas que eligen para sus hijos. Las entrevistas realizadas con padres -en la investigación realizada durante el ciclo lectivo 2005- muestran las estrategias que se plantean las familias, el posicionamiento que hacen hacia el futuro, las trayectorias que proponen a sus hijos. Estos son elementos que dan un basamento claro y fuerte para hablar de la pertenencia de este colegio a un determinado fragmento educativo. Es decir que si bien se puede afirmar que hay una tendencia hacia la homogeneidad respecto del perfil socio educativo de las familias de los ingresantes –lo cual daría indicios importantes para hablar de la pertenencia a un fragmento- lo que más le asigna este carácter es que existe un eje institucional de significación que se construye en un dialogo entre los recursos y posibilidades de la institución y las estrategias, las demandas, las expectativas de los grupos sociales y de las familias que mandan

sus chicos al Bachillerato. Este eje de significación es compartido por otras instituciones componiendo en su conjunto un fragmento: el de "escuelas de apuesta a la calidad y la excelencia" (Tiramonti, 2003: 54). Sin embargo en cada una de las elecciones que hacen las familias que inscriben a sus hijos en una u otra institución del fragmento de apuesta a la calidad y la excelencia existen diferencias y heterogeneidad. En el caso del Bachillerato la opción es tomada en función de las expectativas que avisoran los padres respecto de la importancia de una formación artística para sus hijos en el marco de una escuela de la Universidad Nacional de La Plata (sinónimo de calidad). Si bien tanto el Colegio Nacional Bs. As. como el Bachillerato integran este fragmento de apuesta a la calidad y la excelencia, las expectativas que se ponen en juego en ambas elecciones son diferentes. La organización del campo de significación recoge mucho más, o refleja mucho más lo particular, y al reflejar lo particular da cuenta de la diversidad de intereses, estrategias, proyectos que se juegan en el campo. Estas estrategias no se diferencian solamente por el origen socioeconómico de los actores. Estos fenómenos no se presentan de manera uniforme en todas las instituciones, son fenómenos que se manifiestan de diferente manera y con diferente intensidad en los distintos grupos institucionales o fragmentos institucionales.

A continuación se presentan los cuadros y gráficos, actualizados durante el período que comprende el presente informe, con los datos de los ciclos lectivos 2006 y 2007, que componen el estudio:

Segunda etapa: (junio a noviembre de 2007)

- Diseño de Encuestas a padres de alumnos 7mo. año y de egresados recientes (menos de 5 años). Mes de junio de

2007.

Muestra: un grupo al azar y otro por selección a través de la técnica de "Bola de nieve"

- Trabajo en "Grupos Focales" de discusión con alumnos de 7mo. año.
- Trabajo en "Grupos Focales" de discusión con egresados recientes.

Muestra: grupos de entre 8 y 12 integrantes. Selección al azar en el caso de los alumnos y por la técnica de "Bola de nieve" en el caso de los egresados recientes

Tiempo: Diseño y organización, de junio a agosto de 2007.
Campo, de septiembre a noviembre de 2007

Técnica del grupo focal

La técnica de grupo focal es utilizada habitualmente en la Mercadotecnia y en la investigación social. Es una técnica de exploración donde se reúne un pequeño número de personas guiadas por un moderador que facilita las discusiones. Esta técnica maneja aspectos Cualitativos. Los participantes hablan libre y espontáneamente sobre temas que se consideran de importancia para la investigación.

Etapa de diseño y organización: junio-agosto

- Diseño de la guía de discusión
- Selección de los participantes:
- Selección del moderador, observador/es
- Elección del lugar, hora, etc.
- Convocatoria de los participantes.

Diseño de la guía de discusión

a) Definir el objetivo (debe ser breve, clara y concisa).

b) Definir el preámbulo (tendrá como meta reducir la tensión del grupo a investigar y promover la conversación).

c) Elaborar el cuestionario de preguntas o tópicos de discusión abierta (se debe llevar a cabo en secuencia lógica, fácil de comprender y en coherencia con los objetivos).

La reunión de grupos focales

a) Elección de la hora de la reunión: Escoger una hora que sea conveniente para los participantes.

b) Elección del lugar: Escoger un lugar para la reunión

c) Acuerdos de trabajo con profesional a cargo de grabar en audio y video la reunión completa

Desarrollo

Una vez en marcha el debate, el moderador lo guía prudentemente cuidando de no ejercer presiones, intimidaciones o sometimientos. Lo que importa más no es obtener la respuesta que se desea, sino la elaboración mental y las respuestas propias del grupo.

El Moderador distribuirá convenientemente el uso de la palabra alentando a los tímidos o remisos. Observará las posibles inhibiciones o dificultades que se presenten, y si lo cree conveniente para la marcha del debate las hará manifiestas al grupo.

