



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

La subjetividad como principio narrativo en el
estudiante creador; del texto literario al guion
audiovisual

Trabajo escrito

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

Yaima Sotolongo De las Cuevas

Dirigido por:

Dra. María Edita Solís Hernández

Querétaro, Qro. a mayo de 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



La subjetividad como principio narrativo en el
estudiante creador: Del texto literario al guion
audiovisual

por

Yaima Sotolongo De las Cuevas

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: LLMAC-302253



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

La subjetividad como principio narrativo en el estudiante creador; del
texto literario al guion audiovisual

Trabajo escrito

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

Lic. Yaima Sotolongo De las Cuevas

Dirigida por:

Dra. María Edita Solís Hernández

Dra. María Edita Solís Hernández
Presidente

Dra. Beatriz Garza González
Secretario

Dra. Miriam Herrera Aguilar
Vocal

Dr. José Enrique Brito Miranda
Suplente

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz
Suplente

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, Qro.

Mayo de 2023

México

ÍNDICE

ÍNDICE	2
DEDICATORIA	5
AGRADECIMIENTOS	6
RESUMEN	7
ABSTRACT	8
I INTRODUCCIÓN	9
II PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
2.1. Objetivos específicos	21
2.2. Hipótesis	22
2.3. Justificación	22
III UNA PROPUESTA EPISTEMOLÓGICA	24
IV ASIENTO TEÓRICO	27
4.1. El camino pedagógico del texto literario al guion audiovisual (estado de la cuestión)	27
4.1.1. Propuestas pedagógico-didácticas	29
4.1.2. Del texto literario de origen al texto literario para audiovisual	41
4.1.3. El guion como género literario	49
4.1.4. Proceso creativo	55
4.1.4.1 Texto literario de base-versión en guion para audiovisual- subjetividad como principio narrativo	57
4.2. Teoría y conceptos de la subjetividad	59
4.2.1. Subjetividad y escritura	81
4.2.1.1. <i>Ficciónar</i> (se en) la subjetividad	91
4.3. La transposición del texto literario de base al guion audiovisual: proceso creativo de escritura cultural	94
4.3.1. La escritura creativa. ¿Apropiación del lenguaje o escribir para aprender y/o comunicar?	103
4.4. Metodología	106
4.4.1. Fundamentación metodológica	106

4.4.2. Diseño de intervención	107
4.4.2.1. Fundamentación pedagógica	114
4.4.2.2. Fundamentación didáctica	123
V MANOS A LA OBRA	136
5.1. Descripción de contexto educativo	136
5.2. Investigación empírica (dimensión didáctica)	142
5.3. Análisis de resultados	163
5.4. Conclusiones	174
REFERENCIAS	179
FIGURAS	192
ANEXOS	196

Me duermo, en el *tokonoma*
evaporo el otro que sigue caminando.
José Lezama Lima.

A Mariko-san

A mis padres, allá, donde hay un río (y espero que también el mar)

AGRADECIMIENTOS

Mis mayores agradecimientos al Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, a la Universidad Autónoma de Querétaro y al Consejo Nacional de Investigación y Tecnología (CONACYT) por el otorgamiento de la beca que hizo posible esta investigación.

De igual modo quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a la Dra. María Edita Solís Hernández por la dedicación, el empeño, la paciencia y, no por último menos importante, su amistad en la dirección del presente trabajo.

Agradezco a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma de Querétaro y al Convento de la Santa Cruz, de Querétaro, por la generosa apertura de sus aulas para llevar adelante esta investigación. No olvido a los estudiantes que colaboraron en esta travesía.

Muchas gracias a Mirita por su amistad, desvelo y celo para que este proyecto se hiciera una realidad. Gracias a su hermosa familia por la cálida acogida que hicieron de esta isleña en tierra firme.

Agradezco a los profesores de la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios, así como a todos mis compañeros de grupo por su cariño y solidaridad. Gracias a Paty Almanza por su ayuda y consideración en cada momento.

Muchas gracias a Ernesto Laurenti por salvarnos de la brecha digital y brindarnos todo su apoyo.

Gracias a mi familia, los Liñero Mederos, por existir.

Gracias a Mary por ser mi ancla, mi brújula, mi puerto seguro, mi secoya.

RESUMEN

El presente estudio partió de la interrogante cómo lograr que la subjetividad, entendida como principio narrativo, y la escritura de guion fueran recursos didácticos en el proceso de apropiación del texto literario y, al mismo tiempo, constituyeran un medio para la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales en estudiantes de Licenciatura no literarias. El objetivo general de la investigación fue que los estudiantes de asignaturas de literatura pudieran desarrollar un pensamiento ficcional y situado a través del ejercicio transpositivo, que los convirtiera en creadores reflexivos sobre las posibilidades de la literatura interconectadas con su situación en el mundo, valiéndose del guion como recurso didáctico y de la subjetividad como principio narrativo. El enfoque de la investigación es humanista, basado en la educación liberal postulada por Marta Nussbaum (2010), la didáctica no parametral de Estela Quintar (2002) y la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire (2013). La metodología aplicada fue la investigación-acción en el aula basada en la espiral de ciclos de Carr y Kemmis (1988) y las observaciones de Antonio Latorre (2005). El referente teórico se argumentó en el nexo escritura-subjetividad fundamentado por Christa y Peter Bürger en *La desaparición del sujeto; una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot* (1996). Los principales resultados obtenidos fueron: la escritura transpositiva a guion permitió al estudiante reconfigurar una *experiencia* a partir de la cual generó elementos cognitivos y emocionales con base en lo *vivido* en los mundos posibles de la ficción; la apropiación resultante no sólo constituyó una resignificación de la obra literaria original sino **la creación de un nuevo discurso que** consolidó la autonomía del discente a partir de lo que les hizo sentido, según sus intereses y; la interlocución entre educando-docente y Literatura detonó procesos autorreflexivos e intersubjetivos de fecundidad interdisciplinaria.

Palabras claves: Transposición, subjetividad, guion, apropiación, ficción.

ABSTRACT

How can scriptwriting and subjectivity, understood as narrative principle, be didactic resources in the literary text appropriation process and, at the same time, be a means for the construction and reconstruction of the personal stories of undergrad students in non-literary majors? This study's general aim is to aid students enrolled in literature courses to develop a fictional attitude through transposition. This would turn them into reflective creators, delving in the possibilities of literature interconnected with their situation in the world by means of a script as a didactic resource and subjectivity as a narrative principle. This research has a humanist focus based on liberal education as proposed by Marta Nussbaum (2010), non-parametric didactics (Quintar, 2002), the pedagogy of the question according to Paulo Freire (2013), the spiral of cycles classroom action research methodology (Carr and Kemmis, 1988) and Antonio Latorre's (2005) observations. The theory followed is the writing-subjectivity nexus expounded by Christa y Peter Bürger in *The disappearance of the subject; a history of subjectivity from Montaigne to Blanchot* (1996). The main results were that writing a script enabled students to reconfigure an *experience* from which they created cognitive and emotional elements based on what was lived in possible fictional worlds. The resulting appropriation not only amounted to re-signifying the original literary work but also creating a new discourse consolidating students' autonomy in terms of what made sense to them according to their interests. A dialog between students-instructor and Literature triggered self-reflective, intersubjective processes of interdisciplinary creativity.

Keywords: Transposition, subjectivity, script, appropriation, fiction.

I INTRODUCCIÓN

Incluir la escritura del guion en los programas de la asignatura de literatura u otras afines, en estudiantes de ciencias sociales y humanidades es abrir un espacio de creación. El discente rebasa el goce estético y reflexivo que experimenta como lector y se coloca en la perspectiva de artífice que forja mundos posibles. La didáctica de la literatura se revitaliza al contemplar al educando como autor, no ya de textos que complementen el análisis de las obras que se discuten en clase, sino de guiones originales o reapropiaciones de textos literarios y fílmicos que singularizan su cosmovisión en un acto irrepetible.

Lo anterior justifica el objetivo de este ejercicio: que los estudiantes de asignaturas de literatura puedan desarrollar un pensamiento ficcional y situado a través del ejercicio transpositivo, que los convierta en creadores reflexivos sobre las posibilidades de la literatura interconectadas con su situación en el mundo, valiéndose del guion como recurso didáctico y de la subjetividad como principio narrativo.

El valor de la transfiguración genérica de un texto a otro, como proceso pedagógico que apela a la interdisciplinariedad cual despliegue imaginativo-poético, es axial en esta investigación. De acuerdo con Miguel Ángel Garrido (2001):

Una clase de literatura así concebida, que promueva la creatividad, es una experiencia docente y discente inolvidable. Entre otras cosas, porque esa creatividad en ciernes del alumno le hará enfocar el problema de la creación literaria “desde dentro”, desde las dificultades técnicas que entraña la gestación de una obra literaria (Citado por Leibbrandt, 2007, párr. 84).

En la humanización que comporta la enseñanza de la literatura late la educación de la sensibilidad, reclamo común a todos los tiempos pero hoy más que nunca necesario ante la extensión de la indiferencia del sujeto narcisista obnubilado por la proyección de sí mismo en las redes sociales, incapaz de la empatía, la comprensión del otro y hasta de sí mismo. Los individuos de una sociedad que no se interroguen qué somos, de dónde venimos y para qué venimos amputan su

civismo, su desarrollo y su libertad. Coartan, además, su capacidad de tomar decisiones o de manifestar un pensamiento alternativo -fortalezas a través de las cuales se pueden desmontar los pragmatismos y la tendencia a vivir una representatividad sea a la manera espectacular de los medios de difusión masiva (Maillard, 2017, prólogo, párr. 5) o como desdoblamiento en las redes sociales bajo los imperativos de los *Me gusta*. Tales directrices terminan por modelar a un ciudadano para el rendimiento, como califica el filósofo coreano Byung-Chul Han (2012) a aquellos que se someten a sí mismo en un mundo de la eficiencia tiránico con las otredades que se resisten al afán de uniformidad. Bien recuerda Gimeno Sacristán: “La perspectiva *tecnológica, burocrática o eficientista* ha sido un modelo apoyado desde la burocracia que organiza y controla el *currículum*, ampliamente aceptada por la pedagogía ‘desideologizada’ y acrítica, es ‘impuesta’ al profesorado como modelo de racionalidad en su práctica” (2007, p. 52).

Si una representación es válida, que sea la ficcional de mundos posibles que demandan un pensamiento crítico. Un estudiante autor que se posesiona del lenguaje logra emanciparse de los códigos lingüísticos y contenidos culturales, sociales e ideológicos con los que tradicionalmente el lenguaje nos ha sido dado.

El estudio de la literatura como un espacio artístico e imaginativo de carácter *intertextual* y generador de nuevos sentidos culturales fue la apuesta de autores como Julia Kristeva, Gérard Genette, Michel Foucault, Roland Barthes, Georges Bataille, Jacques Derrida, Umberto Eco y Jean-Luc Godard, entre otros, en la década de los 60's del pasado siglo. El laboratorio que permitió y proyectó esta experiencia colectiva fue la Revista *Tel Quel*, de la que la investigadora argentina Sonia Berton (2013) subraya:

[...] el modo singular de escritura del grupo como una forma en la que el ‘autor’ fluctúa entre distintos enunciadorees individuales, cada uno autor de un discurso que lo trasciende pero, al mismo tiempo, generadores, mediante préstamos y alusiones, de un enunciador colectivo -el espacio *Tel Quel*- a partir del cual ‘fundan discursividades’ que han trascendido su tiempo y sus disciplinas (p. 1).

Un antecedente semejante permite amplificar en el aula la urgencia de trabajar de forma *interdisciplinar* para aportar robustez pluridimensional al proceso cultural que gesta la lectura devenida en escritura, propuesta que cobra hoy más que nunca validez en el contexto de transmedialidad que vivimos.

Realizar el ejercicio de transposición del texto literario a un guion, a través de la subjetividad como principio narrativo, se vuelve una estrategia que detona mecanismos cognitivos y creativos que actualizan, desde el punto de vista didáctico, el quinto saber moriniano (*enfrentar las incertidumbres*), toda vez que la literatura ha sido el gran campo de especulación de las certidumbres, pero más que nada, de lo incierto. El proceso escritural bajo esas premisas abre las más disímiles variantes de errores e ilusiones, sólo comparables con las acciones y sucesos que ha aportado la historia, para acudir a ellas como referentes a la hora de trazar estrategias. El riesgo, la apuesta, el sujeto o la humanidad puestos en encrucijadas, abiertos a la aventura de lo desconocido, del descubrimiento. A través de la literatura se le manifiesta al estudiante (y al docente que lo acompaña) la oportunidad para el examen y evaluación de las buenas intenciones que trastocaron su dirección, o las malas intenciones que resultaron en un gran beneficio.

El estudiante valorará la crisis en su poder regenerador, aún en la destrucción. Está puesto ante situaciones y acciones que motivan la autorreflexión y con ella la autocrítica que lo provee ante lo incierto, consciente de que lo posible es un abanico, muestra de que no tenemos control total de las cosas y nos obliga a la precaución. De tal vivencia extrae la flexibilidad, la adecuación, la previsión con base en datos, a lo cambiante, a los riesgos y a las oportunidades, de manera que el riesgo de equivocarse resulte constructivo.

Bajo este principio y viendo la enseñanza de la literatura como forma expresiva, la transposición de obras literarias al audiovisual puede ser un ejercicio hermenéutico que convierta al estudiante en creador que se *fictiona* en la subjetividad.

*

La investigación se desglosa en esta sección de encuadre que, unida a los capítulos II y III, despliegan la metodología que guía al presente estudio. Le sucede el marco teórico donde se incluyen: el estado del arte; las teorías en torno a la subjetividad, su nexos con la escritura así como con la ficción; el análisis de la transposición a guion como proceso de escritura cultural, así como de la técnica de la escritura creativa como vía de apropiación y de aprendizaje; cierra con los fundamentos pedagógicos y didácticos que canalizan los instrumentos metodológicos y de intervención. El capítulo V aborda la investigación empírica, el análisis de los resultados y las conclusiones.

II PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La visión del *currículum* como configurador de la práctica es justamente la articulación entre la teoría y la acción, territorio donde se alcanzan planteamientos lateralizados, heurísticos y autónomos en la propia praxis del docente respecto de la administración. A propósito, apunta Gimeno Sacristán “La preocupación por la práctica curricular es fruto de las aportaciones críticas sobre la educación, el análisis del *currículum* como objeto social y de la práctica generada en torno al mismo” (2007, p. 56).

Poner en primer plano el divorcio de contenidos y métodos, el acontecer del salón de clases y los contextos en que se produce sería una manera de revertir la dispersión del proceso de la enseñanza. Si cada investigación y teorización está abocada a resolver problemas particulares, actuales, -y de tal naturaleza son los que plantean tanto la realidad educativa como el *currículum*- deberían ser más pertinentes las acciones que los resuelvan.

El *currículum* debe preceder a la teorización en tanto son los problemas detectados en las instituciones docentes en todos sus niveles y en la sociedad los que lo constituyen. De acuerdo con Gimeno Sacristán:

[...] la propia concepción de éste como práctica obliga a escrutar las condiciones en que se produce, sean de índole subjetiva, institucional, etc. La teoría del *currículum* tiene que contribuir así a una mejora de la comprensión de los fenómenos que se producen en los sistemas de educación (Reid, 1980, p. 18), manifestando el compromiso con la realidad (*Ibidem*, p. 57).

Si postulamos una educación humanista y emancipadora, el *currículum* debe responder a esas condiciones, actualizarse con la realidad que lo gesta, en plena dinámica, de manera que recíproque instrumentalmente a una acción suficiente y libre.

El camino es la retroalimentación entre la reflexión y la acción, con la metodología aportada por la investigación-acción que construye la teoría a partir de la práctica y no a la inversa, análisis crítico volcado a una realidad que abarca la pedagogía, el *currículum* y el acontecer en los salones de las escuelas.

Únicamente un profesorado reflexivo y crítico será capaz de evitar y contrarrestar las dimensiones nocivas de los llamados '*curricula ocultos*', o lo que es lo mismo, la transmisión tácita a los estudiantes de conocimientos, ideas, normas, valores y disposiciones más acordes con los intereses de determinados grupos políticos, culturales y económicos (Torres Santomé, 1988, p. 19).

Si las prácticas se establecen a partir de contenidos que se entienden por "correctos" para la institución se sesgan las alteridades y otras visiones culturales y pedagógicas, clausurando, además las necesidades de la sociedad.

Una de las exigencias es la educación en la sociedad de la información. ¿Cómo lograr que la escuela, sin renunciar a sus funciones, consiga la misma facultad de influenciar a los discentes que tienen los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías? Gimeno Sacristán entiende que:

[...] los medios de comunicación ganan en cierto modo porque son más sugestivos, pero en cierto modo porque el enemigo es muy débil y claro los medios de comunicación pueden subyugar con cierta facilidad y la escuela con los actuales mecanismos que tiene no puede subyugar a nadie (Donoso, 2002, p. 69).

Trazar una meta tan ambiciosa en el panorama actual es casi una utopía. En cambio, sí podemos proponernos consolidar en los estudiantes la capacidad crítica para desmontar los contenidos provenientes de los medios audiovisuales, postura que defiende Gimeno Sacristán. Ello contrarrestaría criterios como el de los autores Carvajal-Córdova y Moreno Torres (2012) que sostienen que la función crítico social sólo puede ser potenciada por el análisis de las obras literarias. En su artículo "Cinco desafíos para la didáctica de la literatura en el siglo XXI" parten del reclamo que el teórico alemán Hans Robert Jauss hacía sobre la necesidad del texto literario en la sociedad mediática:

[...] nos preguntamos si cuarenta y cinco años después de este planteamiento la amenaza ha culminado. Para ellos, las grandes industrias culturales -la televisión, la publicidad, la telemática, entre otras- tienen el poder de construir la conciencia de sus espectadores y consumidores. En otros términos, esta situación provoca una pérdida de la subjetividad y arrastra consigo una actitud pasiva de los ciudadanos, ocasionada por una serie de distractores culturales, sustentados en

estrategias comunicativas, pensadas milimétricamente para aglutinar adeptos en torno al consumo indiscriminado de los signos. Estas formas de significación aglomerativas no son pensadas para ser analizadas de manera crítica; contrario a lo que se piensa, el “acoso de los signos”, según lo expresa Mendoza Fillola (2003, p. 303), refuerza una comunicación unidimensional y convergente de la ideología dominante (párr. 13).

Según este punto de vista, el discurso literario se erige como una alternativa al discurso del mercado dada la estructura autorreferencial, ficcional e imaginaria del primero que dista de los estereotipos de enunciación y de recepción del segundo. Bajo estos presupuestos el lector tiene una autonomía cognitiva que impide que sea modelado. Tal criterio responde a una relación dicotómica entre texto e imagen que resulta de larga data y que Umberto Eco (Schemla, 1991) encuentra superada:

Rechazo la actitud maniquea de los falsos intelectuales, para quienes la escritura es el bien y la imagen, el mal; la una, cultura, y la otra el vacío. Recordemos que la imagen existía, es Vinci o Rafael, y que estos nos dicen cosas que las palabras no pueden decir. Por lo demás, la edición, que en teoría correspondía a lo impreso, se ha convertido en un instrumento de difusión de la imagen. ¡Hasta los semanarios ofrecen hoy fascículos sobre Van Gogh! (párr. 2).

Deslegitimar la diversidad cultural de los signos y su potencialidad para activar lecturas complejas resulta una reducción semejante a la de anular la capacidad dialógica entre escritura e imagen, sinergia que el propio Eco estimula a analizar por su fortaleza y continuidad (1991) y de la que la cultura audiovisual es corolario en su integridad. Los modelos discursivos literarios sirven de referentes al discurso audiovisual desde su génesis y la dinámica es tal que retroalimentan sus recursos y soluciones ideoestéticas en un camino de ida y vuelta en la que los préstamos resultan una redimensión cultural.

El problema no son los productos audiovisuales sino fomentar la capacidad crítica tanto ante ellos como ante los textos literarios. La realidad es que nuestros estudiantes viven en la cultura de la transmedialidad y apenas se acercan a la literatura, aspectos que unidos a las políticas que disminuyen las materias y

carreras vinculadas a las humanidades y el arte hacen más preocupante el panorama, alerta que hace la filósofa norteamericana Martha C. Nussbaum (2010) en su libro *Sin fines de lucro; por qué la democracia necesita de las humanidades*:

Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta (p. 20).

La educación, como principal recurso de progreso de la sociedad, debe apartar el pensamiento único que busca la eficiencia y no da cabida a la sensibilidad. Tal como postula Edgar Morin en *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999) a la educación le urge hacer una revisión crítica del conocimiento humano y establecer como prioridad conocer la manera de conocer ante la vulnerabilidad de la mente humana tendente a no evaluar los errores o ser autocomplaciente con las ilusiones. La poca flexibilidad, el pragmatismo y la resistencia a la adaptación son síntomas que de continuo deben ser sometidos al escrutinio crítico. Una postura irreflexiva sobre el futuro educativo invalida las transformaciones que necesita la sociedad de cara a la formación del ciudadano, revertida en cultura de paz, de diálogo, de respeto a las diferencias.

*

Una de las instituciones donde interviene la presente investigación es en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma de Querétaro. Según el Programa de Estudio de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo se atiende la ética humanista en su objetivo general y se propone la formación de seres humanos con sentido crítico, capaces de interpretar la realidad social para poder contribuir a la solución de problemas de la sociedad. En el perfil de egreso se afinan como actitudes las de trabajo en equipos multidisciplinares de manera colaborativa; de adaptación a diferentes escenarios sociales y de disciplina, iniciativa y pensamiento innovador para adaptarse a las diferentes

situaciones que demanda el estudio de los distintos fenómenos sociales, además de poder identificar, explicar y proponer alternativas a los problemas de la realidad.

Entre sus competencias: conocimientos, habilidades, actitudes y valores se potencia una formación para intervenir la realidad mediante propuestas y proyectos multidisciplinarios de comunicación estratégica, ejercicio periodístico, producción de medios y gestión cultural, en los sectores público, privado y social. Además de problematizar la realidad social a partir del abordaje de temas, procesos o problemas sociales relevantes y emergentes, para hacer propuestas innovadoras desde una perspectiva interdisciplinaria.

Al analizar el mapa curricular se detectan oportunidades de articular las materias de manera interdisciplinaria. El hecho de que la asignatura de literatura sólo se desarrolle en un semestre, no impide que los recursos literarios puedan dialogar con materias como lingüística, semiótica o guionismo para medios, además de los talleres de radio, televisión y multimedia, impartidos por separados en diversos semestres.

Una propuesta que puede complementar la educación literaria es la estrategia que aúna dos recursos didácticos mucho más particulares y dinámicos: el primero, plantear la *subjetividad*, bajo los postulados de Christa y Peter Bürger (1996), como un principio narrativo en el estudiante-autor y el segundo, acudir al proceso de transponer una obra literaria al guion audiovisual. La subjetividad vista como una forma de autorreferencia donde el sujeto se narra supone una manera alternativa de tratarse a sí mismo, no en remisión directa a su realidad sino a una realidad segunda connotada, sin anclaje evidente o subyacente en los elementos del contexto autobiográfico. Se trata de una autorrepresentación narrativa que conlleva reflexionar lo que el yo “es en el instante de la escritura” (p. 30), cómo se experimenta o se expone. La transposición, por su parte, manifiesta un pensamiento divergente al propiciar una forma de desarrollo de los individuos desde la literatura, a través de la reelaboración de la obra literaria de base a otra estructura, la del guion, con funciones y objetivos diferentes en términos

narrativos. La imbricación de ambos recursos da como resultado una obra compleja, intertextual e interdisciplinar fondeada en lo puramente ficcional.

Recuerda Maillard:

Crear mundos responde a una necesidad, la necesidad de ficción. Tiene un órgano: la imaginación, capaz tanto de fijar las percepciones, de reproducirlas y de jugar con ellas como de elaborar conceptos y teorías. Crear un 'mundo' es dar sentido, organizar lo que acontece, transformar el acontecimiento (simultáneo) en suceso (temporal, sucesivo) (Maillard, 2017, capítulo 1, párr. 15).

Se trata de una reconstrucción que supone una especularidad, sin embargo, su cualidad reflexiva es verdadera. La ficción no cuestiona la verdad sino que amplía, en la re-presentación, otras aristas no percibidas o pasadas por alto por infraordinarias; no obstante, puede ser entendida como una reelaboración subjetiva. A la verdad se le autentifica como objetiva pero en la historia existen registros con sesgos que manipulan o distorsionan los hechos, aún con evidencias documentales certificadas. Los géneros biográficos, por ejemplo, presentan la indeterminación como problema principal a criterio del escritor y ensayista argentino Juan José Saer, en *El concepto de ficción* (1989), dado que la "supuesta verdad objetiva" se sustentan en datos relativos como la anécdota o elementos secundarios para dar legitimidad al carácter testimonial y documental del texto, o sea, el matiz circunstancial de lo anecdótico y la interpretación como mediación cuestionan la credibilidad del relato.

La ficción es artificio, pero artilugio que necesita ser considerado con seriedad. Según Saer:

A causa de este aspecto principalísimo del relato ficticio, y a causa también de sus intenciones, de su resolución práctica, de la posición singular de su autor entre los imperativos de un saber objetivo y las turbulencias de la subjetividad, podemos definir de un modo global la ficción como una antropología especulativa (1997, p. 43).

Este aspecto especulativo que le atribuye Saer a la ficción dialoga con la subjetividad humana, punto de partida de esta investigación bajo los presupuestos teóricos que Christa y Peter Bürger sostienen en su obra de 1996 *La desaparición*

del sujeto; Una historia de la Subjetividad de Montaigne a Blanchot (2001). Históricamente el sujeto occidental se sometió a una acción pendular paradójica: aseguraba autofirmarse y para conseguirlo tenía que mediar su autoaniquilación, de modo que desaparecía para afirmar un yo. Lejos de esa visión, Bürger y Bürger no teorizan sobre el sujeto, ni esperan su desaparición, como tampoco lo defienden ni ven la genealogía a manera de cosmovisión. La investigación aborda al sujeto como *uno* que vive en el mundo, entra en relación con los otros, pero en tanto sujeto es un yo individual. Los autores se enfocan en la interrelación entre subjetividad y escritura, la expresión de la constitución de sí como forma de escritura.

El término “literatura” como tal, al igual que “naturaleza” o “sociedad humana”, no es sino el nombre genérico de un dominio de objetos altamente complejo y heterogéneo; por sí solo nos suministra muy poca información sobre la constitución de ese dominio o sobre los modos en que puede ser tratado desde una perspectiva diacrónica (Margolin, 1991, p. 162).

La literatura es el arte que históricamente ha formado parte de la educación, en todos los niveles de enseñanza, aspecto que la coloca en una posición de privilegio respecto a otras manifestaciones artísticas. Un enfoque más general es el que educa con la historia de la literatura y en muy menor medida, casi nula, con la historia del arte. Las funciones de la literatura, así como el concepto de literatura, han variado según la época; todas las funciones cobran importancia para cada individuo y sociedad, desde la comunicativa basada en la didáctica metódica instrumental asentada en la escritura y la lectura de la lengua; como la función estética, que trasciende su asociación con la belleza. La estética, en su etimología, comprende la sensación y la sensibilidad, de modo que la literatura es una capacidad de asimilar la realidad a través de esas percepciones que nos llevan a reconfigurar un mundo a través del placer y el goce (Maillard, 2017, prólogo a la primera edición, párr. 3). Sin embargo, nuestra experiencia con la literatura no puede quedarse en lo lúdico, como tampoco es coartarla a la

información que nos brinda o los significados que construimos a través de la comprensión lectora. La literatura es *gnosis* que en su capacidad de erigir mundos posibles, transforma visiones, gesta cultura y desarrolla un pensamiento crítico, profundo, complejo. Si bien es una práctica discursiva especial, con un discurso ficticio, no se puede ignorar que desempeña una función ideológica en la sociedad. De acuerdo con Edmond Cros (1986) es una práctica social, con su institución, con su mercado que Bourdieu (1993) califica de mercado de bienes simbólicos. Al entender a la literatura como *gnosis* asumo la posición humanista emancipadora que coloca al hombre en el centro y en su contexto. Los objetivos de enseñar literatura bajo esa postura implican la formación literaria, comprender que la literatura es vida, que se adquiere experiencia a través de ella, que a través de ella tendemos puentes con lo que en apariencia no tiene conexión -aspecto intrínseco a la cultura-, y que formamos ciudadanos con valores éticos. Son objetivos que comprenden la función de diversidad cultural que cumple la literatura, donde la razón poética (Zambrano, 1939) da saberes de sentido y permite que tomemos conciencia de lo que nos constituye como personas y, al mismo tiempo, nos permita *ser* plenamente.

La educación literaria debe contemplarse desde su capacidad dialógica con todas las disciplinas, y en todos los niveles educativos. Siendo la literatura un Arte que es suma, universo ficticio, que armoniza y contiene todo el saber humano, además de ser un vigoroso fundador estético y filosófico, de acuerdo con Edgar Morin (1999), su aprovechamiento interdisciplinar rescataría lo humano del saber sesgado y parcializado. Ciencias y humanidades se complementan, la reflexión conjunta será la solución de los problemas causados por la especialización individualizadora del conocimiento. La responsabilidad y la solidaridad son valores que aportarían humanidad al modo de actuar distante de las abstracciones ciegas al contexto y a los problemas planetarios causados por la falsa racionalidad.

En la práctica docente he constatado que a los educandos se les dificulta rebasar el concepto de adaptación porque es el término que tradicionalmente acuñó la bibliografía; esto a pesar de que hoy se somete a revisión. En tal caso, el

audiovisual sería subsidiario de la literatura y no un proceso más complejo donde ocurren transfiguraciones de sentidos y recursos. En este contexto, se observa que el estudiante se intimida ante la trascendencia del texto literario y supone que el tratamiento que logre su reescritura debe ser respetuoso del referente, al tiempo que pierde de vista que tiene la posibilidad de comprender que la literatura lo convida a su progresión como escritor.

Otro elemento restrictivo de la creatividad que verifico en clase es el apego de los estudiantes a los procedimientos que se desmontan de los análisis a los productos audiovisuales o los modelos venidos de manuales, en lugar de aprovechar las opciones de análisis que abren las obras o los propios manuales. Se trata de referentes instrumentales que desarrollan una destreza, pero no responden a las interrogantes particulares del texto literario y menos a las de un proceso de producción de nuevos contenidos. Si tales referentes se transforman, venidos de su *lectura del mundo*, tal y como sugiere la educación liberadora de Paulo Freire (2004), suscitarían un estudiante-creador.

En tal sentido, hasta ahora esbozado en el análisis de esta problemática, se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo lograr que la subjetividad, entendida como principio narrativo, y la escritura de guion sean recursos didácticos en el proceso de apropiación del texto literario y, al mismo tiempo, constituya un medio para la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales en estudiantes de Licenciatura no literarias?

2.1. Objetivos específicos

Para responder la anterior cuestión, se diseñan los siguientes objetivos:

- *Valorar* la subjetividad como principio narrativo y la escritura de guion como recursos que conforman una estrategia didáctica.
- *Valorar* la transposición como proceso que abarca la comprensión e interpretación del texto literario de base y la creación de una nueva obra en estudiantes de Ciencias Sociales.

- *Demostrar* el valor de un proceso pedagógico que apela a la apropiación de un texto original como un despliegue imaginativo-poético que le permita al estudiante reflexionar sobre su vida y contexto donde está situado.

2.2. Hipótesis

En el trabajo de transposición la interlocución entre educando, docente y Literatura puede detonar procesos autorreflexivos e intersubjetivos que potencien la fecundidad interdisciplinaria y el despliegue imaginativo en la construcción y reconstrucción de historias personales y colectivas.

2.3. Justificación

El presente trabajo pretende fundamentar el diseño, desarrollo y puesta en marcha de una estrategia didáctica basada en la transposición del texto literario al guion y en la subjetividad como principio narrativo, recursos didácticos que permitirán que los estudiantes solventen el proceso de comprensión e interpretación del texto literario y, al mismo tiempo, constituyan un medio para la construcción y reconstrucción de historias personales y colectivas. Esta estrategia cognitiva colabora en un *curriculum* mucho más creativo, abierto, liberador, que favorece la autonomía intelectual, la expresión personal y la suficiencia moral en los estudiantes.

La estrategia puede propiciar la implementación de una práctica pedagógica didáctica democrática, co-participativa donde estudiantes y docentes modelen estrategias dinámicas y siempre abiertas desde la acción; de la que resulta que el acto de interpretación de la literatura deriva en un proceso creativo de escritura cultural, objetivo pedagógico que trasciende en la formación del ciudadano que necesita la sociedad. De tal modo el estudiante es creador de sus propios contenidos, además de participar de la producción ideológica y simbólica de una sociedad.

La consideración de que el estudiante mejora la competencia lectora una vez que no sólo construye un significado a partir del proceso de lectura de la obra

literaria, sino que se abre a la re-escritura, de forma tal que es un reto a su discernimiento, cultura, experiencia, sensibilidad y poder de observación.

El dominio del proceso transpositivo le asegura al estudiante el conocimiento de la dramaturgia, aplicable a muchas esferas de la comunicación, lo que lo cualifica y le da más oportunidades en el contexto hipermediático contemporáneo. De un consumidor de productos audiovisuales pasa a ser productor de contenidos audiovisuales, con un rico basamento cultural y capacidad crítica que le permitan mejorar los contenidos con responsabilidad ética y vocación humana.

III UNA PROPUESTA EPISTEMOLÓGICA

La presente investigación entiende el acercamiento al conocimiento y su producción en el rigor de un proceso donde se analizan los elementos científicos, racionales que orientan la construcción de saberes. Tiene un carácter cualitativo por colocar en su eje a la subjetividad, dado que estudiamos seres humanos. Tal condición obliga a la autoconsciencia de saber distinguir los límites entre el sentido común de la cotidianidad y el discurso científico asentado en el conocimiento riguroso, construido y verificado, de manera que nuestro objeto de estudio no se desvirtúe en una sociología espontánea.

Un objeto de estudio es la demarcación de los aspectos teóricos y de las propiedades empíricas, asentada en un levantamiento deliberado que comporta las intenciones del investigador que diseña la investigación. Responder a una problemática es construirla a partir de fundamentos teóricos-epistemológicos.

La investigación obliga a tomar distancia y revisar los hechos expuestos en su hechura originaria. Si bien activan algunas coordenadas sobre el objeto que pretendemos construir, funcionan a un nivel motivacional y de curiosidad con el que, de inmediato, debemos romper para dar paso a estrategias de investigación científica, que superen el nivel empírico. Jean-Claude Passeron (2004) propone la reconstrucción de los hechos como el montaje de una criba que permite observar los 'hechos', de modo que "no se observa con algún provecho más que una 'realidad' que no habría sido observable si no se la hubiera antes tornado concebible mediante las categorías y las preguntas planteadas por una grilla teórica de observación" (Denis Baranger entrevista a Jean-Claude Passeron, 2004, p. 398).

El investigador está implicado en el objeto de estudio. Inicia la investigación portando prejuicios, nociones del sentido común, de los cuales debemos distanciarnos para no caer en el error cuando estamos abocados al conocimiento científico. La realidad contamina al lenguaje de conceptos, ideas, sentimientos. Edmond Cros, uno de los teóricos pilares de la Sociocrítica, campo crítico de la Sociología de la Cultura, refiere cómo nos atraviesan distintos sujetos colectivos

en el presente y a lo largo de la vida, de manera que todos dejan su impronta en nuestras consciencias, en su competencia ideológica, que es el no-consciente. Éste, a diferencia del sub-consciente, no existe como categoría individual sino como producto de un sujeto colectivo, además, no se reprime y sólo se puede evidenciar por análisis científico, a través del extrañamiento que significa tomar distancia de nosotros mismos para analizar nuestra manera de actuar y de expresarnos, entre otras. De modo que, el escritor, y por extensión el investigador, selecciona los signos con los que se expresa no en su idioma, sino en el conjunto de las expresiones semióticas reproducidas por los diferentes grupos a los cuales él pertenece o perteneció en el pasado (Cros, 1986, p. 72).

Partiendo del principio de que toda colectividad inscribe en su discurso los indicios de su inserción espacial, social e histórica, y genera, por consiguiente, microsemióticas específicas, nos hemos esforzado por describir los niveles en que dichos indicios eran localizables. Resultó que las huellas más evidentes se encontraban en los ejes paradigmáticos, las expresiones hechas, los sintagmas fijos, las lexías. La forma de lexicalizarse las lexías, a nuestro juicio, transcribe de modo mucho más directamente perceptible sistemas de valores sociales, y las alteraciones que los modifican, los modos de vida y de inserción socioeconómica de los medios que los producen, así como las evoluciones de las estructuras mentales. Pongamos algunos ejemplos especialmente interesantes: la desaparición progresiva o, para ser más prudentes, la disminución de la frecuencia de empleo de las expresiones *vieux garçon* [«solterón»], *vieille fille* [«solterona»] (cuyo uso tiende a reservarse para la descripción de caracteres y no ya para la designación de un estado civil), o incluso *fille-mère* [«madre soltera»], transcribe la evolución de nuestra propia concepción del matrimonio o de la virginidad en cuanto a valores sociales (*Ibidem*, p. 28).

Sólo la utilización de una técnica de ruptura evita la contaminación del lenguaje en nuestra investigación: la crítica lógica y lexicológica del lenguaje de sentido común [...] en la medida en que el lenguaje común y ciertos usos especializados de las palabras comunes constituyen el principal vehículo de las representaciones comunes de la sociedad, una crítica lógica y lexicológica del lenguaje común surge

como el paso previo más indispensable para la elaboración controlada de las nociones científicas (Bourdieu, Chamboredom y Passeron, 2002, p. 28).

Bajo esa técnica definimos y revisamos los conceptos que atraviesan la presente investigación.

IV ASIENTO TEÓRICO

4.1. El camino pedagógico del texto literario al guion audiovisual (estado de la cuestión)

La selección de los estudios que se presentan en este capítulo, en relación con el objeto que nos ocupa, tuvo como directrices los tres aspectos que involucran a esta investigación: la pedagógica didáctica que articula literatura y cine; la transposición de obras literarias al guion y, por último, el guion como género literario.

En el primer apartado se priorizan las investigaciones que aportaron modelos o herramientas didácticas validadas en la práctica. Se observa que no abundan los trabajos desde una perspectiva más crítica o hacia una didáctica freiriana de la pregunta y sí las de enfoque constructivista. Es el motivo por el cual, si bien este estudio no se enfoca en el constructivismo, no desestima dar créditos a los trabajos centrados en el aprendizaje significativo, donde el estudiante construye su conocimiento y es el centro de la acción pedagógica. En el segundo apartado, la transposición de la obra literaria a versión para audiovisual, la pesquisa se dirigió a los estudios y teorías que se apuntalan en el análisis literario y a la actualización de los enfoques que puedan aprovecharse en el aula. En cuanto al guion, se indaga en las publicaciones que lo conciben desde su condición literaria. Las nociones interdisciplinariedad e intertextualidad atraviesan esas búsquedas.

El primer apartado aborda diferentes estudios que apuntan al cambio de paradigma producido en las últimas décadas y manejan ideas pedagógicas constructivistas; tales como aprendizaje significativo, construcción del propio aprendizaje, aprender a aprender, el desarrollo de competencias y la formación literaria. Pedagogas españolas como Celia Romea Castro (2011), María García Amilburu (2011) o María del Rosario Neira Piñeiro (2010) discursan sobre el nexo literatura y cine, al tiempo que proponen herramientas didácticas como: la lectura comparada; el análisis pedagógico del cine y; por último, la escritura, lectura y el análisis de guiones existentes para observar sus propiedades y normas de

escritura; respectivamente. Otras autoras ibéricas como María González García (2013, 2015) o Monserrat Blanch Marcos de León (2017) crean, cada una, modelos didácticos validados en varios cursos. Fuera del vínculo literatura y cine, Sneider Saavedra Rey (2017), docente e investigador de la Universidad de San Buenaventura, en Colombia, propone una pedagogía de la literatura que se basa en la formación literaria.

El segundo apartado se ocupa de la transposición del texto literario a la escritura de ficción para contenidos audiovisuales. Cabe señalar que evito, en lo posible, el término de “adaptación” porque el proceso supera el mero acomodo al transfigurar sentidos y recursos de la versión de un texto literario a otro que “se lee desde la perspectiva imaginaria de filme” (Vanoye, 1996, p. 19). Sólo en las citas textuales aparecerá el término adaptación para dar constancia de las principales teorías y métodos desarrollados en los últimos lustros que así lo refieren; a saber: la fidelidad al original, enfoques narratológicos aprovechados en el traspaso genérico, la estrategia intertextual con sus múltiples variantes y, finalmente, las perspectivas transmediales y multidisciplinarias.

La búsqueda bibliográfica de este apartado la encabeza la propuesta *Teoría y práctica de la adaptación* de Robert Stam (2009); uno de los estudiosos más influyentes del tema, que no sólo cuestiona los preconceptos alrededor de la disciplina, sino que brinda la perspectiva dialógica intertextual. De los estudios de Juan Ramón Ferrera Vaillant (2016) y María Elena Rodríguez Martín (2019) aprovecho sus revisiones bibliográficas de las teorías y enfoques en torno a la transposición de la obra fuente al guion. El primero con la validez de ser el único que ofrece una perspectiva literaria en su análisis, y el segundo por el trazado de una evolución que contempla las narrativas transmedia y por abrir la transposición genérica de las obras literarias a otros referentes como el cómic, la novela gráfica, la biografía y el videojuego. Cierra este apartado la visión del profesor e investigador Gastón Lillo (2019), de la Universidad de Ottawa, Canadá, quien se aproxima a la reescritura de la obra fuente al guion desde la sociocrítica.

En el tercer apartado, que afianza el carácter literario del guion, aparecen los puntos de vista de Mónica Ríos Vázquez (2007) y Alessandro Rocco (2019). La primera (Universidad de Chile) aborda el guion como género literario en colindancia con la novela y la dramaturgia y defiende su autonomía a partir de las adaptaciones de dos novelistas argentinos; Rocco (Universidad de Bari, Italia) estima el guion publicado como un nuevo género narrativo y recupera criterios de autores como Béla Balázs, Guillermo Cabrera Infante, Juan Madrid o Guillermo Arriaga, entre otros, que defienden la literalidad de la escritura para cine.

En el cuarto apartado se abre la interrogante sobre cómo debe ser el proceso creativo que se implemente en el aula, desde las investigaciones analizadas, de modo que la escritura del guion con base en el texto literario sea una opción que cualifique la enseñanza de la literatura.

En el último segmento se propone la interrelación texto literario y la subjetividad del estudiante como principio narrativo concebido desde lo ficcional y que permita el cuestionamiento de las propias creencias, abra interrogantes y el autoexamen en estudiantes-creadores que encuentran en la escritura la manera de aprehender la literatura.

4.1.1. Propuestas pedagógico-didácticas

No por ser la investigación más lejana en la cronología sino por priorizar la escritura de guion como herramienta didáctica, Neira Piñeiro (2010) abre esta revisión bibliográfica. En *La escritura para medios audiovisuales en el área de lengua castellana y literatura y su contribución al desarrollo de las competencias básicas*, la pedagoga de la Universidad de Oviedo sostiene que la escritura, ya sea de guiones o de documentos destinados al medio audiovisual, debe implementarse en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, en la enseñanza obligatoria, con el objetivo de desarrollar el aprendizaje lingüístico, literario y de la mayoría de las competencias básicas, sin obviar la alfabetización audiovisual (2010, p. 382). Las actividades de análisis y la práctica creativa se sitúan en un contexto que estimula tres tipos de aprendizajes (audiovisual, digital y

alfabetización en medios), sin embargo, la producción de contenidos propios, en el modelo curricular, se limita a la redacción de textos afines al género periodístico y desestima al guion de ficción (*Ibídem*, p. 386).

La competencia literaria se ejercita a partir de la creación misma. Sea de concepción individual o por la apropiación de historias ajenas, la escritura de guion incentiva al estudiante a fecundar ideas, desplegar los elementos del relato - espacio, tiempo, personajes, historia y puntos de vista- y su estructuración argumental. La competencia en comunicación lingüística se refuerza por el valor instrumental del empleo del lenguaje verbal en la comprensión y representación de la realidad, la individualidad y la cosmogonía canalizadas en la narración, tanto en el audiovisual como en textos afines. No olvida la expresión oral, una vez que se exponen y debaten las ideas en el proceso de confrontación colectivo del proyecto a realizar o del producto terminado (*Ibídem*, p. 389).

Otras capacidades básicas desarrolladas en la práctica escritural para medios audiovisuales son: la competencia cultural y artística (la interacción con el arte cinematográfico, la dramaturgia y otros géneros literarios donde se comparten recursos y elementos similares no quedan en un proceso de cultivo cultural sino que potencian la creatividad con el resultado de producciones artísticas propias); la competencia digital (uso de procesadores de textos, búsqueda y tratamiento de la información obtenida a través de diversas fuentes); la competencia social y ciudadana (el trabajo colaborativo favorece tanto como la autonomía e iniciativa personal); la competencia autonomía e iniciativa personal (el ejercicio del criterio propio, de imaginar y desarrollar proyectos individuales o colectivos, su responsabilidad con ellos) y, por último, la competencia para aprender a aprender (la facultad de autoevaluarse a partir del análisis y valoración crítica de los textos realizados, aprender autónomamente, ser consciente de las propias capacidades y carencias) (*Ibídem*, p. 384; pp. 389-391).

La autora sugiere como herramientas didácticas complementaria la lectura y análisis de guiones existentes para observar sus propiedades y normas de escritura, así como el uso de manuales para el adiestramiento en los códigos del

lenguaje audiovisual (Neira, 2010, pp. 386-387). Respecto a este último, es pertinente acotar sus riesgos. Considero que el uso de modelos tiende a pautar una manera de hacer y el resultado puede coartar las soluciones que de manera intuitiva e imaginativa puede desplegar el alumno en el acto creativo, aspecto relevante en un proceso de formación donde debe alentarse el análisis crítico.

La propuesta de Neira no es novedosa, sin embargo, tiene el valor de exhortar a que la escritura de guion para medios audiovisuales culmine con su ejecución, ya sea en cortometrajes o documentales breves, fin que la autora considera esencial desde una perspectiva comunicativa y funcional en la enseñanza de la lengua (*Ibíd.*, p. 399). En esa coordenada, contribuye además a la alfabetización audiovisual, en la medida en que la escritura del guion es la primera fase de cualquier proyecto para los medios audiovisuales.

La voluntad de propiciar el paradigma del aprendizaje significativo de los alumnos, antepuesto a la enseñanza expositiva, signa la investigación *Teoría y Práctica del análisis pedagógico del cine* (2011) de María García Amilburu (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid) y Bárbara Landeros (Coordinadora de Proyectos en la Productora Halo Studio de México). En busca de tal objetivo postulan que el cine puede utilizarse como estrategia didáctica aplicable a cualquier materia y nivel educativo. Sus argumentos son que el razonamiento lógico por abducción (Pierce, 1988) puede ser el procedimiento para el análisis pedagógico en el aula, teniendo como resultado el desarrollo de capacidades de reflexión en el alumno, que lo conduzcan a la adquisición de experiencia virtual o vicaria (2011, pp. 32-36; 43). Tal perspectiva nace de la Teoría Constructiva del conocimiento (bajo los presupuestos de Piaget, Vigotsky y Ausubel), de la que toman, además, las ideas del estudiante como agente último de su propio aprendizaje, su papel (re)construyendo un conocimiento asentado en la sociedad pero reelaborado en el plano personal y, por último, la función fomentadora del maestro que estimula en los estudiantes una actitud que les permita aprender a aprender de manera que consigan la autonomía y el desarrollo

de competencias a lo largo de su vida (García Amilburu y Landeros, 2011, pp. 28-30).