Relevamiento y análisis de la información

Los observadores anotan las respuestas de los participantes y observan los mensajes ocultos y no verbales de los participantes.

Finalmente se analiza la información recabada por el o los Observadores y se elaboran las conclusiones.

Tercera Etapa:

Trabajo con los registros obtenidos a partir de las entrevistas y los grupos focales de discusión.

Tiempo: Diciembre de 2007- febrero de 2008

Cuarta etapa:

Elaboración de conclusiones e informe final

Tiempo: Marzo de 2008

Análisis de resultados

El trabajo en grupos focales abordó diversos aspectos de la experiencia en el colegio y lo que la misma significó para los alumnos. Las expresiones fueron positivas en su abrumadora mayoría. El aporte en la formación personal y académica fue altamente valorado y se exponen a continuación algunos extractos que dan cuenta de ello:

"…BA es particular, si bien pertenece a los colegios de la UNLP , es el más apartado, no es como el Nacional o el Liceo que siguen estándares, siguen un determinado tipo de gente, un determinado tipo de pensamiento, acá cada persona es como distinta , es heterogéneo, se da una confluencia de gente diferente y eso ayuda a desarrollarse, ves otro tipo de mirada, de pensamiento, algo variado. Está bueno […] la formación que la escuela te da como persona desde el conocimiento, te da madures y sabiduría tanto a nivel intelectual como para la vida […] eso está por encima del nivel académico […] está bueno como la escuela te acompaña en esta época tan importante de tu vida en la que te estas forjando, no es

un colegio que te impone cosas, vos te vas descubriendo cómo sos […] te descubre la realidad […] te sacan de la burbuja [...]tener faltas por materia: mirá guau, soy re responsable, tengo faltas por materia […] a diferencia de chicos, por ejemplo de los privados, que tienen faltas por día, un boletín a mitad de trimestre para ver qué materias tienen que levantar, esos chicos entran a la facultad y decís es terrible ¡qué es eso!; acá no es ni una cosa ni la otra, te van preparando […] todo eso, las faltas por materia, las materias cuatrimestrales, las orientaciones, te van preparando para que el ingreso a la facultad no sea tan abrupto […] sabés lo que es un final, sabés cómo se maneja la presión, si bien no es lo mismo […] todo esto te crea una expectativa y una emoción particular. A mí, personalmente entrar a la una y salir a las siete de la tarde, de noche en invierno -en el primer año de ingreso- después cambiar a la mañana, tener contraturnos, optativas, te crea una expectativa y una emoción […] en el medio tenés baches de horas, te vas hacés tu vida y volvés, te ayuda mucho […] yo me di cuenta que la escuela no te va a formar como persona, no es como una caja que entra y sale de tal forma, sino que yo tengo que tomar parte en esto, que la persona más importante en esto soy yo, yo soy la responsable de hacerme a mi misma" En todo lo manifestado no aparece por ejemplo esto de la resistencia a lo escolar como marca identitaria generacional, en absoluto, ni una imposibilidad de precisar esas huellas que la escuela ha dejado en ellos.

Sin embargo, si bien demoran, aparecen "nudos" vivenciados en la experiencia escolar y las siguientes expresiones son ejemplo en ese sentido:

"...el profesor puede hacer que te enamores de una materia o que no te guste […] pasás de odiar matemáticas con toda tu alma

a que la amás […] si un profesor es apasionado con lo que hace y te lo transmite [...] pasa por que esa persona ame lo que hace y te lo transmite a vos […] que lo disfrute tanto que te de ganas a vos de disfrutarlo […] es la forma que el profesor tiene hacia vos y para con la materia, es todo un combo […] si la persona que está a cargo del curso viene con mala onda, viene bajón, te habla […] te das cuenta cuando un profesor no sabe o no le gusta, es muy evidente, ponele onda porque depende de eso, yo no voy a hacer nada si vos no me transmitís nada primero […] enamorame primero […] que le ponga pila porque a vos te transmite que eso te va a servir en algún momento de tu vida"

Pareciera que el secreto del "buen docente", según los alumnos, es el modo en que éste se conecta con el conocimiento, el vínculo que sostiene con el conocimiento. La forma de vínculo docente-conocimiento especialmente valorada por los alumnos consistiría entonces en una en la que el docente se conecta placentera y apasionadamente con el conocimiento; de este modo ese vínculo funciona como una suerte de invitación a los alumnos a participar de ese disfrute. Algo así como una invitación a un banquete de alguien que lo degusta y en ese acto "tienta a los recién llegados a compartirlo". Aquí hay una diferencia respecto de la representación bastante extendida del buen docente como el cercano, el "piola", en la que el lugar del conocimiento queda invisibilizado. En cambio, en la concepción descripta por los alumnos del Bachillerato, el lugar del conocimiento es central. Sin él no hay vínculo docente alumno, ni autoridad pedagógica posible.

Otro punto de coincidencia en los relatos sería la tensión que existe entre la lógica que plantea la estructura curricular y las prácticas de enseñanza concretas. Los alumnos manifiestan que

existen rupturas en este sentido:

"…para mi hay que cambiar –en música- sobre todo el área de fundamentos […] en música es como que debería ser gradual siempre de un año hacia otro […] es clave –en plástica- la materia Fundamentos visuales, es lo que te da la herramienta para todo lo que vas a crear, yo particularmente hacía las cosas como para cumplir y no sabía la herramienta que era, hoy sería otra (la) producción; hacía las cosas para cumplir la consigna y nada más […]

análisis de los discursos visuales, tiene baches […] los que hicimos la orientación socializados magisterio que tuvimos historia de la música en primero cuando nadie ni idea, era estudiar para zafar, y que ahora hubiese estado bueno"

Otro eje de reflexión y discusión se plantea en el análisis de los jóvenes respecto de la cursada de un año más de escuela secundaria que propone el colegio:

"…yo siempre digo que mi proyección son mis hijos y me gustaría que mis hijos vinieran acá pero si tuviera que criticar algo diría el año de más , este año di en Física lo mismo que antes, para mi no fue productivo [...] yo vi cosas nuevas que ni sabía que existían en materias del último año (problemas contemporáneos de estética y comunicación) yo de eso no sabía nada, de historia del arte y aprendí a ver el arte de otro modo y ahora ya está, no tengo esa posibilidad de volver a hacerlo […] para mi tener Estética, hablar del arte y analizarlo desde diferentes puntos de vista y lo vimos el último año. Se podría haber hecho mucho antes y la búsqueda podría haber sido otra […] no me molesta hacer un año más creo que a esta edad te ayuda pero creo que un cambio radical habría que hacer […] que puedas elegir un mínimo de seis materias que tengan que ver con lo que vos vas a seguir […] por qué ver de

nuevo Física si ya viste lo que dieron todos, aprovechar ese tiempo para algo que se relacione más con lo que vas a seguir en la facultad […] otra cosa es que no hay muchos puntos de contacto entre la música y la plástica […] a mi personalmente me re sirvió, me abrió la cabeza en un montón de cosas que nunca había tenido antes en otros años, vi que hay mucha relación entre un montón de materias pero creo que se podría haber aprovechado, que en vez de tener tantas materias comunes como todos los años, tener materias en las que uno pudiese elegir para los años próximos o no, para vos […] hay materias que ves en séptimo y que son clave"

Es evidente que las voces nos muestran tanto posicionamientos favorables como disidentes con la experiencia del último año pero sobre todo queda flotando la idea de su redefinición.

Por último, los alumnos marcan áreas de vacancia y contradicciones en la formación especializada:

"… estaría bueno que en los últimos años que ya tenés conciencia de qué es el barroco, qué es Beethoven, qué es Mozart, que se yo a estar en primer año que no tenés ni idea y que te dicen: canto gregoriano en la edad media y te imaginás dragones, que sé yo […] y recién ahora después de todos estos años del eje de análisis que tuvimos estamos dando el tema de nuevo […] coincidimos los de plástica que la herramienta que habría que reforzar es el análisis de la obra"

Conclusiones

Reflexionando en torno de los resultados del trabajo realizado en esta investigación, encontramos que las expresiones de los alumnos acerca de su experiencia escolar abren nuevas preguntas en pro del mejoramiento institucional como por ejemplo: ¿Cuáles

son las áreas en donde sienten que la formación es más sólida? ¿Y más deficitaria?¿Qué cambios realizarían en el actual Plan de Estudios? ¿Qué aspectos creen que habría que fortalecer? ¿Cómo ven el equilibrio entre las materias generales y las específicas? ¿Cómo ven el Documento, su lógica interna, su fundamentación sus fines? ¿Cómo lo relacionan con las experiencias concretas que se les han propuesto durante la cursada?.

En términos generales, haciendo un análisis por oposición a lo que plantea Gabriel Kessler en Volver con algo; una sociología del delito amateur refiriéndose a las trayectorias escolares de los jóvenes, para los alumnos del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP, la experiencia escolar es claramente una experiencia de alta intensidad de la que pueden describir pormenorizadamente las huellas que ha dejado en ellos el paso por la institución. Evidentemente el impacto subjetivo de la institución en los alumnos se altamente positivo y es una marca indeleble en sus historias personales. Es de destacar que todos los participantes de los grupos focales –unánimemente- rescatan como sumamente valiosa la formación recibida en las materias generales.