Las autoras no sólo reflexionan sobre la pertinencia formativa del lenguaje audiovisual, sino que proponen al docente una herramienta de trabajo flexible para el análisis pedagógico del cine, abalado en la experiencia didáctica desarrollada en el nivel superior educativo, con estudiantes de la Escuela de Comunicación de la Universidad Panamericana de México (*Ibíd*em, p. 45).

El modelo de análisis pedagógico del cine de las investigadoras sugiere dividir el plan de trabajo del profesor en cuatro etapas (*Ibíd*em, pp. 46-47):

- definición de objetivos,
- selección de la película,
- recogida y elaboración de la información que se entregará a los alumnos antes de la proyección para que comprendan la obra en su contexto propio y, por último,
- diseño de las actividades que deberán realizar.

La mediación del docente se dirige a posibilitar que los estudiantes consigan establecer relaciones personales entre lo que muestra el film y las nociones teóricas-prácticas de la materia que estudian en clase; organizar la intervención de los alumnos; estimular su participación además de dirigir las actividades: de experiencia (relacionar hechos que suceden en la vida cotidiana con acciones similares o contrapuestas de la vida cotidiana, simbología de sentimientos, etc.), de reflexión (creación de personajes, creación de definiciones, reconstrucción de hechos, comprender por medio de ejemplos el significado de un concepto, crear finales alternativos, etc.) y de acción (diagnóstico de situación, debates, realizar tablas de soluciones con el objetivo de reflexionar sobre las causas de los hechos y así proponer soluciones, generar nuevos contenidos apoyándose en los conocimientos que ya posee de manera que sea significativo para ellos, entre otras), dando pautas que ayuden a resolver los problemas que se plantean a raíz de la exhibición (*Ibíd*em, pp. 30-32). Vale aclarar que, desde el

paradigma humanista del aprendizaje significativo, más que el papel de mediador, el docente estimula al estudiante a una movilización de conciencia a partir de la autoreflexión. El estudiante cuestiona en medio de un proceso donde importa lo que vivencia, de modo que esa experiencia tenga repercusión en su ser.

García Amilburu y Landeros no refieren en su estudio al guion cinematográfico, ni como parte de la película ni como recurso didáctico. Dada la flexibilidad que propone su modelo, podría contemplarse la fase de escritura de guion audiovisual por parte de los estudiantes como una estrategia más en ese aprendizaje significativo, sea en la materia de Literatura o en cualquier otra, adaptando un texto literario o haciendo la reescritura literaria de un filme. El razonamiento por abducción no pierde validez porque, por un lado, el estudiante formula una hipótesis que en el acto creativo escritural puede confirmar o refutar, y por el otro, ahora el aprovechamiento de la experiencia de vida que propone una obra de arte (sea literaria o audiovisual) es más cercano a la suya, de modo que a la comprensión de sí mismo y del mundo que lo rodea pasa por su condición de creador de ficción.

Situada en el favorecimiento de la competencia comunicativa mediática está la investigación “Cine de literatura. Poderoso binomio educativo y cultural”, de Celia Romea Castro (2011), quien presenta una propuesta didáctica de lectura comparada que aprovecha al binomio cine y literatura como medios educativos y culturales. La autora considera que, si el visionaje de una película puede contribuir al descubrimiento o al redescubrimiento de una obra literaria, y tal interés favorece la formación lectora y la cinematográfica, no es comprensible que ese vínculo no se explote en las escuelas (2011, p. 30).

La investigadora de la Universidad de Barcelona, sugiere que se fijen actividades de equipo como solución al reducido tiempo disponible para la proyección de películas en las aulas. Cada grupo es responsable de una parte de análisis del conjunto, que, con las restantes de los otros equipos, culminará un estudio comparado de la obra de forma participativa y cooperativa (*Ibidem*, pp. 30-31).

Aconseja que el criterio de selección de las obras corresponda con la formación literaria y audiovisual de los destinatarios. Del mismo modo prevé tener en cuenta los gustos de los estudiantes, el conocimiento previo de la obra, disponer de los materiales con facilidad, comenzar por la lectura de la obra y luego hacer el visionado de la película. Las pautas comparativas son las mismas para ambas manifestaciones artísticas: el espacio, el tiempo y la duración, las características de los personajes, el ritmo de la acción, la voz del relato, el punto de vista, el tema principal y los secundarios, y, por último, el género. Cada equipo complementa su análisis comparativo con la creación de dibujos, fotografías que presentan a toda la clase en PowerPoint, Movie Maker, Open Office, entre otros, a modo descriptivo-visual, cómic, fotonovela o *storyboard*. Por último, se hace una presentación del análisis con todas las contribuciones ya sea en carteles y cuadros o se divulga en internet (*Ibídem*, pp. 31-32).

La metodología planteada por Romea Castro (2011) presenta varios puntos vulnerables. El primero es desmembrar los elementos constitutivos de las obras por distintos equipos cuando lo acertado es que cada lector/espectador (aún agrupados) aborde cada texto como un todo, en virtud de que es en el tejido de esos elementos donde se construye el sentido, no aisladamente. En el análisis comparativo es cuestionable la incitación a la detección de “gazapos” (*Ibídem*, p. 32); concebir como disonante cualquier recurso que no se “verifique” en el texto literario es condicionar la lectura con base en un error y no a la percepción de la riqueza expresiva y conceptual que despliega, en su autonomía como obra artística, la versión audiovisual. Otro elemento cuestionable es abordar la transposición de la literatura al cine en términos de fidelidad o respeto ya que coloca al último en una posición subordinada a la primera y distrae de la operación analítica más provechosa que es la comprensión de las premisas constructivas dramáticas, morfológicas y estructurales- punto de vista que igual debe aplicarse al análisis comparativo que sugiere Romea Castro (*Ídem*) al estimar las semejanzas y diferencias como únicos indicadores de apreciación. El último aspecto endeble de la propuesta de la autora es concebir la labor de

representación de los alumnos (guiones, dibujos, fotografías, cómic, etcétera) como subsidiaria del ejercicio y no como fin creativo en sí mismo. El nivel de comprensión, interpretación y creación conduce a otra transposición, ahora de ambos textos analizados, aspecto formativo donde el alumno explora sus capacidades discursivas, sumado al resultado holístico de la actividad.

En la misma línea del desarrollo de las competencias básicas aparecen las investigaciones *El cine y la literatura en el desarrollo de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Primaria y Secundaria* (2013) y *Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos* (2015), de María González García (Universidad de Murcia). La autora aporta un modelo didáctico afincado en los vínculos semióticos y educativos entre literatura y cine, a aplicarse en la Educación Primaria y Educación Secundaria. Tal herramienta la verificó, durante tres ciclos consecutivos, gracias a una metodología investigación-acción, centrada en tareas complejas y en proyectos interdisciplinarios promotores de la conexión intertextual entre ambas manifestaciones artísticas con expectativas hipertextuales (2015, p. 299).

El procedimiento de intervención contempló: el análisis de una obra cinematográfica y de otra literaria; foros donde los alumnos reconstruyeron el significado de la película, del cuento y de su vínculo intertextual arquetípico y también les otorgaron sentido personal a través de nuevas conexiones desatadas por su intertexto lector y culminadas en hipertextos creativos. Los resultados fueron microrrelatos cooperativos compilados en un álbum ilustrado, microrrelatos en verso en el género de la comedia transformados en *karaokes* y *cadáveres exquisitos* empleados en la realización de un *rap* libre sobre los asuntos de la película y el cuento estudiados que, junto a los materiales didácticos, fueron difundidos en la Web y son aciertos empíricos que confirman la hipótesis de trabajo interdisciplinario (2013, p. 189).

Su modelo metodológico constructivista posibilita que la mediación docente se adapte a las necesidades de los alumnos para resolver tareas y trabajos de

investigación, que el aprendizaje sea creativo y crítico con respecto a los contenidos asimilados con especial valoración de la originalidad, el juicio propio y el descubrimiento del error como parte de la formación, y que la evaluación también se refiera a los procesos, cuente con factores emocionales y aporte soluciones plurales y alternativas (*Ibídem*, p. 31).

La última de las investigaciones con el enfoque dialógico literatura y cine, con fines didácticos, es *El cine, llave entre la educación mediática y la educación literaria: análisis y estudio de casos múltiples*, de Montserrat Blanch Marcos de León (Universidad Camilo José Cela, Madrid, 2017). La autora apunta el uso insuficiente del cine en clase como apoyatura, entretenimiento o herramienta en el contexto actual. Según su criterio, una revisión justa en la práctica docente colocaría al séptimo arte en posición análoga a la de la literatura y estimularía el estudio conjunto que enriquezca el proceso de adquisición de una competencia en comunicación. La tesis que Blanch postula es que el cine no sólo ofrece posibilidades educativas sino, además, es la base del imaginario audiovisual para comprender la articulación multilingüística en la sociedad hipermediática en que vivimos (*Ibídem*, p. 413).

A partir de un estudio de casos múltiples, la investigadora observa diversas prácticas en aula, en la Secundaria, en las que se incluyen ambas manifestaciones artísticas y pudo verificar la hipótesis de que es viable plasmar en la práctica la interrelación teórica entre cine y literatura, entre educación mediática y educación literaria, sustentada, mínimamente, por un marco legislativo. Se vale de ejemplos paradigmáticos en el entorno educativo que pueden servir de guía para diseñar un modelo curricular en este sentido (*Ibídem*, pp. 415-416).

La investigación de Blanch (2017) arrojó como resultado la pertinencia de la interconexión entre literatura y cine en Secundaria en tanto ambas manifestaciones se sostienen mutuamente y refuerzan aspectos afines. La educación literaria aprovecha del cine: la motivación del estudiante por conocer la obra original (fomentar la lectura); desarrolla la capacidad de relación intertextual en diversas variantes (transposición de literatura a guion cinematográfico, posibles

antecedentes literarios, obra cinematográfica, referentes cinematográficos, etc.); estimula la comprensión lectora a través de la anticipación de contenidos narrativos previamente asumidos en la obra cinematográfica; aviva el uso de la imaginación analítica (activación del intertexto lector) y creativa (elaboración de contenidos propios); activa procesos de metacognición a través de la promoción de la auto-observación y la co-evaluación; la reescritura personal de las obras propicia la apropiación de significados, la extrapolación alegórica y la reinterpretación de los textos que los alumnos transponen a otros formatos acordes con sus afinidades (literario, *storyboard*, cómic, *fan fiction*, micronarraciones, etc.); se producen aprendizajes profundos y duraderos al involucrar activa y emocionalmente a los discentes en los proyectos; promueve el examen y debate, el trabajo colaborativo y la solución creativa de problemas, sin excluir la participación de profesores y las familias (*Ibíd*em, pp. 416-418).

Respecto a la adquisición de la competencia mediática en el alumno, el desarrollo de estos proyectos estimula diferentes aprendizajes, a destacar el abordaje reflexivo y diferente al cine, la cimentación de una cultura cinematográfica y audiovisual o la adquisición de conocimientos sobre la interacción de los diversos lenguajes en las obras audiovisuales, con la tipificación de cada uno de ellos. De igual modo, se obtienen conocimientos esenciales sobre los elementos necesarios para construir una historia en cualquier medio de comunicación, así como el adiestramiento para la autoproducción audiovisual. La mejora de la capacidad crítica comprende no sólo la recepción de las obras audiovisuales o sus propias producciones, sino además los usos de la información donde se verifica una gran dosis de manipulación, así como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) en sus vidas cotidianas (*Ibíd*em, p. 419).

Blanch postula que el cine es a la educación mediática lo que la literatura representa para la materia de Lengua y literatura (*Ídem*). Así, del mismo modo que se habla de una competencia literaria, podríamos hablar de una competencia cinematográfica. Su criterio se sustenta en el hecho de que, tanto la educación

mediática como la educación lingüística reierten sus enseñanzas en el dominio competente de una serie de códigos aplicados; en un caso, los múltiples códigos que emplean los medios de comunicación, en el otro, la Lengua.

Por último, la autora hace algunas sugerencias para que la educación mediática gane un lugar dentro de la educación formal, y que el nexo literatura y cine sea más accesible. Sobresalen: formar a los docentes en todas las áreas concernientes a la educación mediática de tal modo que sus propuestas no apelen a la intuición sino a una pedagogía científica; la educación en pedagogías activas y cooperativas- una vez que las metodologías tradicionales no son aptas para ofrecer proyectos de educomunicación; comprobar cómo es posible una colaboración-coordinación no sólo transversal, entre diferentes materias, sino también longitudinal, esto es, entre docentes de todos los niveles de la educación formal y, finalmente, considerar la implantación de materias formativas en la educación superior, es decir, en los estudios iniciales de docentes, magisterios de Infantil y Primaria, y másteres de educación Secundaria, en materia de educación mediática (*Ibídem*, pp. 420-422).

Una propuesta didáctica centrada en la escritura de ficción en la pedagogía de la literatura es “Formación (*Bildung*) y creación literaria. “Llegar a ser lo que se es” en diversos mundos posibles”, de Saavedra Rey (2017). A partir de sus investigaciones *La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad* (2011) y *Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria* (2013) constató el estado marginal de la escritura que, de realizarse, era subsidiaria de la lectura de obras (metodología del comentario de texto), medio de reproducción de saberes disciplinares o actividad complementaria como entretenimiento fuera de clase. La saturación informativa socaba las posibilidades de desarrollar el placer estético, desplazando a la creación artística por el discurso sobre ella. En respuesta a ese problema propone que la *formación literaria* se hinca en la escritura creativa y abre un nuevo campo en el contexto instructivo. Saavedra articula las nociones formación (*Bildung*, de la tradición educativa alemana) y creación literaria como

construcciones significativas de mundos posibles donde exploramos nuestra condición humana (Saavedra Rey, 2017, p. 199).

El concepto *Bildung* (*Ídem*) aporta la *formación* como cultivo personal, indagación de uno mismo, autorrealización del sujeto, proceso introspectivo cuya finalidad es la transformación desde adentro. Así, la auto-observación y la autorreflexión propician la comprensión del mundo y la naturaleza. La noción *formación* se actualiza en contrapunto con el concepto *Erziehung* (*educación*), el cual se diferencia por carácter de acción externa, dirigida a la instrucción o capacitación de determinados conocimientos y habilidades. Sin embargo, ambos procesos no pueden deslindarse, pues relaciona culturalmente a la persona y la coloca como ser social que problematiza su interior. El acto de formar (interior) “*desborda*” a la acción educativa (externa) en tanto no es una verdad inducida que se debe repetir como parte del aprendizaje, sino que es una interpretación que se revisa y cuestiona para llegar a respuestas propias (*Ibídem*, pp. 200-201). Tal punto de vista es debatible. Aquellas cualidades que Saavedra concentra en el proceso de formación son las mismas que desempeñan la comprensión y la interpretación en cualquier *lectura del mundo*. Son procesos que van acompañados de la acción educativa la cual obra como revulsivo que llevan a la introspección y el pretendido *desbordamiento* no es más que su reacción entendida como aprehensión, reconstrucción y dotación de significados de lo aprendido. Este señalamiento cobra más sentido en su relación con el proceso escritural, pues Saavedra coloca a la formación como un proceso axial de introspección, como si tal estrategia fuese exclusiva de la *Bildung* y no operase, por ejemplo, en la metaficción que conlleva igual un examen de autorreflexión, autoconsciencia y autorreferencialidad.

Más pertinente es la inserción de creación literaria como parte del proceso formativo. Saavedra descansa en los criterios de autores como Vargas Guillén, con *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna* (2010); Bruner, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, (2004) y Larrosa, *La*

experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación, (1998), entre otros que consideran el lenguaje como condición de la existencia del hombre, ya que solo mediante este soporte simbólico configura su ser, sus proyecciones como sujeto y, en comunidad, su cultura (*Ibíd.*, pp. 201-203). Lo oportuno de su implementación en el contexto pedagógico se daría en que el propio sujeto se narra a sí mismo, complejiza sus percepciones del mundo desde la necesidad de relacionarse y a la vez diferenciarse.

Advierto que el investigador sigue la línea -aunque no lo refiere- de Mendoza Fillola (*La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, 2004), quien apela a la renovación de la educación literaria más allá del dato historiográfico, cultural o teórico. Saavedra Rey (2017) reconoce el lugar que la lectura literaria va ganando como experiencia formativa en la escuela, al menos a nivel de discurso, gracias a la influencia que la estética de la recepción ha tenido en pedagogos progresistas. Reclama, entonces, igual tratamiento para la escritura (*Ibíd.*, p. 203). Busca apoyo en Delmiro Coto y su texto *El aprendizaje de la escritura literaria*, (1995) para cuestionar a los programas académicos que excluyen al elemento más subjetivo, inventivo y menos predecible, que es la creación literaria, vista sólo como vía de esparcimiento o un medio para el uso normativo de la lengua (2017, p. 204). El aporte de Saavedra Rey es proponer la *formación literaria* no sólo con miras a las lecturas significativas a partir de los textos de otros -en los que median el profesor y la bibliografía elaborada al respecto-, sino comprender, además, la escritura auténtica en tanto “ofrece posibilidades ilimitadas para presentar otro mundo posible, en cuyo desarrollo hay mayores opciones de desbordar los sentidos desde el despliegue personal y de conocer desde adentro, en su uso, gramáticas y estrategias de creación” (*Ídem*). Hecho que revitaliza la perspectiva para la didáctica de la literatura al propiciar que el autor (estudiante) organice el mundo desde la invención. Implementar una formación literaria sostenida en la escritura de ficción es necesario porque coloca al estudiante en la posición del demiurgo, creador de mundo(s) que acude a su experiencia humana y a su imaginación.

Asume su existencia como una obra en construcción que trasciende la realidad que lo envuelve, creando una nueva realidad.

Llama la atención que Saavedra Rey (2017) no refiere de qué manera subjetividades situadas al margen renovaron el género *Bildung* al convertirlo en su medio de expresión- análisis sí visto por Fernández Vázquez (2002) en *La novela de formación: una aproximación a la ideología colonial europea desde la óptica del Bildungsroman clásico*, texto donde recupera a Marianne Hirsch (1979). En un aula tal perspectiva sería tomada como autorreconocimiento por partida doble.

Resumiendo este apartado, las investigaciones aquí reunidas observan cómo el horizonte globalizado actual demanda la formación de individuos capaces de adaptarse dinámicamente a un contexto mutante e interconectado a través de las nuevas tecnologías de la sociedad de la información. En consonancia con el análisis de González García (2013), tal entorno ha propiciado el inicio de reformas curriculares de los sistemas educativos a escala internacional con la finalidad de configurar una educación en saberes para la vida y a lo largo de la vida, que doten a los estudiantes de los conocimientos necesarios que le permitan intervenir en la sociedad del conocimiento y faciliten su ingreso al contexto laboral. Las problemáticas a solucionar son el enquistado paradigma de especialización de la educación escolar que exige contenidos distantes de la realidad de los estudiantes, evaluaciones con tareas simples de control, la falta de preparación del profesorado en materia de metodologías útiles para el desarrollo de las competencias básicas y la existencia de un modelo lingüístico e instructor incoherente en el contexto cambiante e interconectado del siglo XXI. En tal panorama la relación entre la literatura y el cine adquiere una dimensión a la que cada uno de los autores aquí reunidos aporta una perspectiva.

4.1.2. Del texto literario de origen al texto literario para audiovisual

La voz más reconocida en este apartado es la de Robert Stam (2009) con el aporte de la semiótica intertextual de la transmutación obra fuente-versión al guion. En *Teoría y práctica de la adaptación*, asume la transposición como un

ejemplo de “dialogismo intertextual”; “dialogismo” tomado de Bajtín (concepto introducido por el ruso desde 1929 en *Problemas de la poética de Dostoievski*) y “transtextualidad” de Genette aparecido en *Palimpsestes* (1982). En tal postulado la versión audiovisual es un texto que dialoga con textos previos y forman un entramado de superficies textuales donde influyen el estilo del estudio, la ideología de turno, la selección de los actores, los gustos del autor, entre otros factores. Stam toma en consideración el medio y el contexto histórico en que se produce la obra base, más la transmutación en obra fílmica que responde a un medio y contexto diferente. Queda en la transcodificación la libertad de aprovechar, negar, subvertir o mutar la vasta combinación de información contenida en el original (Stam, 2009, pp. 61-72).

Stam trasciende, además, por el desmontaje de los preconceptos que empobrecen el estudio de la reescritura del texto base al guion como disciplina (la obsesión por la fidelidad y la supuesta supremacía de la novela, entre otros) para centrarse en el estatus teórico de la “adaptación” y el interés analítico de las “adaptaciones”. Un filme se debe a la naturaleza cinematográfica, de modo que la transposición de los hechos reales o ficcionales deben gozar de autonomía escritural (*Ibídem*, pp. 11-13).

En el cuestionamiento del término de *fidelidad*, el teórico recupera de Metz (1977, p. 12) “la relación fantasmática con el texto fuente” para abordar el cotejo divergente que realiza el espectador entre su interpretación (sus propias imágenes mentales a partir de la lectura) y la elaborada por otro (el guionista audiovisual) (Stam, 2009, p. 36). Esa es la entrada a valoraciones de la transmutación como *objeto malo*, traicionero e infiel, aspecto que no sólo encubre una incapacidad de la crítica que abusa de ese principio metodológico, sino que reduce a connotaciones moralistas un proceso de transmutación de un código a otro que, por demás, tienen como elemento afín el lenguaje narrativo. El teórico es axiomático cuando afirma que “la fidelidad en la adaptación es literalmente imposible” (*Ibídem*, p. 41) toda vez que la transposición audiovisual

automáticamente es distinta y original debido no sólo al cambio de medio sino además al uso de medios distintos.

El autor afirma que “las adaptaciones ponen de manifiesto lo que es verdadero para todas las obras de arte: el hecho de que todas son ‘derivadas’ en cierto sentido” (*Ibidem*, p. 102), asunción válida que revalida la capacidad de establecer nexos, tender puentes inherentes a la cultura.

Dos revisiones bibliográficas facilitan la aproximación a la versión audiovisual en tanto determinan los presupuestos teóricos fundamentales para el abordaje de las transmutaciones fílmicas de textos literarios, así como los enfoques y perspectivas más frecuentes con que los estudiosos abordan la relación entre literatura y cine. *En torno al proceso adaptativo de obras literarias al cine*, de Ferrera Vaillant (2016), trasciende el abordaje desde una perspectiva literaria mientras en *De la fidelidad al original a las narrativas transmedia: desarrollo y evolución de las teorías de adaptación* María Elena Rodríguez Martín (2019) establece el desarrollo y evolución de las teorías de la adaptación en las últimas décadas.

El análisis de Ferrera Vaillant se apoya en la perspectiva cualitativa como modalidad y paradigma epistemológico. Toma la dialéctica materialista como método general y sus métodos teóricos son el análisis-síntesis y la inducción-deducción. La validez de su artículo es que, luego de advertir los inconvenientes teórico-metodológicos con que se ha abordado el tema, aporta la perspectiva literaria como método de análisis del proceso adaptativo (Ferrera Vaillant, 2016, pp. 227-228). El pedagogo cubano sugiere el estudio de las transposiciones desde un enfoque literario de manera que el análisis del texto versionado contemple la relación entre el original literario y el filme, más el nexo entre el texto de base y su guion. La perspectiva literaria se asienta en la hipertextualidad, concepto desarrollado por Genette (1989), el empleo eficaz de las categorías literarias, el manejo de los recursos y preferencias transfigurativas, y la materialización en el guion. El autor considera estéticamente legítimos todos los procedimientos y tendencias transcodificativas. La comprensión que haga de ellos el analista

permitirá ubicar cuánto del original literario fue tomado, así como sus aportes a la historia fílmica que se transpone, lo que afirma al filme como re-lectura de la fuente original (*Ibídem*, p. 233-235).

Rodríguez Martín (2019), por su parte, realiza un análisis bibliográfico de teorías y estudios sobre la versión cinematográfica con el objetivo de examinar su desarrollo y evolución. Retoma una revisión previa (Rodríguez Martín, 2005) de estudios publicados hasta el año 2000 y ahora la amplía con aportes académicos extendidos en los primeros quince años del siglo XXI. Sistematiza los modelos más recurrentes al abordar la adaptación, ya no ceñida exclusivamente a las obras literarias, sino abierta a otros referentes como el cómic, la novela gráfica, la biografía y el videojuego, entre otros; -visión que toma de Hutcheon (2006)- e incluye a las narrativas transmedias junto a otras estrategias emergentes que tienen de eje nociones como intermedialidad, intertextualidad e interdisciplinaridad (Rodríguez Martín, 2019, p. 40).

En la revisión de 2005, Rodríguez Martín normalizó las variantes teóricas y estudios en un desglose que pautó las teorías sobre la fidelidad al original, los modelos narratológicos aplicados al estudio de las transposiciones y la transmutación como dialogismo intertextual. A partir de ellas, en este siglo, se dan variantes como la adaptación y traducción, la refracción como diálogo textual, y la versión audiovisual en el contexto de las narrativas transmedias que la autora actualiza en su investigación del 2019.

La constante de los nuevos modelos, salvo excepciones, es la superación de la noción de fidelidad. La colección de textos *Film Adaptation* editada por James Naremore, en el año 2000, propone se amplíe la noción de adaptación y se flexibilice el discurso de los análisis de tal objeto de estudio. Los artículos que compila se abren a elementos sociopolíticos, económicos y culturales y coloca en un segundo plano los aspectos formales (*Ibídem*, p. 47-48). Stam es incluido en este volumen con el artículo "Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation" y su propuesta de transposición como un ejemplo de "dialogismo intertextual" (*Ibídem*, p. 48-50). Cinco años después el teórico sostiene que los conceptos de dialogismo

e intertextualidad superan las contradicciones de la fidelidad y del modelo fuente/adaptación que se desentiende de todo tipo de textos complementarios y de la respuesta dialógica del lector/espectador (Stam & Raengo, 2005).

Rodríguez Martín recupera a Cardwell (2002) y su enfoque pluralista con el cual revisa la colección de artículos sobre transmutación en *The Classic Novel: From Page to Screen* editada por Giddings y Sheen (2000). En tal perspectiva el nexo versión-novela tiene la misma relevancia que sus vínculos con otras fuentes como: otras transposiciones, las convenciones audiovisuales, su visión como producto comercial destinado a un público específico, sin olvidar el contexto sociohistórico y cultural. El enfoque pluralista es una respuesta a las limitaciones de las perspectivas narratológicas o comparativas que, concentrando su estudio en lo formal, olvidan las influencias de los contextos sociales e institucionales, la intertextualidad y el género (Rodríguez Martín, 2019, pp. 50-51).

Rodríguez Martín coloca el texto *Rethinking the novel/film debate* (Elliott, 2003) como un modelo que valora la teoría estética con la práctica estética, además de mostrar el elemento perturbador de la teoría en la comprensión de la práctica estética y de las mecánicas intra e interdisciplinares. Elliot estudia el carácter híbrido de la transposición como un arte que conecta a la división verbal/visual o palabra/imagen. La autora está influenciada por la teoría posmoderna y los estudios culturales y aplica algunas de sus metodologías, pero los desestima como soporte porque tales teorías ven el enfoque formal como innecesario (*Ibidem*, p. 51).

El modelo que conecta la adaptación con la traducción Rodríguez Martín los extrae de los textos *Books in Motion: Adaptation, Intertextuality, Authorship* (Aragay, 2005) y “La traducción intersemiótica en el cine de ficción” (Zavala, 2009). El primero parte de la postulación teórica de Lawrence Venuti: ningún acto de interpretación es definitivo y la traducción es una interpretación. Esta visión colinda, según Aragay, no sólo con los debates en los estudios de transmutación sobre autoría, originalidad, fidelidad e intertextualidad, sino también con las disertaciones de las adaptaciones como recreaciones o reescrituras más que

como reproducción. Bajo este enfoque los estudios de transmutación audiovisual de obras literarias ganan autonomía en la historia de la cultura y en debates sobre la transformación y transmisión de los textos y significados dentro de una misma cultura y entre distintas culturas (Rodríguez Martín, 2019, pp. 51-52). Zavala, por su parte, propone un enfoque teórico para analizar la traducción intersemiótica, válida para las investigaciones de los sistemas semióticos que son traducidos al cine (literatura, teatro, arquitectura, música, filosofía, historieta, etc.) (Rodríguez Martín, 2019, p. 52).

Otras variantes del modelo intertextual aparecidas en lo que va de siglo son la aplicación del concepto de refracción al estudio de las transmutaciones (Gutleben y Onega, 2004) y la distinción entre adaptación y apropiación (Sander, 2006). La refracción es vista como el proceso doble a partir del cual una obra funde tanto la reflexión de un texto anterior como la nueva luz que se proyecta en el original al reescribirlo. El resultado es que ambos textos descubren nuevos significados no previstos en abordajes previos. La lectura del texto que refracta provoca una nueva lectura del texto refractado. La segunda propuesta se afina no en el diálogo sino en la distancia entre versión y apropiación. Al exponer su intertextualidad unas obras declaran ser una interpretación o relectura de un texto previo; la nueva interpretación puede modificarse por la visión personal del director, puede suponer o no un cambio cultural o una modernización; la reinterpretación puede operar un desplazamiento a un nuevo género o contexto (Rodríguez Martín, 2019, pp. 52-53). Rodríguez Martín no se pronuncia ante la evidencia de que la apropiación es el proceso intrínseco a la interpretación y cualquier proceso transpositivo e intertextual, independiente de la lejanía o cercanía que se quiere establecer entre los referentes. La última herramienta que se aproxima al modelo intertextual la brindan Carmtell y Whelehan en *The Cambridge Companion to Literature on Screen* (2007) al ver a las obras literarias como intertextos, en lugar de bases primarias (*Ibidem*, 2019, p. 54).

La revisión bibliográfica de Rodríguez Martín cierra con el aporte que ofrecen las narrativas transmedia (Scolari, 2013; 2014) a los estudios de

transmutación audiovisual de la obra literaria. Es la vía en la que el relato se enuncia a través de múltiples medios y plataformas y, a diferencia de los modelos anteriores, permite al receptor afectar el mundo narrativo con nuevas secciones textuales. Voigts y Nicklas (2013) analizan la relación entre transposición y narrativas transmedia, indicando los nuevos pactos intertextuales que se abren en estas últimas. También apuntan varias nociones del texto *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide* (Jenkins, 2006) que, de manera muy vertiginosa, cambian el campo de los estudios de la transcodificación texto literario- guion: convergencia (tráfico de contenido a través de múltiples plataformas de comunicación); cultura participativa; la inteligencia colectiva; así como su relevancia en el análisis de las prácticas culturales contemporáneas (Rodríguez Martín, 2019, pp. 56-57).

Una consideración debatible en el estudio de Rodríguez Martín es que observa la relevancia de las transmutaciones de textos literarios en la historia del cine como el criterio evaluador que las convirtió en objeto de estudio de numerosos estudiosos y académicos. Tal visión desatiende que la estrategia transpositiva *per se* era un elemento a tomar en cuenta en cualquier aproximación toda vez que la dramaturgia audiovisual, desde su gestación, tomó como modelos discursivos ejemplares al teatro y a la escritura literaria y sus géneros. De igual modo son notables las ausencias en sus revisiones bibliográficas de estudiosos como José Luis Sánchez Noriega (2000), quien diseñó una tipología de las transposiciones y cinco modelos de análisis por géneros, Dwight Swain (1988), con su desglose de tres variantes a la hora de realizar la reescritura al audiovisual y conseguir un original, Ángel Vilanova (1986), quien se anticipó a Stam al dar un enfoque teórico con el valor de la transtextualidad genettiana como pivote para el estudio de la transposición o María Lourdes Cortés (1999) quien, desde el contexto latinoamericano, atendía el nexo hipertextual entre literatura y cine.

Cierra este apartado la propuesta *La adaptación cinematográfica como interacción dialógica con el texto literario* de Gastón Lillo (2019), quien aborda el nexo entre texto literario y texto fílmico, tomando en consideración cómo las

alteraciones del proceso transpositivo influyen no sólo en la producción de sentido sino que trascienden en el sistema ideológico del texto base. Su metodología es el análisis comparativo de los mecanismos de la semiosis literaria y la semiosis fílmica con una perspectiva que advierte los procesos de codificación-decodificación de los signos en sus respectivos contextos discursivo-culturales. Su enfoque proviene de la sociocrítica de los discursos y los textos culturales (en tanto inscripción de lo social en el texto y no como reflejo entre texto y contexto sociohistórico ni como análisis de la ideología basados principalmente en la noción de clase). Su enfoque recupera la noción de dialogismo (Bajtín), la corriente del “análisis del discurso” (desde la perspectiva de Michel Foucault); la “interdiscursividad”, la “intertextualidad”, y el “discurso social”, entre otros conceptos manejados por Marc Angenot, Claude Duchet, Regine Robin, Edmond Cros y Antonio Gómez Moriana (Gastón Lillo, 2019, pp. 64-66).

El analista concibe la transposición cinematográfica como un proceso de rearticulación del sentido, en función de lo que los hace enunciables y comprensibles en un determinado contexto (condiciones históricas, estéticas, culturales, ideológicas, políticas, generacionales, etc.) y de las limitantes concernientes a las materias de expresión impuestas por el tránsito del sistema semiótico literario al sistema semiótico fílmico (*Ibídem*, p. 66).

Identifica tres posibilidades de la transcodificación obra literaria-guion y las ejemplifica con el análisis de filmes que se corresponden a cada una de esas variantes: adaptación como lectura crítica o subversiva del texto literario (inversión de los sentidos, por ejemplo, del principio monológico de unidireccionalidad de los significados en el texto base transgredido a un relato polifónico y dialógico en el texto fílmico); transposición como apropiación y convergencia ideológica (mantiene la ideológica del texto base e, incluso, puede subrayar o radicaliza su propuesta estética o política) y, por último, la transmutación como reapropiación y recuperación ideológica (la versión atenúa la capacidad crítica de la obra literaria, es conciliadora respecto al orden discursivo dominante tanto en lo estético como en lo político) (*Ibídem*, pp. 66-78).

Según Lillo, en cualquiera de estas tres variantes, el filme siempre contiene las preocupaciones ideológicas de su presente, del mismo modo que explicita la forma en que interactúa con su particularidad histórica ideológica, tal y como los textos literarios de base dialogan con los suyos:

[...] al poner énfasis en ciertos aspectos del texto y silenciar otros, al modificar aspectos de la trama, del espacio, o de la temporalidad, activando a veces lo que los teóricos de la recepción llaman “concretización” de los “vacíos” textuales o “lugares de indeterminación” de la obra literaria, el filme deja ver sus propias preocupaciones, intereses, ideales, deseos, respecto a su presente; deja ver la manera en que él mismo dialoga y se inserta en su propia circunstancia histórico-ideológica (*Ibidem*, p. 79).

El estudioso apunta que es pertinente recuperar el contexto sociohistórico de la obra literaria que se versiona para entender cómo produjo sentido en su momento, sin olvidar las tramas interdiscursivas e intertextuales con las que conectó, ideologías, etc. Así se comprende su validez en el presente y las motivaciones de las transformaciones en el proceso de reescritura (*Ibidem*, p. 80).

El apartado demuestra que, si el término *adaptación* es problemático, mucho más voluble resultan las metodologías, los estudios y las teorizaciones en torno al proceso reescritural objeto de estudio. No es la intención de esta investigación hacer la historia del proceso sino acudir a ellas como estrategias, procedimientos y tendencias transcodificativas estéticamente oportunas para el propósito didáctico.

4.1.3. El guion como género literario

El guion cinematográfico como género literario: su autonomía a partir de adaptaciones de Manuel Puig y Ricardo Piglia (2007) es el texto de Ríos Vázquez (2007). El objetivo de la investigación es examinar guiones cinematográficos como textos estables que soporten un análisis literario en general, y desde el punto de vista de los géneros literarios en particular. Es una postura que cuestiona la definición del guion como un objeto transformable y totalmente subordinado al

cine. Para ello, Ríos Vázquez distingue y acentúa las singularidades del guion respecto del cine y atiende las colindancias con otras escrituras de las que toma recursos. La noción de género literario es colocada axialmente y procede, en inicio, a analizar textos precisos para luego comentar sobre la sociedad que los produce. La primera hipótesis que plantea la autora es que determinado tipo de textos con algunas características en común viene a conformar un género cuando exhibe, como un elemento de su composición, el discernimiento de sus límites y su nexa con la tradición. Cuando se fija que esto sucede en el guion cinematográfico de ficción, se abre la segunda hipótesis, mostrar que éste es un género literario que se auxilia de las características de otros dos géneros literarios que se encuentran próximos a él: la novela y la dramaturgia. De tal forma, el guion exhibe particulares y normativas propias como consecuencia de su propia superficie textual, sus convenciones semánticas y sus reglas pragmáticas (Ríos Vázquez, 2007, pp. 5-6).

Ríos Vázquez (*Op. cit.*, pp. 20-21) se aproxima a las definiciones de guion y sobresalen las que lo contemplan como: todo lo que se escribe antes, durante o con vistas a la elaboración de una película; un modelo (Vanoye); es ya la película (Carrière); la expresión de un deseo inicial de contar determinada historia, cuyo relato se pone al servicio de la puesta en escena (Guerin) o una obra literaria, con técnica narrativa autónoma, una obra completa y acabada en sí misma (Pasolini).

Ríos Vázquez contempla al guion y a la película como productos diferenciados dado que el medio de representación de ambos es diferente - escritura y audiovisual, respectivamente. En tal perspectiva el guion emerge en calidad de texto por derecho propio, abandona su carácter mutable y provisional para estabilizarse como una escritura concebida con vista a traducirse en un filme. Estos elementos le dan su forma específica, consciente de sus limitaciones, al tiempo que posibilitan que el guionista sea valorado como autor de ese texto. Lograda la cualidad de texto sólido, único, sin variaciones (*Ibidem*, p. 27), es que la autora propone que el guion cinematográfico sea analizado como un género literario que toma prestadas características de los dos géneros literarios

colindantes a él: la novela (inexplicablemente Ríos Vázquez obvia el cuento y la poesía) y la dramaturgia (*Ibídem*, pp. 31-33). Manuel Puig y Ricardo Piglia adaptan novelas a guiones, con la conciencia de la existencia de un lenguaje codificado previamente, por tanto crean experiencias posibles de retratar en un filme potencial. La especificidad del género permite lecturas ideológicas que lo emparentan con diversas tradiciones presentes que confluyen en su forma. Así, las representaciones presentes en sus guiones guardan continuidad con determinadas prácticas ejercidas en la novela de la modernidad latinoamericana (*Ibídem*, pp. 61-64).

El guion tiene en común con la dramaturgia el hecho de ser concebido para ser representado en otro medio, pero tal como consigue el texto teatral, pudiera conservar la cualidad de ser leído como texto autónomo. De modo que se revisen sus elementos que van desde la materialidad de los signos lingüísticos utilizados hasta sus reglas pragmáticas pasando por la disposición de los bloques de sentido y la presencia de ciertas convenciones semánticas. Los autores tienen la conciencia de que escriben dentro de una forma literaria que desencadena un valor estético y, simultáneamente, es la génesis para plantear una obra en el medio de representación audiovisual. En el lector está realizar una aprehensión estética del guion que neutralice o, por el contrario, rescate la función original. Ríos Vázquez es del criterio que una lectura apropiada del guion sabría complementarla, del mismo modo que la escritura de un guion define su valor artístico (*Ibídem*, p. 64).

La investigación *El guion publicado: un nuevo género narrativo*, de Alessandro Rocco (2019), toma distancia del género dramático para legitimar los valores narrativos del guion literario. El investigador de la Universidad de Bari afirma que el guion cinematográfico puede calificarse como texto literario por cumplir una función narrativa moldeada, formalmente, por el lenguaje audiovisual:

[...] no se trata de separar el guion del cine sino de reconocer que la posibilidad de publicarlo para que sea leído por un público general se funda y se justifica por su naturaleza de texto «escrito» y de texto «narrativo»; es decir, es un «filme escrito». Esto significa que un buen guion puede ser publicado y leído con fruición, sin que

ello tenga ninguna relación necesaria con su empleo en la realización de una película (Rocco, 2019, p. 85).

La tesis es que la cualidad escritural y narrativa posibilita su publicación como un nuevo género narrativo, independiente de su finalidad instrumental y técnica en la realización audiovisual. El autor analiza los elementos que justifican la autonomía del guion y propone las nociones de filme escrito para identificarlo, además de contemplar la de lector-espectador. Se apoya en los criterios de varios teóricos, críticos y escritores que postulan el valor literario innato del guion audiovisual.

La percepción común que se tiene del guion es la de herramienta inestable, dirigida a un grupo especializado que lo somete a cambios durante el proceso de realización audiovisual y luego desecha, concluida la obra cinematográfica. Rocco supera esta concepción de proyecto efímero al dar validez a un texto escrito que relata una historia que no necesita ser completada en un filme, sino ser narrada como en un filme. Coloca la función narrativa como la principal que se realiza a través de la lectura. Si se publica, no sólo encuentra nuevos destinatarios, sino que le da una estabilidad semejante a la de cualquier texto literario susceptible de ser adaptado o modificado (*Ibidem*, p. 84). También muestra una variedad al abarcar desde guiones del que nunca se ha realizado una obra audiovisual hasta la versión del guion que incorporó los cambios efectuados en el producto audiovisual. La recepción de la historia por parte del lector, según Rocco, es “imaginándola como si la viera” (*Ídem*), es decir, leerla como un espectador. No necesita el conocimiento del lenguaje técnico (cada vez más ausentes en el guion) sino tener la capacidad con la que habitualmente decodifica un filme. De ahí la definición que formula como lector-espectador, a través de la lectura “es como si asistiera a un espectáculo imaginario” (Rocco, 2019, p. 85) y con ello gana el guion la posibilidad de ser leído fuera del contexto productivo del cine.

Rocco (*Ídem*) sostiene que el guion tiene un doble significado en la historia cultural contemporánea: primero, si se comprende el guion bajo la condición de texto narrativo escrito se advierte “que el ‘código narrativo’ de la tradición literaria comienza a asumir la forma del ‘filme escrito’” (aspecto que le da novedad en el

repertorio narrativo de la historia de la literatura porque su forma depende de las características del lenguaje cinematográfico); segundo, el guion cumple una función neural en el filme porque el “código narrativo literario” configura al “lenguaje cinematográfico” y esto da lugar al “filme” (texto audiovisual) en categoría de texto narrativo. Sin olvidar las variantes textuales que imprimaron características de la narrativa audiovisual en los textos literarios (los textos de las vanguardias, cine-novelas, poemas cinéticos) o la influencia del cine en varias innovaciones en los géneros literarios como la novela o el cuento (*Ibidem*, p. 86).

El autor recupera la opinión de teóricos, escritores y guionistas para certificar las potencialidades literarias del guion como producto artístico en sí mismo: el estudioso Béla Balázs (1975) lo define como una forma artística literaria en la que se puede describir solo lo que puede ser visible y audible en un filme; el novelista Guillermo Cabrera Infante sostiene que “un guion no es literatura para el cine, sino literatura que ya es cine” (1985, pp. 30-31); el escritor Juan Madrid (2004) asegura que el guion es una forma de relato superior a sus precedentes por despejar los elementos sobrantes y privilegiar la acción y lo que le acontece a los personajes y, el guionista Guillermo Arriaga (2007), defiende al género como “obra de cine”, por analogía con “obra de teatro”, y al guionista como autor (Rocco, 2019, pp. 86-87).

Rocco caracteriza la escritura del guion (*Ibidem*, pp. 85-92). De manera general, atiende la representación figurativa tendente a la percepción visual de la historia de manera concisa, el privilegio de la acción, una estructura dramática, el empleo estratégico de la construcción espacio-temporal: ambientación significativa y expresiva formando parte de la acción; encuadre; descripción activa del espacio, dada en el tiempo como percepción, descubrimiento o revelación de algo (a menudo desde el punto de vista de un personaje); la narración en tercera persona que puede delegar en otras voces, y, por último, la articulación de banda visual y banda sonora -registro que permite que la instancia narradora del filme muestre las acciones sin decirlas, añadido con base en Gaudreault y Jost (1995, p. 47). Rocco (2019, p. 90) tiene el criterio de que la duración de la película obliga al

desarrollo rápido e intenso de la acción, sin interrupciones, con vistas a que no decaiga la tensión ni la atención del lector. Este punto funciona para estructuras dramáticas convencionales pero no para las variantes que la subvierten y apelan a una baja densidad dramática, minimizan la intriga para dar mayor relevancia a los personajes antes que a los acontecimientos, estrategias todas que se pueden cristalizar a nivel escritural, tal y como consigue la obra de Marguerite Duras, Jean-Luc Godard o más recientemente, en el contexto latinoamericano, la poética de Lucrecia Martel, Pablo Trapero o Carlos Reygadas, por sólo citar algunos.

Resulta cuestionable en los argumentos de Rocco (2019), el atribuirle el valor literario a un texto sólo porque se publique, como también es discutible despojar el valor literario de una obra por no estar publicada. La propuesta válida es que el guion audiovisual ingrese dentro de los géneros literarios por los valores literarios que posee y se le reconozca su autonomía como texto, legítimo como lectura y como soporte de múltiples representaciones a partir de su cristalización como texto literario, tal y como lo consigue el texto escrito para el teatro.

Rocco ve la fase literaria (guion escrito) exclusivamente como relato y no como drama, percepción que demora lo que resolvió desde su origen la dramaturgia: su carácter literario. En este sentido resalta la ausencia del concepto de dramaturgia en su análisis y que sólo contemple el aspecto narrativo. El drama es una función literaria concebida para la transmisión oral o escrita, y no menos importante, para la representación de un conflicto.

Tampoco ayuda la proposición del término filme escrito en lugar de guion, por la naturaleza contradictoria que le imprime el vocablo filme (texto ya concebido, acabado, audiovisual), máxime si se pondera el carácter autónomo de esta variable escritural, que puede o no ser representada audiovisualmente, aunque sí se “representa” mentalmente por el lector-espectador. El concepto de guion ya trae consigo la condición escritural para la representación audiovisual, que es lo que se quiere legitimar como género literario, perspectiva que el investigador ya tiene resuelta desde el enfoque narrativo que despliega.

La validez de ambas investigaciones reside en que sobrepasan el carácter instrumental con que se ha visto exclusivamente al guion y apuestan por su apreciación de manera autónoma, más allá del proceso productivo que culmina con la obra audiovisual. Del guion son tangibles sus contenidos, sus estructuras narrativas y dramáticas, los diálogos, así como la influencia que su peculiar escritura ha ejercido en la literatura. Valga su apreciación por sus componentes literarios y las particularidades genéricas en un contexto que se abre a nuevas formas de expresión de lo literario.

*

¿Qué recursos expresivos e ideoestéticos son los adecuados en la invitación que la literatura hace a la creación de una escritura cultural? ¿Cómo un género literario puede convertirse en estrategia didáctica que cualifiquen la educación literaria? ¿Qué postulado defiende *lo literario* y al mismo tiempo permite la impronta emocional de los sucesos más que los acontecimientos mismos? Son las interrogantes que me orientaron mientras tracé el estado de la cuestión.

4.1.4. Proceso creativo

En mi experiencia como docente en talleres de escritura de ficción, la falta de motivación por la lectura no suele ser el problema sino la intimidación que provoca en el estudiante el texto literario, sea o no una obra trascendente. La práctica docente verifica uno de los grandes debates en torno al trasvase genérico de texto de origen al texto reescrito: la fidelidad. ¿Cómo asumir la obra literaria si el cometido es su transfiguración? El estudiante infiere que la manipulación que hace del referente debe ser de manutención en lugar de desvío, anhelo válido pero difícil de cumplir porque la reescritura para audiovisual es una transformación sin equivalencia perfecta o literal por la obligada demanda del otro género, hecho que ya singulariza y da autonomía al texto de llegada. De igual modo, si se asume la lectura bajo la estética de la recepción, la pragmática o la semiótica intertextual el acto de interpretar supone la reconstrucción de los sentidos que explora el horizonte de expectativas del lector con holgura para recrear la obra literaria -

brecha fértil para prácticas didácticas de tipo creativo. Sólo si la lectura se asienta en presupuestos fenomenológicos y poetológicos la reescritura suspende el mundo circundante y cualquier aproximación de una hipótesis personal y/o transdisciplinar y se ciñe a lo que certifica el texto ya que “lo literario es de entrada mundo ya comprendido. El poeta es el hermeneuta, no los lectores. Nosotros debemos comprender lo que el poeta da a entender” (Gerigk, 2016, p. 19).

¿Qué procedimientos transpositivos de los vistos en la revisión bibliográfica son los más acertados para instrumentar en el aula? Sólo la puesta a prueba de cada uno de ellos daría la respuesta y aun así la normativa de un procedimiento coagularía la creatividad, es el texto literario quien debe abrir las interrogantes. Oportuno es el criterio del cineasta ruso Andrei Tarkovski

El artista no busca procedimientos, como tales, por motivos estéticos. Más bien tiene que dar -a menudo de forma tormentosa- con medios que estén en condiciones de formular adecuadamente su relación con el mundo, su relación como autor. [...] El trabajo creador es más que una forma de configurar datos e informaciones que existen objetivamente, algo que sólo exigiera ciertas capacidades profesionales. Es más bien una forma de vida de la propia persona, la única forma de expresión posible para él (Tarkovski, 2002, p. 126).

Sea desde la fidelidad al original, los modelos narratológicos, el diálogo intertextual o transmedial se impone la comprensión e interpretación del sentido literal y significativo del texto literario de base, atender la proposición constructiva, las premisas narrativas, los resortes dramáticos, la dramaturgia, el diseño de los personajes, definir los conflictos y tensiones, descomponer el plano discursivo y, a partir de ahí asumir la transposición como una provocación intelectual y creativa en la que pesan la sensibilidad y la cultura de quien emprende tal acto. La reescritura debe advertir las variantes expresivas con soluciones y hallazgos en función de la puesta en escena. Importa sobremanera que el escritor-estudiante tome consciencia de que es inteligencia autoral que dona sentido a su obra, acto discursivo autónomo a partir de la apropiación del texto original de otro.

4.1.4.1. Texto literario de base- versión en guion para audiovisual- subjetividad como principio narrativo

Algunos de los modelos didácticos revisados -como los de García Amilburu y Landeros (2011), Neira Piñeiro (2010), González García (2013, 2015) o Blanch Marcos de León (2017)- orientan, entre otros caminos, la equiparación de la obra artística con experiencias personales o acontecimientos de la vida cotidiana. Lo proponen no con la conciencia de un deslinde entre el *yo persona* y el *yo narrador*, aspecto que la presente investigación aprovecha y cubre el vacío al interrelacionar el texto literario de base con la subjetividad del estudiante como principio narrativo sin anclaje en el género autobiográfico, salvo sea a modo de disimulo, estrategia que puede resultar singular al operar la versión transfiguradora de la obra literaria al guion.

Al género literario autobiográfico lo caracteriza el ser el relato personal de sucesos vividos, la pesquisa de una verdad o la imperiosidad de legitimación. Entrecruza datos puntuales con los anecdóticos y un tipo particular de narración autobiográfica puede apoyarse en otras voces que complementen o no lo que el/la autor(a)/narrador(a)/ personaje cuenta en cartas, documentos de la época, notas de prensa, obras literarias, etc. (Araújo, 1997, pp. 85-108). Sin embargo, muchos son los creadores que han concebido sus memorias como gesto ficcional, cultural donde el registro autobiográfico fáctico se debilita e, incluso, sucumbe la primera persona que lo cuenta. Ello sin obviar que en la autobiografía no se desestima el componente ficcional de la experiencia vivida. A propósito, Paul De Man ve los fantasmas y sueños del autobiografiado como desviaciones de la realidad que se mantienen hincadas en el sujeto y Araújo le riposta al observar que “ese sujeto modela su experiencia, se autoconstruye y en esa autoconstrucción entra la ficción de esos fantasmas y sueños” (*Ibidem*, pp. 81-82).

En apoyo al carácter ficcional que puede tomar los datos biográficos o el situarse dentro de un texto literario como personaje ficcional, Javier Aparicio Maydeu (2002, p. 6) expone en su artículo “Fuentes por Fuentes” cómo las libertades en el género autobiográfico afianzan lo literario en las “historias de vida”

y llegan a estar a medio camino entre la autobiografía y otros géneros como el reportaje (Norman Mailer, *Los ejércitos de la noche*, 1968), interrogatorio policial (Nathalie Sarraute, *Enfance*, 1983), relato de viajes (Claudio Magris, *El Danubio*, 1986) o dietario (Jorge Amado, *Navegación de cabotaje*, 1992).

De igual modo, teóricos como Philipp Lejeune (1971) o Elizabeth Bruss (1994) instalan la relación entre la condición autobiográfica como acto literario: Lejeune, primero, al colocar el acto autobiográfico como un acto de enunciación que registra explícita y textualmente la coexistencia entre autor, narrador y protagonista, segundo, al situar la referencia en el lenguaje, en el transcurrir del sujeto y no tanto en el pasado, y entender ese gesto como un pacto con el lector (estética orientada a la lectura, siendo escritura) y Bruss, al vincularlo con la función que cumple y los usos a los cuales se afilia (Araújo, 1997).

El concepto de autoficción, formulado por el novelista y crítico literario francés Serguei Doubrovsky en 1977, postula un pacto ambiguo entre el autor y el lector. El primero afirma permanecer en la obra pero el lector no tiene como verificar que sea cierto aquello que el autor afirma es autobiográfico. La investigadora Susana Arroyo (2011) percibe la inestabilidad de una escritura que pone en solfa la referencialidad autoral, y con ella la sinceridad autobiográfica:

A través de sus múltiples estrategias para mostrar y esconder al autor —unas veces para exponer su memoria personal, otras veces para enmascarar su «yo» tras la ficción— la autoficción propone diversas formas de subsistencia. El «soy yo pero sin serlo» del espacio autoficticio se abre así a diferentes expresiones personales y grados de mayor o menor afirmación de la presencia del autor en su texto (Arroyo, 2011, p. 250).

A los fines de esta investigación, un enfoque que asegura lo literario en la interconexión texto literario-subjetividad del estudiante- es el poetológico. Bajo este presupuesto la tensión entre acontecimiento y su registro se esquematiza objetivamente afinado en el carácter estético. El relato de historia de vida se concibe como literatura, bajo la intencionalidad autoral que expande una realidad a la manera de mundo descrito y el creador se esparce como sujeto empírico al

interior del texto. Garantía de que lo que la inteligencia autoral dispone significativamente como real gane validez en su significación literal (Argüelles y Vergara, 2021, p. 101).

Con base en la propuesta de Christa Bürger y Peter Bürger *La desaparición del sujeto; una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot* (1996) la presente investigación se asienta en la interrelación subjetividad-escritura y toma el principio narrativo que existe en la subjetividad para que el estudiante pueda ficcionar(se) y ver en la escritura un recurso donde exponerse como figura literaria, atender a las formas íntimas de la experiencia como un devenir natural del sentir y valerse del lenguaje para sus fines, entre otras posibilidades que permiten al yo imaginarse, experimentarse y ver cómo se constituye como sujeto.

Esta producción de sí mismo, al articularse con la obra literaria de otro autor, en un ejercicio transpositivo al guion, podría resultar no sólo una estrategia cognitiva en la que se solventa la comprensión e interpretación de la obra literaria de base en estudiantes de literatura del campo de las ciencias sociales y humanidades, sino que derivaría en un proceso creativo y de apropiación que estimulen la autonomía del estudiante, la resolución de sus problemas y necesidades, llegar al entendimiento a través de la experiencia, recursos que afirman un pensamiento situado en su circunstancia; aspectos vitales en la continua reconstrucción mental que hace el ser humano para no quedar al margen de su tiempo y de la realidad en que vive.

Este trabajo pretende fundamentar el diseño de una estrategia didáctica basada en la transposición del texto literario al guion y en la subjetividad como principio narrativo, recursos didácticos que permitan construir un conocimiento para influir sobre la realidad y no quedarse en su mera descripción.

4.2. Teoría y conceptos de la subjetividad

Los estudios sobre la subjetividad abarcan las nociones de sujeto y su modo del ser en el mundo. Cómo nos constituimos como sujetos y cuál es nuestra relación con el mundo transita desde un posicionamiento sustancial que entronizó a un

sujeto racional, yo sólido y fijo -y con ella una subjetividad clausurada y autosuficiente- (Descartes, Kant y Hegel) al que se le contrapondrán: la construcción ficcional de la *identidad personal* que no encuentra un yo en la interioridad, sino percepciones (Hume); el efecto imaginario que multiplica las posibilidades de *sí mismo* por las que fluctúan las subjetividades (Nietzsche); el *ser-ahí* que se arroja sobre el mundo y que pregunta por el ser (Heidegger) y; la conciencia que se proyecta al afuera, hacia el mundo, *ser-para-sí* que se lanza al futuro (Sartre). Otros conceptos de sujeto aparecen en el campo de la subjetividad, sin embargo, delimito los referentes antes mencionados como algunos de los hitos que dialogarán, en los dos párrafos posteriores, con ejemplos de prácticas escriturales donde diversos conceptos de sujeto se experimentan, exponen o proyectan.

El término **sujeto** se traduce en latín *subiectum* y proviene del griego *ὑποκείμενον*, (*hypokeímenon*) que significa lo subyacente. El concepto *hipokeimenón* aparece por vez primera en Aristóteles (384 a.n.e. - 322 a.n.e.) como punto de partida del sujeto, no como sujeto del discurso (perspectiva en que descansa la subjetividad) sino de sujeto en tanto sustancia, algo que se da de antemano. Ésta, a su vez, es tratada por el filósofo griego desde dos cauces: i) en *Metafísica* (*Τὰ μετὰ τὰ φυσικά*, *Metaphysica*) enfoca el sujeto como forma de las cosas. Entiende al ser humano como una totalidad de cuerpo (materia) y alma (forma). La forma organiza la materia y es la naturaleza propia de la sustancia, de ahí se entiende que el ser humano es esa cosa que es y no otra; ii) en *Categorías* (*Κατηγορίαι*, *Katēgoriai*) y en *De Interpretatione* (*Περὶ Ἑρμηνείας*, *Peri Hermeneias*) el filósofo griego asume la sustancia como sujeto de predicación. Las categorías que propone corresponden a lo real, no surgen de un sujeto para conocer lo real. El sujeto de predicación atiende de qué se trata el enunciado, “aquello que ‘es algo’, que ‘es...’: lo ente, cualquier ente” (Rodríguez, 2004, p. 9). En la mente tiene lugar el ser y al mismo tiempo cada enunciado tiene un sujeto, “por eso la palabra “sujeto” acabará refiriéndose no sólo ni en primer lugar al sujeto de cada enunciado, sino

también y en especial a la mente, yo, etc.” (Rodríguez, 2004, p. 9). Bajo esta lógica *objectum* es “lo puesto enfrente”, lo representado en cuanto tal.

Ni Aristóteles ni otro pensador de la Grecia Antigua conciben el sujeto como objeto de conocimiento, su noción de sujeto tiene un significado metafísico que no se ancla en el hombre ni en el yo. En el texto de *Caminos de bosque* Heidegger (1984) propone:

[...] entender esta palabra, *subjectum*, como una traducción del griego *hypokéimenon*. Dicha palabra designa a lo que yace ante nosotros y que, como fundamento, reúne todo sobre sí [...] Pero si el hombre se convierte en el primer y auténtico *subjectum*, esto significa que se convierte en aquel ente sobre el que se fundamenta todo ente en lo tocante a su modo de ser y su verdad. El hombre se convierte en centro de referencia de lo ente como tal (Heidegger, 2010, pp. 72-73).

Tal proposición sólo ocurre a partir del *ego cogito* cartesiano, punto de giro en la Edad Moderna para la concepción filosófica de la noción de subjetividad. En esos derroteros no se pueden desconocer los problemas afines a la visión de la subjetividad que planteó un autor del Medioevo como Agustín de Hipona (354-430), así como la modificación que supuso la escritura discontinua.

Agustín es uno los pensadores pilares de la Teología cristiana. Su texto *Confesiones* (*Confessiones*, 397-398) trasciende por ser uno de las primeras inscripciones autobiográficas donde se realiza un ensayo de pensamiento y reflexión. Confiesa ante Dios, en primera instancia, y luego ante los seres humanos su peregrinación espiritual: de pecador, al curioso que indaga en la filosofía, se sumerge en el maniqueísmo y luego en el platonismo hasta llegar a la fe cristiana; desde la carne y el cuerpo -vinculado a lo animal y a lo pecaminoso desde Platón y Aristóteles y más aún en la teología cristiana- asciende a la verdad de Dios, punto de inflexión en su vida y en el texto que registra de forma escrita.

Lo curioso es que Agustín estimaba a “las letras como símbolos de los sonidos, y los sonidos como símbolos de las cosas que pensamos”¹ (Parkes,

¹ Habrá que esperar hasta el siglo VII para que san Isidoro legitime “a las letras como símbolos sin sonidos que tienen la capacidad de transmitimos en silencio (*sine voce*) los pensamientos de quienes están ausentes” (Parkes, 1997, p. 161).

1997, p. 161), pensamiento heredado de Platón. El filósofo griego descalificaba a la escritura como objeto transmisor de contenidos porque sólo era capaz de responder “siempre la misma cosa” (Platón, 1871, p. 342), además de ser fuente de malentendidos para quienes no fueran sus destinatarios. Argumentaba que lo escrito no podía defenderse, salvo que lo auxiliara su padre, el escritor y no con la escritura sino a través de la voz, posicionada por el filósofo como la auténtica mientras a la escritura la considera un simulacro. “El discurso que está escrito con los caracteres de la ciencia en el alma del que estudia, es el que puede defenderse por sí mismo, el que sabe hablar y callar a tiempo” (*Ibídem*, p. 343).

Platón ilustra su posición al hacer dialogar a su maestro Sócrates en la obra *Fedro* (*Φαίδρος*). Allí el sabio le cuenta al joven Fedro sobre el encuentro que tuvo el rey Tamus de Tebas con el dios Teut, para los egipcios el inventor de los números, el cálculo y la escritura. La deidad quería convencer al rey sobre los beneficios de la escritura, sin embargo, Tamus le riposta: “Ella no producirá sino el olvido en las almas de los que la conozcan, haciéndoles despreciar la memoria; fiados en este auxilio extraño abandonarán a caracteres materiales el cuidado de conservar los recuerdos, cuyo rastro habrá perdido su espíritu” (*Ibídem*, p. 341).

Justo en el libro X de *Confesiones* Agustín reflexiona sobre la memoria: qué es, los hallazgos que contiene, qué sentido tiene recordar, cómo lo hacemos, dónde se ubican las cosas cuando no las pensamos. Son meditaciones que han influido en la tradición filosófica y que Agustín fijó en la escritura. Si el rey Tamus dialoga con una deidad, el teólogo medieval también lo hace con Dios. Lo significativo es que en un momento Agustín se vuelve a sí mismo y se hace la gran pregunta que lo sitúa en el campo de la subjetividad:

“Y me dirigí a mí mismo y me dije:

-¿Tú quién eres?

Y respondí:

-Un ser humano.”

Y he aquí que a la vista están en mi persona un cuerpo y un alma, el uno más afuera y la otra más adentro” (2010, pp. 478-479).

Agustín deslinda al hombre exterior (el del cuerpo) y al hombre interior (el del alma). El cuerpo le es valioso en tanto le permite un discernimiento sensorial: “Yo, el yo interior, he conocido esto. Yo, el espíritu, mediante los sentidos de mi cuerpo” (*Ibídem*, p. 479); su materialidad es la de un sujeto del conocimiento que tiene un respaldo referencial teórico desde el que observa y remarca en ese preciso momento lo que necesita el hombre interior. Sin embargo, es el alma, esa inmaterialidad, la que le permite ascender al espíritu y conocer a Dios. Este movimiento elevado coloca al alma, y con ella al hombre interior, en una categoría superior a la de hombre exterior. Del cuerpo se progresa al alma, que es el espíritu, y del alma a Dios. La exploración espiritual de sí mismo, de su identidad, lo ha conducido la indagación de Dios, camino que puede interpretarse de vuelta, buscar la divinidad conlleva el conocerse a sí mismo.

Cuando Agustín escribe sus *Confesiones* la escritura se hacía de forma encadenada, palabra tras palabras, sin signos de puntuación, sin embargo, el carácter testimonial de su texto adelanta la autorreferencialidad que permitirá una modificación técnica en la Baja Edad Media: la escritura discontinua, aquella que introduce espacios entre todas las palabras y posibilita la ordenación sintáctica de manera uniforme (Saenger, 1997, p. 213). Tal giro influyó no sólo en una forma de escribir y de leer más diáfana y precisa, sino que detonó una escritura intimista y privada, sin la mediación de los copistas y/o secretarios. Si el mero acto de lectura significaba para los monjes cistercienses darle asiento a la mente en el corazón² (*Ibídem*, p. 218), el *affectus cordis* se volcó en los textos autógrafos:

² En el texto *La medida de los héroes* (2019), la etimóloga italiana Andrea Marcolongo distingue memoria de recordar con base en su origen etimológico. “El verbo griego *μυμνήσκω* (*mimnēscō*) significa ‘hacer recordar’, ‘suscitar un recuerdo’, pero también ‘preocuparse por el pensamiento de otro’” (p. 78). Mientras la memoria se conserva en la mente “es con el corazón con lo que se ‘recuerda’, término que deriva del latín *re* y *cor*, *cordis*, ‘corazón’. Literalmente, ‘volver a llevar al corazón’” (p. 79).

Guiberto de Nogent, al igual que en el siglo XI su predecesor Otlón de San Emmeram, tenía la seguridad necesaria para redactar de esta forma algunos detalles íntimos de sus sueños. Guiberto estaba especialmente fascinado por la relación entre la expresión escrita proyectada hacia el exterior y los sentimientos íntimos, y se arrepentía de su poesía erótica aceptándola como un testimonio escrito de unos sentimientos que ya no experimentaba (*Ídem*, p. 222).

El cambio formal de separar las palabras y darle otra configuración a la página generó un cambio de contenido al que se le añadían, además, enmiendas, notas al margen y relecturas. Los conceptos **autógrafo** (gr. *αὐτόγραφος*, lat. *autogrāphus*), escrito por sí mismo y sobre sí mismo, e **íntimo** (conjugación del vocablo latino *inti*, interior, y del vocablo de origen europeo *mus*, que da condición de superlativo, algo muy interior) hicieron del manuscrito una vía de autoexploración; la meditación y contemplación a través de diarios y memorias permitían un uso distinto del tiempo, ver la vida con calma. Cómo técnica comenzó a modificar la realidad y permitió manifestar un modo de ser en el mundo. Escribir, expresarse de puño y letra, sin mediación de otro, sentó las bases para el advenimiento de un nuevo objeto de conocimiento (el hombre), que expresa sus valores éticos, políticos, religiosos y estéticos en los dominios del saber que se implementan a través de las prácticas sociales. Bajo la premisa foucaultiana nuestro modo de ser en el mundo tiene que ver con las prácticas sociales que nos constituyen, así, el sujeto es un componente de la “trama histórica” y no un “sujeto constituyente” (Foucault, 1979, p. 181). Es la lógica instaurada en lo que Michel Foucault define en *Verdad y poder* (1979) como genealogía:

[...] una forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios de objeto, etc., sin tener que referirse a un sujeto que sea trascendente en relación al campo de los acontecimientos o que corre en su identidad vacía, a través de la historia (*Ídem*).

Desde una perspectiva basada en la noción de sujeto como concepto ontológico, gnoseológico, explicativo de la realidad que postula el paradigma de la Modernidad la escritura autógrafa puede verse como un posible afluente. Sin embargo, desde la genealogía devendría en una técnica dentro de la red que tejió

una manera de saber que se extiende en una parte de la Edad Media. En su texto *La verdad y las formas jurídicas* (1978) Foucault se asienta en Nietzsche y entiende que el conocimiento se construye en la medida en que se establece entre el hombre y aquello que conoce una lucha singular. “Hay siempre en el conocimiento alguna cosa que es del orden del duelo y que hace que ésta sea siempre singular” (2010, pp. 12-13). A partir de este criterio el francés reacciona a una concepción del marxismo académico que postula que las condiciones sociales, económicas y políticas les son dadas al individuo anticipadamente y de modo definitivo, fundamentación que sólo reconoce en el sujeto las mismas maneras de conocimientos, de lo que se infiere que la relación del sujeto con la verdad o la relación de conocimiento en ese sujeto del conocimiento son perturbadas por elementos externos impuestos. El filósofo toma los textos de Nietzsche como modelo (no una teoría del conocimiento) desde el cual poder contradecir los presupuestos académicos marxistas anteriores. En principio, Foucault opina que “las condiciones políticas y económicas no son obstáculos para el sujeto del conocimiento sino aquello a través de lo cual se forman los sujetos de conocimientos y, en consecuencia, las relaciones de verdad” (*Ibidem*, p. 13). Desde de ese entendimiento Foucault analiza cómo se fundan dominios de saber (del orden del saber) a partir de las prácticas sociales (del orden del poder). Los dominios de saber, a su vez, traen consigo la aparición de nuevos objetos, conceptos, técnicas y valores que provocan cambios, formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento que poseen una historia (*Ibidem*, p. 3), concepción que atraviesa todo el pensamiento foucaultiano.

La indagación, recuerda Foucault (1978), tiene su origen en una práctica política y administrativa del Medioevo. Era una forma de investigación de la verdad dentro del orden jurídico. “Fue para saber quién hizo qué cosa, en qué condiciones y en qué momento, que Occidente elaboró las complejas técnicas de indagación que casi en seguida pudieron ser empleadas en el orden científico y en la reflexión filosófica” (*Ibidem*, p. 5).

La aparición de la monarquía autoritaria a fines del siglo XII trajo consigo numerosos cambios respecto a la sociedad feudal previa. La instauración de un soberano hizo del poder judicial el medio para asegurar la acumulación de riquezas. Los individuos perdieron su derecho de resolver sus litigios y tuvieron que someterse a la figura del procurador, quien se presentaba en nombre de la víctima pero representaba al soberano, al rey o al señor. El daño ya no era sólo al lesionado sino a la autoridad. El poder político se hizo del poder judicial. La infracción apareció como noción, era la lesión al orden, a la ley, al soberano como representante del Estado. Otra novedad fue que el soberano, como afectado, exigió reparación. Surgen así dos mecanismos: el de multas y el de las confiscaciones de bienes, uno de los medios más eficaces para incrementar las riquezas de las incipientes monarquías. “Las monarquías occidentales se fundaron sobre la apropiación de la justicia” (*Ibídem*, p. 33), es el basamento político de la transformación, observa Foucault.

Para establecer la sentencia era necesario tener un modelo que culminara el proceso. En la Alta Edad Media el método de indagación (*inquisitio*) era implementado tanto por el orden administrativo como religioso: el primero para solucionar asuntos legales, de impuestos o de propiedad; el segundo, con fines espirituales inicialmente pero luego como control de los bienes de la Iglesia. Con el giro que impone la monarquía incipiente, la figura del procurador emplea la indagación en personas que saben del delito para que, bajo juramento, aclaren lo sucedido. El sistema se convierte en un procedimiento racional de establecimiento de la verdad.

Foucault identifica cómo una nueva estructura política instrumentó una técnica de administración como modelo para ejercer el poder. Probada su efectividad se extiende a dominios de prácticas (sociales y económicas) y en muchos dominios del saber (Geografía, Astronomía, la Medicina, etc.). Esos conocimientos crean nuevas técnicas como el viaje, “empresa política de ejercicio de poder y empresa de curiosidad y adquisición de saber que condujo finalmente al descubrimiento de América” (*Ibídem*, p. 37). El filósofo marca a la indagación

como modalidad general de saber que da entrada al Renacimiento donde aparece un nuevo sujeto, no el sujeto fundante de todo conocimiento que unifica al discurso de la Modernidad:

La indagación es precisamente una forma política, de gestión, de ejercicio del poder que, por medio de la institución judicial pasó a ser, en la cultura occidental, una manera de autenticar la verdad, de adquirir cosas que habrán de ser consideradas como verdaderas y de transmitir las. La indagación es una forma de saber-poder y es el análisis de este tipo de formas lo que nos conducirá al análisis más estricto de las relaciones que existen entre los conflictos de conocimiento y las determinaciones económicas-políticas (*Ibidem*, p. 38).

La Modernidad que inaugura la convención el sujeto pensante estimará el punto de inflexión que supuso el yo como “yo pienso” cartesiano cual un efecto de la conciencia que se enfrenta a un objeto, a la realidad a partir de una negatividad (Hegel). Bajo tal enfoque interpreto que el sujeto haría uso de la forma de saber que es la indagación para disentir y entrar en contradicción con lo que le es dado en su intento de conocer al objeto que tiene frente a sí. El académico argentino José Pablo Feinmann en *La filosofía y el barro de la historia* (2008) expone el sustento hegeliano para caracterizar el punto de ruptura que supuso el sujeto como ego, “Hegel admira tanto a Descartes porque es el gran momento de la negatividad, de la conciencia en tanto negatividad. ¿Qué es la conciencia en tanto negatividad? Es la conciencia que le dice «no» a lo dado, a lo fáctico, a lo que ya está ahí” (p. 20). La afirmación remite al elemento constitutivo de la realidad que es la negatividad y que bien ilustra el primer curso del hacer de la autoconciencia, la dialéctica del señor y el siervo³ que para el pensamiento hegeliano supone el origen de la historia.

³ Las figuras del amo y el esclavo se expresan en el desarrollo de enfrentamientos entre dos autoconciencias. Cada autoconciencia será *en sí* (espíritu elemental, subjetivo) y *para sí* (espíritu objetivo, histórico) a condición de que otra autoconciencia lo reconozca como tal. Cada autoconciencia se estima como certeza de sí mismo pero el otro lo ve como objeto viviente, motivo por el cual se busca eliminar esa disparidad mediante una colisión. Se busca que el otro lo reconozca para poder someterlo, desea que el otro desee su reconocimiento. En ese primer enfrentamiento aparece lo que Hegel identifica como el temor, una de las figuras teme perder la vida y aparta su apetencia de ser reconocida. De esa victoria se define un amo y un siervo. Sin

Hegel entiende el desarrollo de la historia racionalmente, organizada bajo el principio de la dialéctica. Ésta se divide en tres momentos: i) afirmación: la conciencia tiene la convicción de estar en la verdad; ii) negación: es una negación del momento anterior, a la conciencia se le enfrenta un objeto, un otro que la conciencia no es. Aparece la negatividad, la conciencia intenta conocer a ese otro pero es frustrada esa intención, entonces busca otra manera de acometer la contradicción para vencerla; y iii) negación de la negación: la conciencia en su aproximación lateral al objeto dio origen a un nuevo modo de conocimiento que superó la contradicción, la solucionó. El nuevo modo de conocer se convierte así en un nuevo momento histórico, momento que rebasa a los anteriores pero conserva remanentes de ambos. Se trata de un proceso progresivo, de intentos, fracasos y nuevos aprendizajes de la conciencia en su aspiración por conocer la esencia de la realidad, hasta que alcanza el *saber absoluto*, llega a conocer la esencia racional de la realidad, aquello que la movilizó a lo largo de la historia. El descubrimiento que aporta el saber absoluto es que el objeto otro al que enfrentó es una manifestación de una misma realidad, por tanto, conciencia y objeto son una misma cosa; además, es también el recuerdo de la trayectoria que trazó la conciencia en los diferentes momentos hasta llegar al Espíritu, a la libertad.

El filósofo ruso Alexandre Kojève encontró en la conciliación del saber absoluto el quiebre de la historia dialéctica hegeliana, con la consecuencia del fin del hombre y de la historia. El ruso detectó que si el objeto deja de ser negatividad

embargo, la conciencia del señor, que es independiente, entiende que el reconocimiento de una conciencia servidora, que no es para sí sino que está atada a una cadena, sin autonomía, no es reconocimiento, “no es para él una conciencia tal, sino, por el contrario, una conciencia dependiente; el señor no tiene, pues, la certeza del *ser para sí* como de la verdad, sino que su verdad es, por el contrario, la conciencia no esencial y la acción no esencial de ella” (Hegel, 1971[1807], p. 119). La relación con la cosa, es decir, el trabajo sobre la naturaleza, le llega al amo por mediación del esclavo. Esto supone una crisis, “el señor, que ha intercalado al siervo entre la cosa y él, no hace con ello más que unirse a la dependencia de la cosa y gozada puramente; pero abandona el lado de la independencia de la cosa al siervo, que la transforma” (*Ibidem*, p. 118). El amo se ha convertido en un ser pasivo mientras el esclavo forma cultura a través de la transformación de la naturaleza, se trata de un nexo creativo donde el siervo encuentra su libertad mentalmente, en la autoconciencia. Es él ahora quien niega a quien antes lo había negado. Cierra esta etapa para que aparezca la que Hegel llama “Libertad de la autoconciencia; estoicismo, escepticismo y la conciencia desventurada” (*Ibidem*, p. 121), el momento previo de la llegada a la razón.

resulta que no hay más historia porque la historia de la conciencia es justo la historia de la negatividad, punto en que se obstruye la dialéctica. Lo que acaecería sería un retorno a la animalidad. Edgardo Castro en su conferencia “A. Kojève: el deseo de la posthistoria” resume:

El hombre va a regresar a la naturaleza, no habrá más historia estrictamente hablando, no habrá más devenir. Estaremos en ese estado, en sentido político, homogéneo y recíproco que es la Democracia Liberal, en la opinión de Kojève. Ya no habrá nada nuevo. Haremos cosas pero serán sólo repeticiones de lo ya hecho. En esta historia no nos queda nada por crear, solo cosas para administrar (s.f., párr. 23).

Friedrich Nietzsche ya se había opuesto antes a la visión progresiva, con un decursar necesario de la historia que postuló Hegel. Le reclama a los que denomina “los hombres históricos” que pongan sus análisis históricos “al servicio de la vida”, antes que al del conocimiento (Nietzsche, 1996, p. 24). Michel Foucault, por su parte, le contrapone a la lógica lineal hegeliana la discontinuidad y la fragmentación de una realidad “azarosa y abierta” (1979, p. 180).

No se trata de colocar todo en un cierto plano, que sería el del suceso, sino de considerar detenidamente que existe toda una estratificación de tipos de sucesos diferentes que no tienen ni la misma importancia, ni la misma amplitud cronológica, ni la misma capacidad para producir efectos (*Ibidem*, p. 179).

Tres son los filósofos que depositan en el ego o conciencia la sustancia fundadora y fundamental del sujeto: René Descartes (1596-1650), Immanuel Kant (1724-1804) y Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Ese principio subyacente hace que sus diferentes filosofías encajen en un mismo paradigma discursivo: el de la Modernidad (Prósperi, 2015, p. 170). La movilidad que afirma la divergencia entre los tres idealistas son los desplazamientos del *ego cogito* cartesiano (yo pienso) a la conciencia trascendental kantiana (yo trascendental) y de ésta a la conciencia fenomenológica hegeliana (yo de la conciencia histórica), sin embargo, las tres teorías coinciden en el mismo espacio discursivo que se centra en la

categoría de Sujeto, aún cuando el intervalo temporal que cubren ocupa desde el siglo XVII hasta el XIX⁴ (*Ibídem*, p. 172).

Descartes inaugura al yo pienso como una certeza: yo pensante. En el sentido sustancial del *hypokéimenon* el sujeto es una sustancia pensante. Heidegger advierte:

En la medida en que Descartes busca ese *subiectum* en la vía prediseñada de la metafísica, y pensando la verdad como certeza, encuentra el *ego cogito* en cuanto eso permanentemente presente. Así es como el *ego sum* se convierte en *subiectum*, esto es, el sujeto se convierte en autoconciencia. La subjetividad del sujeto se determina a partir de la certeza de esta conciencia (2010, p. 178).

Es decir, la idea del sujeto empieza a ser pensado como yo. En la meditación segunda de la obra *Meditaciones metafísicas (Les meditations metaphysiques)* (1641-1642), Descartes se realiza la misma pregunta que antes se había formulado Agustín de Hipona:

¿Qué soy, entonces? Una cosa que piensa. Y ¿qué es una cosa que piensa? Es una cosa que duda, que entiende, que afirma, que niega, que quiere, que no quiere, que imagina también, y que siente. Sin duda no es poco, si todo eso pertenece a mi naturaleza. ¿Y por qué no habría de pertenecerle? ¿Acaso no soy yo el mismo que duda casi de todo, que entiende, sin embargo, ciertas cosas, que afirma ser ésas solas las verdaderas, que niega todas las demás, que quiere conocer otras, que no quiere ser engañado, que imagina muchas cosas —aun contra su voluntad— y que siente también otras muchas, por mediación de los órganos de su cuerpo? (Descartes, 1977, pp. 26-27).

Decir que es una cosa que piensa es reconocer ser una sustancia cuya condición primordial es pensar. El yo pensante se identifica con el espíritu y emplea al cuerpo como un recurso operativo en el mundo. El alma precisa del cuerpo para imaginar, recordar o recabar datos sensoriales (actos todos de naturaleza engañosa a través de los cuales es fácil errar), sin embargo, tiene autonomía para

⁴ No es que luego, en el siglo XX, el sujeto dejara de ser visto con esa condición fundante sino que el período que va de Descartes hasta Hegel es el que establece el paradigma del fundamento como Sujeto, como bien recuerda el académico Germán Prósperi en *Vientres que hablan: ventriloquia y subjetividad en la historia occidental* (2015, p. 172).

comprender o cavilar, allí está la verdad; el alma piensa independiente del cuerpo que la contiene.

Antes, en la primera meditación, había ocurrido el punto de inflexión tanto para el pensamiento de Descartes como para la filosofía previa: someter a cuestión todos sus conocimientos para ver su consistencia, si eran reales o si estaban desprovistos de certeza; con base en la certidumbre que pudiera servirle de pivote erigiría su teoría filosófica. Su empresa comenzó poniendo en solfa las dos formas de llegar al saber que tiene el ser humano: los sentidos y la razón y en ambas fuentes encontró vulnerabilidad. Conjeturó, incluso, la existencia de un genio maligno que se jactaba en engañarlo. La única certidumbre sobre la que el genio maligno no podía intervenir era sobre la existencia de su propio pensamiento:

[...] si yo estoy persuadido de algo, o meramente si pienso algo, es porque yo soy. Cierto que hay no sé qué engañador todopoderoso y astutísimo, que emplea toda su industria en burlarme. Pero entonces no cabe duda es que, si me engaña, es que yo soy; y, engáñeme cuanto quiera, nunca podrá hacer que yo no sea nada, mientras yo esté pensando que soy algo. De manera que, tras pensarlo bien y examinarlo todo cuidadosamente, resulta que es preciso concluir y dar como cosa cierta que esta proposición: *yo soy, yo existo*, es necesariamente verdadera, cuantas veces la pronuncio o la concibo en mi espíritu (*Ibíd.*, p. 24).

Descartes puede dudar absolutamente de todo, menos de que para poder dudar tiene que existir. Esa es la primera certeza: *yo soy, existo* [*ego sum, ego existo*]. La segunda certidumbre es que “es una cosa que piensa”. El yo consciente se instala como el sujeto del conocimiento en el filósofo. La expresión *Cogito, ergo sum* (*pienso, luego existo*) coloca al hombre en el centro y desplaza a Dios.

En la segunda mitad del siglo XVIII Kant indaga sobre el problema del conocimiento y del sujeto del conocimiento en *Crítica a la razón pura* (*Kritik der reinen Vernunft*) (1781). El alemán sabe que el conocimiento es posible, pero le inquieta saber cómo se hace posible. La noción de *transcendental* será la que fundamente esas condiciones de posibilidad del conocimiento. “Llamo *transcendental* a todo conocimiento que se ocupa, en general, no tanto de objetos,

como de nuestros conceptos *a priori* de objetos. Un sistema de tales conceptos se llamaría *filosofía trascendental*” (2007, p. 54). El sujeto kantiano es el trascendental y parte del sujeto pensante cartesiano porque será el que le permitirá identificar las representaciones (conceptos, ideas) como suyas.

El principio supremo de ella misma⁵, con respecto al entendimiento⁶, es que todo lo múltiple de la intuición⁷ esta bajo condiciones de la unidad sintética originaria de la apercepción. Bajo el primero [de estos principios] están todas las múltiples representaciones de la intuición, en la medida en que ellas nos son *dadas*; bajo el segundo, en la medida en que deben poder ser *enlazadas* en una conciencia, pues sin esto nada puede ser pensado ni conocido por medio de ellas, porque las representaciones dadas no tendrían en común el acto de la apercepción, *Yo pienso*, y por ello no serían abarcadas juntamente en una conciencia de sí (*Ibídem*, p. 205).

“La unidad sintética originaria de la apercepción” no es otra que el *yo pienso*, núcleo de la vida consciente del sujeto. La distancia que toma Kant del ego cartesiano es la propiedad que le asigna de enlazar “las múltiples representaciones”, tanto de la sensibilidad como del entendimiento, como representaciones de ese mismo sujeto que es el trascendental. La conciencia trascendental es la condición indispensable para que se dé el conocimiento. El sujeto trascendental dueño de las representaciones se distancia así de la conciencia cartesiana limitada al *ego cogito*, no obstante, ambos participan de la legitimación del ego como referencia, tándem teórico que completa la conciencia fenomenológica hegeliana.

En el máximo exponente del Idealismo alemán el ser humano existe, forma parte de la realidad y tiene conciencia de que es, o sea, es una manifestación tanto natural como espiritual. Si el sujeto trascendental en Kant creaba las

⁵ Se refiere a la sensibilidad, la facultad que tiene el ser humano de recibir información a través de los sentidos.

⁶ Kant define al entendimiento como la capacidad que tenemos de pensar a través de los conceptos. Pensamos siguiendo ciertas formas puras que están en la estructura del conocimiento humano y no a través de la experiencia.

⁷ El filósofo denomina intuiciones a las informaciones que recibe el sujeto a través de la sensibilidad, tiene un carácter receptivo.

condiciones de posibilidad del conocimiento, en Hegel será un idealismo absoluto porque el orden racional no es subsidiario del sujeto sino que forma parte de la realidad, se trata de una realidad racional (“lo que es racional, eso es efectivamente real, y lo que es efectivamente real, eso es racional” (Hegel, 2005, p. 106)). El hecho de que el ser humano sea un ser consciente es lo que posibilita que conozca esa realidad racional, pero se constituye como una conciencia separada, diferente del mundo natural, a diferencia de los animales que viven armónicamente en ese entorno. La conciencia transita por diferentes fenómenos hasta alcanzar el saber absoluto, desde el saber sensorial hasta el saber del Espíritu, forma perfecta para la filosofía hegeliana que concluye con el conocimiento de su propia esencia.

Si bien los hitos conceptuales que abarcan el paradigma moderno cubren tres siglos no significa que en ese lapsus temporal no se manifestaran disidencias a la noción fundante del sujeto. Tal es el caso de las teorías empíricas que colocan al cuerpo como el soporte del pensamiento, las emociones y la imaginación.

El ilustrado escocés David Hume (1711-1776) da un giro a la subjetividad con su teoría de la identidad personal desarrollada en el *Tratado de la naturaleza humana* (*A Treatise of Human Nature*, 1739-1740). El filósofo afirma a la experiencia como el cimiento del conocimiento: formamos nuestras *ideas* de acuerdo a nuestras *impresiones*, contenidos de la conciencia sólo atribuibles a las *percepciones de la mente*, mismas que sólo las asegura el cuerpo.

Las impresiones, según Hume, tienen más fortaleza que las ideas debido a su grado de “vivacidad”. El mundo de las sensaciones hace reaccionar al ser humano inmediatamente y proviene lo mismo de una exterioridad (oler algo desagradable, mirar la intensidad de una fuente luminosa, sentir el dolor físico provocado por un golpe) que de una interioridad (los reflejos de estados internos como la ira, el miedo o el amor). Ya el recuerdo, la imaginación o el pensamiento sobre ellas serán un proceso interior posterior e incumben a las ideas, con una intensidad atenuada respecto a la impresión originaria:

[...] cuando vemos el asunto desde las percepciones, y no desde los objetos, la impresión tendrá que ser considerada como causa, y la idea viva como efecto, y su conexión necesaria es esa nueva determinación que sentimos al pasar de la idea del uno a la del otro (Hume, 1992, p. 252).

Basada en esa lógica el ilustrado escocés se opone a la teoría sustancialista del yo cartesiano: no existe ninguna *impresión* que origine la *idea* real o legítima del yo, no hay experiencia tangible o científica que lo constate:

[...] siempre que penetro más íntimamente en lo que llamo mí mismo tropiezo en todo momento con una u otra percepción particular, sea de calor o frío, de luz o sombra, de amor u odio, de dolor o placer. Nunca puedo atraparme a mí mismo en ningún caso sin una percepción, y nunca puedo observar otra cosa que la percepción. Cuando mis percepciones son suprimidas durante algún tiempo: en un sueño profundo, por ejemplo, durante todo ese tiempo no me doy cuenta de mí mismo, y puede decirse que verdaderamente no existo. Y si todas mis percepciones fueran suprimidas por la mente y ya no pudiera pensar, sentir, ver, amar u odiar tras la descomposición de mi cuerpo, mi yo resultaría completamente aniquilado, de modo que no puedo concebir qué más haga falta para convertirme en una perfecta nada (*Ibidem*, p. 355-356).

La propuesta con la que Hume contrarresta la teoría del yo fundante racionalista será la del concepto de *identidad personal*. De acuerdo con ella la idea del yo que configuramos nace porque nuestra mente es un flujo continuo de percepciones, “son solamente las percepciones las que constituyen la mente, de modo que no tenemos ni la noción más remota del lugar en que se representan esas escenas, ni tampoco de los materiales de que están compuestas” (*Ibidem*, p. 357). De acuerdo con el filósofo empírico la noción de la identidad personal deviene de una evolución morosa e ininterrumpida del pensamiento que se va conectando gracias a los principios de semejanza, continuidad y causalidad. Sin embargo, aclara, “la identidad no pertenece realmente a estas diferentes percepciones, ni las une entre sí, sino que es simplemente una cualidad que les atribuimos en virtud de la unión de sus ideas en la imaginación, cuando reflexionamos sobre ellas (p. 365). En otras palabras, la identidad personal, el yo, según Hume, es una construcción

ficcional, un efecto causado por ese flujo continuo de la percepción; la subjetividad entra en el territorio del *mythos* (μῦθος) en contraposición al *logos* (λόγος):

Así como el *λόγος* tiende a suponer por detrás de la vida psíquica un sujeto que oficia de soporte y fundamento, el *μῦθος* configura una forma diversa de subjetividad, según la cual el ego no es la causa ni el origen sino el efecto y el resultado imaginario, y por eso fantasmagórico, de una sucesión perceptiva que ocurre fuera de todo sujeto y de toda identidad personal (Prósperi, 2015, p. 260).

La imaginación y la fantasía como nuevas potestades sintéticas que no aspiran a la trascendencia sino a la interioridad que se siente y no que se razona abrían la brecha al sujeto abstracto inaugurado por Descartes. El yo como efecto ficcional vuelve a aparecer en Friedrich Nietzsche (1844-1900), como evidencia en *La voluntad de poder* (*Der Wille zur Macht*, 1888): “el sujeto no nos es dado, sino añadido, imaginado, algo que se esconde. Por consiguiente, ¿se hace necesario contar con una interpretación detrás de la interpretación? En realidad, entramos en el campo de la poesía, de las hipótesis” (2006, p. 337). El nihilista entiende que se trata de una ficción necesaria de carácter fantástico bajo el criterio de que “puede haber una creencia que sea condición de vida y, a pesar de ello, falsa” (p. 338). Vale aclarar que Nietzsche no cuestiona al yo por identitario sino por la instauración fundacional que la Modernidad hizo de él, clausurando la riqueza de efectos que podían devenir de yoes plurales, mismos que defiende el alemán.

En la obra *Así habló Zaratustra* (*Also sprach Zarathustra*, 1883-1885) el filósofo examina la distinción entre el yo (*ich*) y el sí mismo (*Selbst*). El primero es la razón, el grado consciente contenido dentro del segundo. El *Selbst* se solapa para que la conciencia no alcance a distinguirla y, por tanto, inhabilite todo intento de identificación consigo mismo que pretenda el sujeto, aquel yo idéntico que debutó con Descartes; es la manifestación de múltiples fuerzas, siempre inestables, donde el yo deviene de continuo, en una reconfiguración perpetua de diversos yoes. *Selft* es el que sabe, la gran razón, es el cuerpo.

El ser siempre busca y escucha: compara, somete, conquista y destruye. Reina y domina hasta sobre el yo. Detrás de tus pensamientos y de tus sentimientos existe un señor más poderoso, un sabio desconocido: se llama el ser. Vive en tu cuerpo; es tu cuerpo. Hay más razón en tu cuerpo que en la mejor sabiduría (Nietzsche, 2005, p. 60).