Los relatos de los jóvenes invitan a repensar el último año de cursada. En torno del mismo hay opiniones tanto muy favorables como críticas. Sin embargo todos los participantes de la investigación acuerdan en que el 7º año amerita una redefinición. Algunos proponen que tenga un mayor grado de optatividad y otros con un mayor peso de la formación artística.

Pero de la mano de todas las buenas historias, aparecen descripciones de "nudos" y desafíos a analizar y repensar. Los mismos a modo de cierre podrían señalarse como:

- Falta de "cruces" académicos entre ambas especialidades

- Discontinuidades en líneas o ejes formativos
- Repetición y ausencia de contenidos

• Necesidad de redefinir el séptimo año

El siguiente trabajo fue presentado en la Expo Universidad 2008 y en las Jornadas Institucionales del 2008

BIBLIOGRAFÍA

BAEZA, J. (2000): La construcción del oficio de alumno en la vivencia cotidiana del estudiantes de Liceo de sector popular urbano. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Beck, Ulrich (1999) Hijos de la libertad. Buenos Aires: FCE

CÁRDENAS, A. (2001): Estudio comprensivo del discurso de estudiantes de pedagogía: su voz y el proceso de formación docente. Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación Educativa.

Dubet, Francois; Martuccelli, Danilo (1998), En la escuela: Sociología de la experiencia escolar, Losada, Barcelona.

DUSSEL, Inés. (1997) Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.

EDWARDS, V. (1995) El Liceo por dentro. Un Estudio Etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media Publicación del Programa MECE Educación Media, MINEDUC. Santiago,

FEIXA, C. (1998) De jóvenes, bandas y tribus Editoria Ariel S.A., Barcelona

FLICK, U. (2004) Introducción a la Investigación Cualitativa Ediciones Morata, Madrid, España

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) Consumidores y Ciudadanos.

Conflictos multiculturales de la globalización. Méjico: Grijalbo.
GIDDENS, A. (1984): La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Argentina, Amorrortu Editores
GIDDENS, A. (1991): Sociología. Madrid, Ciencias Sociales. Alianza Editorial
GROSMAN, Cecilia (1994)"Los derechos del niño en la familia. La ley, creencias y realidades" en Vivir en familia, comp. Catalina Wainerman unisef/losada.
MARGULIS, M. y Urresti, M (ed.) (1996) La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos.
MARTÍN BARBERO, Jesús (2002) La educación desde la comunicación, Bs. AS.
MARTINEZ, Juan Bautista (1998) "La voz del alumnado. Ausencia temporal de la ciudadanía". En Revista Cuadernos de Pedagogía Nº 275, Diciembre. Ed. Praxis, Barcelona, España, paginas 56-65
MENDY, María del Valle (2008)"Los espacios de sentido en torno del ingraso al nivel secundario. El caso del Bachillerato de Bellas Artes". Programa de investigación educativa, La Plata, Argentina, Bachillerato de Bellas Artes.
MOLINA, Fidel (2002) "Escuelas y sujetos. Juventud y reforma educativa en Argentina y España". En: Carles Feixa, Carmen Costa, Joan Pallarés (editores) Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas. Ed. Ariel, Barcelona, España.
REGUILLO CRUZ, Rossana (2000) Estrategias del desencanto. Emergencias de culturas juveniles. Buenos Aires: Norma.
TENTI FANFANI, Emilio (2005) "Transformar el mundo… de la escuela", en Encrucijadas. Buenos Aires: Universidad de Buenos

Aires.
TIRAMONTI, Guillermina (2004) (comp.): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Manantial, Buenos Aires,.
URRESTI, M. (2008) “Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar” En Nuevos temas en la agenda de política educativa Tenti Fanfani (comp.), siglo XXI editores, Bs. AS.
VÁSQUEZ, A. (1996) "La Socialización en la Escuela: Una Perspectiva Etnográfica" Editorial Paidos.
ZIEGLER,Sandra (2007)“Los de excepción” en Escuelas y familias Narodowsky, M (comp) prometeo, Bs.As..

Índice

PRÓLOGO 5

ABORDAJE PEDAGÓGICO DE LA LITERATURA -CINE.
ESTRATEGIAS PARA UN APRENDIZAJE INTERDISCIPLINARIO 13

MEDIACIÓN Y TRANSFERENCIA
EN LA LECTURA A PRIMERA VISTA (CONTINUACIÓN) 99

LOS MÚLTIPLES ESPACIOS DE SENTIDO EN TORNO DE LA
EXPERIENCIA ESCOLAR EN EL NIVEL SECUNDARIO:
EL CASO DEL BACHILLERATO DE BELLA ATES..... 151