Nietzsche, siguiendo a Hume, legitima al cuerpo, el gran negado por la Modernidad. En *Así habló Zaratrusta* lo identifica como *selbst* y en *Más allá del bien y del mal (Jenseits von Gut und Böse, 1886)* lo denominará *ello (es)*. El yo no piensa sino que es pensado, interpretado por el cuerpo, y no por ello lo corpóreo se convierte en una nueva verdad. La estudiosa de Nietzsche Mónica Cragolini sintetiza:

Frente al yo único, el sujeto pensado ahora desde la corporalidad, se presenta como fugaz y cambiante y como “resultado” del pensar (ya no “autor” del mismo). El ello cancela los deseos de dominio de la conciencia, que se cree dueña y señora del proceso de pensar, mostrando el carácter de *constructo* del yo, carácter de *constructo* que lo coloca en el mismo nivel que las nociones de sustancia, individuo, finalidad, es decir, en el nivel de ficciones regulativas (Cragolini, 2005, p. 153)

Martin Heidegger (1889-1976) niega el carácter logocéntrico del sujeto cartesiano justo porque olvidó al ser. A partir del concepto de *Dasein (ser-ahí)*, el filósofo se preguntará por el sentido del Ser. Ente en estado arrojado, proyectado hacia el mundo, el *ser ahí* es ser en el mundo; es el hombre. En la obra *Ser y Tiempo, (Sein und Zeit, 1927)* presenta el *ser-ahí* como el sitio desde donde se pregunta por esa abstracción universal que es el *ser*:

Lo que lo caracteriza ópticamente es que a este ente le va en su ser este mismo ser. La constitución de ser del *Dasein* implica entonces que el *Dasein* tiene en su ser una relación de ser con su ser. Y esto significa, a su vez, que el *Dasein* se comprende en su ser de alguna manera y con algún grado de explicitud. Es propio de este ente el que con y por su ser éste se encuentre abierto para él mismo. *La comprensión del ser es, ella misma, una*

determinación de ser del Dasein. La peculiaridad óptica del *Dasein* consiste en que el *Dasein* es ontológico (Heidegger, § 4, sección 12).

Es decir, es el lugar privilegiado e histórico, para comprender e interpretar el *Ser* justo porque le importa. El ente es el lugar de la indagación del *Ser* por el *Ser*, hombre que pregunta por el *ser*, de ahí el subrayado en el carácter ontológico, el ocuparse del *Ser*. Heidegger es deudor de la intencionalidad husserliana, posición que lo lleve a concebir el *Dasein* como posibilidad. La órbita del *Ser* no es el presente sino su prospección: “Por encima de la realidad está la posibilidad. La comprensión de la fenomenología consiste únicamente en aprehenderla como posibilidad” (§ 7, sección 38). El mundo del *Dasein* será el que él ordena para darle un uso instrumental. En *Introducción a Heidegger*, Gianni Vattimo (1985) afirma:

El hombre está en el mundo siempre como ente referido a sus posibilidades propias, es decir, como alguien que proyecta; y encuentra las cosas, en primer lugar, incluyéndolas en un proyecto, es decir, asumiéndolas, en un sentido amplio, como instrumentos (1998, pp. 28-29).

Si en Kant, y en gran parte de la filosofía, los objetos eran presencia, objetividad, en Heidegger serán útiles que instrumentalizará el hombre en sus proyectos. Ahora, el *ser-ahí* está arrojado al *ahí*, el mundo, y éste es un mundo dado. No lo construyó la conciencia sino que estaba previamente. En el *ahí* se proyecta el *Dasein* y convive con otros, de manera que el *yo* no está; está dominado por una convivencia que opera sobre él de manera solapada, es la condición de *distancialidad* (*Abständigkeit*), noción con la que Heidegger identifica al convivir como un modo de ser -relacionado con otros dos modos de ser: *medianía* y *nivelación*.

Estos otros que así “comparecen” en el contexto de útiles a la mano en el mundo circundante, no son añadidos por el pensamiento a una cosa que inmediatamente sólo estuviera-ahí, sino que esas “cosas” comparecen desde el mundo en que ellas están a la mano para los otros, mundo que de antemano ya es siempre también el mío (Heidegger, § 26, sección 118).

El estar arrojado a un mundo dado y el convivir con otros conducen, según Heidegger, a que el *Dasein* esté maniatado, condicionado por los otros, al punto de disolverse “en el modo de ser de los otros”. Ello implica que pierda su autenticidad, sus peculiaridades, porque “los otros le han tomado el ser” (*Ibídem*, § 27, sección 126). El hombre se vuelve “Uno”, esa colectividad uniformada donde ninguno consigue ser *sí mismo*.

Sin llamar la atención y sin que se lo pueda constatar, el uno despliega una auténtica dictadura. Gozamos y nos divertimos como se goza; leemos, vemos y juzgamos sobre literatura y arte como se ve y se juzga; pero también nos apartamos del “montón” como se debe hacer; encontramos “irritante” lo que se debe encontrar irritante. El uno, que no es nadie determinado y que son todos (pero no como la suma de ellos), prescribe el modo de ser de la cotidianidad (*Ibídem*, sección 126-127).

Heidegger identifica la condición existencial de *medianía* (*Durchschnittlichkeit*) como aquella donde el Uno acepta o rechaza lo que se debe hacer. La existencia en ese estado cercena toda posibilidad de distinguirse, de afirmación de una singularidad, al punto que “toda preeminencia queda silenciosamente nivelada” (*Ídem*, sección 127), tendencia del *Dasein* que el filósofo denomina “*nivelación* de todas las posibilidades del ser” (*Ídem*), es decir, aplanamiento de cualquier posibilidad de resistencia, de subversión.

Tanto *distancialidad*, *medianía* como *nivelación* conforman lo que Heidegger denomina *la publicidad* (*die Öffentlichkeit*) (*Idem*), mecanismo ominoso que regula cualquier interpretación del mundo y del *Dasein* y que “oscurece todas las cosas y presenta lo así encubierto como cosa sabida y accesible a cualquiera” (*Ídem*). Bajo ese efecto toda pregunta por el *Dasein* será articulada por un *nadie*, anónimo y disuelto en los otros. Quien habla es el lenguaje, el habla mientras el *Dasein* reitera habladurías (*Gerede*), es decir, está en lo que Heidegger denomina “estado interpretativo”, posición acrítica donde el hombre no señorea sobre el lenguaje.

Lo hablado en cuanto tal alcanza círculos cada vez más amplios y cobra un carácter autoritario. La cosa es así, porque se la dice. La habladuría se constituye

en esa repetición y difusión, por cuyo medio la inicial falta de arraigo se acrecienta hasta una total carencia de fundamento. Y, además, la habladuría no se limita a la repetición oral, sino que se propaga en forma escrita como “escribiduría”. El hablar repetidor no se funda aquí tan sólo en un oír decir. Se alimenta también de lo leído a la ligera (...) la comprensión media no querrá siquiera hacer semejante distinción ni tendrá necesidad de ella, puesto que ya lo ha comprendido todo (*Ibídem*, § 35, sección 168-169).

Sin embargo, Heidegger no anula la rebeldía, la posibilidad del salto de ese estado de enajenación. Al ser inauténtico (*Uneigentlichkeit*) le contrapone el ser auténtico (*Eigentlichkeit*) que habla, tiene proyecto propio, interpreta y no es interpretado; el interpretado experimenta el miedo (*Furcht*), el que interpreta, la angustia (*Angst*) de saberse finito, por ello es un “ser para la muerte” de la que no puede escapar y tal consciencia lo hace libre. De acuerdo con Vattimo:

la muerte es la posibilidad más propia del *Dasein* en cuanto lo afecta en su mismo ser, en su esencia misma de proyecto, mientras que cualquier otra posibilidad se sitúa en el interior del proyecto mismo como su modo de determinarse (*op. cit.*, p. 48)

Sabiéndose “ser para la muerte” el hombre, entonces, cuidará de sí, procurará curarse (*sorge*). George Steiner interpreta el concepto en el estudio *Heidegger* (1978):

[...] la cura es la raíz y la fuerza que hace necesaria “la posibilidad de *ser libre*”. El hombre que no se cura de y el que no pro-cura-por no puede ser libre. *Sorge* es lo que le da sentido a la existencia humana, lo que le permite a la vida humana tener significado (2005, p. 103).

Cuando el *Dasein* comprende la llamada de la conciencia entonces “se ha elegido a sí mismo”, es su propia voz la que escucha (§ 58, sección 287), se pertenece a sí mismo y paga con su soledad -posición humanista que luego, con su conversión al nazismo, Heidegger negará.

En la misma línea del yo entendido como proyecto se encuentra Jean-Paul Sartre (1905-1980), el filósofo de la libertad. Es, al igual que Heidegger, deudor de la

fenomenología de Husserl al entender que la conciencia intenciona sobre el mundo, es decir, es una subjetividad arrojada sobre el mundo, fiadora del afuera y no del adentro. Como conciencia expulsada al exterior no domina ni constituye la realidad; es ser proyectante que sale de sí para idearse, calcularse en el futuro (*ser Para-sí, Pour-soi*), modalidad del ser que caracteriza en *El ser y la Nada* (1943) y que corresponde al mundo de la conciencia. La otra variante del ser es la del *ser en sí (en-soi)* que el filósofo describe como inamovible, cristalizada, condenada a ser siempre la misma cosa y que Sartre confina al mundo de los objetos. A ella corresponde el pasado, visto como facticidad, la sumatoria de cosas que nos constituyeron a partir de nuestra elección, pero ya fijadas y superadas, por tanto, inmutables. El presente, por su parte, vale para Sartre en tanto *Nada*; es el eje temporal a partir del cual el *ser Para-sí* se concibe prospectivamente desde múltiples variables de sí, es la manifestación de un deseo, de una convocatoria, de forma que:

[...] lo que se devela de ordinario a la conciencia es el *mundo futuro*, sin que ella advierta que es el mundo en tanto que aparecerá a una conciencia, el mundo en tanto que puesto como futuro por la presencia de un Para-sí por venir. Este mundo no tiene sentido como futuro sino en tanto que soy presente a él como *otro que seré*, en otra posición física, afectiva, social, etc. Empero, es él el que está al cabo de mi Para-sí Presente y allende el ser-en-sí, y por eso tenemos tendencia a presentar primeramente el futuro como un estado del mundo, y a hacernos luego aparecer nosotros mismos sobre ese fondo de mundo (Sartre, 1993, pp. 182-183).

La saeta lanzada al porvenir es sólo posibilidad, por tanto, todavía no es ni lo será porque siempre está proyectada, en movimiento, como una promesa del Para-sí del presente. El ser es una *Nada* emancipada que elige lo que quiere ser atendiendo a sus carencias. Es libre porque puede reaccionar y negar lo que le ha sido dado, como las costumbres o la lengua, y porque actuar según lo que eligió ser, bajo su responsabilidad:

Quien realiza en la angustia su condición de estar arrojado a una responsabilidad que se vuelve incluso sobre su mismo abandono, no tiene ya remordimiento, ni queja, ni excusa; no es ya más que una libertad que se

descubre perfectamente a sí misma y cuyo ser reside en ese mismo descubrimiento (*Ibíd.*, pp. 678-679).

Todas las posturas teóricas revisadas abonan al fundamento pedagógico de esta investigación: Agustín, por la autorreferencialidad volcada a la escritura como un modo que encuentra el yo de experimentarse y de conocerse a sí mismo, reconociendo el sentido de la memoria dentro del pensamiento; Descartes, por colocar al hombre como plataforma epistemológica y con ello situar a la subjetividad como el núcleo del pensamiento y por la ruptura que supone la negatividad que se opone a todo lo dado para empezar bajo términos propios; Kant, por su concepción del sujeto como referencia inicial para el conocimiento de la realidad, posición a partir de la cual puede cuestionar su vida y el entorno; Hegel, por la concepción dialéctica de que historia y sujeto son una unidad que avanza de ruptura en ruptura; Hume y Nietzsche, por el carácter de construcción ficcional que observan en el yo (yoes como multiplicidad para el nihilista); Heidegger, por la postulación de un ser auténtico que niega vivir en estado interpretado por las costumbres, la cultura, la ideología, los hechos, etcétera; y Sartre, por concebir la esencia (no existencia) a partir de las elecciones del individuo en ejecuciones libres y desde una conciencia crítica capaz de encarar las determinaciones, condiciones o prácticas que, al decir de Foucault, sujetan al ser humano. El elemento de negación, de ruptura, de pensamiento crítico es el denominador común en subjetividades que se resisten a ser modeladas por el poder que configura *su* verdad como la verdad.

4.2.1. Subjetividad y escritura

El modo de experimentarse el yo es plural a lo largo de la historia, sin embargo, existe un hilo conductor en su registro y es el de plasmar la constitución del *sí mismo* escrituralmente. La invariable es estudiada por los investigadores Christa y Peter Bürger en *La desaparición del sujeto; una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*, referente teórico de la presente investigación. Los

alemanes desestimaron una cronología basada en hitos que indicaran la transformación en el concepto de sujeto una vez que los análisis textuales les evidenciaron que no se puede restringir el sujeto moderno a un único origen. No obstante, hallaron una tríada de proyectos de sujetos contrapuestos entre Michel de Montaigne (1533-1592), René Descartes y Blaise Pascal (1623-1662) que, a pesar de la tirantez en sus nociones -o justo por ella-, marcaban una continuidad en el campo de la subjetividad Moderna. El referente aportado por el autor de *Les Essais (Ensayos, 1580)* es el yo como una unidad corpórea espiritual que **se experimenta** de manera fluctuante, por tanto, contradictoria. Montaigne escribe para dejar constancia de las mutaciones anímicas que, lejos de ser arbitrarias, hablan de una certeza de sí en la que el yo muestra autoconfianza durante el proceso autoexploratorio al que se somete en medio del ocio (Bürger y Bürger, 2001, pp. 36-37). La noción cartesiana, por su parte, es la de un yo pensante que escribe para **exponer** sus reflexiones, no su devenir autobiográfico. Este sujeto del saber experimenta las evidencias de sí exclusivamente en el presente y en la práctica de la duda o del pensar en solitario. El fundamento del *cogito* en Descartes es la autocerteza del yo individual que se somete a la duda metódica (*Ibidem*, p. 38), acto que lo obliga a desdoblarse en dos posiciones: la del observador y la del observado- instancia doble de la que también participa Montaigne en el movimiento especular del yo presentante que escribe a un yo presentado (*Ibidem*, p. 34). Cerrando la constelación, el yo de Pascal remite a la angustia. El creador de los *Pensées (Pensamientos, 1670)* escribe sus aforismos para **experimentar, escapar y encontrarse** en su propio vacío provocado por un tedio vital (*ennui*), estado interior del que huye a través del esparcimiento y la diversión. Si al yo cartesiano le asisten las categorías para ubicarse e influir en el mundo, al sujeto pascaliano lo marca la apatía y acude a la escritura o a cualquier actividad humana sólo para fugarse del vacío interior (*Ibidem*, p. 45). En común ocio-pensamiento solitario-vacío arrojan a un sujeto solo consigo mismo, apartado del resto del mundo.

La metodología de Bürger y Bürger se basa en el vínculo contrapuntístico de los conceptos de sujetos montaigneano, cartesiano y pascaliano para, a partir de ellos, observar las permutaciones en los siglos posteriores. Los historiadores no tienen asiento teórico en Horkheimer, Adorno y Foucault, sin embargo, se benefician de algunas de sus perspectivas para abordar al modo de nuestro ser-en-el-mundo. De los autores de la *Dialéctica de la Ilustración* (1987) toman: i) la facultad no sólo de reconocer las ambivalencias sino de soportarlas y ii) el modo integral con que interpretan al sujeto sin deslindar el yo cognoscente de yo sintiente y padeciente. Mientras del filósofo francés asimilan: iii) la desarticulación de las transformaciones históricas de un devenir lineal y el considerar que iv) “el trabajo en disposiciones discursivas puede modificar también espacios de pensamiento y acción” (*Ibidem*, p. 23).

Entre las escrituras concebidas para experimentar las fluctuaciones del yo (variante montaigneana) se encuentran las de autores como:

- Denis Diderot (1713-1784): Tanto en los *Pensées philosophiques* (*Pensamientos filosóficos*, 1746) como en su correspondencia legitima al mundo intangible fantasioso dentro de lo fáctico real toda vez que forma parte de la realidad vivencial. Registra lo imaginario como posibilidad futura que incide potencialmente sobre el presente, sin evadirlo. El ilustrado escribe para autodeterminarse, “el pensamiento que escribo, ese soy yo” (citado por Bürger y Bürger, p. 100). Es decir, el acto de registrar lo que cabila es lo que lo constituye. No obstante, no se ve a sí como el destinatario de la escritura sino a sus amigos.
- Maurice Blanchot: Frente a los textos del intelectual francés los Bürger interrogan “¿qué experimenta el yo pensante, escribiente en el acto de la escritura?” y la evidencia es que “su texto se convierte en protocolo de una experiencia” (*Ibidem*, p. 283). El carácter fáctico, tangible de la escritura es externa al yo, está condicionada por el lenguaje, sin embargo, es la constancia testimonial del acto reflexivo en el punto más íntimo. Blanchot no la toma como una expresión del sujeto sino como un arrojar a ese afuera

que es el lenguaje y que paradójicamente, experimenta como un interior. Para el autor de *Thomas l'obscur* (*Thomás el oscuro*, 1941) el *yo* es un portador, un instrumento del pensamiento que se pierde como *certeza de sí* y muere como sujeto. Esa muerte Blanchot la designa como ausencia y es la que registra como experiencia en la escritura. Cuando escribe no se dirige hacia su interior sino que se separa de sí, movimiento donde lo materializado gráficamente termina siendo un desprendimiento del *yo*, discurso autorregulable sin orientación hacia lo real sino hacia lo lingüístico. Es la certeza que refiere en el texto *El espacio literario* (1955) “escribir quiere decir romper el lazo que une a la palabra conmigo” (citado por Bürger y Bürger, p. 294).

Las derivaciones de la variante cartesiana, cercanas al *yo pensante* dotado de una autocerteza que escribe para **exponer** sus reflexiones cuenta entre sus voces a:

- Paul Valéry (1871-1945): Participa de la creencia del acto fundante desde donde el *yo* se posesiona y proyecta, pero mientras Descartes se somete a la duda, el poeta francés esgrime el *refus*, la negativa. Tal noción dista de la razón; el escritor la convierte en una acción existencial a través de la cual ataca las rutinas, el pasado, la vida y a sí mismo. Actúa en el presente pero no en las certezas tangibles sino en lo posible, condición que lo lleva a buscar la autodeterminación, su ser auténtico, en un *yo* puro, *le moi pur*. “Valéry piensa las posibilidades del pensamiento como posibilidades *de su* pensamiento, de las que extrae el *yo* la conciencia de su valor. El *refus* sigue siendo la base de esta conciencia-del-autovalor” (*Ibidem*, p. 222). El saber-vivir negando en el *yo* puro tiene como punto vulnerable el hecho de que esa conciencia formadora está desvalida ante las emociones y la razón justo porque les teme, giro pascaliano. No obstante, la resistencia cartesiana se sostiene en él al tomar al pensamiento como aquel capaz de la disección fidedigna del *yo*, tratando de depurarlo de los sentimientos.

- Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): Su concepción del sujeto es una bisagra entre el yo pensante cartesiano y el yo-miedo de Pascal, ensamble que inaugura al yo moderno trabado en la contradicción. Rousseau se vale de la duda como búsqueda de la verdad en la incertidumbre, capaz de provocar el miedo, por tanto, la vivencia de la crisis. No tiene la certeza fundante del yo cartesiano y siente felicidad y no angustia en su inmersión en el vacío pascaliano. Escribe de manera autobiográfica no sólo para autojustificarse sino para exponer su ser insatisfecho que quiere ser reconocido por los otros -de quienes se sabe diferente, escindido, tal y como lo evidencia al expresar *je suis autre* (yo soy otro) al abrir las *Confessions* (*Confesiones*, 1782). Entiendo tal exposición en el instrumento escritural como el resultado de una puesta en relación tanto de sujeto que se observa como objeto, como de evaluador de sí que espera la valoración del *otro*. Esta última es una apreciación que se le escapa por muy convincente que sea el retrato que hace de sí y de sus actos, sobre todo si sumamos que el yo que inaugura Rousseau se distingue de los otros y de sí mismo, dado que a cada intento por caracterizarse en la introspección le sucede otro yo que lo contradice. La escritura, entonces, “fija una autoexperiencia contradictoria en sí” (*Ibidem*, p. 153) fijación ficticia si se tiene en cuenta que nunca logra cristalizarse.

El ángulo pascaliano del yo que se vivencia en el vacío tiene eco en la escritura de:

- Gustave Flaubert (1821-1880): En una de sus cartas refiere explícitamente al tedio moderno como aquel que “carcome al hombre en sus entrañas y, de un ser inteligente, hace una sombra que camina, un fantasma que piensa” (citado por Bürger y Bürger, p. 207). La melancolía y el *ennui* afectan la mirada y hacen del autor francés una carcasa sensorial y racional del burgués que rechaza a la burguesía y a la Modernidad. El tamiz perceptivo desconfigura el mundo hasta provocar hallazgos en el nostálgico que pasan

indvertidos para los que no se sumergen en el ocio. Tal brecha es identificada por los Bürger como una experiencia estética y Flaubert la aprovecha y estimula en la escritura. Es un yo que se niega a sí mismo y su trato con el mundo es de forma oblicua, divergente del común de sus coetáneos y de la causalidad hegeliana. Encuentra en lo infraordinario el valor que sublimará, puedo decir, al *templum* de esa otra cotidianidad que nada tiene que ver con el costumbrismo y que hallará resonancia en poéticas como la de Marcel Proust.

- Louis Aragon (1897-1982): El surrealista hace del tedio vital un recurso que le permite desdoblarse en un doble alegórico de naturaleza fantasmal. Experimenta su singularidad desde una indiferencia al entorno y a sí mismo que luego vuelca en la escritura como un registro autómatas, sin vida. La rejilla estética del *ennui* en Aragon filtra solo el desastre y las ruinas en una actitud negadora que sólo afirma el sinsentido de la existencia. De ello extrae la creencia de que el ocio lo acerca a la pureza de lo divino, por tanto, trabajar lo corrompe y prostituye. Será el juego la potencia transformadora que se vuelca al afuera, el que impida al yo agredirse porque redirige esa negatividad hacia los otros (que entre los surrealistas no serán nadie más que los propios integrantes del movimiento). De acuerdo con los Bürger:

El grupo recopila de tal modo la agresividad que se desarrolla aquí y allá entre sus miembros, que de ella surge un sentimiento- nosotros, esa figura del yo en la que el individuo se sabe uno con los demás. Del sentimiento-nosotros se alimenta la fuerza del *refus* que el grupo enfrenta al mundo (*Ibidem*, p. 219).

Los Bürger separan el estudio de la mujer en el campo de la subjetividad por tender a la desaparición, al afuera del campo mientras el hombre se afirma como sujeto del saber o de la experiencia a través de metas o acciones. No se trata de una desaparición como muerte sino como indeterminación del yo justo porque experimenta la existencia no como experiencia particular sino como nada, como invisibilidad ante los otros, como sitio del no-saber. “Lo que halla fuera del campo

parece (...) indecible, o, más exactamente: es sólo decible en conceptos de sustracción, de la carencia” (*Ibidem*, p. 337). Unas vegetan, inmersas en un vacío sin posibilidades: Madame du Deffand (1696-1780) se autoniega en la escritura por su pobre vida interior; Leroyer de Chantepie (1800-1888) desdobra su yo en personajes literarios como Eugenia Grandet o Madame Bovary. Otras buscan el reconocimiento en una figura masculina: Henriette (s.f.) mantiene una correspondencia con Rousseau para que la auxilie en buscarle un lugar; Colette Peignot (1903-1938) vive en la espera como indeterminación que la paraliza y acude a Bataille como si fuese Dios:

Y ahora comprendí que, hiciera lo que hiciese, usted estaría siempre ahí -Usted me reencontraría siempre- usted era como el ojo que perseguía ya no sé a quién en un "poema" (...). El tiempo más cristiano de mi vida lo he vivido junto a ti (Citado por Bürger y Bürger, p. 244).

Un caso disidente que no quiere ser referenciada por el rol de esposa, hija, madre, santa o prostituta es Bettine Brentano (1785-1859). Su escritura muestra un deseo y éste se convierte en una dirección, en un objetivo que hará del texto el sitio de un mundo contrafáctico. La autora busca un “yo para el tú y el tú para el yo” (*Ibidem*, p. 169) donde puede evidenciarse, por un lado, la apertura hacia el yo determinado, y por el otro, un sí que desaparece en el vacío. En su obra *Die Gűnderode* (*Gűnderode*, 1840) la niña Bettine dialoga con su amiga suicida, la poetisa Caroline von Gűnderode en un tiempo suspendido, sin evolución, recuperado de la memoria. La escritura mantiene viva a la compañera y es la que le permite mimetizarse con la otra en un espacio liminal, entre la vigilia y el sueño. Es un nicho de evasión al irracional mundo real, bajo la lógica emancipada que propicia el arte, sin acontecimientos hereditarios de una causalidad: una (Gűnderode) entra a la escritura, “entra en la forma, pero no sale a la luz como yo convertido en cognoscible” (*Ibidem*, p. 164), mata su yo en la “obra”, es la “forma” artística la que la aniquila, mientras la otra (Bettine) existe y tiene necesidad de saberse, de experimentar su individualidad como presencia (*Ibidem*, p. 165).

Los Bürger identifican como constante del sujeto femenino un trato consigo misma desde la angustia. No es aquella productiva que teorizó Heidegger y que tenía una finalidad en la autentificación del ser, ni la de Pascal, que igual poseía un fundamento como experimentación de sí. La angustia analizada fuera del campo de la subjetividad es calificada por los autores como pura, “no conduce a nada”, “no se puede hacer nada con ella” (*Ibíd*em, p. 340), sin embargo, -y la afirmación de los Bürger es contradictoria- “emerge allí algo, la posibilidad de otra vida, que no precisaría ya de trascendencia alguna” (*Ídem*). Entiendo que si reconocen un renacimiento, aún como posibilidad, entonces deberían identificar una productividad, un proyecto, tenga éste trascendencia o no. La “posibilidad de otra vida” no escapa a modelar una(s) forma(s) de vida, indica que en el afuera existe una resistencia. Incluso, al aseverar que “la autonomía del sujeto femenino es meramente negativa, consiste sólo en escapar al estar determinada” (*Ibíd*em, p. 106) conceden en ello una elección y una autenticidad (recordatorios de Sartre y de Heidegger, respectivamente). Los posicionamientos identitarios de las subjetividades (sexo-genéricas, étnicas, etc.) preteridas por el yo fundante occidental procuran afirmar su autonomía fuera de las determinaciones o los condicionamientos, es su posibilidad de rebelión según el pensamiento sartreano. Cuando los Bürger sostienen que en el afuera “la vida se experimenta como mera existencia” (*Ibíd*em, p. 337), “mera experiencia del pasar” (*Ibíd*em, p. 338) puede inferirse el vínculo vida-poder por el cual el afuera resultaría un mecanismo de resistencia que reacciona al polo del poder (el de las determinaciones), sin embargo, los autores quieren fracturar el pensamiento dialéctico

Pues la dialéctica arrastra todo en su movimiento; donde procede de manera estricta, no permite ningún exterior. En eso reside su fuerza, pero también su problemática. Por eso hay que seguir rompiéndola continuamente. Donde se percibe al otro como otro, se abre la posibilidad de ello: la posibilidad de un pensamiento que deja en su extrañeza a la experiencia extraña para, mediante ella, divisar la propia limitación (*Ibíd*em, p. 28).

Bajo esta lógica los proyectos de yo alternativos de las mujeres no son afuera respecto al “campo de la subjetividad”, sino que se explican como diferencia, relacionada con otra cosa donde se experimentan en la negatividad, “como materialización de una negación” (*Ibidem*, p. 335), en el vacío, la carencia, la desaparición. Es un afuera ubicado en un “lugar simbólicamente indeterminado (...) irreal” (*Ibidem*, p. 335) y allí no hallamos a un sujeto sino a “la experiencia de la mera existencia” (*Ídem*), sin suelo en la realidad. Gilles Deleuze en su texto *Nietzsche y la filosofía (Nietzsche et la philosophie, 1962)* ya había identificado a la vida con el afuera y con la resistencia. Pensó a la vida como potencia y reconoció la posibilidad de vida fuera de toda forma. Pero su resistencia “no consiste en una negación de los modos de subjetividad sino en la creación de formas de vida que puedan desarrollar su potencia” (Prósperi, op. cit., p. 329). El filósofo francés caracterizó al poder como parte de la potencia, el grado cero de ella, que hacía que la vida se relacionara con ella misma de una forma negativa. Y aquí encuentro que la propuesta de los Bürger es un eco no declarado del postulado deleuziano. Pero mientras la vida en el afuera de Deleuze implica un cuidado de sí, configurar nuevas formas de vida, en los Bürger es el simple ir viviendo en “ese extraño que no puede alcanzar dialéctica alguna” (*Ibidem*, p. 336). George Bataille, por su parte, precisó experiencias límites donde el sujeto escapa a cualquier proyecto encausado por una finalidad. Para el autor de *La experiencia interior (L'expérience intérieure, 1954)* la risa, la poesía, el sacrificio, el erotismo y el éxtasis son estados de arrobamiento que afirman el instante *per se*, por tanto, se convierten en actos soberanos. Son existencias no discursivas que fracturan la clausura del saber, no pueden conceptualizarse racionalmente, rompen con la negatividad hegeliana del trabajo, del proyecto histórico:

[...] el deseo, la poesía, la risa, hacen incesantemente deslizarse a la vida en sentido contrario, yendo de lo conocido a lo desconocido. La existencia finalmente descubre el punto ciego del entendimiento y se absorbe inmediatamente en él todo entero (Bataille, 1986, p. 119).

Deleuze y Bataille apuestan por una vivencia fuera del *logos* (λόγος), forma que unifica a la realidad y permite preguntarse por el Ser o por la posibilidad de hacer. No lo declaran textualmente los Bürger pero podría interpretarse aquel espacio irreal donde existe esa otra “subjetividad” femenina como el del mito, con una experiencia extraña espectral, informe. Recuerda Germán Prósperi que el mitos (μῦθος):

[...] no es un concepto o un sentido, sino un proceso de desarticulación de las estructuras estables de la vida. Lo informe describe un uso diferente de la vida. No una vida sin forma, descalificada, sino una vida deformada, dislocada en su función formalizadora (Ob. Cit., p. 61).

Ahora, ¿acaso la voz que se articula allí no la pronuncia un yo? ¿no es el registro de la escritura la plasmación de un pensamiento materializado en una forma, por tanto, el uso de un *logos*? ¿podemos categorizar a esa otra subjetividad femenina exclusivamente a partir de los referentes autorales que estudian los Bürger, excluyendo otras voces femeninas que se resistan a un mero existir? Cuesta apostar por un planteamiento tan absoluto, justo por anularle a la mujer la posibilidad de hacer o de preguntarse por el Ser. Hablar de sí mismo implica procesos de subjetivación, con o sin el garante del yo sustancial, es un hecho que todas las autoras analizadas plasmaron en sus escrituras.

En diálogo con los teóricos Christa y Peter Bürger la presente investigación identifica a la *subjetividad como principio narrativo* como aquella edificación de un sí que se expone, piensa y/o experimenta, es decir, se da en el relato que vuelca en la escritura. La disposición de ese yo para aprestarse al decirse escritural es una organización, un tomar forma que se transpone en la materialidad de la palabra documentada, sea como mera reproducción del *logos* o del *mythos* o como suceso en su propio acontecer -manera en que Maurice Blanchot contempla al relato (*recit*), “no es no la relación del evento, sino este evento mismo, el acercamiento de este evento, el lugar donde está llamado a ocurrir” (1969, p. 13).

Ese lugar no es otro que el texto mismo que transcurre mientras se escribe o se lee.

La arquitectura del sí arrojada a la escritura es narrativa por la presencia de un acontecimiento, por tanto, de una historia, movimiento en el que Genette halla una “transformación, paso de un estado anterior a un estado ulterior y resultante” (1998, p. 16). Sean relatos de acontecimientos o de estados, comentarios sobre estos o mera descripción, dispuestos en una relación espacio-tiempo denotan condiciones de narratividad. Vale retomar el análisis que Gerald Prince realiza en el ensayo “Observaciones sobre la narratividad” (1991) para que esas condiciones que aumentan la eficacia narrativa justifiquen el tratamiento que el presente estudio pretende. Son: el predominio de los acontecimientos sobre los estados; la presencia de mayor variedad de períodos temporales; la mayor aparición de los signos de lo narrado que de los signos del narrar; el relato refiriendo lo inusual, lo extraño, lo no común en contraste con lo ordinario y monótono; la preferencia de las acciones sobre los sucesos; la preponderancia de la singularidad de las situaciones, la especificidad, sobre la generalidad; el grado en que los acontecimientos referidos forman un todo: principio, medio y final bien definidos; y la dramatización de la incompatibilidad.

4.2.1.1. Ficciónar (se en) la subjetividad

La palabra ficción deriva del latín *fictiō, fictiōnis*, proveniente de *fingere*, fingir no en tanto engaño o mentira sino como “modelar”, “figurar” la realidad circundante a través de la configuración del pensamiento. Ya en la raíz indoeuropea *dheig-* se podía encontrar el acto de “formar” en el significado “plasmar con arcilla” mientras que en sánscrito *degdhi* identificaba la acción de “amasar” o “plasmar”. Se comprende, entonces, que en latín “figura” designara primeramente “estatua”, “efigie” (Marcolongo, 2021, § 7, sección 2, párr. 8). Respetando el devenir, el término ficción no denota simulación ni mentir sino una producción intelectual en la que el pensamiento “amasa”. De manera similar tampoco se asocia con el engaño el vocablo fantasía (φαντασία), que deriva del verbo φαντάζομαι (*phantádsomai*),

“imaginar”. Fantasía significa “mostrar”, “revelar”, capacidad humana de imaginar (Marcolongo, 2019, p. 225).

Del vínculo de la ficción con lo verosímil da cuenta Aristóteles. En su obra *Poética* postula que "no es misión del poeta decir lo que ha sucedido, sino lo que podría suceder y lo que es posible según lo que es verosímil o necesario" (1451a). No se trata de la objetividad del mundo de la realidad, sino de lo viable creíble en una verosimilitud que se funda en lo necesario, en causas y efectos, que el griego remitía exclusivamente a la tragedia pero que en la historia de la literatura se extendió al carácter de lo ficcional, sea cual fuere el género.

Paul Ricoeur afirma el carácter productivo de la ficción como acto poético nacido de una intención creativa:

Si, en efecto, lo verosímil no es más que la analogía de lo verdadero, ¿qué es, entonces, la ficción bajo el régimen de esta analogía sino la habilidad de un hacer-crear, merced al cual el artificio es tomado como un testimonio auténtico sobre la realidad y sobre la vida? El arte de la ficción se manifiesta entonces como arte de la ilusión. En lo sucesivo, la conciencia del artificio minará desde dentro la motivación realista, hasta volverse en contra de ella y destruirla (1987, p. 394).

El modelar ficcional es una acción regulativa de la imaginación, emancipada de la realidad. Válida es la réplica de Lubomír Doležel contra el pensamiento estético occidental que, desde sus orígenes, tomó a la mimesis como ficciones u objetos ficcionales derivados de una única realidad, imitaciones o representaciones de entidades realmente existentes (1988, p. 69). A ese mundo único el teórico checo le contrapone el marco de mundos múltiples que funcionan como artefactos culturales, argumentos desarrollados en su *Semántica de los Mundos Posibles* (*Ibidem*, p. 77).

Con base en ese criterio la presente investigación toma de Doležel i) el desentendimiento del individuo ficcional del prototipo real, aún si comparten el mismo nombre (*Ibidem*, p. 79) y ii) el canal semiótico que permite la conversión del “material real” en “posibles no reales”, mismo que comprende que a “las personas

del mundo real (históricas) se les permite el acceso a un mundo ficcional sólo si asumen el estatus de alternativas posibles” (*Ibídem*, p. 83).

Un antecedente de ese tráfico lo aportaba el sujeto ficcional identificado por Nietzsche en las máscaras y en las tres metáforas de la transformación: el camello, el león y el niño, por ejemplo. El nihilista se deshizo del yo soberano y contempló los *sí mismos* múltiples que se construyen y deconstruyen de continuo, y que por tanto resultan identidades provisionales. Las máscaras erosionan la dualidad entre el ser y la apariencia, en un *sí mismo* que no se oculta tras varios antifaces sino que es lo que el artefacto muestra. Del mismo modo, las figuras del camello, el león y el niño que el filósofo desarrolla en *Así habló Zaratustra* (1883-1885) contemplan las sucesiones de un devenir múltiple como ficciones en las que el sí mismo se va descentrando del yo fundante. Mónica Cragolini, estudiosa del nihilista, propone analizar no sólo el presupuesto nietzscheano sino la subjetividad como un devenir donde se entrecruzan fuerzas entre lo mismo y lo otro:

Pensar la constitución de la(s) subjetividad(es) en el pensamiento nietzscheano al modo de ‘entre’ (*Zwischen*) supone una ruptura con la noción de hombre moderno, autónomo, sujeto seguro de sí y afirmador de la libertad en el ejercicio de la apropiación, y un quiebre con respecto a toda idea de la identidad como conservación y aseguramiento de la propia mismidad. Así pues, en el “entre” se juega nuestra propia seguridad, nuestra propia mismidad, y es el ámbito en el que las fuerzas se cruzan, donde se descubre que lo extraño no es tan extraño, sino otro en uno mismo (Cragolini, 2006, p. 7).

La académica argentina propone analizar el “entre” (*Zwischen*) como un flujo permanente de des-apropiación del sí mismo que puede expresarse en la escritura, valor que recupera la presente investigación. Cragolini toma de: Nietzsche, el concepto de “perspectivismo” como pensamiento que entiende lo plural asentado en perspectivas diversas y no en un fundamento que aniquile esa multiplicidad; y de Robert Musil, la noción de “ensayismo” (no el género literario) como “medio de escribirse a sí mismo, porque toda escritura del yo supone al mismo tiempo la escritura de los otros, de las circunstancias, de los aconteceres” (Cragolini, 2001, p. 91). En ambas nociones opera el “entre” como pugilato del

pensamiento donde el *sí mismo* a un mismo tiempo se afirma y se niega, motivo por el cual nunca llega a cristalizar ni a ser sustancial, pero que lo experimenta un cuerpo viviente. La escritura bajo esas circunstancias es la fijación de una transitoriedad siempre en progreso, abierta a la mutación de quien la plasma. En el texto “Ello piensa: la ‘otra’ razón, la del cuerpo” Mónica Cragolini analiza:

Quien escribe alberga al otro (es *dividuum*) y está siempre desplazado de la presencia. Quien escribe experimenta ese desasimiento de saber que si algo no se puede aferrar es lo que se escribe, de reconocer que se es escrito (en tanto yo que quiere enunciar) por la propia escritura.

Quien escribe sabe también que es su cuerpo el que escribe, y que esa escritura se hace “cuerpo” en esos otros cuerpos que son los signos, que siempre están, con respecto a su supuesto autor, en la única actitud posible desde estas ideas: la de despedida (2005, p. 158).

Con base en todos estos referentes el presente estudio concibe al *pensamiento ficcional* como aquel intelecto capaz de quebrar el dominio del sí mismo fundado en la identidad para dar paso a una alteridad fluctuante, múltiple que figura o “modela” mundos paradójicos de los posibles ficcionales y simbólicos. La escritura que se conciba bajo esos términos contempla lo inestable, lo inseguro y lo incierto como vitales, sin la tiranía de los absolutos. Ficcionalizar la subjetividad es, por tanto, atender al mundo metafórico que propicia el pendular continuo de la subjetividad, donde el sí se apropia y desapropia, configura y reforma progresivamente, idea asentada en la “filosofía del martillo” que Nietzsche desarrolló en *El ocaso de los ídolos o cómo se filosofa a martillazos* (1889).

4.3. La transposición del texto literario de base al guion audiovisual: proceso creativo de escritura cultural

Escribir detona el desarrollo de saberes que comprenden la inteligencia emocional del estudiante; tal objetivo cognitivo valida no sólo el autoexamen y la revisión de acontecimientos significativos de su vida desde la ficción, sino el poder situarse en el lugar del otro. La imaginación narrativa es una experiencia vinculada al acto de conocer y vivir, en sintonía con el enfoque humanista que postula Martha

Nussbaum (*Sin fines de lucro; por qué la democracia necesita de las humanidades*) y sostiene esta investigación. La narración de sí mismo es objetivo de aprendizaje, acercamiento al aprendiz en primera instancia.

Los estudiantes universitarios, y el estudiante de Comunicación y Periodismo en particular, uno de los actores empíricos de la propuesta, es y será un creador de contenidos en contacto con historias de vida, diversas identidades, apto para el trabajo en equipo y que debe desplegar el poder de adaptación a diferentes escenarios sociales, además de lograr identificar, explicar y proponer alternativas a los problemas de la realidad⁸. Un perfil semejante tendría el estudiante de Filosofía de una institución privada, comunicador que debe manejar diversas formas de expresión. Si acuden a la escritura como aprendizaje pueden hallar un recurso eficaz para librar esos retos, máxime si las actividades didácticas se diseñan en función de las necesidades del estudiante, atentas a los procesos individuales e intersubjetivos y a la condición cognitiva vivencial.

Lo anterior se traduce en actividades que involucran el hacer individual y el colectivo, táctica común en el trabajo de producción del guion, donde el proceso creativo afianza diversos puntos de vista que repercuten en el mejoramiento de la obra. El quehacer colectivo abona, del mismo modo, a la condición de comunidad crítica deseable en una investigación-acción de corte más allá de lo instrumental.

Varias son las intenciones al realizar una transposición de un texto literario al guion. El investigador Lauro Zavala habla de conveniencias financieras, de distribución comercial, para la obtención de determinados premios, apoyo para la producción o conveniencia para el proyecto artístico de un director (Zavala, 2016, pp. 5-6). En todos los casos el teórico mexicano observa que cada proyecto versionado “surge de un contexto particular, y que por lo tanto merece ser apreciado y valorado en términos de ese contexto y a partir de sus premisas artísticas y sus condiciones de producción específicas” (*Ibidem*, p. 6) Vale entonces atender la necesidad pedagógica de una escritura transpositiva que sirva

⁸ Programa de Estudio de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma de Querétaro.

para establecer nexos, relaciones entre aquello que acredita la obra literaria y lo que detona en el intertexto lector/escritor que resulta el estudiante que versiona un original. Del cotejo de las perspectivas del autor literario y el transpositor resulta no sólo una mejor escritura sino el desarrollo de posturas reflexivas, del intelecto imaginativo, creativo y emocional. La destreza ficcional es un recurso intelectual para desarrollar la creatividad humana, devenga o no el estudiante en escritor. Si apela a la subjetividad como procedimiento narrativo que lo inserta dentro de la obra consigue pensar la narración de sí mismo desde puntos de vista que conectan ya sea con aspectos identitarios como con inquietudes provenientes de los estudios de los afectos, la biopolítica, la cultura popular, etcétera⁹, que acá quedarán circunscritas al “mundo comprendido” de la obra literaria que transpone, “el cual ha sido dispuesto por el autor expresamente para su inteligibilidad” (Gerigk, 2016, p. 20). El ejercicio didáctico transpositivo atiende a la reconstrucción de sentidos que hacen autosuficiente desde el lenguaje a la obra, allí se interpreta al texto literario. Que luego esa obra pueda ser analizadas desde otras disciplinas sería sustituir el sentido del texto, usar las obras en función de otro discurso.

El caso es que toda literatura, aún la más interesada en reflejar la crónica de una época, o en articular determinado discurso sobre el mundo, dispone *en* el texto los elementos que la componen; una vez *allí*, incluso el más referencial de sus elementos *existe* en virtud de sus relaciones con otros elementos textuales. Y se realiza en tanto lenguaje; un lenguaje que, por el extrañamiento mismo que lo hace literatura, no se puede tratar -si lo que interesa es *interpretar*, entender los textos- como si no lo fuera (Pérez Cino, 2002, p. 28).

No desestima Pérez Cino la conveniencia del *uso* del texto literario por la sociedad como un “barómetro social” que puede generar debates o acarree “nuevos valores, nuevas identidades, nuevos discursos” (*Ídem*) siempre que se esté consciente que todos estos aspectos están fuera del texto y son jalonados para

⁹ Las teorías culturales y literarias de las últimas décadas han influido en la expansión del concepto de lo literario. “La capacidad de la literatura de seducir y convocar al banquete de las disciplinas, pertenecientes a las ‘ciencias humanas’, ha enriquecido a la vez que ha hecho más compleja la discusión sobre lo literario” (Araújo, 2000, p. 48).

exponer puntos de vista que no son de la interpretación literaria sino de la disciplina que se sirve de la literatura para sus fines. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico que debe atender a las necesidades del estudiante a la hora de diseñar las actividades, ¿cómo desaprovechar los puentes interdisciplinarios si el estudiante por iniciativa propia los convoca en su comprensión del mundo que devuelve en el gesto cultural que deviene su transposición? Si el nuevo paradigma en los estudios literarios atiende todos esos discursos y a los sujetos que antes eran vistos como marginales, no cabe la lógica que sólo *interprete* los textos literarios desde una postura estrictamente poetológica. ¿Puede funcionar exclusivamente tal posición cuando una de las grandes problemáticas educativas es que no existe motivación por la lectura? ¿Por qué no traer ambas posiciones y que el estudiante las explote en un aprendizaje significativo?

Apelar a la subjetividad del estudiante como principio narrativo inmerso en la versión de una obra literaria al guion no deja de resultar un proceso que colma el sentido a través de la experimentación de las formas culturales. Algo semejante ocurrió con el estilo Barroco, salvando todas las distancias. Si los fines son didácticos, valga la recuperación de aquellos recursos que podrían cualificar el acto escritural en el aula.

El historiador español José Antonio Maravall en su texto *La cultura del Barroco* (1986) apunta como “el repertorio temático del Barroco corresponde a ese íntimo estado de conciencia (pensemos en lo que en el arte del XVII representan los temas de la fortuna, el acaso, la mudanza, la fugacidad, la caducidad, las ruinas, etc.)” (p. 96).

Las realidades invertidas en el mundo del revés y de la ficción implican movilidad del pensamiento, maniobra didáctica propiciada por una re-escritura interpretativa que bien emula la construcción simulada del barroco, el juego espejeante que trastoca lo falso en verdadero y viceversa, y se acomoda a figuras retóricas como la metáfora, la ironía, la paradoja o la elipsis, tan caras al lenguaje audiovisual.

Hay “mudanza” cuando se versiona una obra literaria, transposición de una forma de expresión a otra (Vanoye, 1996, p. 126). El teórico Dwight Swain (1988) observa tres soluciones para la reescritura de un lenguaje a otro: i) seguir el texto literario a pie juntilla, escena por escena, montando las secuencias con la lógica ordenada del original; ii) extraer las escenas fundamentales y con base en ellas escribir el guion; y iii) aprovechar del texto materiales (como elementos de intriga, personajes, situaciones, etc.) y elaborar un guion prácticamente original (Swain, citado por Vanoye, p. 133). Basta revisar la historia del cine y del audiovisual para verificar que en la práctica estas delimitaciones se contaminan aún en la versión más apegada a la obra literaria porque el guion responde a una lógica dramática que lleva a soluciones *otras* sin olvidar que importa toda estrategia cuando se transfigura un texto literario, y si el propósito es didáctico, el aula deviene laboratorio para los más disímiles montajes. Así como el individuo del barroco no vio a las instituciones con un carácter estático e inamovible, el estudiante tiene la potestad de modificar la obra literaria en virtud de las interrogantes que le formule, texto que se abre a la cultura, y ésta, a su vez, a la vida.

Pensemos en cómo afecta la luz tenebrosa de Caravaggio a cualquier escena que invade. Es una intrusa que se filtra oblicuamente y es tal su fuerza que termina por otorgar nuevos sentidos allí donde penetró, con qué elocuencia cambia al relato. Así de lateral puede ser la apropiación de una obra literaria si arroja la subjetividad del estudiante como principio narrador. Movimiento especular, oscilatorio desde el exterior al interior del texto, puesto en abismo, que asalta a la obra como representación simbólica, en pleno simulacro creativo e intelectual. Si calibramos los efectos ópticos del barroco vale la ficción como enérgica refracción de lo real; así el estudiante se reconfigura en la ficción. Lo experimenta como *aletheia* porque el aprendiz es tomado por la obra literaria y en ese trance la vida real queda oculta, mas no desaparecida, lo que le brinda la oportunidad de tomar decisiones. No salimos de una obra de arte como cuando entramos, nos recuerda la filósofa argentina Ester Díaz (2018). El estudiante se

suspende en la obra no como ruina, este sujeto no ha caducado, sencillamente modela su experiencia. Acudimos a la expresión de su propia subjetividad como fundamento sobre el que se construye a través de la escritura.

Sería un logro que, del modo como en Sartre la escritura implica movimiento, el yo que despliegue el estudiante devenga en un yo pensante que experimenta. Es curioso como en una etapa de su escritura Roland Barthes se espejea en un título homónimo para poner en vigilancia al yo que escribe “pues lo imaginario se desliza sin ser notado dentro del texto, ya que está aliado con el lenguaje” (citado por Bürger y Bürger, p. 301) y así justifica que el imaginario sea “la tentación de hablar de sí, del propio mundo de las sensaciones, de las filias y las fobias” (*Ídem*) y comprendemos la estratagema cuando siente pudor de la impertinencia del imaginario que confiesa experimentarlo como “todo lo que me apetece escribir de mí y que *al final* me da vergüenza escribir” (*Ídem*). Sirva el pretexto para que la apropiación de una obra literaria con fines didácticos despliegue vicariamente cronotopo, situaciones, personajes y puntos de vista que permitan al imaginario del estudiante vencer la impudicia, si fuese el caso. La literatura es tierra fértil de recursos subjetivos que no desaprovecha esta investigación como propiciadores de sentidos a la hora de constituir un yo: desde la misma enunciación puede discursar y desdoblarse polifocalmente y si apuesta por asimilarse como personaje tiene recios ardidés en el flujo de la conciencia, la ironía o la paradoja, por ejemplo. El filósofo John Austin en su texto *Cómo hacer cosas con las palabras* (1971, p. 9) nos convence de la existencia de actos del lenguaje que son performativos y vehiculan cosas al efectuarse, sin notificar un contenido o explicar un hecho previo a ese decir. Vale el ejemplo de la promesa que no es ni verdadera ni falsa (y perfectamente encaja como artilugio barroco).

La movilidad de pensamiento nos atañe cultural y humanísticamente. Recuerda George Steiner en *Gramáticas de la creación* (2001) que:

El lenguaje innova con frescura cuando narra, inventaría, clasifica y analiza las realidades de contexto humano, su mobiliario y su fenomenalidad cambiante. Así

habla y habla de cosas nuevas incomprensibles para culturas anteriores, para sus hábitos de reconocimiento (p. 154).

La re-escritura del lenguaje literario al lenguaje audiovisual obliga a la interpretación del sentido intencionado y al afán de apropiarse del lenguaje en el acto creativo. Suerte de muda del **pensar al pensamiento**, ir -en palabras de Steiner (2012)- “de los manidos desechos de nuestras corrientes mentales” (p. 16) a un pensamiento abstracto cualificado como genio poético.

La transposición es el resultado de un proceso de re-creación y re-semantización de un texto de base en otro de llegada. Si bien Roman Jakobson (1959) fue el que originalmente asoció la transposición con la reformulación, con la *traducción intersemiótica* y con la transmutación como operaciones interpretativas bajo el principio de la división por sistemas, el término se ha ido actualizando y respondiendo a procesos más complejos en la producción de sentido. Umberto Eco (2008) no se deslinda de la línea jakobsoniana y la reformula como tipos de interpretación (transcripción, intrasistémica, intersistémica, refundición y casos fronterizos). Sin embargo, otros teóricos desplazan los sistemas para atender a los procesos. Así, Nicola Dusi (2000) ve la traducción intersemiótica como un proceso de transformación entre textos, operada en diferentes niveles y sin establecer equivalencias término a término. De manera que la traducción es reversibilidad y permite “una reorientación de la mirada” (Dusi y Fabbri, 2000, p. 279). Paolo Fabbri (1995) propone la *traducción discursiva* que se ocupa de la traducción de textos o discursos en lugar de lenguas o sistemas. Para el teórico italiano “la traducción es un arte de hacer, que socava el discurso científico porque obviamente hay un aspecto de modificación” (*Ibidem*, pp. 271-284). La académica argentina Elena Vinelli (2011) analiza el seminario dedicado a la traducción intersemiótica desarrollado en Bologna, en 1999, como un parteaguas donde teóricos como Omar Calabrese, Siri Nergaard, Nicola Dusi y Paolo Fabbri se alinearon en los siguientes criterios: es inoperante la instauración de una teoría general de la traducción, en su lugar, ocupa la teorización local a partir de una

semiótica de los procesos análisis por análisis, texto por texto, trazando los discernimientos oportunos de cada caso; no hay equivalencia perfecta, por tanto, la traducción literal es imposible; el efecto de sentido entre el texto de partida y de llegada nunca es el mismo, son interpretables, por tanto, transformados (Vinelli, 2011, pp. 45-47).

El presente estudio recupera las nociones de *traducción molar* (2000) y *consumo productivo* (1987), propuestas por Omar Calabrese e imbricadas en un mismo proceso transpositivo. Si la primera da un tratamiento al texto como un sistema se debe a la asunción re-creativa que el transpositor hace del objeto cultural. En *La era neobarroca* (1987) Omar Calabrese advierte que el *consumo productivo* implica la confrontación entre objeto leído y las actitudes del lector, quien en el acto de percibir de manera conflictiva torna inestable y transforma lo percibido. De existir muchas lecturas no autorizadas ocurrirá que el sistema comience a fluctuar. “Si, posteriormente, alguna lectura anómala da lugar a ‘percibidos’ estables y normalmente aceptados, estaremos frente a un nuevo orden cultural” (pp. 166-167). El semiólogo italiano se basa en las *estructuras disipadoras* de Ilya Prigogine para su análisis molar y toma en cuenta: la autonomía de elegir un destino al encontrarse con las bifurcaciones; la ruptura de las simetrías y la respuesta fluctuante ante zonas de inestabilidad (*Ibidem*, pp. 161-162). Calabrese ve en la *traducción molar* (2000) una ida más allá del texto de partida, aunque deba reconocerse el objeto de partida; el carácter innovador y singular de la obra resultante y la imperfección como potenciadora de efectos estéticos y pasionales.

La transposición que se opera desde un texto literario original al guion no se inscribe en otra materialidad sino que se soporta en lo verbal, sin embargo, pertenecen a formas literarias diferentes. Entendemos al guion como género literario estable y autónomo que denota especificidades y procedimientos propios. Lejos del carácter instrumental, subsidiario y efímero con el que lo caracterizan autores como Vanoye (1996 [1991], pp. 14-24) o Eco (2008, p. 327), entre otros, el guion se fija como género dramático escrito y publicable concebido para una

transposición en otra materia. Es la fase literaria del producto audiovisual con vasos comunicantes con la narrativa y la dramaturgia. De acuerdo con Ricoeur “el escrito conserva el discurso y lo convierte en un archivo disponible para la memoria individual y colectiva” (1986, [2002], p. 129), es un texto al que se le ha donado sentido articulado como discurso y la intención de decir quedó cristalizada como escritura. Por tanto, en su lectura ocurre una actualización a partir de la interpretación, una apropiación de las intenciones del texto. Como género literario el guion propone una configuración mental imaginativa en el lector que provoca que su interpretación sea creativa. Si a ello le añadimos el hecho de ser una transposición de un texto literario, el lector no deja de establecer tensiones entre la deriva que lee y el texto de origen.

El ejercicio transpositivo a nivel de aula trata con igual importancia la etapa de lectura como la de la reescritura. Ricoeur (*Ibídem*) nos invita a dos posibilidades de lectura que se complementan, i) la estructural y ii) la interpretativa:

- En la primera somos lectores que “podemos permanecer en la suspensión del texto, tratarlo como texto sin mundo y sin autor y explicarlo entonces, por sus relaciones internas, por su estructura” (*Ibídem*, pp. 134-135). El lector es fruidor que habita el *no lugar* que es texto literario y lo hace a través de la capacidad de simbolizar el mundo que lo distingue como ser humano donde la comprensión involucra a la emoción, la sensibilidad y la lógica.
- La lectura interpretativa implica clausurar la suspensión del texto del modo estructural para restituirlo a la comunicación viva, con lo cual lo interpretamos. Ricoeur distingue como el texto pasa de tener un sentido en el primer modo a portar ahora un significado “es decir, una relación en el discurso propio del sujeto que lee. Por su sentido, el texto tenía sólo una dimensión semiológica; ahora tiene, por su significado, una dimensión semántica” (*Ibídem*, p. 142). Si bien Ricoeur reconoce en la apertura del texto la apropiación a través de la interpretación del mismo modo coarta el

carácter disidente y autónomo del gesto de incautación al limitarlo a la intención marcada por el texto. Es del criterio que así se corrige “la operación subjetiva de la interpretación como acto *sobre* el texto por una operación objetiva de la interpretación que sería el acto *del* texto” (*Ibídem*, p. 144). En un contexto áulico importa la autonomía que brinda la apropiación como intervención interpretativa porque entraña una relación de orden lógico-epistemológico a partir del cual el discente puede realizar la transferencia de aquello que conoce y aplicarlo a lo que le resulte significativo en su realidad. Es una recontextualización reveladora que conduce a una modificación en su relación con su circunstancia.

4.3.1. La escritura creativa. ¿Apropiación del lenguaje o escribir para aprender y/o comunicar?

El hombre posee un lenguaje capaz de hablar de sí mismo. El hombre reflexiona sobre lo que dice. Y no sólo el comunicar, sino también el pensar y el conocer que caracterizan al hombre como animal simbólico se construyen en lenguaje y con el lenguaje. El lenguaje no es sólo un instrumento del comunicar, sino también de pensar (Sartori, 1998, p. 25).

La técnica de escritura creativa en el ámbito pedagógico puede tender a hacer un uso instrumental de las aptitudes de los estudiantes en la búsqueda de soluciones de problemas que les resulten significativos para así ver sus resultados en sus trabajos. No es la intención ver la obra publicada, aunque si lo acredita vale, sino desarrollar actitudes a partir de un diseño que va desde actividades sencillas a otras más complejas. El profesor Art Young (2006, pp. 8-11) diferencia la escritura que se concibe para aprender de la escritura destinada a comunicar. En la primera se potencia el pensamiento de descubrimiento, el escritor se explica las cosas a sí mismo y esto, según Young, lo lleva a aprender mejor el contenido y con ello cualifica una comunicación escrita de la que es su propia receptor o personas muy allegadas. En esta variante de aprendizaje el lenguaje empleado es el personal,

no el formal académico, el maestro aparece como un facilitador y el formato habitual incluye diarios, notas de campo o escritura informal. Escribir para comunicar, en cambio, implica el pensamiento crítico, la revisión de lo escrito, etapa avanzada de reescritura. Como es una escritura pensada en el lector ya no se trata de explicarse las cosas a sí mismo sino a otros, por tanto la audiencia es distante y el lenguaje formal de una comunidad, más apegada a las convenciones. Plantea Young que el maestro acá aparece como profesional y ocurre una comprensión objetiva del conocimiento, es decir, integra el punto de vista del escritor al sistema de conocimientos del lector en ensayos, reportes, publicaciones digitales. Ambas perspectivas escriturales se integran en el aprendizaje, todos los procesos de una encuentran su revisión en etapas más avanzadas de la otra, y no se desestima en las tareas analíticas el pensamiento creativo de la primera opción. Si estas destrezas se reducen a la resolución de problemas operativos e instrumentales que sólo enfocan el valor cognitivo analítico se amputa la humanidad de la educación, el proceso vivencial que repercute en el ser que está en formación, además de la empatía, el poder situarse en el lugar del otro e, incluso, el conseguir hacerse del lenguaje. El sociólogo Hugo Zemelman en la conferencia magistral “Los desafíos que plantea el conocimiento social en la construcción del objeto”, impartida en el contexto de la Red de Metodología en el año 2013 alertó sobre la necesidad de rescatar el pensamiento no como reflexión discursiva sino como acto de pensamiento, “estimular que cada quien rescate su propia necesidad de pensar”, proceso que no se enseña ni se transmite sino que, aclara Zemelman, se crean las condiciones para que el receptor de ese discurso sea capaz de inferir en sí mismo su necesidad propia de pensar, acto que cobra sentido sólo cuando tenga sentido para él pensar, aspecto que se erosiona en la actualidad.

La transposición de un texto literario ubica al estudiante en el pensamiento de situaciones. El texto original supone el reto de tomar posición ante él para convertirlo en suyo, lejos están aquellas teorías del respecto y fidelidad al original. La reescritura conduce a aquel dilema que plantea el giro lingüístico: ¿qué es el

lenguaje para nosotros? ¿Nos servimos del lenguaje y lo dominamos para decir algo original o es el quien nos subyuga con sus convenciones sociales, ideológicas, políticas, culturales y lingüísticas?

La historia de la literatura y el arte están signadas por las prácticas interventivas de apropiación donde fluctúan elementos de manutención y de subversión que son recontextualizados y resignificados (Mosquera, 2009). El diálogo con una cultura de referencia crea una remodelación cultural dinámica no precisamente de dependencia-subordinación sino de hibridez de la que resulta que ambas se influyen a partir de la conservación de aquello que les resulte funcional¹⁰ en el nuevo contexto que se gesta. Tal entendimiento permite desmontar, por ejemplo, la construcción cultural en torno a la percepción canónica de la cultura griega en la cultura occidental -desprendida de la mediación latina como traductora de la griega¹¹- como ordenadora y estabilizadora de otra cultura, sistema de pensamiento, estilo o tendencia, concepción que legitima una hegemonía en lugar de abrirse a la pluralidad dialógica intercultural.

Del toma y daca que implica la estrategia de apropiación entre culturas, formas expresivas, géneros, estilos, poéticas y obras de arte se han beneficiado

¹⁰ El etnólogo cubano Fernando Ortiz (1983 [1940], p. 90) propuso el concepto de *transculturación* para definir la nueva realidad que nace del encuentro cultural entre una cultura nativa y otra conquistadora. Se trata de un proceso transitivo con diferentes fases donde ambas culturas abandonan elementos inoperantes de sus respectivas fuentes y reafirman los que resultan prácticos en el nuevo contexto. La cultura nacida de esa hibridez tiene así de ambos referentes filiales, sin embargo, también es distinta.

¹¹ En el ensayo “La dialéctica de Europa” el alemán Alfred Bäumler defiende una genealogía sin derivados ni injerencias de un tercero para enaltecer la ideología nazi: “Diferenciamos la cultura y la tradición romanas —con las cuales tuvimos un contacto (o roce) histórico— de la libre elección que tenemos respecto del espíritu griego, aunque esta relación no nos importa menos que aquel contacto. Somos conscientes de que lo griego no nos ha sido transmitido por la tradición romana, sino que ha sido adquirido por nosotros mismos, independientemente y con un ímpetu cada vez renovado. Lutero tradujo del original griego, no de la Vulgata; Winckelmann sentía el mármol griego; Goethe y el *Sturm und Drang* reencontraron a Homero; Hölderlin liberó a Píndaro, y Nietzsche redescubrió la tragedia dionisiaca. Todos ellos son otros tantos descubrimientos del genio griego, llevados a cabo únicamente a partir de la sustancia de nuestro propio genio sin mediación de la cultura latina, y aun en contra de ella” (Bäumler, A. (1943). *Die Dialektik Europas. Antwort an Jules Romain*”, en: *Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze*. 4.a ed., Berlín, 1943, pp. 50, 53, 56, citado por Farías, V. (1989). *Heidegger y el nazismo*. Barcelona: Muchnik, p. 316).

tanto la transposición al guion de un texto literario como la literatura misma (la simultaneidad de acontecimientos que conlleva a una fluctuación espacial y temporal gracias a las operaciones de montaje y las experimentaciones con el punto de vista suelen ser los recursos que se derivan del audiovisual a la literatura, pero cabe recuperar el *collage* proveniente de las artes plásticas y que novelas como *Manhattan Transfer* (1925) o la Trilogía USA -*El paralelo 42* (*The 42nd Parallel*, 1930), *1919* (1932) y *El gran dinero* (*The Big Money*, 1936)-, de John Dos Passos lo apropian como técnica narrativa) (Vargas Llosa, M, 2002, p. 26).

Como gesto cultural y estrategia la apropiación trasciende el carácter pasivo de la copia por uno activo que dialoga sea desde la convergencia o desde la desobediencia del referente original. Se trata de la germinación de un nuevo discurso interconectado con el anterior que permanecía abierto para, a través de la interpretación, conseguir su continuación y/o transformación. Ricoeur encuentra en la interpretación un acto de apropiación toda vez que la lectura marca la realización, la actualización, de las posibilidades semánticas del texto (1986, [2002], p. 141). Y va más lejos, asocia la apropiación interpretativa de un texto como un autoconocimiento del sujeto gracias a su interrelación con los signos, el lenguaje y la cultura (Beuchot, 1991, p. 221).

4.4. Metodología

4.4.1. Fundamentación metodológica

La presente investigación tiene un carácter cualitativo y aúna dos vertientes, la educación y la literatura. Ambas confluyen en la intervención en el aula bajo el supuesto de que en la labor de transposición la interlocución entre educando, docente y Literatura puede detonar procesos autorreflexivos e intesubjetivos que potencien la fecundidad interdisciplinaria y el despliegue imaginativo en la construcción y reconstrucción de historias personales y colectivas.

La fundamentación metodológica se desarrolla a continuación en un acápite que contempla el diseño de la investigación-acción y luego se subdivide en dos

apartados: la fundamentación pedagógica y la fundamentación didáctica. El diseño de la investigación toma de estructura la espiral de ciclos de Carr y Kemmis (1988) y las observaciones de Antonio Latorre (2005) en torno al carácter de investigador que asume el docente y a la enseñanza como actividad investigadora. La investigación-acción es guía en su acepción crítica y transformadora (materialismo histórico como teoría que subyace a esta metodología).

El apartado de la fundamentación pedagógica desarrolla el enfoque humanista como fortaleza de la investigación de aula de carácter práctico. Articula la *educación liberal* postulada por Martha Nussbaum (2010) en diálogo con la Pedagogía de la pregunta, de Paulo Freire (2013) y con la Didáctica no parametral, bajo la visión de la pedagoga Estela Quintar. En la sección se revisa: los métodos inductivos y el razonamiento categorial como procesos que la práctica de aula modificó; la dinámica intra e intersubjetiva descrita por el psicólogo Howard Gardner (1983) ahora bajo la observación de la didáctica no parametral; los procesos cognitivos en diálogo con la dramaturgia y, por último, la complejidad del ser humano en el que se da el conocimiento, aproximación bajo el apoyo de María Zambrano.

El apartado de fundamentación didáctica desarrolla los objetivos entrelazados con la estrategia didáctica que contempla la transposición de un texto literario a guion tomando como principio narrativo a la subjetividad. Los dispositivos didácticos que apoyan el proceso son: la *subjetividad*, con apoyo teórico de Bürger y Bürger, la teoría de los mundos posibles de Doležel (1997), los conceptos de focalización (Genette, 1972), ocularización y auricularización (Jost y Gaudreault, 1990) y el modelo de Vanoye de cinco patrones articulados con guiones de vida (1996); la *acción de transmutación* como procedimiento transpositivo, con sustento en Calabrese (1998); la *intertextualidad* como recurso constructivo y el concepto de *carnevalización* de Bajtín (1963), como operación de inversión al texto literario.

4.4.2. Diseño de intervención

La configuración de la presente investigación se asienta en los postulados de la teoría crítica, modalidad que revisa y desarticula los acomodados, rutinas y creencias del docente. Para tal fin el *curriculum* es sometido al escrutinio. De acuerdo con Gimeno Sacristán (2007, p. 19) la escuela es una institución cultural y de socialización que demanda esclarecer los mecanismos a través de los que ejecuta dichas funciones, eje de análisis del contenido y sentido de la misma que permitirá la inserción de proyectos alternativo que cualifiquen a la institución. Por ello, la intervención empírica de la presente propuesta asume la lectura y escritura como prácticas socioculturales y potencia el sustrato experiencial que ofrece el *curriculum*, desde la perspectiva pedagógica y humanista atentas a las singularidades y necesidades de los estudiantes; diseña a la lectura y escritura a través del recurso transpositivo intergenérico como experiencia de vida, con la singularidad de que toma la autorreferencia como una expresión de la subjetividad lejos de los términos históricos o psicológicos, sino desde la posición ficcional en la que el sujeto se observa como objeto narrativo. El eje de esta propuesta de enseñanza de la literatura no es que el estudiante escriba, sino que cree. La formación como creadores contribuye, desde el punto de vista axiológico, a la educación de seres que transformarán su contexto y el de los demás. A la educación literaria le urge consolidar la escritura ficcional en clase como opción que, en el caso de la transposición al guion primero exige la interpretación y desmontaje total de la obra literaria de base y luego la reconfiguración acorde a otros presupuestos signados por la intencionalidad autoral del estudiante- escritor que restituye mundos posibles con su expresión cultural.

Si se entiende, junto con Stephen Kemmis, que el problema central de la teoría curricular es ofrecer la forma de comprender un doble problema, por un lado, la relación entre la teoría y la práctica, y por otro, entre la sociedad y la educación, punto que en ambos aspectos consolidan formas concretas y particulares de cada contexto social y de cada momento histórico, (Kemmis, citado por Sacristán, pp. 59-60), entonces puede verse a la actividad didáctica que formula esta intervención como método articulado con el papel educativo de una

formación ciudadana consciente, analítica y creativa bajo la cual el estudiante de periodismo deviene en sujeto creador que no abandona la comunicación con la sociedad. Pensar la ciudadanía desde la Pedagogía es oficiar una pauta de *curriculum* formadora de una ciudadanía modificadora de la sociedad. Situados en esta perspectiva Quiroz Posada y Mesa Arango (2011) conciben a la escuela como:

[...] el primer lugar de actuación pública que experimentan los estudiantes, es el lugar donde se establecen numerosas relaciones con los otros, en una dinámica de interacción más o menos permanente, que supera las miradas lineales y los temas de comunicación, con referencia exclusiva a contenidos académicos, para convertirse en un lugar donde se favorecen las condiciones para que los estudiantes se transformen pedagógicamente, con la ayuda de otros, en un proceso de socialización y en sus relaciones de auto producción y auto organización (p. 623).

En un contexto de esta naturaleza, y bajo la perspectiva de *curriculum* crítico, la escritura transpositiva, ficcional, intertextual e interdisciplinar constituye una manera alternativa de abordar nuevas comprensiones de las realidades socio-culturales y político-económicas acorde a la condición de práctica sociocultural, propuesta de esta investigación. De modo que el sujeto interactivo es transformado por el objeto a conocer, y al mismo tiempo él transforma el objeto a conocer, con posturas que pueden ser resistencia a las políticas y contenidos que le resultan inoperantes. Se trata de una dialéctica que encuentra respaldo en la visión de Latorre (2005):

Como proceso de cambio, la investigación-acción pretende construir y formular alternativas de acción. La comprensión de la realidad educativa se orienta a mejorar las prácticas. No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas: la investigación está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas (p. 31).

La intervención se montará con base en la espiral de ciclos de la investigación-acción de Carr y Kemmis (1988). La estrategia metodológica se asienta en la investigación en el aula que encausa al profesor como investigador y a la

enseñanza como actividad investigadora. Justo por articular un proceso de planificación, acción, observación, recopilación y análisis de los datos con un enfoque sistémico se connota como investigación, “es lo que otorga rango de investigación” (Latorre, 2005, p. 21).

Como parte de la propuesta de investigación empírica, además del análisis de las lecturas y el diseño didáctico para la intervención se va a hacer un estudio comparativo de cinco grupos, cuatro de la Facultad de Comunicación y Periodismo de la UAQ, institución de carácter público, y el otro fuera del plantel, en una institución de carácter privado (conformado por cinco estudiantes), de manera que se ajuste al máximo el instrumento al punto de ser representativo, dada la intención de buscar la variedad en los grupos. La elección de cinco grupos donde implementar la estrategia cumple entre otros objetivos, analizar si se manifiesta un *curriculum* oculto que deleve el carácter de “agentes de reproducción social, económica y cultural” (Giroux, 1997, p. 32) de las instituciones docentes, o si, por el contrario, son un espacio soberano desde donde se piensan, gestan y estructuran las transformaciones que necesita la sociedad. La presente investigación no desatiende la diversidad de procedencias de los estudiantes y cómo pueden descubrir las influencias ideológicas nacidas de capitales culturales diferentes (Bourdieu y Passeron, 1977). Una enseñanza de la literatura, consciente de la función social que cumple, debe ser el laboratorio donde estrategias didácticas como las que propone esta investigación desarrollen el rol activo, crítico, creativo y emancipatorio de los estudiantes en un espíritu democrático y de equidad. Henry Giroux (1997), uno de los teóricos de la pedagogía crítica, llama la atención sobre el vínculo entre instrucción escolar-relaciones sociales- capital cultural de los estudiantes en su texto *Los profesores como intelectuales; hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*:

Las escuelas son lugares sociales constituidos por un conjunto de culturas dominantes y subordinadas, cada una de ellas caracterizada por el poder que tienen para definir y legitimar una visión específica de la realidad. Los profesores y todos aquellos que estén interesados en la educación han de tomar conciencia de

cómo la cultura dominante funciona, en todos los niveles de la enseñanza escolar, como factor de desaprobación de las experiencias culturales de las «mayorías marginadas». Esto implica también que los profesores, padres y demás personas interesadas en la educación deberían luchar contra la impotencia de los estudiantes afirmando sus propias experiencias culturales y sus historias (p. 47).

Bajo la perspectiva de la pedagogía crítica estudiantes y docentes analizan las influencias del capital cultural en términos de beneficios y prejuicios, reflexión que los lleva a cuestionar qué ha hecho su cultura por ellos y en cuál aspecto se desprenden y liberan de ella.

La primera etapa de la intervención comprende aspectos teóricos y técnicos a consolidar en los ejercicios que permitan a los estudiantes: i) *efectuar* el análisis comparado de un texto literario y su versión audiovisual; ii) *desarrollar* recursos que aumentan la eficacia narrativa, según el teórico Gerald Prince; iii) *articular* los textos literarios propuesto por los estudiantes con elementos autoficcionales (sueños o recuerdos) y iv) *crear* textos que se acerquen a lo literario desde las necesidades específicas de los discentes en diálogo con las teorías y autores estudiados. Es propósito de este taller desarrollar la escritura colaborativa, semejante a las prácticas de producción, donde el proceso creativo afianza diversos puntos de vista que repercuten en el mejoramiento de la obra. Es un estilo de trabajo democrático y coral, lejano a la visión romántica del autor dotado de un aura que lo coloca en una posición de privilegio. Del mismo modo se sintoniza con el carácter de comunidad crítica que suele desarrollarse en una investigación-acción.

Se ha diseñado un **cuestionario diagnóstico** con el propósito de determinar las necesidades que los estudiantes demandan en su aprendizaje de la materia de Literatura y a partir de ellas establecer los objetivos que el Taller de Transposición literaria aspira alcanzar.

Los indicadores del cuestionario están dirigidos a: conocer la preferencia que en la vida cotidiana de los discentes tienen la lectura y los productos audiovisuales; identificar los géneros y subgéneros literarios favoritos; conocer sus

autores y obras literarias predilectas así como los textos literarios que leyeron por su propia elección y no por la indicación del programa de estudios; identificar los contenidos de sus lecturas fueran ficcionales o no; conocer el tipo de relación con los libros físico o en sus variantes digital, si poseen bibliotecas en sus domicilios y en caso afirmativo saber si tienen ejemplares propios y cómo los conservan; determinar el tipo de audiovisual del cual son espectadores habituales, con cuál se siente más identificado y qué aspectos atienden al apreciar un producto audiovisual; saber si tienen experiencias previas con la escritura (literaria o no) y, en caso afirmativo, en qué género; conocer si han participado en algún taller literario y; por último, saber cómo les gustaría que fueran las clases de literatura. El cuestionario recoge, además, datos sociodemográficos que puedan ayudar a identificar el posible capital cultural que posean los estudiantes.

La vigilancia epistemológica acompaña a toda la investigación, pero en el primer ciclo se refuerza sobre el plan de acción dada la advertencia que da Latorre (2005) de ser una etapa donde pueden aparecer “efectos colaterales” (p. 33) que obliguen a modificaciones o replanteamientos en la planificación de la acción. Tal y como avisa Torres Santomé “Los problemas prácticos son algo cuya solución se encuentra actuando dentro de esa misma práctica” (1988, p. 16). Observación conectada a los actos epistemológicos del proceder científico ruptura, construcción y comprobación (Bourdieu, Chamboredom, y Passeron, 2002).

Concluido el actuar en los ejercicios y analizados los resultados, procede el diseño de un segundo ciclo con la reelaboración crítica del primero. La puesta en práctica del ejercicio es un ajuste de lo fallido y la recuperación de los aspectos positivos. Los objetivos específicos del segundo y tercer ciclo son i) que el estudiante combine los puntos de vista en la construcción de un personaje ficcional que les estimule pensar la narración de sí mismo desde diversas perspectivas; ii) que el estudiante desarrolle saberes del intelecto imaginativo-creativo a través del pensamiento ficcional, recurso intelectual que permite imaginar mundos posibles y potenciar la creatividad humana y; iii) que el estudiante desarrolle la autorreflexión y autoexamen que le proporcionen

experiencias de inteligencia emocional. El carácter procesual y sistemático a que se somete el aprendizaje en una intervención y la realización del análisis crítico refuerza la planificación gradual de acciones que irán incrementando su complejidad hasta la conclusión en la elaboración de obras integrales que incluyen el producto audiovisual. Se trata de un proceso colaborativo, donde la investigadora asume el postulado freiriano de no imponer sino proponer, consciente de que todos los que participemos en la intervención somos portadores de saberes y de “lecturas del mundo” que activarán procesos reflexivos e interrogantes que movilizarán la investigación y cualificarán el proceso de aprendizaje. Paulo Freire en *Por una pedagogía de la pregunta* (2013) profundiza al respecto:

[...] siempre nos encontramos con esa seguridad ideologizada según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esa “sombra” es tan fuerte, tan densa, que el profesor difícilmente entiende que, al enseñar, él también aprende; primero, porque enseña, quiero decir, es el mismo proceso de enseñar el que le enseña a enseñar. Segundo, aprende con aquel a quien le enseña, no sólo porque se prepara para enseñar, sino también porque revisa su saber a raíz de la búsqueda del saber del estudiante [...] en que los profesores deben tomar las inquietudes de los estudiantes, sus dudas, su curiosidad y su relativa ignorancia como desafíos (pp. 66-67).

De manera concreta, el método de trabajo que sigue esta investigación es mixto porque integra aspectos intelectuales, de lecturas, análisis textual, elaboración de fichas, revisión con los autores y con todos los integrantes del proceso interventivo, fuera y dentro el aula, de modo que la vigilancia epistemológica asegure la eficacia y corrección. El nivel empírico, en el aula, hace de la intervención un laboratorio donde la práctica del instrumento se afina hasta lograr una propuesta que vaya más allá del aspecto teórico. La estrategia de transposición a través de la subjetividad como principio narrativo busca la emancipación del estudiante-autor, por tanto, es una modificación de la realidad que ratifica la función social de la literatura. Torres Santomé (1988) observa cómo los acontecimientos del campo de la educación repercuten dentro de la sociedad,

por tanto, debe conocer sus características, los aciertos y las carencias, así como las limitaciones que traen consecuencias en las políticas de innovación y cambio, entre otros.

La comunidad en general, y los políticos y las Administraciones en particular, deben disponer de diagnósticos precisos, capaces de detectar los verdaderos problemas y necesidades del sistema educativo para que les sea más factible tomar las decisiones adecuadas que puedan contribuir a paliar tales déficits. Una política educativa capaz de contribuir a un continuo perfeccionamiento del sistema escolar y estimular la innovación necesita antes de una adecuada información diagnóstica (p. 20).

4.4.2.1. Fundamentación pedagógica

El enfoque humanista de Martha Nussbaum (2010) propone la *educación liberal*, deudora de la pedagogía socrática y de los postulados de Rousseau, Tagore, Dewey. Se trata de un modelo de educación para el “desarrollo humano” que demanda tres capacidades articuladas al contenido de las Humanidades y las Artes. La primera *capacidad es la del desarrollo del pensamiento crítico* a través del autoexamen, la revisión crítica no sólo de sí mismo sino también de su cultura y tradiciones, de manera que el individuo analiza problemas específicos de su realidad, impide la manipulación y el trato irrespetuoso a los otros. La segunda es la facultad de *trascender las lealtades nacionales y afrontar los problemas internacionales como ‘ciudadanos del mundo’*, capacidad de verse a sí mismo como ser humano situado en correlación con otros seres humanos y otras culturas, postura que desmonta patriotismos en aras de una perspectiva global integradora donde quien dialoga es portador de un conocimiento interdisciplinario que involucra política, economía, sociedad e historia de todos los pueblos - recuperación del pensamiento de Tagore. La tercera capacidad es la *imaginación narrativa*, posibilidad que a través del arte y el juego posibilita “pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría

tener esa persona” (p. 132). Plantea la filósofa que para que la comprensión cumpla su función, las instituciones educativas en todos los niveles deben otorgarle un rol axial a las artes y a las humanidades en el programa curricular, “cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano” (p. 132).

Nussbaum entiende a la educación como una preparación para la ciudadanía, para el trabajo y para darle sentido a nuestra vida (p. 28), de manera que se forme un ser humano integralmente, que respete y comprenda al otro como ser humano y no como objeto.

La escritura ficcional permite el autoexamen en tanto se elaboran argumentos en favor de posturas que el estudiante no comparte, recurso que potencia el poder situarse en el lugar del otro, entender sus razones, buscar las convergencias y divergencias en torno a un asunto o tema, acto que supera el hecho entronizarse en una posición como barricada, sin flexibilidad.

Desarrollar personajes antagónicos, diversas tramas y subtramas, mover los puntos de vista, incluso los desplazamientos en tiempo y espacio permiten una movilidad continua por los razonamientos del *otro* político, humanizado en este proceso, al lograr que el pensamiento lo conciba como un ser racional que puede compartir algunas opiniones del grupo al que uno no pertenece.

La reescritura transpositiva de un texto literario le propicia a la persona en formación el ensayo vicario de fluir en otras coordenadas imaginarias en la que es posible no sólo conocer al otro ser humano sino además darle voz al mundo animal y objetual, punto de vista que amplía las conexiones entre las necesidades propias del estudiante con las ajenas de diferentes otredades. De tal modo, la escritura resulta juego de posibilidades, cronotopo potencial donde se vivencia y se comprende el encuentro con el otro, sea en el conflicto como en la empatía. El discente inserto en la ficción halla tanto sus vulnerabilidades como sus fortalezas, las suyas y las de otros. Hay una educación de la comprensión que preparará la solución de los problemas que la realidad le presenta.

La estrategia que se pone a prueba en este estudio no busca instrumentalizar procesos didácticos sino estimular el deseo de conocer, en concordancia con la *didáctica no parametral* que, según definición de Estela Quintar: “está dedicada a provocar al sujeto para que ponga bajo sospecha su sistema de creencias, los supuestos, los ritos, los mitos sobre los cuales, desde unos imaginarios socio-culturales configurados por otros, va transcurriendo su vida” (2014, p. 133). Como didáctica ubicada en un contexto específico, “centradas en la situación” (*Ídem*), en la cotidianidad conflictuada o no del estudiante las actividades que se diseñen deben conducir al efecto revulsivo en el discente, a partir del cual tienda puentes y erija significados. Así la pregunta ¿para qué sirve la literatura? cobra sentido.

Recuerda Quintar que en una Didáctica no parametral tanto el estudiante como el docente se sitúan ante la realidad que les otorga sentido, y sólo a partir de las experiencias derivadas de ese contexto es que se reconstruye la realidad, resignificándola con el empleo crítico de la teoría y el método. Es un punto de vista que lo que plantea son problemas a construir desde diversos niveles de abstracción, fundados en el *Pensamiento categorial* y no como consecuencia del acomodo de un cuerpo teórico por el estudiante desde la lógica explicativa de la imposición (2008, pp. 13-14). Establecer categorías es una operación que establece nexos y plantea hipótesis, “es poder hacer una organización de mundo que sea parte de una construcción; no es hacer la idea primero y después corroborarla como en la investigación hipotético-deductiva” (Quintar, 2008, p. 34). De la red de abstracciones, cada vez más compleja, surgen los conceptos. El pensamiento, en ese nivel, tiene un basamento que permite la reconfiguración “en un mundo que es simbólico, que es representacional” (2008, p. 34).

Llegar al convencimiento de que el razonamiento categorial es el indicado para las prácticas de aula es el resultado de un proceso dentro de la investigación-acción. Sólo al cabo del tercer ciclo recursivo fue que el enfoque humanista se convirtió en un hecho, pues las etapas previas estaban marcadas por la

colonización mental en la facilitadora. Recuerdan Freire y Faudez en *Por una pedagogía de la pregunta* que:

La presencia del colonizador como sombra en la intimidad del colonizado es más difícil de exteriorizar, porque al expulsar la sombra del colonizador, el colonizado, en cierto sentido, tiene que llenar el “espacio” que antes ocupaba la sombra” del colonizador con su propia libertad, es decir, con su decisión, con su participación en la reinención de su sociedad (2013, pp. 158-159).

De igual modo, Bassey (1995) reconoce en la indagación el hecho de cuestionar lo que desconocemos, aquellos puntos de la práctica educativa que queremos comprender e interpretar justo para apreciar en sus respuestas un conocimiento nuevo, cambio que modifica el plano mental como el práctico (citado por Latorre, 2005, p. 29). A tono con los postulados de una educación emancipadora, el presente estudio considera la investigación-acción como un acto de compromiso ético en la que la autonomía conlleva la responsabilidad de asumir los conflictos y las variables que abre el nuevo conocimiento, sin obviar el compromiso con la sociedad de la que se es ciudadano. De la experiencia vivida en el aula resultó la rectificación del método de razonamiento *inductivo* por el *categorial*, apropiado para crear contextos de sentido desde las propias historias y sentimientos de los estudiantes.

El razonamiento inductivo, si bien es un método activo que se basa en la experimentación y el poder de observación del estudiante a objetos, hechos o fenómenos que les llevan a descubrir el principio general que los rige, sigue siendo una didáctica disciplinar coartada por la docente que presupone la motivación del discente y traza objetivos de aprendizaje con base en supuestos cognitivos que entiende el estudiante debe construir. No basta que el estudiante proponga los textos literarios que quiere analizar y transponer o que tenga la suficiencia de aplicar los dispositivos didácticos con tal fin, importa que lo haga en lo específico histórico-real de su emplazamiento para desde ahí suscitar extensiones a la capacidad de significar, sentido de su presente desde donde

ordenar las abstracciones a las que va llegando y así poder apropiarse de los cuerpos teóricos.

Optar por la subjetividad del estudiante (y no biografía) como un dispositivo narrativo y de aprendizaje objetiva su relato interior¹² (Goytisoló, 2001) no sólo en diálogo horizontal con la obra literaria, sino además con los relatos interiores del colectivo con el que interactúa en *dinámica grupal* al efectuar una escritura coral que transpone a guion un texto literario. Didácticamente se construye un conocimiento que articula procesos intrapersonales e interpersonales modelados por las prácticas culturales e históricas. La facultad intelectual *intrapersonal*, según el psicólogo Howard Gardner (1983, [2001]), remite a la capacidad de “acceso a la propia vida sentimental”, espectro donde en un nivel elemental se escrutan los afectos y emociones y el individuo acude a ellos “como un modo de comprender y guiar la conducta propia”, mientras en una fase más avanzada se complejiza toda vez que “permite a uno descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos” (p. 189). Es un tipo de conocimiento en el que la autonomía se gana en la medida en que al individuo le asiste el poder de discriminar determinadas emociones y razones y a partir de ello elegir si participa o se excluye de ellas; la acción se convierte, de este modo, en un acto reflexivo que vigoriza el autoaprendizaje, la autocomprensión y la autocrítica, perspectiva que pone en crisis al cómo la persona se ve a sí misma en su construcción ideal del *deber ser* por el cómo actúa y realmente es -crisis que cualifica positivamente a la incertidumbre, a lo imprevisible, lo emergente y al error en la revisión al sí mismo en consonancia con la realidad que conoce, quiere conocer y debe intervenir, argumentos que desde el punto de vista de la didáctica no parametral supera el determinismo causa-efecto para colocar el principio de indeterminación en una lógica epistémica que tiene consecuencias metodológicas (Zemelman,

¹² Noción con que el escritor español Luis Goytisoló (2001) definió “al discurso interior de esa historia que uno elabora, bien por el placer de escucharse a sí mismo, bien a fin de ensayarla cuando se propone contarla a otros en calidad de protagonista, de narrador o de ambas cosas” (párr. 2).

2013).

Mientras el conocimiento intrapersonal es introspectivo, el *interpersonal* se expande afuera, hacia otros individuos. Para Gardner su “capacidad medular es la *habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones*” (2001, p. 189). Si tal saber lo ponemos en diálogo con la didáctica liberal, se supera la noción de empatía por una visión ética-política con lo humano, con conciencia histórica. En el volcado hacia el exterior la inteligencia interpersonal consigue el proceso intersubjetivo del conocimiento, donde sentido y significado se levantan por un nosotros complementario y recíproco, perspectiva que sobrepasa el entendimiento gardneriano de cómo trabajar y relacionarnos con los otros, pendiente de las formas interpersonales de razonamiento, de la cooperación para ejecutar una tarea compleja y de la habilidad del individuo para gestionar el trabajo en equipo (2001, p. 291) -capacidades que apelan al aprendizaje por descubrimiento, sin embargo limitadas por el valor instrumental que puede ignorar las construcciones socio-culturales donde se encaja al *otro* en conceptos como raza o género, sin discernir la heterogeneidad presente en cada una de esas edificaciones que no son más que imaginarios concebidos por discursos que no atienden a las realidades y a las circunstancias y necesidades de cada miembro del colectivo.

La dinámica de grupo crea un espacio de enseñanza intersubjetivo volcado no sólo a la resolución de problemas legítimos u obstáculos y/o dificultades que encuentra el individuo/colectivo a partir de los cuales se conciben conceptos o un(os) producto(s), sino que además empuja al hallazgo y la creación de conflictos sobre los que fundar un nuevo conocimiento, atento al contexto donde se gesta. Piaget (1975) maneja el concepto de *desequilibrio* como capacidad de reajuste de la cognición ante una situación inestable. El desajuste entre los conocimientos previos con la nueva información genera nuevas experiencias y la búsqueda de la solución que activan y motivan al estudiante. Es el mismo papel que le concede Philippe Perrenoud (2004) al obstáculo en su noción de *transferencia*, la operación

metacognitiva del pensamiento que se presenta inacabada por permanecer en desarrollo y que parte de los conocimientos adquiridos en un contexto conocido para aplicarlos a uno totalmente diferente y verificar si realmente solucionan el problema.

Afrontar el obstáculo es afrontar el vacío, la ausencia de toda solución, incluso de cualquier pista o de cualquier método, la impresión de que nunca lo lograremos, de que está fuera de nuestro alcance. A continuación, si la transmisión del problema funciona, en otras palabras, si los alumnos se apropian de él, su pensamiento se pone en movimiento, crea las bases de hipótesis, procede a exploraciones, propone pruebas “para ver”. En un trabajo colectivo, se inicia la discusión, el choque de representaciones obliga a cada uno a precisar su idea y a tener en cuenta las de los otros (Perrenoud, 2004, p. 21).

Son principios explotados en la dramaturgia y que la didáctica de la literatura que propone este estudio puede aprovechar. En *Poética* (335 a.n.e. [2013]) Aristóteles ve la *peripecia* (περιπέτεια, *peripeteia*) y los *reconocimientos* (ἀναγνώρισις, *anagnórisis*) como los medios principales del argumento para conmover (p. 50). La *peripecia* conlleva un cambio de fortuna (p. 59), “es el cambio de las acciones en el sentido contrario” (*Ídem*), de la dicha al infortunio o viceversa. Un mundo equilibrado se trastoca por una acción o evento que motiva(n) a actuar al/los personaje(s) para restablecer el equilibrio y ello hace avanzar la trama, solucionar el problema. Del mismo modo que el reconocimiento saca de la ignorancia al personaje para llevarlo al conocimiento, el terror y la compasión son los mecanismos que permiten la identificación del espectador con la tragedia que lo conducen a la *catarsis* (κάθαρσις, *kátharsis*), a arrojar en otro lugar nuestros miedos e inseguridades¹³.

La motivación de los personajes tiene una funcionalidad direccional que los ayuda a conseguir una meta y, por tanto, a actuar. Es la simetría que se puede

¹³ Se ha traducido *catarsis* como purificación desde la *Poética*, de Aristóteles, sin embargo, la etimóloga italiana Andrea Marcolongo (2021) precisa que no significa depurar, liberar, drenar, abonar sino “soltar, dejar que se vaya algo” (p. 231). Cobra sentido el tomar la pasión y soltarla en otro lugar, lejos de uno.

tender didácticamente en la atención al conocimiento personal: tomar la motivación de los discentes como un aspecto que no se centre exclusivamente en la consecución de una habilidad o capacidad sino en concierto con diversos aspectos de su realidad. Además, el hecho de que Aristóteles contraponga dos formas de encadenamientos de los episodios, la sucesión por “verosimilitud y necesidad” y la alternancia de destinos de la dicha al infortunio o viceversa (causa y efecto), permiten al discente experimentar la lógica de lo posible en cuanto necesario y comprender o cuestionar una racionalidad que ha abusado de la credibilidad del sistema determinista causa-efecto.

La recuperación el paradigma aristotélico como estructura análoga a la del proceso de cognición donde un desajuste conlleva a una transformación es sólo una de las variantes a explorar didácticamente. Responde a una lógica donde la dinámica equilibrio/desequilibrio están a tono con el orden como manera de estructurar y normar todo lo existente sin prever que “el orden es una construcción teórica, humana, política y social, más que una realidad inalterable”, como nos recuerda Esther Díaz (2005, §2, párr. 5). La filósofa argentina ve como potencial una pedagogía del orden y del caos si se toman como marco teórico propuestas como las *estructuras disipativas* del Premio Nobel de Química Ilya Prigogine. En tales estructuras principios como la fluctuación, la no linealidad, la autoorganización y la bifurcación regulan situaciones caóticas y críticas e instauran un nuevo orden armónico que ya ha sido estudiado no sólo en la física, la química, la informática y la biología, sino que ya alcanza a las ciencias sociales. Es propositiva una visión que no desentiende

que los sujetos a quienes van dirigidas nuestras innovaciones gnoseológicas, pedagógicas o tecnológicas también varían. No debería olvidarse que nos construimos como sujetos a partir de las prácticas y los discursos de nuestro tiempo. El acelerado desarrollo tecnocientífico, sumado a la diseminación de los estímulos mediáticos y a las transmutaciones ético-políticas constituyen sujetos que ya no se rigen estrictamente por un ideal de orden, como pretendía el espíritu moderno. El caos y el azar caben en el imaginario posmoderno, incidiendo en las conductas, los hechos sociales y los datos a estudiar. De modo tal que, tanto

quien construye investigación, como quien imparte educación -dos áreas que tienden a fundirse cada vez más-, deben tener presente las leyes del caos, sin descuidar, por supuesto, las del orden (Díaz, 2005, §2, párr. 4).

Retomando el apoyo didáctico en la dramaturgia como género que en sus estructuras muestra afinidades con la manera de construir conocimiento, no es la lógica del orden normado la que constituye al antiargumento que desdramatiza la acción aristotélica para darle preponderancia a la psicología de los personajes, a la atmósfera o al absurdo en una reformulación del conflicto según *otros* presupuestos alejados de la intriga y la peripecia. El dramaturgo Bertold Brecht no sólo reemplazó el conflicto por las contradicciones como manera de develar la verdad sino que demostró que no es necesario que los espectadores se identifiquen, al contrario deben buscar una relación distinta, apoyada en el distanciamiento y el extrañamiento como vías que rompan la ilusión de lo que se representa y hallar esa verdad expresada en las contradicciones. Constatar la relatividad de las categorías es otra manera de acceder al conocimiento sobre todo cuando:

[...] nada parece un saber seguro y estable, porque todo tiene su variante, corrección, negación o réplica; todo, incluso la verdad que se juzga positiva, admite, entonces, un grado de inconveniencia y error, que lleva a renovar constantemente la información y, a la larga, la imagen del mundo, sus sentidos y sus valores (Bueno, 2006, pp. 239-240).

El presente estudio comprende que “el conocimiento se da en un ser complejo y contradictorio” (Trujillo, 2011, p. 192), por tanto, cuida de las particularidades individuales en su modo de alcanzar el conocimiento, del mismo modo que amplía el concepto de realidad que la racionalidad cartesiana ha impuesto. La filósofa española María Zambrano en su obra *Los bienaventurados* tomaba en cuenta el aspecto contradictorio del ser humano, siempre en proceso de transformación ante el abanico de posibilidades e imposibilidades que se dan en su existencia (1991, p. 66), en consonancia con un mundo que evoluciona constantemente. La intelectual europea comprende diversas realidades, objetivables y no objetivables, donde el intelecto se acompaña de la intuición, de los sentidos y de lo invisible. De

modo que en los procesos subjetivos e intersubjetivos que propicia esta investigación cobra importancia la pregunta que hacía Zambrano en su texto *Is/las* “¿no habrá, además, de los saberes distintos y claros, necesidad de otros, menos distintos y claros, pero igualmente indispensables?” (2007, p.115).

4.4.2.2. Fundamentación didáctica

Una didáctica democrática incita a la comunidad a hallar y emplear los contenidos y recursos de acuerdo a sus fines; al facilitador le asiste el potenciar el reconocimiento de útiles desconocidos o no explorados a cabalidad por los discentes para que éstos los transformen en medios a través de los cuales configuren su saber.

Favorecer el pensamiento ficcional que propone la presente investigación en su objetivo general entrañaría que el estudiante desarrolle saberes del intelecto imaginativo-creativo, recurso intelectual que permite imaginar mundos posibles y potenciar la creatividad humana. Simultáneamente desarrollaría en él la autorreflexión y el autoexamen situado en sus circunstancias y en correlación con otros. Estos supuestos motivan que la estrategia didáctica que hilvana éste estudio anime al educando a explotar la transposición del texto literario al guion a través del procedimiento significativo de apropiación formal y conceptual que refuerce su autonomía al problematizar tanto la literatura así como cualquier dominio de la realidad. Del mismo modo busca que interprete la literatura como un territorio vivencial a través de la escritura transpositiva y del tratamiento dramático, narrativo y ficcional que hace de su subjetividad. Son recursos que amplían la conciencia narrativa ficcional con el auxilio de experiencias propias y de la Narratología como recurso aplicable al lenguaje literario y al lenguaje audiovisual. La exploración autocognitiva a través de la experimentación del sí mismo en un espacio ficcional, especulativo, paradójico, como el literario motiva que la conciencia se narre en forma de relato y en primera persona. El manejo de los recursos que provee la narratología estructura esa trama narrativa y permite el discurso del sí mismo no sólo a nivel de lo anecdótico sino desde elementos

formales, estéticos y de sentido. Ello repercute en la ejercitación de un pensamiento crítico, creativo y divergente donde conciben nuevos significados. En el proceso consciente ficcional el estudiante vivencia sensaciones, emociones, percepciones y pensamientos, no sólo como conciencia subjetiva sino en relación con otros, en un proceso intersubjetivo. Esto permite crear conexiones, manejar categorías, realizar análisis e hipótesis, efectuar desplazamientos, subvertir sentidos para crear nuevos significados. Es un proceso en el que el estudiante puede autoexaminarse y colocarse en el lugar del otro. Creará textos que se acerquen a lo literario desde sus necesidades específicas en diálogo con las teorías y autores estudiados. El estudiante no sólo conseguirá comunicarse a través del lenguaje escrito sino que la escritura se expandirá a la expresión de su conciencia, a una narración donde se autoconstituye desde variantes ficcionales que luego puede inferir en su realidad y actuar sobre su contexto.

La estrategia didáctica articula la subjetividad del estudiante como principio narrativo, dramático y ficcional y la transposición de un texto literario al guion, auxiliado por dispositivos didácticos a través de los cuáles los estudiantes pueden aspirar a la apropiación del texto literario con la validez de estar creando un nuevo discurso.

Se planifican desde ejercicios sencillos hasta la concepción del guion en una etapa posterior. El diseño incluye la *subjetividad*, la transposición a partir de la *acción de transmutación* como operación interventiva con base en el análisis de Omar Calabrese, la *intertextualidad* como recurso constructivo y el concepto de *carnavalización* como modo que propicia la inversión. La parodia, el pastiche y la ironía son instrumentos heurísticos para re-describir creativamente el mundo (Beuchot, p. 221) y pueden activarse desde los dispositivos anteriores.

Subjetividad: Procedimiento por el cual el estudiante hace un tratamiento dramático, narrativo y ficcional de su subjetividad a nivel escritural sin en el anclaje testimonial biográfico. Autoexpresión que se ensancha en los *modos irreales* privilegiados para la conjetura de acciones tanto ilusorias como abstractas, tales

como el deseo, la necesidad, la espera, el miedo o la promesa. El *modo subjuntivo* en su percepción de la realidad, potencia la oscilación, la inestabilidad y lo pendular que cabe en la suposición, en la probabilidad y en lo imaginable como mundo posible y autónomo, mientras el *modo condicional* propicia experimentar intencionalmente lo hipotético como deseo que se posibilita, proyección del ser que se fija a través de la escritura en el lenguaje extrañado que resulta el literario. Se trata de que el recurso didáctico active elementos cognitivos a través de la imaginación problematizados a través de una experiencia vivencial vicaria que propicia la transferencia a su circunstancia real y al autoconocimiento. El discente es un individuo en reconstrucción personal, el ensayo didáctico en un espacio paradójico, como el de la literatura, lo coloca ante un abanico de posibilidades experienciales notables que expanden su realidad.

Si bien el autor es quien escribe otro ente es el que narra al interior del relato. La subjetividad como principio dramático y narrativo ficcional se desprende del mundo real y se concibe dentro de la semántica de los mundos posibles. De acuerdo con Doležel lo tangible real transmuta en “posibles no reales, con todas las consecuencias ontológicas, lógicas y semánticas. [...] a las personas del mundo real (históricas) se les permite el acceso a un mundo ficcional sólo si asumen el estatus de alternativas posibles” (1997, p. 83). Es la imaginación poética del autor la que le da apertura hacia esos mundos y el texto literario su mediador. “Con los potenciales semióticos del texto literario, el poeta lleva a la existencia ficcional un mundo posible que no existía antes de su acto *poiético*” (Doležel, pp. 88).

Las variantes analizadas por Bürger y Bürger en la interdependencia entre subjetividad y escritura sirven de referentes que se pueden interpretar, ampliar o subvertir. Es un abanico que permite un diálogo con subjetividades que se han revisado a partir de: el modo en que el yo se experimenta (San Agustín); la autoafirmación del yo escéptico (Montaigne); la autorreflexión del yo pensante (Descartes); el yo detestable (Pascal); los yo-roles (Madame de Sevigné) el yo singularizado (Rousseau); el yo como figura literaria (Baudelaire); el sufrimiento

del yo a través del tedio y la melancolía (Constant y Flaubert); el yo en fuga, como proyecto futuro (Sartre); el yo que se aniquila en acto de escritura (Blanchot) o el yo que niega lo autobiográfico para asentarse en el imaginario (Barthes), entre otros.

Otro elemento a tomar en cuenta en la subjetividad es el hecho de que, en un texto que se escribe para ser transpuesto en otra materia (la audiovisual), las indicaciones de la enunciación (quien habla) en primera persona afecta lo observado. Se trata de la marca de una impronta que deviene en toma de posesión o filtro sobre lo que observa (ocularización) y escucha (auricularización) (Gaudreault y Jost, 1995) en el Espacio y Tiempo simbólico, complejizando la focalización (Genette, 1972), circunscrita al vínculo del saber entre narrador y personajes. Gérard Genette en el texto *Figuras III* (1972 [1989]) desestima los términos puntos de vista, visión o campo por entender que lo visual no incumbe al saber, al vínculo de conocimiento que se establece entre el narrador y los personajes. La *focalización* señala cuál es el foco del relato, quién sabe. Con base en ese saber se subdivide en:

- *focalización cero o relato no focalizado* (narrador omnisciente, sabe más que los personajes);
- *focalización interna fija, variable o múltiple* (fija, el conocimiento pasa por la conciencia de un solo personaje; variable, el personaje focal muta en el relato sin implicar un mismo acontecimiento; y múltiple, es la percepción de un mismo acontecimiento según el saber de distintos personajes).
- *focalización externa* (el lector/espectador desconoce los pensamientos de los personajes).

Refiere a una propuesta de mirada que objetiva una apropiación del texto literario de base a través de la intervención productiva e intencional dentro de un mundo ya comprendido por otro autor y en la experimentación como agente al interior de mundos posibles.

Otro asidero referencial lo constituye el texto *Guiones modelo y modelos de guion. Argumentos clásicos y modernos en el cine (Scénarios modèles, modèles*

de *scénarios*), de Francis Vanoye (1991). El autor articula los guiones de vida que desarrolló el psicólogo Eric Berne y la tipología de Christian Biegalski desarrollada en cinco patrones. Berne en *¿Qué dice usted después de decir hola?* (1972-1981) da cuenta en bioguiones de la vida psíquica, la historia personal y el imaginario de las personas. Vanoye lo explora desde el volcado a los personajes del guion “las tensiones internas de sus autores y como dramaturgia de la vida interior” (1996, p. 197), además de contemplar los caracteres que definió Berne a partir de sus diagnósticos clínicos y que pueden servir de modelos para la creación de personajes. Vanoye toma de Berne lo que se puede trasladar a los personajes del guion: lo que le gustaría ser; lo que sabe que debe ser; la excusa de por qué son así; unos personajes en diferentes papeles y una ética que los autorice a desarrollar determinados sentimientos (*Ibidem*, p. 202). La tipología de Biegalski (Citado por Bruno Bauer en el artículo “La question dramaturgique dans *Senso*”) divide patrones en los que se toma en cuenta la motivación principal del personaje durante un período de tiempo diegético y/o dramático dado (Vanoye, 1996, p. 196). Los cinco patrones que Vanoye articula con los guiones de Berne relacionan el guion como mito personal y ficciones arquetípicas, tal como evidencia el siguiente desglose:

- i. *Búsqueda y encuesta*, patrón enlazado con el guion “sin cesar” basado en Sísifo: esfuerzo reiterado en el que no se alcanza el fin.
- ii. *Apuesta y desafío*, enlazado con guion “siempre” inspirado en Aracne convertida en araña por Minerva y obligada a pasar toda su vida tejiendo. Vanoye lo concibe como la necesidad de un personaje de probar su capacidad.
- iii. *Huida-Persecución*, emparentado con el guion “nunca”, que toma de referente a Tántalo, condenado a pasar hambre y sed estando al lado de los alimentos.
- iv. *Contrato*, análogo al guion “antes”, vinculado al mito de Jasón o al de Hércules por la cantidad de trabajos que deben hacer antes de convertirse en rey el primero y en dios el segundo.

- v. *Error y Quid pro quo*, patrón que corresponde al guion “después” y que toma a Damocles como referencia por vivir feliz hasta descubrir la espada que pende sobre su cabeza.

Acción de transmutación: Es un método de análisis y de creación a partir de la intervención en una obra base, análogo a la prueba de conmutación. En el aprovechamiento analítico interdisciplinar se toma de referente el procedimiento desarrollado por el pintor Pablo Picasso en la serie interpretativa de *Las Meninas* (1957-1959), de Diego Velázquez (1656), estudiado por el semiólogo italiano Omar Calabrese (2005 [1998]). La operación se secuencia en pasos de *selección*, *aislamiento*, *anulación* y *sustitución* que conllevan las siguientes injerencias de manera procesual:

- Selección: La obra original se fragmenta atendiendo a la elección de lugares notables, significativos, pertenecientes a la semántica discursiva, sobre los que se intervendrán. Se trata de una jerarquización de elementos que se van a individualizar y que no tienen que corresponder con las categorías que ocupaban en el texto original. Abarca desde motivos, temas, línea argumental, personajes, acontecimientos, estructuras narrativas, relaciones espaciales o temporales, puntos de vista así como los recursos discursivos, entre otros elementos.
- Aislamiento: La separación de los “lugares notables” para tratarlos como entidades con sentido propio (Calabrese, 2005, p. 81). La separación conlleva un acto de singularización, de modo que aislar al personaje de Ofelia en *Hamlet*, de Shakespeare, por ejemplo, ya implica tratarlo con autonomía y/o abocarlo a ensayar relaciones con otros personajes o con los sucesos.
- Anulación: La anulación es la acción de que permite la transformación del elemento significativo que se seleccionó y aisló. Se entrelaza con la sustitución en tanto debe anularse aspectos del referente original para poder ser sustituido por otros, aún cuando se reconozca el modelo de base.

- Sustitución: Es la operación a través de la cual se realiza la traducción del sistema anterior, el de la obra base, a otro sistema, el de la obra de llegada en las que se podrán identificar nuevos puntos esenciales o específicos y nuevos significados. Permite las variaciones sobre el tema a partir de modificaciones en las que aún permanece identificable el referente original. De tal forma las categorías preseleccionadas son sustituidas por otras categorías. A nivel transpositivo permite actualizaciones y resignificaciones de los textos literarios en contextos otros, desplazamientos de ejes como el dramático o el protagónico, de las relaciones entre los personajes, la inversión del fundamento ideológico del texto base, el llamado a otros textos en un vínculo intertextual o abrirse la poética de quien realiza la transmutación -modificaciones de carácter interpretativo, capaces de concertar un discurso nuevo al discurso del texto, de acuerdo con Ricoeur (2002, p. 140).

La acción de transmutación afecta a las formas y el contenido con base en una intervención a través de la apropiación, del “gesto subjetivo que se vuelve artísticamente dominante” (Calabrese, 2005, p. 86) aún cuando permanezcan identificables elementos de la obra de origen. Recuerda el semiólogo italiano que “la actividad de transmutación sirve para legitimar el estilo del sujeto agente (...) que modifica el objeto, del mismo modo en el cual legitima el estilo del objeto modificado” (2005, p. 86).

Un apoyo teórico al desarrollo de estructuras dramáticas al momento de transponer los constituyen el texto citado de Francis Vanoye (1991), así como el *Manual del guionista (Screenwriter's Workbook)*, de Sydney Field (1984). El primero amplía la dramaturgia aristotélica a otros modelos no convencionales, y el segundo se asienta en los postulados aristotélicos desde los cuales aporta un modo estereotipado y eficaz que domina la manera de hacer en los audiovisuales, no sólo en Hollywood, sino en los productos audiovisuales que se distribuyen en las plataformas televisivas de hoy. La utilidad de una estructura dramática es el poder descansar en un esquema la idea central y los acontecimientos esenciales

que se abordarán en el guion. De esta manera se pueden apreciar las variantes posibles y los momentos en que se fortalece o debilita la narración antes de emprender la fase escritural.

Intertextualidad: La intertextualidad es un procedimiento literario con un carácter oscilatorio en su significación según el uso que se haga de la noción. Si bien es un procedimiento cultural de larga data se cristaliza como concepto cuando Julia Kristeva (1967) analiza el dialogismo de Bajtín identificando a procesos como la referencialidad cruzada, el tejido, los mosaicos de citas que han devenido en recursos tanto analíticos como creativos para dar cuenta de las llamadas que hace un texto a diversas referencias textuales, no circunscritas exclusivamente a lo literario sino a la cultura y a la sociedad, con la intención de ser resignificadas. La utilidad didáctica en el proceso transpositivo es la establecer conexiones de componentes vivenciales y culturales multimediales, los saberes previos del estudiante más aquellos que quiere conocer, acordes a la realidad donde vive. La intertextualidad como recurso constructivo le permite tanto la creación de lo nuevo como la actualización de su pasado cultural, sin desestimar incluso la memoria estereotipada como singular alusión, sea desde el homenaje o desde la parodia. El poder de interconexión gana protagonismo como proceso cognitivo porque el conocer lo asocia con el acto de vivir, de manera que supera lo descriptivo por el alcance de influir en su circunstancia.

Carnavalización: En el texto *Problemas de la poética de Dostoievski*, Mijail Bajtín (2005, [1963]) caracterizó al carnaval como una percepción a través de la cual se realizan inversiones de alcance cultural gracias a su influencia transformadora del mundo. El objeto de representación es la actualidad en su condición inconclusa; los géneros cómicos-serios no buscan abrevadero en la tradición sino en la experiencia y en la libre invención, lo que establece una relación tensa y subversiva con la tradición (p. 158); la particulariza la heterogeneidad de estilos y de voces, desconociendo la unicidad estilística que se da en las formas literarias

tradicionales. Bajtín identifica en esa heterogeneidad la interconexión de lo alto con lo bajo, la pluralidad genérica intercalada que ya abre a lo testimonial a lo literario, así como el marcado carácter de parodia y la inclusión de todo tipo de registros del habla, así como los múltiples enmascaramientos que puede efectuar el autor (p. 159).

Para conceptualizar y caracterizar la *carnavalización literaria* Bajtín realizó la transposición del carnaval al lenguaje de la literatura. Un texto literario bajo esa condición se establece en el mundo al revés, en una pronunciada desviación del transcurrir habitual de la vida. No se trata de contemplar ni representar, sino de vivir en él, comulgando todos en la acción en la plaza o en espacios de encuentros y contactos de todo tipo de personas, como lo son la calle, la taberna, los caminos, los baños públicos, espacios donde se trastocan los roles, lo sagrado y lo profano, entre otras inversiones y emancipaciones que saben de su carácter estrictamente temporal.

Como estrategia pendular la carnavalización le permite al estudiante una apropiación donde puede: suspenderse en la transparencia de la identificación o, por el contrario, tomar la distancia del extrañamiento, entender la subversión como un mecanismo natural y emancipador en su diálogo con el texto literario; desdoblarse en distintos personajes gracias a la mascarada que le asiste al autor; desmontar mecanismos de poder; parodiar¹⁴ los recursos tropológicos, expresivos, los géneros y las convenciones culturales; no establecer estancos entre los géneros, incluso puede expandirlo hacia lo que todavía el canon no identifica como tales; aliviar el nexo con un texto literario sin sentirse aprehensivo por su aura; dar apertura a la vida como inconclusa, a su experiencia como etapa transitoria.

¹⁴ No olvidar que Linda Hutcheon en su texto “La política de la parodia postmoderna”, (*Criterios*, julio 1993, p. 193) observaba que “como forma de representación irónica, la parodia está doblemente codificada en términos políticos: legítima y subvierte a la vez lo que ella parodia”.

El *corpus* literario que asume la presente investigación articula i) algunas obras literarias del programa curricular, ii) otras seleccionadas por la facilitadora del aprendizaje y iii) las elegidas por los estudiantes, sin excluir sus concepciones literarias (o que se acerquen a lo literario).

Las obras escogidas por la mediadora son los cuentos del autor mexicano Salvador Elizondo “El hombre que llora” y “Los hijos de Sánchez”, pertenecientes al libro *El grafógrafo* (1972); la microhistoria “El drama del desencantado” de Gabriel García Márquez (1981) y *El cuento de la criada* (*The Handmaid’s Tale*) de Margaret Atwood (1985).

La elección de los cuentos “Los hijos de Sánchez” y “El drama del desencantado” está motivada por ser ejemplos del proceso de apropiación de una obra precedente, vector que impulsa el presente estudio. El cuento de Elizondo dialoga con el texto de antropología homónimo del Oscar Lewis (1964), parte de la investigación sobre los barrios urbanos mexicanos que el norteamericano realizó y que tributó al concepto cultura de la pobreza. La ficción “Los hijos de Sánchez” posibilita, además, el análisis del concepto de carnavalización de Bajtín por algunas de las claves que el ruso identificó: la festividad como temporalidad permisiva y efímera, espacio de confluencia y de catarsis, el zafarse del rol habitual y el carácter irónico de la narración.

La vecindad del cuento es émula de la plaza y, al mismo tiempo, estratificación simbólica de la sociedad. Conviven “las corrientes más encontradas” y las “más correlativas” (Elizondo, 2020, p. 34) en residentes como el Comandante, la familia Pérez Goodrich, el portero Lencho o los hijos de Sánchez, habitantes éstos últimos del último patio de la casa. Todo el año los Sánchez permanecen encarcelados por Lencho a excepción de las horas diurnas de un único día. En esa media jornada son liberados para que sobre ellos se descargue “toda la hiel acumulada por los inquilinos en doce meses” (*Ídem*), incluyendo la furia y el odio de los niños. No hay veladura de la identidad, no se ocultan para castigar al *otro* a pleno sol. Diría Foucault que los Sánchez son cuerpos productivos o disciplinados por servir de medio para la purificación colectiva;

mecanismo regulador que le permite ser civilizados el resto del año al asegurar “la complacencia y el buen trato entre nosotros” (*Ibídem*, p. 35). “Nosotros” que narra y deja su deíctico apenas en dos referencias verbales en las que apenas se puede distinguir si asistimos a la distancia de un narrador que observa los hechos o a la presencia activa de un personaje. De los Sánchez poco sabremos: “no son muchos pero sí suficientes”, son variopintos pues “hay de toda especie” y que sus actitudes propician el ensañamiento, toda vez que “convocan (...) la más variada gama de sentimientos nefandos” (*Ibídem*, p. 34) entre sus vecinos. De la interioridad de los Sánchez nada sabe quien narra, espacio de indeterminación que puede explotar la apropiación que se realice en el salón una vez que los estudiantes resuelvan las inversiones que la carnavalización propicia.

Una tercera reflexión especular permitirá la apropiación de “El drama del desencantado”, de García Márquez. El ahora microrrelato originalmente formó parte del artículo periodístico “Como ánimas en pena” publicado en el diario español *El País*, en 1981. El novelista reseñaba historias ficticias de otros autores y anécdotas verídicas dignas de la ficción que él, en calidad de receptor, conservaba como parte de sus afectos. El fragmento dedicado al drama del desencantado es la convocatoria que el Nobel colombiano hace a sus lectores para rescatar el nombre del autor y de la obra que lo afectó en su juventud. Es la historia de un suicida que en el momento final se reconcilia con la vida; el resumen de un relato que no le pertenecía cobró autonomía como microrrelato. Las potencialidades de una narración que apenas refiere lo visto por el suicida en su caída, a lo largo de diez pisos de una edificación, son “lugares notables”, al decir de Calabrese, para abrir el texto a múltiples interpretaciones en el hacer transpositivo donde pueden desplegarse puntos de vista de diversos narradores. Las abstracciones de la cotidianidad referidas como “la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad” (García Márquez, 1981, párr. 4) son historias mínimas fragmentadas capaces de despertar la lucidez y la sed de vida, aún en la circunstancia más extrema e irreversible.

El cuento “El hombre que llora”, de Salvador Elizondo, es elegido por el tratamiento de la mirada en la configuración de un cuerpo desde la perspectiva de un niño. La expectativa del encuentro con una figura de la que se dice “concede ciertas mercedes” (2020, p. 32) se prolonga en la descripción del espacio ascético del hospital. El olor a formol, la luz difusa en contrapunto con ráfagas de acero pulido, la atmósfera lúgubre van edificando la tristeza que tiene su epítome y sublimación en las lágrimas del anciano, ya anunciadas desde el título. La corporalidad de la enfermedad, inerte, añosa se coloca ante el joven justo para ser evaluado por su mirada atenta. El acento hiperbólico en la cabeza hace grotesco el gesto de la boca, comparada con la máscara de teatro, que deja ver una lengua como verduguillo y la encía desdentada -mueca que se acentúa por las mejillas agrietadas y unos ojos legañosos. La luz cortante del cubículo mejor iluminado del hospital es despiadada con el rostro del anciano al dejar a la vista del narrador niño la mueca que con escalpelo quirúrgico disecciona. La paradoja es que hay en ello una humanización. Justo por debatirse si bajo la manta se oculta un cuerpo la afirmación del menor le da certeza, volumen a lo velado y en apariencia mutilado: “Dicen que es una pura cabeza y que no tiene cuerpo, pero esto yo no lo creo” (*Ibidem*, p. 33). La espectacularización de una intimidad, de un cuerpo que “se conserva” en el hospital y que se refiere, no se constata, que otorga milagros, sometido a la curiosidad de los foráneos- incentivada en el cuchicheo de las monjas a cargo de su custodia- bordan la fina ironía de un relato que guarda en lo subyacente aquello extraño que cualifica a lo literario.

La novela *El cuento de la criada*, de Margaret Atwood, fue seleccionada por permitir el análisis comparado entre original literario y transposición audiovisual en la serie homónima. La articulación pasado-presente, vida emancipada-vida esclavizada, cuerpo libre-cuerpo sometido y taxonomizado por la anátomopolítica es narrada por un yo que se rebela contra las técnicas disciplinares que la someten. Como ejercicio transpositivo posibilita verificar las condiciones de narratividad (Prince, 1991) que se incrementan cuando se traduce un texto literario al lenguaje audiovisual.

El *corpus* se complementa con obras audiovisuales y de las artes plásticas que potencien un análisis comparativo intertextual a través de “la llamada a textos que no están expresados en la misma materia de la expresión del texto de partida” (Calabrese, 2001 [1994], p. 33). De este modo la noción de *intertextualidad* es recuperada como metodología didáctica aplicada al diseño de las actividades que conducen al procedimiento transpositivo del texto literario al guion, aspecto que se ampliará más adelante.

La libertad de cátedra en la materia facilita la inserción de obras en el programa curricular que apunten hacia el aprendizaje significativo y vivencial de los educandos. De acuerdo con Antonio Latorre (2005), “los currículos son procedimientos hipotéticos que se rigen por las ideas e intenciones educativas que el profesorado prueba en el aula; no sólo se prueban los procedimientos, sino también las ideas que los guían” (*Ibidem*, p. 10). Sin embargo, una real implementación del enfoque humanista daría libertad de acción a los estudiantes para investigar y determinar no sólo un *corpus* armonizado con sus objetivos, necesidades e ideas, sino también el plan de estudios, las actividades y la forma de ser evaluados. En la práctica interventiva, tal confluencia genera un conflicto con el enfoque teórico humanista, pero si entendemos que “el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento” (*Ídem*) será válido poner bajo sospecha las propuestas del programa y de la mediadora y verificar si resultan válidas dentro de la comunidad que se forma en el salón. Las condiciones para su inclusión es que el criterio de selección de las obras y de las actividades deben ajustarse al máximo a los intereses de los estudiantes y que sea un proceso autorreflexivo capaz de desarticular los paradigmas en los que fue formada la facilitadora.

V MANOS A LA OBRA

El capítulo contempla la investigación empírica desarrollada en cinco grupos que cursan el nivel superior en licenciaturas de ciencias sociales y humanidades, cuatro colectivos de la Licenciatura de Comunicación y Periodismo (tres del tercer semestre y uno del sexto), en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la UAQ, y un grupo de tercer semestre de Licenciatura de Filosofía de un colegio privado de Querétaro. Se efectúa un análisis comparativo de los grupos y de los tres ciclos que comprendieron la investigación durante tres semestres, entre los años 2021 y 2022. El primer apartado se ocupa de la descripción del escenario educativo donde se implementó la investigación acción, con la revisión del programa de estudio, el mapa curricular y de los programas de las materias *Literatura Contemporánea en México y América Latina* (tercer semestre de ambas instituciones) y *Análisis cinematográfico de filmes infantiles desde la perspectiva de género I* (sexto semestre de la Licenciatura de Comunicación y Periodismo).

El apartado dos desglosa la investigación empírica por ciclos, grupos y unidades realizadas durante la intervención. Cada uno integra los objetivos particulares de cada unidad en diálogo con los referentes teóricos, métodos y recursos didácticos implementados en las secuencias didácticas que se incluyen en los anexos. Incluye los criterios de evaluación y los recursos críticos que permitieron el análisis de la intervención.

El apartado tres está dedicado al análisis de los resultados en los que media el cumplimiento de los objetivos de la investigación a partir de tres indicadores: desarrollo cognitivo de la imaginación, pensamiento creativo divergente y trabajo individual y colectivo. Se incluye una autoevaluación de la práctica para verificar los puntos vulnerables y las fortalezas en cada ciclo. Cierran el capítulo las conclusiones de la investigación en diálogo con los objetivos de la misma.

5.1. Descripción de contexto educativo

El presente es un estudio diseñado para la investigación de la enseñanza de la literatura en el aula con estudiantes de licenciaturas no literarias: i) Comunicación y Periodismo, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), de la Universidad Autónoma de Querétaro, institución de carácter público, y ii) de Filosofía, en un colegio de carácter privado de la ciudad de Querétaro. En ambos casos son carreras con una duración de cuatro años.

La FCPyS tiene como objetivo curricular

[...] formar seres humanos con sentido crítico, comprensión de la realidad social y del entorno, cada vez más complejo, para iniciar una carrera que, guiados por el núcleo de docentes del programa, genere y/o aplique conocimientos precisos y de valor suficiente para ser integrados en las discusiones académicas del campo y aportar a la solución de problemas de la sociedad y espacios laborales específicos, desde una ética humanista y un compromiso social activo (s.d.).

Los conocimientos que deben tener son los cardinales en el campo de las Ciencias Sociales, además de dominar la realidad social no sólo del contexto nacional sino internacional. El dominio del lenguaje verbal, escrito y de lectura es requisito que encausa esos conocimientos.

La labor colaborativa en equipos multidisciplinarios, la reflexión innovadora que le permita adecuarse a las más disímiles situaciones y el poder de adaptación a escenarios sociales diversos son saberes que estimulan el hecho de que el estudiante se conflictúe. Las teorías literarias y los recursos didácticos desplegados en la investigación enriquecen y dialogan con los de las Ciencias Sociales, en la pretensión de un enfoque holístico al conocimiento y al desarrollo de las competencias que se busca apliquen los estudiantes de la licenciatura, habilidades que según el programa deben manejar

- Para aplicar teorías, métodos y técnicas de las Ciencias Sociales.
- Para comprender y aplicar metodologías de investigación social desde una perspectiva democrática, de género, ética y sustentable, que le permitan develar los factores que influyen el desarrollo y comportamiento de sujetos, procesos e instituciones sociales.

- Para problematizar la realidad social a partir del abordaje de temas, procesos o problemas sociales relevantes y emergentes, para hacer propuestas innovadoras desde una perspectiva interdisciplinaria.
- Para integrar los enfoques, lenguajes y métodos de la investigación en el campo de la comunicación, en el marco general de las Ciencias Sociales, que le permita identificar, explicar y proponer alternativas a los diferentes problemas de comunicación.
- Para intervenir la realidad mediante propuestas y proyectos multidisciplinarios de comunicación estratégica, ejercicio periodístico, producción de medios y gestión cultural, en los sectores público, privado y social.
- Para diseñar, implementar y participar en campañas de comunicación en los ámbitos político, cultural, educativo y periodístico a partir del uso de herramientas digitales, para lograr una comunicación efectiva en los distintos ámbitos profesionales (2016, s.p.)

Al analizar el Mapa Curricular así como los “Contenidos Mínimos” de la Licenciatura de Comunicación y Periodismo aparecen oportunidades más allá de la asignatura de Literatura Contemporánea en México y América Latina donde poner en práctica la propuesta pedagógico-didáctica que se fundamenta en esta investigación. De tal modo, se rebasaría el margen de que sólo en la materia de Literatura pueden atenderse los contenidos y formas literarias -impartidos en un solo semestre, por demás. Es una ventaja que no pasa por alto la presente investigación y que aprovecha en uno de los ciclos recursivos, abierto a las convergencias entre materias y a la solución de sus posibles diferencias desde la interdisciplinariedad. Entre las opciones pertinentes se presentan las materias:

- Periodismo informativo: Su objetivo general es “construir teórica y prácticamente una noticia y con sustento en ella, ejercer las prácticas periodísticas de la entrevista, el reportaje y la crónica. Distinguir las diferencias y similitudes entre estos géneros periodísticos”. El puente con la literatura se halla en el tratamiento literario de dichos géneros,

desde las convenciones del género, así como desde textos literarios concebidos con los recursos periodísticos. Otro nexo potencial es el de la dramaturgia para la elaboración de la noticia, necesidad que se aplica al resto de las materias si hablamos de que se forman productores de contenidos.

- Guionismo para Medios: Su objetivo general es “conocer el lenguaje de los medios de comunicación electrónicos, con el objeto de elaborar guiones informativos y persuasivos en los campos de la radio, el cine, la televisión y el video”. La transposición de un texto literario a guion ejercita las afinidades entre los recursos formales y conceptuales, además de suponer un reto intelectual transmutar sentidos y recursos de un lenguaje a otro.
- Guion de ficción: Su objetivo general que el estudiante desarrolle “los conocimientos y habilidades necesarios para el análisis y redacción de guiones de ficción para cine, radio y televisión”. Si bien la asignatura ya comprende elementos de la estructura dramática, el desarrollo de personajes, el proceso de transposición, entre otros, la revisión bibliográfica denota que sólo se contempla un tipo de dramaturgia, la convencional derivada de los presupuestos aristotélicos. Tal sesgo forma una manera estandarizada en el guion sin dar opción a otras dramaturgias y maneras de contar, de la que la literatura ha sido gran campo de experimentación.
- Otras materias presentes en el programa como Semiótica, Lingüística, Redacción especializada, Comunicación visual, Producción de Medios, Radio y Televisión se beneficiarían del recurso de la escritura creativa transpositiva y de una mayor presencia de textos literarios en sus programas.

La asignatura de Literatura Contemporánea en México y América Latina se imparte durante el tercer semestre por una profesora titular, dos sesiones

semanales presenciales en grupos distribuidos en los horarios matutino y vespertino. Sus objetivos generales son que los estudiantes

- *conozcan* las principales manifestaciones literarias del Siglo XX en México y América Latina dentro de sus contextos nacionales como mundiales.
- se pretende que desarrollen la capacidad de *discutir* sobre las características del discurso literario, como acto comunicativo y cognitivo, a partir tanto de bases conceptuales (enfoques, teorías y autores) como de las características propias del lenguaje y hacer literario.
- el fin último es *enriquecer* su propio discurso, así como *favorecer* el desarrollo de un pensamiento creativo, crítico y autónomo a partir del efecto de desnaturalización del mundo que la creación literaria ofrece.

Los Contenidos temáticos de la materia son:

- i) Las relaciones entre Lengua y Literatura; los elementos del lenguaje literario:
 - Escritura, vehículo de contacto
 - El mundo representado: ficción y realidad
 - El autor: el proceso de creación literaria
 - El lector: Recepción
 - La lengua: texto y código
- ii) Miradas sobre la Ficción y su potencial cognitivo: Saer, Volpi, Vargas Llosa, *et al*
- iii) Nociones sobre el “canon” en literatura: Harold Bloom
- iv) Generaciones:
 - Octavio Paz y Carlos Fuentes
 - Autores de la casa del lago:
 - García Ponce, Juan: erotismo

□ Pitol, Sergio, arte por el arte, o la metaliteratura: la literatura en la literatura

□ Juan Vicente Melo: hipertextualidad

□ Inés Arredondo: mirada y brevedad

. *et al*

v) El cono Sur:

•Borges, *et al*

•La dictadura y sus figuras en la literatura latinoamericana

•La sicaresca como género

La forma de trabajo de la materia se adecua al contexto del modelo educativo de la UAQ¹⁵. Las sesiones se conciben como diálogos interactivos horizontales donde cada participante es responsable de argumentar de manera fundamentada y crítica. La profesora titular actúa como facilitadora de la conversación, la reflexión y el debate sobre los textos literarios analizados en los aspectos hermenéuticos. A cada sesión los estudiantes ingresan con notas al margen de las lecturas realizadas previamente. Para las evaluaciones los ejercicios y actividades se diseñan según objetivos y se entregan acorde a las fechas y las modalidades pactadas. Los criterios de evaluación de manera general son:

- Presentación "profesional" clara, ordenada y puntual del trabajo individual y/o colectivo requerido con elaboración de portadas y material visual que recupere y busque el apoyo de sus conocimientos y experiencias previas
- Síntesis "ricas" producto de la lectura y el estudio previo de los textos previstos.
- Participaciones puntuales y bien argumentadas que recuperen los conceptos y categorías revisadas.
- Conocimiento, manejo y aplicación de los elementos contextuales y conceptuales (ya señalados en el primer punto) que permiten aprehender las teorías y sus autores.

¹⁵ Programa de Estudio de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma de Querétaro.

- Creatividad, pertinencia y buen tratamiento del tópico elegido para la elaboración del ejercicio final.

La acreditación se logra a partir del total de los ejercicios divididos entre sí, valorando cada unidad y la evaluación final, con base en el reglamento general de exámenes. Si se detecta plagio el estudiante desaprueba la materia y el programa lo pasa a extemporáneo con una nota a su expediente.

En la institución de carácter privado la materia lleva el mismo nombre, se desarrolla durante el tercer semestre de la Licenciatura de Filosofía por la misma profesora titular de la institución pública, quien diseñó un programa afín. Ocupa dos sesiones a la semana, de dos horas cada una, presenciales. Los requisitos que se contemplan para un mejor desarrollo de la asignatura son i) Lectura y Redacción y ii) Filosofía del lenguaje. Las prácticas tienen carácter variable y se conciben en actividades extra- aula. La profesora atiende los recursos individuales de los estudiantes, motivo por el cual el tiempo fluctúa en las lecturas previas.

La justificación de la materia en una de las disciplinas que estudia el pensamiento se da con base en la confluencia entre el hacer literario y las ciencias de la comunicación. Para el contexto latinoamericano el discurso literario, además del ejercicio de la lengua, tiene un amplio uso en la sociedad y cubre demandas socio-políticas, además de ser fuente documental, ejercicio autorreflexivo y referente idiosincrático. El Programa de la materia contempla que el estudiante conforme un espectro crítico y objetivo de las fuentes de varios de los indicadores sociopolíticos, estéticos y culturales del contexto actual. Del entendimiento de ello devendrá la acción que pueda ejercer en un futuro bajo una conciencia que impacte provechosamente en su integración con la sociedad y la cultura.

5.2. Investigación empírica (dimensión didáctica)

1er ciclo:

El primer ciclo de la investigación tiene como propósito establecer un diagnóstico. Realizo un estudio comparativo y simultáneo entre dos grupos del tercer semestre

de la Licenciatura de Comunicación y Periodismo, dentro de la materia *Literatura Contemporánea en México y América Latina*. El horario del primer grupo es el matutino, de 12:00 m a 14:00 pm, y el del segundo es el vespertino, de 14:00 pm a 16:00 pm. Ambos colectivos tienen 23 estudiantes, respectivamente.

La intervención se realiza en el mes de septiembre del 2021 los días 13, 20 y 27 en la modalidad virtual, a través de la plataforma Zoom, dado el contexto de confinamiento como consecuencia del virus SARS-CoV-2.

El diseño del primer ciclo ocupa una unidad impartidas en tres sesiones. La evaluación tiene carácter formativo a partir de la articulación como evidencias de las actividades de aprendizaje, tanto las desarrolladas durante las sesiones, como las extraclase (crear textos que se acerquen a lo literario). En este ciclo no se contempla la escritura de guion por la complejidad del mismo; se puntualizan la aproximación a dos recursos previos, el argumento y el montaje de la estructura dramática. A través de los ejercicios escriturales se motiva a que el estudiante intervenga en el original desde una narración en primera persona en la que se involucren; se trata de un entrenamiento que estimula los desplazamientos de un género literario a otro. Se consideran como indicadores: si los estudiantes recuperan su contexto socio-cultural y afectivo o si se limitan al contexto “literal” de las obras de base en el desarrollo de los ejercicios; si se apropian de la obra literaria a la hora de transponerla a partir del empleo de recursos expresivos e ideo-estéticos en sus trabajos escritos que verifiquen desplazamientos o si hacen una conversión directa del original literario (ver anexo B). El carácter de taller propicia que los estudiantes se co-evalúen entre ellos al realizar el análisis y la crítica de los textos que vayan creando en función del mejoramiento de la obra. De los argumentos y debates que establezcan podrá inferir la aprehensión de los conceptos y recursos, así como las dudas que se les presentan en el proceso de aprendizaje.

Simultáneamente me autoevalúo tomando en consideración las situaciones reales que se van presentando en la práctica y cómo les doy solución. Atiendo al clima en que se desarrolla cada sesión, si los estudiantes se motivan con los

temas y actividades, así como si comprenden la teoría y los fundamentos que se van desplegando en la unidad. La retroalimentación es un canal abierto en toda la sesión debido a la naturaleza del taller que implica ejercicios prácticos que se conciben y/o analizan *in situ*. Cuento, además, con dos observadoras que analizan los eventos que se van desarrollando en las sesiones con la distancia que permite la imparcialidad. Sus señalamientos corrigen la *praxis* y aportan elementos a mi evaluación formativa.

La primera clase tiene como tema “La eficacia narrativa; del texto literario al guion” y se propuso como objetivos particulares: i) analizar las condiciones que permiten una mayor narratividad, por tanto, una mayor eficacia narrativa, según los postulados de Gerald Prince; ii) analizar comparativamente el texto literario y su transposición al guion y; iii) verificar en la transposición audiovisual la eficacia narrativa, los recursos expresivos empleados y los desplazamientos operados respecto al texto literario.

En los primeros minutos de la sesión realizo una indagación oral de los gustos literarios y audiovisuales de los estudiantes para que sirvan de motivación y a la vez de referentes a la hora de emprender los análisis y actividades durante el curso. Hablo sobre los propósitos del taller. Indago sobre los géneros literarios que conocen y los que consideran puedan llegar a serlo, fuera de los ya establecidos. Pregunto sobre sus referentes en propuestas literarias transpuestas y cuál de las dos obras les llegó primero, si el texto literario o su versión audiovisual. Inquiero cómo entienden la transposición, si desde una atención congruente con el texto literario o si puede ser concebida desde una determinada autonomía.

Los siguientes 15 minutos son para exponer el fundamento teórico de Prince en las condiciones que influyen en la narratividad. La exposición se retroalimenta con ejemplos que aporten los estudiantes con base en su biografía lectora o audiovisual. Los indicadores del teórico son elementos que el discente pondrá en práctica y le servirán de análisis en todas las sesiones del taller.

Los estudiantes deben llegar al salón con la lectura de los capítulos del 1 al 6 de *El cuento de la criada*, de Margaret Atwood (1985) y el visionado del capítulo 1, de la temporada 1 de la serie audiovisual homónima realizada en 2016. Con base en su recepción se realiza la actividad grupal durante 80 minutos consistente en la aplicación de las técnicas del análisis comparativo del texto literario-obra audiovisual y lectura en voz alta de fragmentos del texto literario. Deben distinguir las condiciones identificadas por Prince en ambos textos, verificar los desplazamientos ocurridos entre una obra y otra, analizar los recursos expresivos y de contenido en las escenas transpuestas. Introduzco el recurso del montaje de la línea argumental en tres actos del capítulo audiovisual con la intención de que el gráfico muestre cómo se ubican los principales acontecimientos en la trama y la función que cumplen para hacer avanzar la historia. Se analiza el tema del capítulo, que aparece en el subtexto de la historia.

En los quince minutos finales hago énfasis en el análisis crítico que deben mostrar como creadores de contenidos ante las indicaciones de los manuales. Son referentes pero pueden condicionar un modo de hacer estereotipado y fuera de las reales interrogantes que ofrece cada texto literario que va a transponer. Indago si estiman que se cumplen los objetivos de la clase, si existen dudas.

Explico la actividad extraclase. En la lectura del texto literario que realizaron hay una escena que no fue transpuesta al capítulo audiovisual que analizaron en la sesión. Deben hacer el argumento escrito, no una escena de guion, en la que versionen libremente la escena de acuerdo a sus intereses. Es una actividad que les da autonomía del referente audiovisual. Tienen libertad de crear o no otros personajes, situaciones, puntos de vista, espacios y tiempos a partir de la escena de la revisión del pase, de *El cuento de la doncella*, de Margaret Atwood (1985). El ejercicio incluye la elección de una estructura mítica que le sirva de base a la acción (a partir de la articulación que Vanoye hizo de los patrones de Berne y Biegalski). Los mitos propuestos son Sísifo, Tántalo, Damocles y Hércules.

La evaluación con función formativa es la creación del argumento con base en la apropiación del texto base. Se valoran los desplazamientos formales o conceptuales respecto del original a partir de los recursos que ellos elijan.

¿Qué ocurrió en la situación real en aula? Desgloso lo acontecido por grupo. El nivel descriptivo de esta clase en particular tiene el propósito de detallar el contraste entre la planificación y lo acontecido para que quede un registro lo más abarcador posible de la investigación empírica.

13 de septiembre de 2021. Grupo 1, horario 12:00m- 14:00 pm:

Los estudiantes se van integrando en los cinco primeros minutos al salón virtual, están presentes diecinueve, muy pocos activan la cámara. Hacemos nuestras presentaciones, explico los objetivos del taller e indago sobre sus preferencias. Espontáneamente comienzan a participar. De los géneros literarios optan por la novela y el cuento, pero prefieren las series audiovisuales. Cuando pregunto por géneros o subgéneros que crean sean literarios remiten al fantástico, el policíaco y la ciencia ficción. Los incito a que contemplen otras formas menos convencionales, hablo de cómo el canon ha ido incorporando nuevos géneros que antes no se pensarían literarios. Rey¹⁶ argumenta que lo que daría el carácter literario sería el tratamiento a los textos, las técnicas de la escritura y el estilo. Refiero como la literatura oral no descansa en la palabra escrita y sí tiene un tratamiento en el lenguaje; agrego cómo los rapsodas, los aedos griegos y los trovadores medievales acudían a la memoria para decir, expresar, contar las obras compuestas por otros autores. Les menciono el reconocimiento al cantautor Bob Dylan con el Premio Nobel de Literatura, como una validación de la canción por la academia. Les pregunto si no consideran a la novela gráfica como literaria. Dudan, se dividen los criterios. Argumentan que se cuenta una historia pero aunque haya palabra escrita está presente el dibujo. Refiero que las obras audiovisuales son relatos, los invito a que vean la narratividad más allá de la palabra escrita, y que contemplen a la novela gráfica como un género literario. No significa que todas las

¹⁶ Se respeta la identidad de los estudiantes por principio de confidencialidad. Todos sus nombres son tratados con seudónimos.

novelas gráficas tengan valor literario, Resplandor apunta que no todos los libros tienen valor, planteamiento refrendado por la mayoría. Pregunto por las obras literarias transpuestas a audiovisual que conozcan. Paz refiere haber visto primero y leído después *Orgullo y Prejuicio*, de Jane Austen (1813). La madre le puso la película cuando tenía 10 años y años después ella compró el libro. Le gustan las dos pero reconoce que el libro tiene más elementos descriptivos, sucesos y detalles que le llamaron más la atención. Indago cómo consideran debe ser la relación entre original y versión. Tranquilo entiende que la versión si quiere agregar algo debe “ir de la mano del texto literario”, del mismo modo cree que si la transposición aporta elementos valiosos se puede estimar pero no si tergiversa al original. Pregunto si acaso la obra transpuesta, sea realizada desde la divergencia como desde la convergencia, no es un diálogo con el original. Tranquilo acentúa que la idea original debe ser mantenida, que sólo en esa base se dialoga. Padre interviene y dice “uno ve como interpretaciones de otra persona y eso permite versionar”. Pone de ejemplo lo ocurrido con la versión que Stanley Kubrick (1980) realizó de *El resplandor*, con la que Stephen King (1977), su autor literario, no estuvo de acuerdo. Padre cree que si la obra se dispone a ser interpretada se tiene que estar abierto a la reinterpretación. Refiere que al final al público la versión fue lo que le gustó. Agregó cómo en ese caso específico la película motivó que aumentaran los lectores del libro, ganancia que hace más rica las lecturas de una obra por todos los referentes intertextuales que comienzan a confluír. No están familiarizados con la Teoría de la Recepción, les menciono la importancia que cobra el lector bajo ese presupuesto en la reconstrucción de sentido de la obra y en contraposición refiero a los postulados de Gerigk, como invita a que sólo se reconstruya el sentido hacia el interior de la obra y no leyendo bajo los principios de otras disciplinas. La riqueza del debate me llevó a considerar extender el tiempo porque con mis interrogantes recuperaba elementos que inmediatamente se tomarían de referencia en la exposición teórica de las condiciones de narratividad de Prince. Estas fueron integrándose a partir de los propios referentes que daban los estudiantes, punto en el que les evidenciaba

como ya tenemos una conciencia narrativa desarrollada por las historias que conocemos desde la infancia. Hablamos de héroes y del papel protagónico que cobra el antihéroe en las obras audiovisuales actuales, identificaron como tal al Dr. House y Dexter, protagonistas de las series homónimas. Manu aporta cómo también ahora hay varios protagonistas en las series y películas, menciona a la serie española *La casa de papel* (Atresmedia, 2017-2021) y el film *Babel*, de Iñárritu (2006). Otros mencionan a las series *Friends* (NBC, 1994-2004) y *¿Cómo conocí a vuestra madre?* (CBS, 2005-2013). Refiero que el protagonismo coral ya la novela literaria *Manhattan Transfer*, de John Dos Passos, lo había logrado en 1925 con el desarrollo de varias líneas argumentales donde no existía un protagonismo individual sino la amplificación en varios puntos focales como proyección polifónica de la ciudad caótica y fragmentada que se iba erigiendo a principio del siglo XX. Aludo, además, como Iñárritu y Arreaga manejan muy bien el montaje de líneas argumentales independientes que se entrelazan por un evento que afecta a todos, sin que ello obligue a que los personajes se conozcan. De los referentes audiovisuales y literarios que le resultan entrañables a los estudiantes vamos identificando las condiciones de narratividad que desarrolla Prince y elementos de la narratología que toman de la dramaturgia de Aristóteles. Me auxilio del Power Point para fijar el contenido. Una vez que verifico que han comprendido el fundamento teórico introduzco la actividad práctica: el análisis comparativo del texto literario y del primer capítulo audiovisual de *El cuento de la criada*. Primer revés de la clase: los estudiantes no vieron la serie y muy pocos leyeron lo asignado. No podemos realizar el análisis comparativo pero sí trabajar con el texto literario. Pregunto cómo aumentarían la narratividad según los postulados de Prince. En el material gráfico de auxilio tengo fragmentos del texto literario que pido leamos en voz alta:

Una silla, una mesa, una lámpara. Arriba, en el cielo raso blanco, un adorno en relieve en forma de guirnalda, y en el centro de esta un espacio en blanco tapado con yeso, como un rostro al que le han arrancado los ojos. Alguna vez

allí debió haber una araña. Pero han quitado todos los objetos a los que pueda atarse una cuerda (Atwood, 2020, p. 9).

Atrevida identifica que se trata de una descripción. Pregunto qué ocurre al nivel narrativo cuando sólo se describe. Los invito a pensar cómo incorporarían ese fragmento a un guion y que resulte significativo. Atrevida ve el potencial en la ausencia de objetos a los que pueda atarse la cuerda. Hablamos de que, en efecto, en ese detalle hay la posibilidad de desarrollar una acción o de que haya ocurrido un evento. Abre la interrogante: ¿qué pasó? Menciono que cuando se describe en un relato no hay acontecimientos pero que se pueden rescatar para el audiovisual al nivel del discurso, en el cómo se cuenta la historia, construyendo un sentido a partir de la atmósfera, de la puesta en escena. Los invito a que sigan leyendo el texto literario para que descubran por qué se eliminó la posibilidad de atar una cuerda. Pongo fragmentos de la serie para que vean como a nivel discursivo, desde el enunciado, se construye la fragilidad desde elementos objetuales como una lámpara de araña, objetos de cristal, la luz oblicua, los sonidos, sin mediar diálogos, y como éstos no sólo afianzan el estado psicológico del personaje sino que han ido discursando sobre un evento del pasado ocurrido en ese mismo espacio. Hablamos de cómo en el guion se apuntalan todos esos elementos para que no resulte gratuita la presencia de los objetos en la escena y que se articulen con el cronotopo de manera significativa. Son las modificaciones donde ellos van dejando sus marcas como autores, aceptando las interrogantes que les abre el texto literario, aún desde la descripción, de modo que no descansen exclusivamente en la recuperación de lo anecdótico y quedarse al nivel de la historia. Menciono el desafío que significa transponer obras de autores como James Joyce o Marcel Proust porque descansen en los estados de los personajes más que en los acontecimientos y, sin embargo, no significa que sus obras no puedan ser versionadas. Hablo de una corriente fílmica latinoamericana de las últimas tres décadas que apela a una baja densidad narrativa y es donde se puede identificar un cine de autor en creadores como el mexicano Carlos Reygadas, los argentinos Lucrecia Martel y Pablo Trapero o el cubano Enrique

Álvarez, quienes beben de los aportes de la Nueva Ola Francesa que tuvo lugar entre las décadas cincuenta y sesenta del siglo XX.

Mika menciona que un autor que no recuerda argumenta que ya todo se ha contado y que lo que importa ahora es cómo se relata. Le pregunto qué tipo de personajes o de historia le gustaría contar y me responde que las épicas. Hablamos del valor de las historias mínimas, de los personajes que no han tenido voz, las personas comunes y cómo todos merecen que se les cuente su historia. Refiero la novela *La hora de la estrella*, de Clarice Lispector (1977) que fue transpuesta a filme y rescata la singularidad de una simple muchacha del Nordeste brasileño. Otro ejemplo es *El cuento de la criada*, un personaje femenino al que le han borrado la identidad y lucha por mantenerla en un ambiente hostil.

En los quince minutos finales recapitulamos lo visto en clase y explico la actividad extraclase.

13 de septiembre de 2021, Grupo 2, horario 14:00 pm-16:00 pm. 21 estudiantes presentes.

Mantengo la planeación y pregunto desde los minutos iniciales si pudieron revisar el material previo que se había orientado. Como la respuesta es afirmativa me acojo al tiempo según lo previsto. Dentro de los géneros que reconocen como literarios y que antes no estaban contemplados Juno menciona el autobiográfico con todas sus variantes: diario, autobiografía, memoria. Menciono la autoficción como subgénero en el que explícitamente el autor se trata de un modo ambiguo entre la verdad y la ficción de sí mismo. Comento la hibridez de los géneros en la literatura actual y de los nichos que en la actualidad permiten la ampliación de un texto literario o una obra audiovisual como el *fan-fiction*, donde los lectores/espectadores se apropian de obras que les resultan caras afectivamente y realizan sus versiones. Recuperamos el concepto de intertextualidad como palimpsesto (Genette, 1989) a partir de sus referentes culturales preferidos y los que aparecen, a su vez, en las obras de base.

Al realizar el análisis comparativo entre texto literario y capítulo audiovisual Juno establece el nexo entre *El cuento de la criada* y la novela *Sumisión* de

Michael Houellebecq (2015), por tratarse de distopías apocalípticas donde un fundamento religioso o ideológico se convierte en poder dictatorial. Comenta el papel de la depresión en los personajes. Les pregunto si se han acercado a la filosofía del Byung Chul-Han, no lo conocen, les estímulo a que busquen sus textos porque analiza el sujeto del rendimiento que se autoexplota y termina agotado, superando el estatus del siervo y el amo de la dialéctica hegeliana porque la transformación de la materia por la acción del trabajo sólo lo conduce al aislamiento, la depresión y el narcisismo.

Los estudiantes identifican como desplazamientos respecto al original de Atwood: el mayor carácter subversivo de la protagonista, el montaje temporal-espacial y el cambio de las edades de los antagonistas. Comento que el fortalecimiento del personaje protagónico responde a una concepción de algunas series audiovisuales en las que concentran acciones que en los originales literarios se encontraban distribuidos en personajes de varias subtramas pero aquí las redirigen a la línea argumental en la que descansa la historia para hacer más sólido a la protagonista. Lo mismo ocurre con personajes que pasan a cumplir funciones temáticas, de apoyo, entre otras. Los estudiantes leen en voz alta el fragmento literario del encuentro de la protagonista con una de las antagonistas y luego analizan cómo lo transpuso la serie, con la ubicación de dos antagonistas contra el protagonista en la misma escena, recurso con el que se sintetiza las fuerzas que se pondrán en tensión y el carácter subversivo del personaje principal y que condensa tiempo y espacio respecto de la novela. Las condiciones de narratividad de Prince resultan evidentes en el ejemplo. Doy mi punto de vista del valor simbólico que tiene el umbral en el original y que no se transpone a la serie, así como demorar la revelación de quiénes son los rivales a los que la protagonista se tiene que enfrentar. Apunto como el capítulo primero de la serie abarca acontecimientos relevantes que están distribuidos a lo largo de la novela de Atwood para apuntalar la eficacia narrativa de un audiovisual que necesita garantizar una audiencia en el capítulo piloto para conseguir la producción del

resto de la temporada, condiciones extraartísticas que influyen y determinan un modo de contar hoy.

Montamos la estructura dramática en la que queda expuesta la trama de la línea argumental del capítulo, cuando indago cuál creen que es el tema del capítulo no consiguen hacer la abstracción. Retomo los desplazamientos operados en la funciones que cumplen los personajes, las suplantaciones por alianza que permiten la supervivencia de las mujeres violentadas como reproductoras en un territorio con serios problemas de natalidad. Leemos un fragmento de la novela donde se refieren el término que sirve de subtexto, a modo de pista para que identifiquen el tema. Los estudiantes no descubren a la sororidad como tema. Tomo nota en mi cuaderno de que se trata de un proceso que les lleva más tiempo y que apenas comienzan a ejercitar. Es un indicador de que en mis actividades didácticas se tiene que edificar desde ejercicios sencillos a otros más complejos porque la abstracción es un proceso que no se consigue de inmediato¹⁷.

¹⁷ Jean Piaget en su obra *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante* (1980) afirma que la abstracción es un proceso que se verifica en todos los niveles del desarrollo de la inteligencia (p. 260). Pone peculiar atención en dos tipos básicos de abstracción: la empírica y la reflexionante. La primera “se refiere a los objetos físicos o a los aspectos materiales de la acción propia, tales como los movimientos, los impulsos, etcétera” (p. 5). Es una abstracción donde se identifica en un objeto nuevo determinadas características provenientes de uno anterior. La abstracción reflexionante, en cambio, implica una actividad creadora pues incorpora al nuevo objeto elementos que no poseían. Es el proceso que “se refiere a esas formas y a todas las actividades cognitivas del sujeto (esquemas o coordinación de acciones, operaciones, estructuras, etc.) para extraer de ellos ciertos caracteres y utilizarlos con otros fines (nuevas adaptaciones, nuevos problemas, etc.)” (*Ídem*).

En el cierre de la clase y luego de que queden claras las indicaciones de la actividad extraclase les sugiero a los estudiantes que piensen en una libreta de anotaciones como uno de los instrumentos que los escritores tiene a mano como banco de ideas, recursos, motivaciones, entre otras. En ella pueden realizar pequeños ejercicios a partir de sus intereses y preocupaciones, labor formativa del oficio, el gran educador del autor, junto con la lectura de los textos culturales. Escribir no se trata de personas dotadas por un don sino de un oficio constituido con tesón y disciplina.

Clase 2, día 20 de septiembre de 2021: grupo 1, horario 12:00 m-14:00 pm, asistencia: 20 estudiantes; grupo 2, horario 14:00 pm-16:00 pm, asistencia 21 estudiantes.

La segunda clase tiene como tema “Los desplazamientos en la versión del texto literario a un argumento con fines audiovisuales.” Los objetivos particulares son i) mostrar la validez de la reescritura de un texto literario como forma creativa de construcción de sentidos y significados en función del aprendizaje de los estudiantes y de su autoconsciencia como autores; ii) analizar las apropiaciones y los desplazamientos de recursos expresivos e ideoestéticos del texto literario en su transposición al argumento; iii) valorar la intertextualidad como elemento dialógico que cualifica el acto escritural y; iv) evaluar de manera colectiva las obras creadas.

En el primer grupo los estudiantes optaron por realizar trabajos individuales, en el segundo la mayoría trabajó individualmente pero se formaron dos equipos de tres y cuatro discentes, respectivamente. Varios estudiantes leen su actividad extraclase y con base en ella vamos realizando el desmontaje de los desplazamientos que operaron en sus argumentos que incluyeron: espacio y tiempo (a futuros apocalípticos en México o Grecia actual); narrador(a), (de la primera persona de la protagonista en la obra literaria a la narración de un guardia, un dios-guardia u de otra criada); otros acontecimientos (supervivencia en un ambiente hostil); temáticos (canibalismo, desobediencia, ecología); actanciales

(narración focalizada en una primera persona que relata la acción heroica de otra criada) y la recuperación de un evento del pasado referido en la escena, ahora dramatizado. Otros estudiantes resumieron la escena, sin modificaciones, pero justificando el mito que les servía de estructura al montaje de la acción. El tratamiento de argumento en tanto resumen de una acción con vista a ser desarrollada en guion fue realizada por pocos, la mayoría prefirió escribir pequeños relatos en primera persona.

El análisis oral abrió la oportunidad para contemplar elementos de la puesta en escena a nivel discursivo a partir del interés de los propios estudiantes. En el primer grupo el texto de Estrella permitió activar elementos del fuera de campo (lo que acontece fuera la escena enmarcada) a través de los indicios o pistas que pueden aportar en un espacio cerrado en movimiento la iluminación y el sonido. En el grupo de la tarde se montó la estructura dramática del relato de Regino (con las herramientas de Zoom compartidas por los estudiantes) y se verificó cómo se modifican los acontecimientos previstos en el argumento con base en las necesidades dramáticas de la historia.

En la media hora final analizamos la estructura de la caja china o puesta en abismo de una narración en primera persona que desdobra historias dentro de otras, a partir de la articulación de la “realidad” del personaje y la “ficción” que construye en torno a sí. El ejemplo desmontado es la escena del Sr. Naranja de la película *Perros de Reserva (Reservoir Dogs)* de Quentin Tarantino (1992). Tal referencia introduce las maneras en que se puede narrar desde un yo ficcional, aspecto que desarrollaran en la actividad extraclase a partir del nexo de un sueño que hayan tenido o de un recuerdo en la transposición de la obra de un(a) autor(a) queretano en un texto que se acerque a lo literario, y quienes prefieran en guion. En la explicación final se incluye el formato de guion sencillo.

Las evidencias escritas y los análisis que realizaron en clase son tomados como evaluaciones sumatorias.

Clase 3, día 27 de septiembre de 2021: grupo 1, horario 12:00 m-14:00 pm, asistencia: 19 estudiantes; grupo 2, horario 14:00 pm-16:00 pm, asistencia 21 estudiantes.

La clase que cierra el primer ciclo tiene como tema “Autoficción en diálogo con el texto literario de base” y sus objetivos particulares son i) analizar la autoficción como forma de lectura, revisada desde la teoría y cómo la asume el taller; ii) ilustrar las diferencias entre el género autobiográfico y la autoficción; iii) articular los textos literarios propuesto por los estudiantes con elementos autoficcionales (sueños o recuerdos); analizar las versiones realizadas por los estudiantes y; iv) análisis del punto de vista en la narración.

Previo al análisis de los trabajos escritos realizados por los estudiantes en la actividad extraclase comentamos sobre las formas autobiográficas existentes y el concepto de autoficción de Sergue Douvrovsky (1977) que en el taller explotará el aspecto totalmente ficcional, aún cuando se tome un referente real. La voz homodiégetica (Genette, 1989) -que narra en primera persona desde el interior del relato- se vincula a la autoficción. Es la voz que se estimuló en el trabajo extraclase, interrelacionando una historia literaria de base con la ficcionalización de elementos personales que descansan en la imaginación: i) el *sueño*, con su lógica incoherente, autónoma y fragmentada, ajena a la voluntad modeladora de quien sueña; y ii) el *recuerdo*, construcción no fidedigna en tanto se soporta en la memoria, en la que intervienen el olvido y los falsos recuerdos.

En los dos grupos varios estudiantes se sumaron al trabajo en equipo, mientras otros optaron por la labor individual. Si la actividad extraclase sugería tomar autores queretanos tenían la libertad de elegir las obras y escritores literarios que les resultaran afines. De la autora radicada en Querétaro Aurora Velasco fue transpuesto a guion el cuento “Lucía” (2015). Las obras de creadores mexicanos intervenidas en relatos (no en guion) fueron: “El huésped” (1959), de Amparo Dávila vinculado en el ejercicio con el sueño de un miembro del colectivo de autores; “El recado” (1979), de Elena Poniatowska en diálogo con un sueño de la estudiante; “La casa canaria” (1991), de Ricardo Elizondo, vinculado a una

pesadilla; “Maravillas de la voluntad” (1949), de Octavio Paz, relacionado a un sueño del abuelo que la estudiante retoma como perteneciente a su memoria. Otras obras intervenidas por los estudiantes fueron los textos “Casa tomada” (1946) y “Amor 77” (1979), del argentino Julio Cortazar, *La metamorfosis* (1915), de Franz Kafka, “Los crímenes de la calle Morgue” (1841), de Edgar Allan Poe, la novela *Gente normal* (*Normal People*, 2018), de la escritora irlandesa Sally Rooney, el cuento “El demonio de dos centímetros” (1988), de Isaac Asimov- texto que la estudiante Flor versiona a partir del imaginario familiar en su transposición “La maldición”. Completan el listado la toma de Troya a partir de los referentes dados en *La Ilíada* y *Odiseo*, de Homero, el cuento “El enano saltarín” (1812), de los hermanos Grimm y la novela *Divergente* (*Divergent*, 2011), de Veronica Roth.

Los estudiantes prefirieron trabajar con relatos donde se insertaban como personajes en lugar de hacer un guion. El empleo del último formato era voluntario, según la motivación del estudiante a probar una estructura diferente de narración. En esta fase de la intervención quiero estimular los aprendizajes a través de la conciencia narrativa ficcional, desarrolladas en ejercicios formativos, donde puedan intervenir textos originales para dotarlos de nuevos significados. Sólo dos trabajos se versionaron a guion y un tercero se acercó a su forma de narrar pero el resultado fue híbrido. Durante las dos sesiones del día tomamos los relatos con mayor potencial para convertirlo en guion y desarrollamos en ese formato sus escenas.

En los minutos finales analizamos un fragmento de la película *La mirada de Ulises*, de Theo Angelopoulos (1995) para que los estudiantes pudieran discernir quién relata en una obra audiovisual en la que un personaje narra en primera persona. Se trata de la enunciación desde un meganarrador extradiegético, por encima de la narración del personaje. Es la enunciación que se empieza a construir desde el guion, al entrelazar todos los elementos que van a confluir en la puesta en escena y desde la que se puede expresar una subjetividad.

Las correcciones realizadas durante la sesión son tomadas en cuenta para incorporarlas al trabajo individual o colectivo que realizaron como actividad

extraclase. Cerramos el ciclo con la invitación a que acudan a la apropiación de los textos literarios como una forma de dialogar con la cultura.

Segundo ciclo de la intervención:

Realizo un estudio comparativo entre un grupo de cinco estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura de Filosofía, de un Colegio Privado, y cinco estudiantes de una materia opcional de la UAQ, *Análisis cinematográfico de filmes infantiles desde la perspectiva de género I*, elección que permite analizar si el instrumento que pone a prueba la investigación puede aplicarse con carácter interdisciplinario fuera de la materia de Literatura. La asignatura la impartimos dos docentes: la primera cubre el aspecto teórico y mi intervención es de carácter práctico. El objetivo de la materia es desarrollar una alfabetización mediática, específicamente a través del análisis cinematográfico, desde la perspectiva de género. La primera parte del curso la realizan con carácter virtual y la segunda, la que corresponde al taller, es presencial. Los cinco estudiantes inscritos son del sexto semestre de la Licenciatura de Comunicación y Periodismo, de diferentes grupos. El hecho de que cursen el sexto semestre indica un grupo más avanzado respecto a los grupos que forman parte del estudio comparativo. Tienen como antecedentes el haber cursado las asignaturas de Literatura, Semiótica, Guionismo para medios, Taller de televisión y que llevan simultáneamente Producción de Medios Audiovisuales.

El grupo 3 de estudiantes de la licenciatura en Filosofía está inserto en la materia de Literatura, comparto las clases con la profesora titular, quien trabaja en la primera hora y yo cuento con la segunda, con la posibilidad de ampliar mi horario si la clase lo demanda. La encuesta realizada arroja que los cinco estudiantes no están motivados por la asignatura, entienden que se les imponen los textos literarios, sin embargo, no han leído otras obras fuera de las que trabajan en clase. No sugieren textos con los que les gustaría trabajar, prefieren las obras audiovisuales. Observar la primera hora que imparte la profesora titular me permite identificar los elementos de análisis literario que se les dificulta

desarrollar. Los tomo en consideración para incluirlos en el diseño de las actividades, así como mantener las obras con las que están trabajando, de manera que la escritura creativa combinada con el método de inducción los auxilie en la aprehensión de los conceptos teóricos y recursos literarios que cubren en el semestre. La técnica de análisis comparativo entre texto literario y transposición audiovisual realizada en el semestre pasado es demasiado avanzada para iniciar con ella en el grupo 3. La intervención en este grupo se realizó entre el 1ro de marzo y el 17 de mayo del 2022, en sesiones que se extendieron más allá de las concebidas originalmente y sin que se llegara a concluir el taller por la resistencia de los estudiantes a realizar el trabajo final. La intervención respeta el carácter voluntario en la participación.

La intervención en el grupo 4 no es simultánea con el grupo 3, sino que empieza un mes después, en abril del 2022. El diseño de la secuencia didáctica logra su verdadero cotejo una vez que inicio con el grupo de estudiantes de la UAQ, de sexto semestre. Su motivación y mayor nivel permite que afine y reconfigure las actividades que había diseñado para el grupo 3, además de tomar en cuenta las necesidades que el cuestionario diagnóstico arroja.

La secuencia didáctica lleva por título *“Pienso, luego existes”*; *pensamiento ficcional, convirtiendo a la persona (estudiante) en personaje ficcional*. Se divide en dos unidades, la primera de una sola clase y la segunda, de tres. La unidad 1 tiene como tema la desautomatización del lenguaje; el magnetismo de los objetos. Los objetivos particulares son i) que el estudiante desarrolle habilidades cognitivas a partir de la ruptura de las convenciones perceptivas y del lenguaje y; ii) que el estudiante emplee los recursos de la singularización y la desautomatización como formas de extrañamiento del lenguaje. El tema de la unidad 2 es la creación de un personaje ficcional; el punto de vista de la narración. El objetivo particular es que el estudiante combine los puntos de vista en la construcción de un personaje ficcional que les estimule pensar la narración de sí mismo desde diversas perspectivas (ver anexo A.2.).

La secuencia propone el manejo del lenguaje literario como extrañamiento, que el estudiante cambie la percepción habitual con que observa la realidad, que singularice y desautomatice su lenguaje y su percepción para diferenciarlo del habla cotidiana (Shklovski, 1917). El hecho de que el propio estudiante se convierta en personaje ficcional integrado al texto literario de otro autor podría hacerlo reflexionar que es el extrañamiento del lenguaje el que lo transforma en literatura, que “existe” por un entramado de estrategias textuales. Es su subjetividad la que narra, la que lo pone en situación del *otro* y le permite desarrollar habilidades de autorreflexión y autoexamen que le proporcionen experiencias de inteligencia emocional.

Mantengo el referente teórico de Jost y Gaudreault, con base en Genette, desarrollado en el semestre anterior para el análisis del punto de vista en la narración.

Las actividades están diseñadas para que por el método de inducción el estudiante alcance el conocimiento teórico, construya habilidades de comprensión lectora, de expresión escrita, más las habilidades cognitivas del intelecto imaginativo-creativo a través del pensamiento ficcional, recurso intelectual que permite imaginar mundos posibles y potenciar la creatividad humana. Apelo a recursos interdisciplinarios provenientes de las artes plásticas, además del audiovisual como apoyo intertextual a tono con los intereses de los estudiantes.

La evaluación a lo largo del curso va apreciando el procedimiento, las actividades de aprendizajes antes de llegar al resultado final (la transposición de un texto literario a guion), son evidencias de cómo construyen el proceso, que permiten una evaluación diagnóstica. Cada sesión aporta varios ejemplos de escritura coherentes con los objetivos específicos de cada clase, aspectos que le dan sentido al estudiante del para qué están haciendo esas actividades.

Las actividades se trabajan con rúbricas que encausan mejor los objetivos que se pretenden conseguir y apuntalan el proceso formativo del estudiante en dirección a la actividad final. Estas actividades previas al trabajo final son analizadas y valoradas por el grupo, de manera que el análisis literario sea

formativo. Se evalúa el proceso formativo en esa etapa, además de la participación del estudiante, la colaboración en el trabajo en equipo, la propuesta de soluciones (alternativas o no), la entrega de las actividades y la asistencia a clases.

El diario de campo es un recurso que me permite registrar aquellos puntos débiles en la implementación de la estrategia didáctica, así como la recepción del curso, el nivel de comprensión, si los ejercicios resultan adecuados y están alineados con los objetivos de aprendizaje. El diagnóstico realizado a cada grupo, el autoexamen y la observación de la directora de tesis a las sesiones permite ir modificando el plan inicial y atender a las necesidades que expresan los estudiantes, así como sus gustos e inquietudes. Todos estos aspectos, junto con la rúbrica, van afinando las actividades con vistas a su implementación en el grupo comparativo final.

El grupo 3 mostró apatía por el taller. Se motivaban por las actividades orales o escriturales más sencillas, como articular en pequeños relatos la memoria con su personaje ficcional. Sin embargo, los ejercicios que implicaban cierta complejidad como narrar en dos tiempos, o desarrollar dos puntos de vista en una misma historia, aún cuando podían hacerlo en pareja o bajo opciones creativas que les iba sugiriendo se resistían a desarrollarlas. Detecto deficiencias de base en los conocimientos elementales de redacción y composición, así como de ortografía. Las actividades de análisis no las pueden realizar porque se quedan en los aspectos descriptivos. Aún mostrándole un modelo sobre el cual hacer una variación, lo reproducen directamente, sin modificación. Ninguna de las actividades extraclase fueron realizada alegando que tenían mucha carga docente. Al final expresaron que veían el taller como una imposición y ante esa revelación opté por concluirlo.

Mantengo el análisis del grupo dentro del estudio comparativo por toda la experiencia que me aportó; el autoexamen me ayuda a corregir la didáctica en el grupo 4. Inicialmente los objetivos específicos resultaron muy complejos. Observadores y docentes me instaron a simplificarlo porque en una sesión

aparecían varias actividades de aprendizaje que hacían más difícil la comprensión y la consecución de los objetivos. De lo anterior devino entender que debía respetar el espacio de reflexión del estudiante para que pudiera extraer conclusiones de lo que estaba realizando en las actividades, discernimiento que aprecia al conocimiento como un proceso subjetivo donde confluyen el nivel cognitivo individual y la experiencia previa. Otra corrección aplicada fue trabajar con rúbricas que pautaran los aspectos que el discente debía desarrollar acompañando en los primeros niveles cognitivos de forma que el ejercicio se tornase en aplicación del conocimiento teórico pretendido en la unidad. A partir de esos criterios fue más fácil estructurar el curso, partiendo de unidades de aprendizaje en las que las actividades de una unidad resultaban más clara su comprensión. La prueba y el error va afinando el portafolio de ejercicios. Busco desarrollar actividades creativas que sintonicen con los problemas y las necesidades que le hagan sentido a los estudiantes.

El trabajo con el grupo 4 fluye con mucha motivación, es el reencuentro de los estudiantes de la UAQ después de varios semestres recibiendo sus clases de manera virtual. Los objetivos de aprendizaje se cumplen y las actividades, incluso, se amplían con base en intereses que los discentes van mostrando: las contraposiciones entre lo que dice un personaje y lo que muestra el narrador en una misma escena; la relación entre la verdad y lo verosímil en una narración; la visita a una exposición de artes plástica a partir de la cual debían crear un relato y la confianza de compartir un texto propio, realizado previo al taller, para trabajarlo colectivamente camino a su transposición a guion. Las potencialidades del vínculo interdisciplinario se hacían palpables. La estrategia didáctica que propone la investigación muestra que los recursos literarios son eficaces y oportunos más allá del espacio de la materia de Literatura.

La secuencia didáctica en el segundo ciclo ya daba resultados como para, luego de su revisión y cotejo con la secuencia del primer ciclo, probar la valía del instrumento. Sin embargo, quería experimentar algunas de sus actividades en un

grupo más grande y sumarle dos nuevas que reforzaran el acto de apropiación de un texto literario. De ahí que extendí la intervención a un tercer ciclo.

Tercer ciclo de la intervención:

Se realiza en el mes de septiembre del 2022, en un colectivo de 25 estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura de Comunicación y Periodismo de la UAQ, que cursan la materia de Literatura. Entra la didáctica no parametral en la investigación, en atención al pensamiento situado del discente. A nivel teórico enfoco la transposición con base en el método creativo y de análisis que Omar Calabrese desarrolla en la acción de transmutación. La serie de cuadros que Picasso realiza a partir de *Las meninas* de Diego Velázquez hacen muy evidentes las múltiples transformaciones que se pueden realizar a partir de un original. El poder de síntesis de las imágenes motivan la clarificación de cómo efectuar desplazamientos análogos a nivel literario. Los estudiantes realizan textos que se acercan a lo literario a partir de una fotografía. Debían activar el fuera de campo de la imagen de Brassai "La banda de Alberto el Grande" e incluirse como narradores en primera persona.

La subjetividad como principio narrativo se extiende en otras sesiones no sólo a través de la conversión de los estudiantes en personajes ficticiales que narran desde una primera persona, sino en la enunciación que deja marcas subjetivas a nivel de discurso cuando monta la historia. La autoría coral se desarrolla a partir de la microhistoria de Gabriel García Márquez *El drama del desencantado* (1981). Trabajan por equipos distintas subtramas que luego se integran en la totalidad de la obra, como ejercicio intersubjetivo.

La sesión final incorporaba el concepto de carnavalización propuesto por Mijaíl Bajtín, sin embargo, el paro estudiantil durante un mes impidió que se concluyera la intervención. El estudio deja abierta la posibilidad de someter a prueba la noción como una técnica de subversión de un original a partir de variantes como la ironía, el mundo al revés y el pastiche, entre otras variantes expuestas en el capítulo previo.

5.3. Análisis de los resultados

La puesta en práctica de la estrategia didáctica durante la intervención motivó cambios durante los tres ciclos aplicados en cinco grupos, con el fin de afinar la propuesta y conseguir los objetivos de la investigación. Si en el primer ciclo contemplé la autoficción como teoría autorreferencial integrada a la estrategia, en las etapas posteriores se modificó por la noción de subjetividad como principio narrativo. Se ampliaban, así, las opciones al estudiante, desde convertirse en personaje de ficción a incluirse como instancia narradora que puede enunciar desde un yo o desde un ente que discursa e interviene con sus marcas en un nivel superior de donde transcurren los hechos, sin que ello implique referencias autobiográficas sino una autoconciencia ficcional.

Los indicadores para el estudio comparativo toman en cuenta los resultados de aprendizaje en consonancia con los objetivos de la investigación. Si bien existen metas que sólo se alcanzan a largo plazo y que, por tanto, rebasan los límites temporales de la investigación, como el desarrollo cognitivo de la imaginación, sí se pueden observar ciertos indicios en las actividades que realizaron los estudiantes que permiten alguna corroboración atendiendo al proceso individual de aprendizaje. Esto motiva que no estandarice sus medidores sino que registre las manifestaciones puntuales halladas en las evidencias. Los elementos generales de comparación son:

- i. *el desarrollo cognitivo de la imaginación*: manifestación de vivencia/experiencia, narración del sí mismo desde elementos narrativos, autorreflexión, autocrítica, conocimiento intrapersonal, desarrollo imaginativo de otras realidades, valoración de la incertidumbre y adecuación a lo cambiante que apunten a la recuperación de contextos de un pensamiento situado;
- ii. *pensamiento creativo divergente* que verifique la construcción de sentidos a partir de la apropiación del texto literario de base. Toma en cuenta los desplazamientos respecto de la obra literaria de base, sean desde la convergencia o desde la divergencia y la creación de textos que

se acerquen a lo literario o que forman parte de los recursos escriturales previos al desarrollo del guion o el guion mismo y;

- iii. *trabajo individual y colectivo*: autocomprensión del aprendizaje intra e intersubjetiva.

El desarrollo cognitivo de la imaginación

En todos los ciclos se estimula el desarrollo de saberes del intelecto imaginativo y creativo con base en el pensamiento ficcional del estudiante. Las sugerencias del uso de la primera persona del singular en la narración, su conversión en personajes ficticiales, el retomar elementos del imaginario personal como los sueños, los recuerdos y el estimular las marcas de enunciación desde el discurso, como ente relator por encima de la historia a través del cuál se expresa una subjetividad fue un objetivo logrado en los tres ciclos, con grados de eficacias distintos, incluso en el tercer grupo que fue el que menos resultados al nivel escritural aportó a la investigación.

Una evidencia significativa fue la aportada por el relato de una estudiante que identifiqué como Jazz, del grupo 1. La actividad escritural consistía en concebir un argumento a partir de una escena de la novela *El cuento de la criada* (Atwood, 1985) en el cual se observara una apropiación a través de desplazamientos que realizara respecto del original. La estudiante no le da tratamiento de argumento al texto sino que lo concibe como relato en primera persona. Mantiene el tiempo y el espacio del original, pero incorpora personajes como protagonistas y crea un suceso que no está en el original a partir de la presencia de un metal que puede tomarse como arma

dentro del refrigerador había algo filoso, supongo que nadie se había dado cuenta y no quería ser la primera, no era el momento de hacer otra revolución donde sólo había mujeres sumisas como Emma, así que sólo lo deje ahí, y pasamos a la sección de frutas y verduras (ver Anexo C.1.).

Emma, el personaje que la narradora tenía como sumisa, será la que esgrima el arma, acción con un resultado trágico. En el análisis comparativo del texto literario y capítulo de la serie visto durante la sesión habíamos hablado del tema de la

sororidad. Emma se revela en la narración como el personaje inconforme que decide sobre su destino en distintas etapas. Cuando le pregunto a la estudiante por qué había optado por delegar la acción de rebeldía en otra en lugar de la narradora me expresa que como relatora, se puso en el lugar del hecho sangriento que narra y prefirió que le ocurriera a otra.

Las actividades aportaron otros indicios como: el análisis introspectivo de un personaje que realiza hipótesis para acentuar el contraste entre lo que es y lo que quisiera ser, incluyendo cómo actuaría si tuviese las horas finales de su vida contada –deseos vinculados a la libertad con acciones y sensaciones de la infancia, “salir corriendo como cuando era una niña, disfrutar del aire libre rozando mi cara, me gustaría incluso caerme y sentir el dolor de un raspón contra el pavimento”, hacer a un lado las reglas o su proyección en Hércules para poder ser libre de elegir sus acciones (Virgen, grupo 1, ver anexo C.2.); la constitución del sí mismo desde un viviente que somete a examen al hombre, en la percepción del yo desde un otro diferente y estigmatizado, “los monstruos son ellos, me han dejado otro cuerpo, otro cuerpo que subiré a la nave, luego me iré, ellos se verán cada vez más chicos, hasta que regrese en un mes, por otro humano” (Edmundo, grupo 5, anexo C.16.); la percepción lúdica del yo desde la máscara donde se mezcla verdad y mentira, “en mis cumpleaños, me encantan más las envolturas llamativas que los mismos regalos. Tuve una situación médica que al enfermarme me hacía sentir mejor. Puedo decir doscientas palabras en diez segundos” (Milton, grupo 4, anexo C.8.) o “ahora (río) sonrío cual huason en la película de Batman. Mi tristeza más que una debilidad se ha convertido en una fortaleza” (Adel, grupo 3, ver anexo C.6.); la enunciación del sí mismo desde elementos narrativos como el personaje que se representa en la infancia y en la adultez, “el niño de aquel entonces, sí me reconocería, pero estaría feliz de saber que, si me vuelvo a ver en una situación así haría las cosas diferentes” (Pablo, grupo 4, ver Anexo C.10.); la creación de obstáculos que el personaje debe superar como una experimentación de situaciones cambiantes y de la incertidumbre motivó la invención de situaciones, intrigas, espacios o tiempos en el que se insertaron subjetivamente

con la conciencia de operar un efecto de simulacro, de representación (Estrella y Mauricio grupo 5, ver Anexo C.18.); la configuración imaginativa de otras realidades que afirma la necesidad humana de crear representaciones que doten de significados y valor a las cosas y a la existencia, como la experiencia intersubjetiva comunitaria expresada en un ambiente apocalíptico y distópico

[...] nadie extraña los *smartphones*: es el cariño, el cobijo familiar y la fraternidad lo que queremos. Nunca más tendremos aquello que no supimos valorar. Nuestros amigos y padres ahora son el alimento que se sirve en las mesas de las personas en las alturas. Las damas de azul dan de comer a sus crías las extremidades de mi familia (Extranjera, Arquera, Lilla y Jana, grupo 2, ver Anexo C.3.).

Las evidencias apuntan al pensamiento situado del estudiante a través de vivencias imaginativas de las cuales extrae experiencias sea al nivel cognitivo o al emocional; explora vicariamente un aquí y ahora que le permiten reflexionar sobre su situación en el mundo. La inferencia en circunstancias reales es un resultado que sólo podrían constatarse a mediano o largo plazo.

Pensamiento creativo divergente

Los textos literarios trabajados en clase no fueron los mismos durante los tres ciclos y en la mayoría de las actividades el estudiante tenía la libertad de elegir la obra que quisiera intervenir. En los casos en los que los grupos trabajaron un mismo texto como en el primer ciclo *El cuento de la criada*, de Margaret Atwood (1985) o en el tercer ciclo *El drama del desencantado*, de Gabriel García Márquez (1981) se pueden determinar diferentes maneras de asumir una misma obra. Sin embargo, lo que toma en cuenta el presente indicador son los desplazamientos realizados por los estudiantes respecto de un original, sea cual fuere la obra de base. Me auxilia el método de análisis de Omar Calabrese, la acción de transmutación. La operación transmutativa que tomo en cuenta es la elección de elementos significativos de la obra de base que se jerarquizan y/o tratan con autonomía y la sustitución de elementos significativos por otros. Incorporo elementos conceptuales o formales a partir de lo detectado en las evidencias:

- a) Jerarquización de personajes que no tienen la misma categoría en la transposición que en el original: personajes que en la obra de base pertenecían a un colectivo monolítico, sin individualidad se convierten en protagonistas. Es el caso de los guardianes en *El cuento de la criada*. Varios relatos desarrollados en el aula singularizan a un guardian como protagónico sea como el Tántalo de la mitología griega castigado a ser un soldado en una sociedad distópica (Berenice, grupo 1), como el estoico que quiere ascender socialmente (Reina, grupo 2) o el que se anhela pero se conforma con su destino (Equipo de Selva, Jill y Elena, grupo 2).
- b) Inversión de personaje y del eje ideológico a través de la parodia y la carnavalización del texto “El hombre que llora”, de Salvador Elizondo (1972): El movimiento del personaje de un anciano postrado en un hospital y que concede milagros, en el original, al de un niño momia que se exhibe en un circo y su notoriedad repercute en un programa televisivo mexicano (Equipo Adel, Son, Owen y Tío, grupo 3, anexo C.7.).
- c) Creación de subtramas a partir de elementos mencionados en un texto: Una trama y cuatro subtramas se le agregan a la microhistoria *El drama del desencantado*, de Gabriel García Márquez. Las diferentes historias se conectan por la acción de un suicida que cae de un edificio observa (y lo observan desde) cada piso (grupo 5).
- d) Creación de textos que se acercan a lo literario a partir de una imagen fotográfica o de una narración que forma parte de una instalación de artes plásticas. En el primer caso, el fuera de campo de la imagen de Brassai “La banda de Alberto el Grande” detonó en los trabajos individuales o colectivos del grupo 5: i) la inclusión de un objeto mágico, motivo recurrente en la literatura fantástica; ii) concebir el relato desde géneros como la ciencia ficción, el

policíaco, el drama o el subgénero gansteril; iii) desarrollar la polifocalidad en la narración de un mismo acontecimiento y para luego efectuar una lectura dramatizada en el salón (equipo Maraboto, Codardo y Alfetra, anexo C.17.) Los temas de la traición y de la venganza fueron los más recurrente en el ejercicio. En el segundo caso, la exposición “Evidencias”, de la artista de la plástica Lorena Wolffer, era el referente. Los estudiantes debían escoger uno de los objetos evidencias y la narración testimonial que le acompañaba para apropiarse de la historia y contarla desde el punto de vista del objeto. Sólo un estudiante narró su historia pero desde el punto de vista del victimario, elección que fue respetada (Milton, grupo 4, anexo C.14.).

- e) Recuperación del imaginario familiar como un intertexto que dialoga con la historia de base y con el lector. El texto “La Maldición”, de la estudiante Flor (grupo 1), transpone el cuento de Isaac Asimov “El demonio de dos centímetros” (1988) ficcionando una maldición familiar establecida desde la Revolución mexicana y que alcanza a la narradora. Se propone un efecto de realidad al transferirle al lector el maleficio (anexo C.5.).
- f) Subgénero de la distopía: desplazamiento de la sociedad imaginaria distópica del original a otra situada en un posible México apocalíptico. Lo connotativo no viene del desplazamiento espacial y temporal respecto a la obra de base sino acudir al recurso de la analogía como planteamiento estructural. El relato “El fruto de la humanidad” realizado en colectivo por cuatro estudiantes del grupo 2 establece una analogía cósmica a partir de la intervención divina en hecatombes naturales y su relación con conflictos humanos y sociales (grupo 1, ver Anexo C.3.).

Trabajo individual y colectivo

Durante todos los ciclos se respetó la decisión de realizar las actividades escriturales de manera individual, si así lo prefería el estudiante, pero los ejercicios se encaminaban a afianzar el proceso intersubjetivo, intercambiar sus trabajos y crear sobre la idea del otro para fortalecer una escritura coral. El constante análisis crítico de los trabajos estimuló que muchos crearan colectivos autorales en los que se evidenció una progresión de las que rescataban el exponer con sus propias palabras lo que iban o no comprendiendo y explicárselo entre ellos. Creaban sus problemáticas y les daban sus respuestas en un ambiente de confianza, en el que debían escuchar al otro y conciliar sus propuestas en beneficio del trabajo que realizaban.

Varias de las actividades escriturales que se realizaron en la intervención permitieron que muchos estudiantes, en el ejercicio de escribir, repararan en sus procesos individuales de pensamiento tanto cuando iban comprendiendo un concepto teórico, sin necesidad de memorizarlo, como cuando imaginaban situaciones posibles u otras realidades que debían edificar desde recursos expresivos. Manifestaron que fueron significativos los ejercicios de desautomatización del pensamiento y del lenguaje porque martillaban las categorías o las maneras de percibir estable que tenían de un objeto, concepto o situación y les daban espacio a maneras laterales donde volcar no sólo su imaginación sino también sus emociones, elementos que, según refieren Nataly y Milton (grupo 4), no siempre son tenidos en cuenta en la institución docente. Pablo (grupo 4), con antecedentes formativos en ingeniería, apunta que la desautomatización le permitió reconocer que siempre están conceptualizando las nociones de otros cuando puede establecer las suyas propias. Esta importante observación detonó en mí la revisión del método inductivo como un proceso en el que, efectivamente, los estudiantes elaboraban hipótesis a partir de las nociones de otros autores. No desestimo el valor formativo de tal método, sobre todo cuando el proceso de aprendizaje de estudiantes con dificultades mejora con el auxilio de la inducción. Sin embargo, me lleva a considerar la alternativa del *pensamiento categorial* durante el tercer ciclo de la intervención porque la propia

práctica de aula motivó que un estudiante cuestionara los conceptos y, con ello, un método de enseñanza, autonomía del pensamiento raigal en la propuesta de esta investigación. No entraba en contradicción con la técnica de la escritura creativa desarrollada en el segundo y tercer ciclo, porque seguía activa la escritura para aprender que le permite al estudiante explicarse las cosas (Young, 2006), compartirlo intersubjetivamente, desde un lenguaje propio y sin la presión evaluativa de los otros, incluyendo al mediador, porque se respeta el tiempo de establecer los vínculos a partir de los cuales cada discente genera las abstracciones.

Autoevaluación

Todo el proceso lo realicé con la autoconciencia y la responsabilidad de asumir la metodología *investigación-acción* como un proceso formativo epistemológico, teórico y estratégico de cara al estudio, comprensión y transformación de una práctica educativa (Latorre, 2005, p. 20).

Partía del supuesto inicial de que había un problema y el trabajo en el campo lo iba a evidenciar. El primer ciclo sirvió de diagnóstico, esencial en la intervención. La experiencia permitió valoraciones que daban un punto de giro a la manera en que implementaba mi estrategia didáctica. Presenté problemas con la didáctica, debía modificar el diseño del curso pero no tenía claridad sobre la técnica que apoyaría al guion como recurso. Coincidió con el momento en que sustituí el concepto teórico de *autoficción* -que servía de respaldo en la conversión del estudiante en personaje ficcional- por el de *subjetividad* ahora integrado como principio narrativo en la estrategia didáctica con el propósito de eliminar la ambivalencia del primero respecto del carácter ficcional en la conformación del personaje, sin anclaje en lo biográfico.

El Seminario de Estudios Interdisciplinarios, cursado en el tercer semestre de la Maestría de Enseñanza de Estudios Literarios, enrumbo la estrategia durante el segundo ciclo recursivo. La técnica de la Escritura creativa corrigió la visión del primer ciclo afincada en un aprendizaje centrado en la enseñanza. Ésta daba peso

a la exposición de los fundamentos teóricos y análisis de los recursos tanto por mi parte como por los estudiantes, los referentes bibliográficos debían ser leídos previamente por los discentes y constatarlos en las actividades. Ahora debía ajustar los objetivos de aprendizaje del curso mediante actividades didácticas que le facilitaran al estudiante el ejercicio de diversas habilidades de pensamiento. Uno de los axiomas del Seminario de Estudios Interdisciplinarios es que no debemos presuponer las motivaciones internas de los discentes, razón por la cual se observa en primera instancia al estudiante y posteriormente vinculamos la utilidad de los conceptos y los textos literarios con las necesidades, los gustos y los deseos de aprender del estudiante (Ángel Lara, Comunicación personal, 3er semestre, 2022).

El esquema de Ishikawa grafica las causas que condujeron al problema (ver Figura 1). En primera instancia, el contenido teórico resultaba complejo y desproporcionado para que en tres sesiones los estudiantes pudieran llevarlo a la práctica en los ejercicios escriturales. Se hacía evidente el segundo axioma aprendido en el Seminario: la habilidad literaria para pensar el mundo debe ser más creativa que la teórica. Otro de los supuestos que el diagnóstico derrumbó fue mi creencia de que el eje de la propuesta de enseñanza del taller de literatura no era que el estudiante escribiera, sino que creara. Es importante que el estudiante aprenda escribiendo, si luego resulta que su escritura se acerca a lo literario, mejor. Incentivar su labor formativa por medio de actividades que le propicien ejercitar distintas habilidades de pensamiento resulta más efectivo que la producción de obras de carácter original. La técnica de escritura creativa en el ámbito pedagógico potencia las habilidades del estudiante en la búsqueda de soluciones de problemas que le resulten significativos. Es la manera de ver los resultados en sus trabajos. Aprender a escribir un guion es un proceso complejo, por tanto, la didáctica debe contemplar la formación como un transcurso sumatorio que mejora al conseguir desarrollar habilidades en los discentes a partir de un diseño que vaya desde ejercicios sencillos a otros de mayor complejidad. Las escrituras de aprendizaje no son evaluativas sino formativas pero van a tributar al

resultado final que es la concepción del guion, una escritura de comunicación (Art Young, 2006) que resultará la evaluativa.

En el primer ciclo si bien articulaba las actividades de aprendizaje con los objetivos de aprendizaje, quedó relegado el trabajar en función de la audiencia. Partir de ejemplos de la vida que les haga significativo el aprendizaje puede ser más efectivo si dirigimos los ejercicios hacia los resultados que debe conseguir el estudiante.

Resultados del Segundo ciclo (derivado de la autoevaluación):

El replanteamiento del diseño de la didáctica asentó los postulados del enfoque humanista de Martha Nussbaum (2010), el modelo de educación para el “desarrollo humano” que demanda tres capacidades articuladas al contenido de las Humanidades y las Artes. El taller creativo los absorbía como los idóneos, sus objetivos generales fueron engarzados con los objetivos particulares de las unidades que se desarrollarían en la secuencia didáctica del segundo ciclo.

Una de las correcciones aplicadas en el segundo ciclo de la intervención fue la elaboración de un cuestionario que permitió la obtención de datos enfocados en las necesidades de los estudiantes de manera tal que, el diseño de las actividades didácticas se correspondieran con sus expectativas tanto del taller como de la materia de literatura.

El estudio comparativo en dos grupos del mismo ciclo, con una corta distancia temporal de puesta en práctica, permitió ir modificando las actividades; especificar las habilidades que los estudiantes desarrollaron en cada una a partir de un objetivo de aprendizaje y corregir una *praxis* deficiente. El comportamiento de los estudiantes es fluctuante si no hay motivación, sin embargo, es la planeación la que falla. No se obtuvieron los mismos resultados en ambos grupos, el primero, proveniente de una institución privada, se resistía a realizar las actividades, motivo por el cual no pudo realizarse la actividad evaluativa final. La experiencia con el segundo grupo, procedente de una institución pública, fue

totalmente distinta. Los estudiantes agradecieron la estrategia para acercarse a la literatura, máxime cuando apenas leen y prefieren los audiovisuales.

En el momento en que cierro el ciclo hago un análisis crítico sobre los elementos que debía tomar en cuenta para la tercera etapa. El esquema de Ishikawa ilustra, en la Figura 2 las causas y el problema. Ellos eran: mejorar los métodos de la didáctica para aspirar a la transformación del estudiante; diseñar ejercicios en pos de resultados de aprendizajes a partir de actividades que fueran medibles; pensar en los procedimientos que pretendo activar en el discente; atender otros recursos técnicos e ideoespresivos que permitan afinar la estrategia didáctica; definir problemas, preocupaciones e inquietudes de los estudiantes que les haga sentido a través del aprendizaje de la literatura con la estrategia didáctica que propone esta investigación; reajustar mejor los objetivos específicos de aprendizaje programático de literatura por medio de la transposición del texto literario al guion por medio de la subjetividad del estudiante como principio narrativo. El diario de campo y la observación constante de mi directora de tesis fueron recursos que permitieron registrar los puntos débiles en la implementación de la estrategia didáctica. Para una didáctica asentada en el método inductivo valen esas consideraciones, por ello no las desestimo en este análisis. Fueron las recomendaciones seguidas en parte del tercer ciclo, hasta que descubrí, tardíamente, la Didáctica no parametral y ello motiva la revisión de esos propósitos en futuras investigaciones, tal y como dicta la investigación-acción. Como avanzada ya contemplaría: i) estimular el apetito por el conocimiento para que los procesos didácticos respondan a esa necesidad y no a una instrumentalización de los procedimientos; ii) de ello se deriva democratizar los textos literarios y dispositivos didácticos desde la elección de los estudiantes para que las actividades se diseñen desde la comunidad formada en el aula; iii) el mediador participaría como facilitador del reconocimiento de aquellos recursos que desconozcan o que no hayan ejercitado y a partir de ellos establecer nexos y edificar el saber desde un proceso intersubjetivo.

Es la evidencia de que se trata de un proceso en espiral, siempre modificable si aspiramos a transformar el aprendizaje.

Resultados del tercer ciclo:

Aquellas actividades que mostraron su pertinencia se mantuvieron en la secuencia didáctica y no las volví a someter a prueba. Activé aquellas que no había conseguido implementar en el semestre anterior y se crearon nuevas a partir de recursos creativos que propiciaban el desarrollo de la secuencia didáctica, como por ejemplo, el procedimiento de acción de transmutación, que sí arrojó resultados, y la incorporación del concepto de **carnavalización** de Bajtín, noción que permitía la apropiación a través de la inversión del mundo, la ironía y el pastiche. Esta última no pudo implementarse porque la universidad entró en paro y el diseño de la actividad dependía de los procedimientos que los estudiantes decidieran, apoyados por mi mediación. Sería la actividad más democrática de las concebidas en el taller, con una noción que justificaba la inversión de los procedimientos habituales. La carnavalización invita a trastocar los roles, apartarse del transcurrir ritual de la cotidianidad y no representar sino vivir en espacios públicos, de reunión y de confraternización. Para una didáctica parametral que aspira al pensamiento situado del estudiante en su contexto y en su circunstancia qué mejor cierre que la vida haciendo realidad la noción bajtiana: los estudiantes asumieron el poder.

5.4. Conclusiones

La hipótesis que condujo a la investigación fue corroborada en la práctica: en el trabajo de transposición, la interlocución entre educando-docente y Literatura detonó procesos autorreflexivos e intersubjetivos que potenciaron la fecundidad interdisciplinaria y el despliegue imaginativo en la construcción y reconstrucción de historias personales y colectivas.

Del cumplimiento del objetivo principal que se propuso “que los estudiantes de asignaturas de literatura puedan desarrollar un pensamiento ficcional y situado

a través del ejercicio transpositivo, que los convierta en creadores reflexivos sobre las posibilidades de la literatura interconectadas con su situación en el mundo, valiéndose del guion como recurso didáctico y de la subjetividad como principio narrativo” y del primer los objetivos específicos i) *valorar* la subjetividad como principio narrativo y la escritura de guion como recursos que conforman una estrategia didáctica, dan fundamento las siguientes conclusiones:

1. La escritura transpositiva a guion permite al estudiante reconfigurar una *experiencia* a partir de la cual genera elementos cognitivos y emocionales con base en lo *vivido* en los mundos posibles de la ficción. Lo *vivido* dentro del texto literario –acción que lo lleva a suspender el mundo circundante tangible y sumergirse en el ficcional que reconstruye- se experimenta como propio, de manera inmediata, y edifica una experiencia. El saber construido desde la *experiencia* imaginativa admite el pensamiento situado del discente y la posible aplicación de esos recursos cognitivos y emocionales en diversas circunstancias de su vida. Sin embargo, el estudio realizado no permite corroborar la posible realización de tales inferencias en el plazo de ejecución de la investigación, son modificaciones que demoran en manifestarse. No obstante, sí se consiguieron evidencias como las mostrada en el relato de la estudiante Jazz, del primer grupo. Vivenciar el mundo paradójico ficcional le resultó demasiado real. No renunciaba a crear la situación dramática pero sí transferirla a otra, a la que termina enaltecendo en un gesto de sororidad. De la *vivencia* obtuvo una *experiencia* en un mundo posible a través del cual realiza un autoexamen y un vínculo intersubjetivo, al imaginar al otro con una cualidad subversiva.
2. El sentido estético que interviene en la escritura cuando se configuran ficciones para dar significado a la vida y afirmar la existencia motiva que en el desarrollo se deconstruyan conceptos tenidos por fijos y que los estudiantes experimenten la transición entre diversos modos de constitución del sí mismo, no de forma aislada sino entre otras subjetividades. Ello influye en los procesos autorreflexivos del estudiante

donde puede verificar que nuestra subjetividad no es monolítica ni cerrada en sí misma sino un entrecruzamiento de lógicas, que rebasa la noción de mismidad para incluir la de alteridad. No se trata de un asunto individual sino de una trama intersubjetiva, en contacto con los demás; los diversos modos de otredad alteran el concepto de subjetividad. De tal manera, autoconocerse no como algo inamovible sino fluctuante y colocarse en el lugar del otro son procesos que nos surcan y que en la dinámica escritural se colocan en un plano evidente donde se ensayan en un espectro de posibilidades mayores.

El estrecho vínculo a nivel de resultados entre el segundo y tercer objetivo particular -ii) “*valorar* la transposición como proceso que abarca la comprensión e interpretación del texto literario de base y la creación de una nueva obra en estudiantes de Ciencias Sociales” y iii) “*demostrar* el valor de un proceso pedagógico que apela a la apropiación de un texto original como un despliegue imaginativo-poético que le permita al estudiante reflexionar sobre su vida y contexto donde está situado”- me llevan a concluir:

3. La escritura transpositiva no se reduce a un recurso creativo que posibilite en el discente el desarrollo cognitivo, emocional, estético, entre otros, sino que se expande a la toma de posición del capital simbólico (Bourdieu) y a martillar (Nietzsche) las nociones legitimadas por la cultura, la ciencia y el saber. Lo demuestra la observación del estudiante Pablo, del cuarto grupo, quien infirió a partir del proceso de desautomatización el hecho de haber tenido un aprendizaje con base en los conceptos de otros y no de erigir los suyos.
4. De lo que se deriva el hecho de que la apropiación que se estimula en la estrategia didáctica no se reduce a la toma de posición de la obra literaria de origen sino alcanza a los recursos, significados, lenguaje, valores, contenidos que les hagan sentido a los estudiantes para deconstruirlos y reconstruirlos según sus intereses. **El guion transpuesto deviene en un nuevo discurso que dialoga con el anterior y con las redes intertextuales**

trenzadas en torno a ambos textos. La interpretación de los sentidos abiertos en el texto de base y del tejido intertextual lo actualizan en la continuación reescritural, sea desde la convergencia o desde la divergencia.

5. El proceso de apropiación debe ser estimulado por los recursos didácticos si el estudiante no está motivado por sí mismo y se queda en el planteamiento "literal". Aún en la convergencia ritual respecto al texto base, cualquier transposición a otro género conlleva su modificación a otro lenguaje. Los recursos desplegados en la investigación como la acción de transmutación donde se operen desplazamientos formales y conceptuales, la intervención subjetiva del estudiante en la enunciación y en la manipulación expresiva del relato como un discurso, el acudir a los intertextos afectivos, incluyendo los que llegan desde los estereotipos que fijan la convención desde la memoria y el movimiento a través de la inversión y la parodia que supone el concepto de carnavalización propuesto por Bajtín invitan a deconstruir la obra original y que el estudiante gane confianza en el proceso para marcarlo con su impronta. Se trata de un proceso de liberación del pensamiento. Muchas evidencias muestran la destreza para operar los desplazamientos respecto del original y se afianzan en el trabajo de escritura coral que conlleva a justificar los ideas y recursos. Demora la clarificación de que están creando un texto que va cobrando autonomía y les reta a que se solucionen los problemas que se van abriendo, no desde la gratuidad sino desde lo que resulte eficaz y significativo al guion. En ese debate en torno a la obra se construyen los significados. Los estimula que son ellos quienes eligen de qué manera van a intervenir en el texto y en las obras que seleccionan, de acuerdo a intereses e ideas que van descubriendo. Ahora, si consiguen su autonomía como autores es un proceso que rebasa a esta investigación y sólo se verificará a mediano o largo plazo.

6. Las clases desarrolladas en cinco grupos durante los tres ciclos fueron cada una distintas por las características individuales y las circunstancias que se daban, motivo por el cual tuve que concebir un conjunto más amplio de recursos didácticos y teóricos para solucionar los problemas que iban surgiendo y que atendieran a las necesidades del grupo. De lo anterior se deriva que la didáctica crítica es la que posibilita actuar a la medida de los procesos subjetivos e intersubjetivos que acontecen en el desarrollo de aprendizaje.
7. La investigación en el aula demuestra con hechos que los problemas que siempre hay que resolver competen a la didáctica y al discurso pedagógico que la sostiene, sea cual fuere el grupo, la disciplina o el entorno. La prioridad es despertar el afán por el conocimiento en los estudiantes sin instrumentalizar los recursos didácticos.
8. Los que participamos en el proceso de aprendizaje debemos tomar en consideración que la sociedad nos ha formado y nos forma a través de sus instituciones pero somos individuos éticos que nos autoconstituimos y modelamos nuestros valores desde el sí mismo para actuar congruentemente en nuestra interacción con los demás, de manera consensuada y no desde códigos impuestos. La socialización del conocimiento y saberes debe contemplar el carácter reflexivo y crítico de la conciencia libre o abocada a la emancipación que reacciona ante cualquier condicionamiento que intente “sujetarla”.

REFERENCIAS

- Alberca, M. (2005-2006). ¿Existe la autoficción hispanoamericana?. *Cuadernos del Cilha*, 7(7-8), 115- 127.
- Aparicio Maydeu, J. (18 de mayo de 2002). Fuentes por Fuentes. *Babelia*, 6.
- Aparicio Maydeu, J. (18 de mayo de 2002). Autobiografía y género. *Babelia*, 6.
- Araújo, N. (1997). *El alfiler y la mariposa*. Letras Cubanas.
- Araújo, N. (2000). Límites fronteras y horizontes. Las teorías y la crítica literarias en el siglo XX. *La Gaceta de Cuba*, (5), 48-49.
- Argüelles Fernández, G. & Vergara Téllez, M. T. (2021). Aproximaciones críticas al realismo literario. *Estudios de Teoría literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, 10 (22), 91-104.
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/4399>
- Aristóteles (2013). *Poética* (Trad. A. Villar Lecumberri). Alianza Editorial.
- Arroyo Redondo, S. (2011). *La autoficción: entre la autobiografía y el ensayo biográfico. Límites del género* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. <http://hdl.handle.net/10017/16941>
- Atwood, M. (2020). *El cuento de la criada*. Salamandra. (Trabajo original publicado en 1985).
- Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Edición electrónica de www.philosophia.cl. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Baranger, D. (abril-junio 2004). De “El oficio del sociólogo” a “El razonamiento sociológico”. Entrevista a Jean-Claude Passeron. *Revista Mexicana de Sociología*, LXVI, (2), 369-403.
- Bajtín, M.M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski* (Trad. T. Bubnova). Fondo de Cultura Económica.
- Bataille, G. (1986). *La experiencia interior* (Trad. F. Savater). Taurus. (Trabajo original publicado en 1954).
- Benjamin, W. (1971). Tesis de filosofía de la historia. *Angelus Novus*. Edhasa.

- Berton, S. (2013). El "Espacio Tel Quel" y la configuración de una discursividad vacilante. *Revista Pilquen- Sección Ciencias Sociales*, 16,(16), 1-10.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347532204004>
- Beuchot, M. (1991). *Tópicos de Filosofía y lenguaje*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blanch Marcos de León, M. (2017). *El cine, llave entre la educación mediática y la educación literaria: análisis y estudio de casos múltiples* [Tesis de doctorado, Universidad Camilo José Cela]
<http://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/241/DIGITAL%20TESIS%20COMPLETA%20MONTSE.pdf?sequence=1>
- Blanchot, M. (1969). *El libro que vendrá* (Trad. P. Place). Monte Avila. (Trabajo original publicado en 1959).
- Bourdieu, P., Chamboredom, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos* (Trad. H. Azcurra). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1973).
- Bourdieu, P. (1985). La educación como violencia simbólica; el arbitrio cultural, la reproducción cultural y la reproducción social. En M. De Ibarrola (Ed.), *Las dimensiones sociales de la educación* (pp. 141-148), Consejo Nacional de Fomento Educativo. (Trabajo original publicado en 1977).
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. Columbia University Press.
- Bueno, R. (2006). Borges y la condición postmoderna: otras consideraciones. *Variaciones Borges. Revista del Centro de Estudios y Documentación Jorge Luis Borges*, (22), 237-250.
- Buñuel, L. (2008). *Mi último suspiro* (Trad. A. M. de la Fuente). Debolsillo. (Trabajo original publicado en 1982).
- Bürger, C. y Bürger, P. (2001). *La desaparición del sujeto: una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot* (Trad. A. González). Ediciones Akal. (Trabajo original publicado en 1996).
- Caballero, R. (2000). *Rumores del cómplice: cinco maneras de ser crítico de cine*. Letras cubanas.

- Caballero, R. (2001). *Sedición en la pasarela, cómo narra el cine posmoderno*. Arte y Literatura.
- Calabrese, O. (1999). *La era neobarroca*. Cátedra, Signo e imagen. (Trabajo original publicado en 1987).
- Calabrese, O. (2000). Lo strano dell' equivalenza imperfetta (modeste ossrevazioni sulla traduzione intersemiotica) [El extraño caso de la equivalencia imperfecta. (Modestas observaciones sobre la producción intersemiótica)]. *Versus, Quaderni di studi semiotic* (85-86-87), 101-120. <http://web.dfc.unibo.it/versus/arc2b.php?numero=85-86-87>
- Calabrese, O. (2005). Picazquez o quién es el autor de Las Meninas. *Tópicos del Seminario*, (13), 71-89. (Trabajo original publicado en 1998).
- Carvajal-Córdova, E y Moreno Torres, M. (2012). *Cinco desafíos para la Didáctica de la literatura en el siglo XXI*. https://www.academia.edu/40451675/Cinco_desaf%C3%ADos_para_la_Did%C3%A1ctica_de_la_literatura_en_el_siglo_XXI
- Castro, E. A. (s.f.). *Kojève: el deseo de la posthistoria*. Fundación Descartes. <http://www.descartes.org.ar/etexts-castro.htm>
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus. (Trabajo original publicado en 1997).
- Contenidos Mínimos*. Licenciatura de Comunicación y Periodismo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Cragolini, M. B. (2005). Ello piensa: la "otra" razón, la del cuerpo. En J. C. Consentino y C. Escars (Revisión, articulaciones y comentarios), *El problema económico. Yo-el-lo-súper-yo-síntoma* (pp. 147-158), Imago Mundi.
- Cragolini, M. B. (2001). Escrituras de la subjetividad: Nietzsche y Musil. En M. Percia (comp.), *El ensayo como clínica de la subjetividad* (pp. 87-97), Lugar Editorial.
- Cragolini, M. B. (2006). *Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del "entre"*. La Cebra.

- Cros, E. (1986). Introducción a la Sociocrítica (Conferencia No 1). *Káñina; Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, X (1), 69-76.
- Cros, E. (1986). Introducción a la Sociocrítica (Conferencia No 2). *Káñina; Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, X (1), 77-83.
- Cros, E. (1986). *Literatura, Ideología y Sociedad* (Trad. S. García). Editorial Gredos.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas* (Trad. V. Peña). Alfaguara. (Trabajo original publicado en 1642, 1647).
- Díaz, E. (22 de octubre de 2005). *El desafío de las investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias, articuladas con una pedagogía del orden y del caos*. Conferencia leída en el Primer Simposio Internacional de Investigación “La investigación en la Universidad: Experiencias Innovadoras Contemporáneas en Investigación y Desarrollo Tecnológico”, UCSE. https://www.estherdiaz.com.ar/textos/orden_caos.htm
- Doležel, L. (1997). Mímesis y mundos posibles. En A. Garrido Domínguez (Comp.), *Teorías de la ficción literaria* (pp. 69-94), Arcos/Libros. (Trabajo original publicado en 1988).
- Donoso, R., Rivas, P., Támer, N., Uribe, E, y Meléndez, H. (2002). Si los medios de comunicación pueden con la escuela es porque ésta es poco sugestiva e influyente. Entrevista a José Gimeno Sacristán. *Educere*, 6, (17), 59-70.
- Dusi, N. y Fabbri, P. (2000). Due parole sul trasporre [Algunas palabras sobre la transposición]. *Versus. Quaderni di studi semiotic*, (85-86-87), 271-284. <http://web.dfc.unibo.it/versus/arc2b.php?numero=85-86-87>
- Elizondo, S. (2020). Los hijos de Sánchez. En *El grafógrafo* (pp. 34-35). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1972).
- Erjavec, A. (2014). Arte y estética. Tres perspectivas recientes. *Criterios*, (67), 1204-1221.
- Farías, V. (1989). *Heidegger y el nazismo*. Muchnik.
- Fernández, N. (2013). *Mapocho*. Uqbar.

- Feinmann, J. P. (2008). *La filosofía y el barro de la historia; del sujeto cartesiano al sujeto absoluto comunicacional*. Planeta.
- Ferrera Vaillant, J. R. (2016). En torno al proceso adaptativo de obras literarias al cine. *Enunciación*, 21(2), 226-236
<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a04>
- Freire, P. (2004). Enseñar-aprender Lectura del mundo-lectura de la palabra. En *Cartas a quien pretenda enseñar* (pp. 28-42). Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta; crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa. (Trabajo original publicado en 1978).
- Foucault, M. (1979). Verdad y poder. En J. Varela y F. Alvarez-Uría (Eds. y trad.), *Microfísica del poder* (pp.175-189), Las Ediciones de La Piqueta.
- García Amilburu, M. y Landeros, B. (2011). *Teoría y Práctica del análisis pedagógico del cine*. UNED.
- García Márquez, G. (11 de mayo de 1981). Como ánimas en pena. *El País*.
<https://elpais.com/diario/1981/05/12/opinion/358466410850215.html>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente; La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1983).
- Gaudrault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico; cine y narratología*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1990).
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Lumen.
- Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Cátedra. (Trabajo original publicado en 1993).
- Gerigk, H-J. (2016). Ciencia literaria. ¿Qué es eso?. *Semiosis*. XII, (24), 9-43.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1988).

- Goetz, J. P. y LeCompte, M. O. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González García, M. (2013) *El cine y la literatura en el desarrollo de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Primaria y Secundaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/36742>
- González García, M. (2015). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 175-194. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222551>
- Goytisolo, L. (23 de noviembre de 2001). El relato interior. *El País*. https://elpais.com/diario/2001/11/24/opinion/1006556410_850215.html
- Hamon, P. (1989-1990). Texto e ideología: para una poética de la norma. *Criterios*, (25-28), 66-94.
- Han, Byung-Chul (2013). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hegel, G. W. F. (2005). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio*. Alianza. (Trabajo original publicado en 1817).
- Hegel, G. W. F. (1971). *Fenomenología del Espíritu* (Trad. W. Roces y R. Guerra). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1807).
- Heidegger, M. (2010). *Caminos de bosque* (Trad. H. Cortés y A. Leyte). Alianza. (Trabajo original publicado en 1984).
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (Trad., prólogo y notas de J. Eduardo Rivera). Trotta. (Trabajo original publicado en 1927).
- Hernández Rojas, G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador.
- Hutcheon, L. (1993). La política de la parodia postmoderna, *Criterios*, (julio), 187-203.
- Ichikawa, E. (1998). Sobre el fin de la autonomía del arte. Notas al problema de la mercantilización de la cultura. *La Gaceta de Cuba*, (enero, febrero), 26-31.
- Kant, I. (2007). *Crítica de la razón pura* (Trad. M. Caimi). Conhhué. (Trabajo original publicado en 1781).

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción; conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.
- Leibrand, I. (2007) La didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, (36) <http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>
- Lillo, G. (2019). La adaptación cinematográfica como interacción dialógica con el texto literario. En G. Pollarolo (Ed.), *Nuevas aproximaciones a viejas polémicas: cine/literatura* (pp. 63-82), Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editori.
- Magallanes, R. (2016). Escritura y potencia. Notas sobre “Escrituras del no”. *Escritura e imagen*, 12, 29-49.
- Margolin, U. (1991). Sobre el objeto de estudio de la historia literaria. *Criterios*, La Habana, (30), 162-195.
- Maillard, C. (2017). *La razón estética*. Galaxia Gutemberg.
- Maravall, J.A. (1975). *La cultura del Barroco; Análisis de una escritura histórica*. Ariel.
- Marcolongo, A. (2021). *Etimologías para sobrevivir al caos; viaje al origen de 99 palabras*. Taurus.
- Marcolongo, A. (2019). *La medida de los héroes; un viaje iniciático a través de la mitología griega*. Penguin Random House
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Unesco.
- Mosquera, G. (2009). Contra el arte Latinoamericano. *Conferencia en el Centro Cultural España*.
- Neira Piñeiro, M. R. (2010). La escritura para medios audiovisuales en el área de lengua castellana y literatura y su contribución al desarrollo de las competencias básicas. *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (33), 381- 392.
- Nietzsche, F. (2005). *Así hablaba Zaratustra* (Trad. C. Vergara). Edaf. (Trabajo original publicado en 1883-1885).

- Nietzsche, F. (2004). *Cómo se filosofa a martillazos*. Edaf. (Trabajo original publicado en 1889).
- Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder* (Trad. A. Froufe). Edaf. (Trabajo original publicado en 1888).
- Nietzsche, F. (2006). *Segunda consideración intempestiva; sobre la utilidad y los inconvenientes de la Historia para la vida* (Trad. J. Etorena). Libros del Zorzal.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro; por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- O'Brien, T. (1990). *Medias. Las cosas que llevaban los hombres que lucharon*. Titivillus, ePub base r2.1.
- Ordóñez Castro, S. P. (2014). Cauce y río: una poética pedagógica del presente; Entrevista con Estela Beatriz Quintar. *Educación y ciudad*, (26), 131-136.
- Ortiz, F. (1983). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Editorial de Ciencias Sociales. (Trabajo original publicado en 1940).
- Parkes, M. (2004). La alta Edad Media. En G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 153-177), Taurus. (Trabajo original publicado en 1997).
- Pérez Cino, W. (2002). Sentido y paráfrasis. *La Gaceta de Cuba*, (6), 22-28.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP.
- Piaget, J. (1980). *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*. Volumen II. Huemul.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1975).
- Platón (1871). Fedro. *Obras completas* (Ed. P. de Azcárate), tomo 2. <https://www.academia.edu/36011024/FEDRO>
- Prince, G. (1991) Observaciones sobre la narratividad. *Criterios*, (19), 25-34.
- Programa de Estudio de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma de Querétaro.

<https://www.uaq.mx/index.php/carreras/licenciaturas/fcpys/licenciatura-en-comunicacion-y-periodismo>

- Prósperi, G. (2015). *Vientres que hablan: ventriloquia y subjetividad en la historia occidental*. Universidad Nacional de La Plata.
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.
- Quiroz Posada, R. E. y Mesa Arango, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15(52), 621-628.
- Rak, M. (1993). Sobre la literatura de entretenimiento. *Criterios*, (30), 196-214.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción; Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado en 1986).
- Ricoeur, P. (2008). *Tiempo y narración; configuración del tiempo en el relato de ficción*. Siglo veintiuno. (Trabajo original publicado en 1984).
- Ríos V., M. A. (2007). *El guion cinematográfico como género literario: su autonomía a partir de adaptaciones de Manuel Puig y Ricardo Piglia* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108969/fi-rios_m.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Rocco, A. (2019). El guion publicado: un nuevo género narrativo. En G. Pollarolo (Ed.) *Nuevas aproximaciones a viejas polémicas: cine/literatura* (pp. 83-93), Pontificia Universidad Católica de Perú, Fondo Editori.
- Rodríguez Martín, M. E. (2019). De la fidelidad al original a las narrativas transmedia: desarrollo y evolución de las teorías de adaptación. En G. Pollarolo (Ed.) *Nuevas aproximaciones a viejas polémicas: cine/literatura* (pp. 39- 61), Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Rodríguez, U. (2004). El concepto de "Sujeto" en Aristóteles y Descartes. *A Parte Rei. Revista de filosofía*, (35). <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ulises35.pdf>
- Rodríguez, U. (2005). El concepto de "Sujeto" en Platón y Aristóteles. Una aproximación contemporánea. *A Parte Rei. Revista de filosofía*, (40)

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ulises40.pdf>

- Romea Castro, C. (2011). Cine de literatura. Poderoso binomio educativo y cultural. *Lenguaje y Textos*, (34), 29-38.
- Ruiz Collantes, X. (2003). Observatori: Entrevista a Paolo Fabbri. *Quaderns del CAC*, (15), 69-77. https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-05/Q15_ruizcollantes_ES.pdf
- Saavedra Rey, S. (2017). Formación (*Bildung*) y creación literaria. "Llegar a ser lo que se es" en diversos mundos posibles. *La Palabra*, (31), 197-210. <https://doi.org/10.19053/01218530.n31.2017.7267>
- Saenger, P. (2004). La lectura en los últimos siglos de la Edad Media. En G. Cavallo, G. y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 211-259), Taurus. (Trabajo original publicado en 1997).
- Saer, J.J. (1997). *El concepto de ficción*. Espasa Calpe. (Trabajo original publicado en 1989).
- San Agustín. (2010) *Confesiones* (Trad. A. Encuentra). Gredos.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Taurus.
- Sartre, J.-P. (1993). *El ser y la nada; ensayo de ontología fenomenológica*. Losada. (Trabajo original publicado en 1943).
- Schemla, E. (9 de noviembre de 1991). Con Umberto Eco en el almacén de la memoria (entrevista). *Babelia*.
- Shklovski, V. (1917(1991)). El arte como artificio. En T. Todorov (Ant.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 55-70), Siglo XXI.
- Stam, R. (2009). *Teoría y práctica de la adaptación*. Textos de Difusión Cultural/ UNAM.
- Steiner, G. (2001). *Gramática de la creación*. Ediciones Siruela.
- Steiner, G. (2005). *Heidegger*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978).
- Steiner, G. (2012). *La poesía del pensamiento; del helenismo a Celan*. Siruela y Fondo de Cultura Económica.

- Tarkovski, A. (2002). *Esculpir en el tiempo; Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Rialp.
- Torres Santomé, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En Goetz y LeCompte (Eds.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11- 21). Morata.
- Trujillo, D. A. (2011). Replanteamiento antropológico-filosófico en el abordaje hermenéutico del sujeto en la pedagogía de lo cotidiano. En R. Blanco. (Ed.), *Hermenéutica, docens, hermenéutica utens* (pp. 187-213), Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Vanoye, F. (1996). *Guiones modelo y modelos de guión. Argumentos clásicos y modernos en el cine*. Paidós.
- Vargas Llosa, M. (2002). La verdad de las mentiras. Alfaguara.
- Vinelli, E. (2011). *El relato migrante. La transposición de la novela 'La ciudad ausente' de Ricardo Piglia a ópera e historieta*. [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires] <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1992>
- Young, Art (2006). *Teaching writing across the curriculum*. Fourth Edition.
- Zambrano, M. (2006). *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1939).
- Zambrano, M. (2007). *Islas*. Editorial Verbum.
- Zambrano, M. (1991). *Los bienaventurados*. Ediciones Siruela.
- Zavala, Lauro (2016). Del cine a la literatura y de la literatura al cine. En *Elementos del discurso cinematográfico*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Colección Libros de Textos <https://www.researchgate.net/publication/31739130>
- Zemelman, Hugo (4 de septiembre de 2013) *Los desafíos que plantea el conocimiento social en la construcción del Objeto*. Conferencia magistral, Red de Metodología. <https://youtu.be/vYMbaBPNUmg>

REFERENCIAS AUDIOVISUALES

- Angelopoulos, T. (Director). (1995). *Το βλέμμα του Οδυσσέα* [La mirada de Ulises] [Película]. Paradis Films; Theo Angelopoulos Film Production; Basic Cinematografica; Greek Film Centre.
- Morano, R. (Director y Productor) y Miller, B. (Guionista y Productor). (26 de abril de 2017). Offred (Temporada 1, Episodio 1) [Episodio de serie de televisión]. En Miller, B., Littlefield, W., Morano, R., Wilson, D., Sears, F. y Chaiken, I. (Productores ejecutivos), *The handmaid's Tale*. MGM Television; Hulu Production.
- Jeunet, J. P. (Director y Guionista) (1989). *Foutaises* [Cortometraje]. Zootrope. <https://www.youtube.com/watch?v=6YqiAVdv28Y>
- Kurosawa, A. (Director). (1950). *羅生門*[Rashomon] [Película]. Daiei Film.
- Reeve, M. (Director). (2022). *The Batman* [Película]. DC Films.
- Scorsese, M. (Director). (1980). *Raging Bull* [Toro Salvaje] [Película]. United Artists.
- Sorrentino, P. (Director, Productor y Guionista) y Rulli, S. (Guionista). (28 de octubre de 2016). S.t. (Temporada 1, Episodio 4) [Episodio de serie de televisión]. En Grisoni, T., Lyons, J., Roures, J., Mendez, J., Benjo, C., Scotta, C., Arnal, S., Prestier, V., Sorrentino, P., Mieli, L. y Gianani, M. (Productores ejecutivos). *The Young Pope* [El joven Papa]. HBO Canal +; Wildside Production; Haut et Court TV; Mediapro.
- Tarantino, Q. (Director). (1992). *Reservoir Dogs* [Perros de reserva] [Película]. Live America Inc; Dog Eat Dog Productions.

REFERENCIA DE ARTES PLÁSTICAS

- Brassaï (Gyula Halász) (1931- 32). *La banda de Alberto el Grande (La bande du grand Albert)*. Fotografía impresión en gelatina de plata, 25.4 x 20.6 cm, New York: The Metropolitan Museum of Art, © Estate Brassaï Succession – Paris.

- Duchamp, M. (1917, [réplica 1964]). *Fuente (Fontaine)*. Escultura ready-made, Porcelana y óleo, 360 x 480 x 610 mm, Londres: Galería Tate Modern. © Succession Marcel Duchamp/ADAGP, Paris and DACS, London 2023
- Picasso, P. (1958). *Suite Las Meninas*. Serie de 54 pinturas al óleo. Barcelona: Museo Picasso. © Sucesión Picasso. VEGAP. Barcelona 2014
- Velázquez, D. (1656). *Las meninas*. Óleo sobre lienzo, 320.5 x 281,5 cm, Madrid: Museo del Prado.
- Wolffer, L. (2022) Evidencias. *Exposición Manifiestas, Evidencias y Testimonixs*, Instalación, dimensiones variables. Querétaro: Museo de Arte Contemporáneo.

FIGURAS

Figura 1

Causas y problema del primer ciclo recursivo

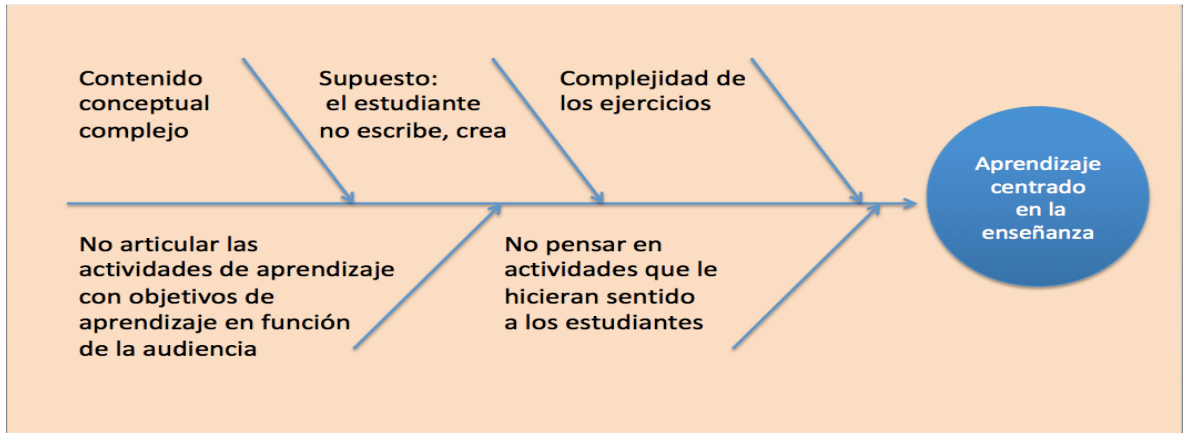


Figura 2

Causas y problema del segundo ciclo recursivo

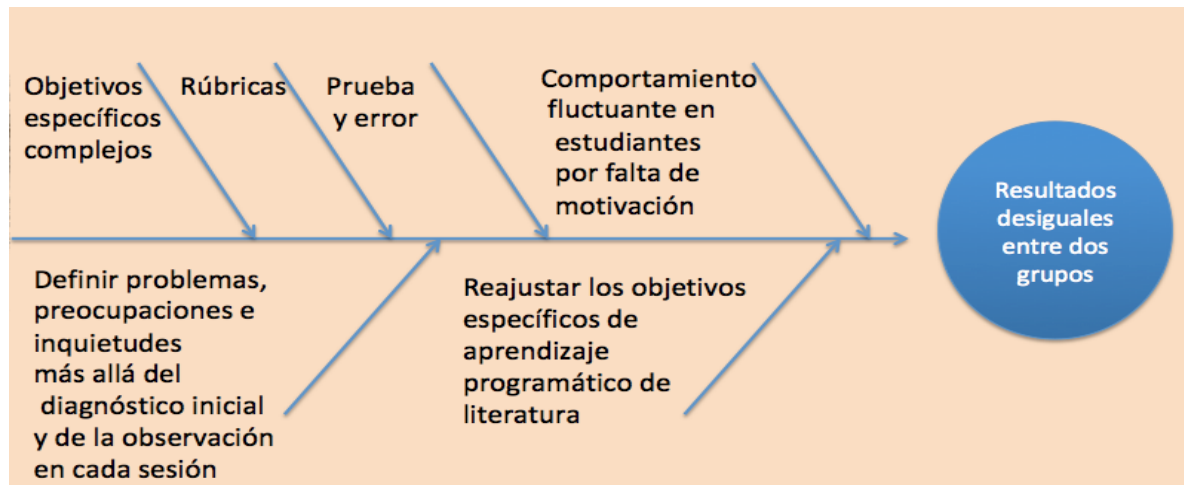


Figura 3

Imagen de la muestra "Evidencias" de la artista de la plástica Lorena Wolffer

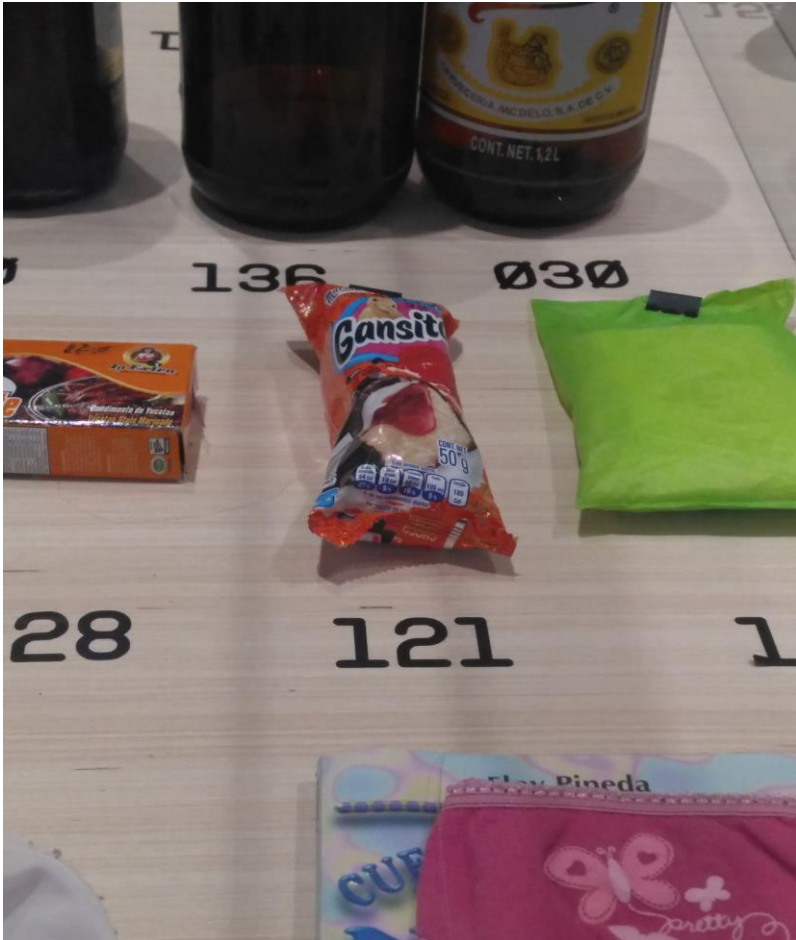
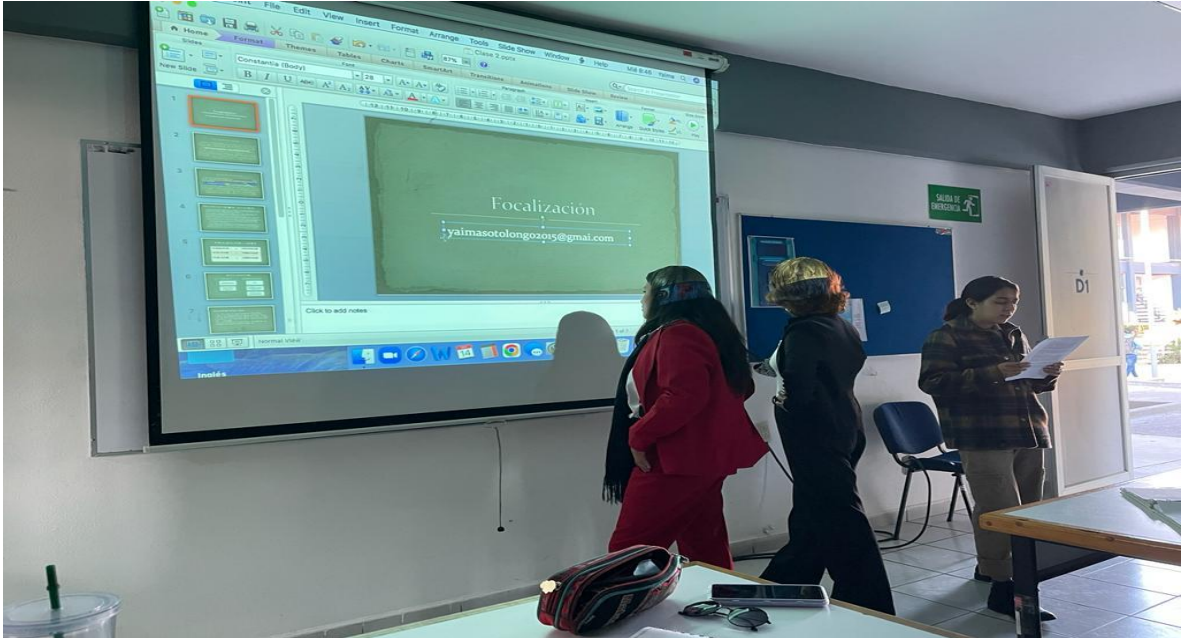


Figura 4

Equipo Maraboto, Codardo y Alfetra. Lectura dramatizada del texto creado en colectivo



ANEXOS

Anexo A. Secuencias didácticas

Anexo A.1. Primer ciclo recursivo:

SECUENCIA DIDÁCTICA DEL PRIMER CICLO RECURSIVO:

Universidad de Querétaro/ Facultad de Lenguas y Letras

Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios 2021-2

ASIGNATURA: Seminario de Investigación- Intervención II

TALLER- SEMINARIO: *Un camino pedagógico- didáctico; del texto literario al guion audiovisual.*

FACULTAD: Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Autónoma de Querétaro.

MATERIA: Literatura contemporánea de México y América Latina.

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO DE ALUMNOS: 23 estudiantes de 3er semestre de Licenciatura en Comunicación y Periodismo.

SESIONES: Matutinas y vespertinas.

NÚMERO DE SESIONES DE LA UNIDAD: 3

MODALIDAD: Virtual. Plataforma Zoom y Google Meet.

MAESTRANTE: Yaima Sotolongo De las Cuevas

I. FICHA PEDAGÓGICA CLASE 1:

II. TEMA: Eficacia narrativa; del texto literario al guion.

III. FECHA: 13 de septiembre de 2021. 12:00 m-14:00 pm; 14:00 pm-16:00 pm.

IV. MEDIOS: Computadora, Power Point, texto literario y fragmentos de serie audiovisual.

V. OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Analizar las condiciones que permiten una mayor narratividad, por tanto, una mayor eficacia narrativa, según los postulados de Gerald Prince.
2. Analizar comparativamente el texto literario y su transposición al guion.
3. Verificar en la transposición audiovisual la eficacia narrativa, los recursos expresivos empleados y los desplazamientos operados respecto al texto literario.

VI. RECURSOS:

- Exposición.
- Diálogo con los estudiantes.
- Actividad en grupo: Análisis comparativo del texto literario y del capítulo 1 de serie televisiva.
- Lectura y visionado previos a la clase de los siguientes contenidos:
Atwood, M. (2020). *El cuento de la criada*. Salamandra. (Trabajo original publicado en 1985).

Serie televisiva:

Morano, R. (Director y Productor) y Miller, B. (Guionista y Productor). (26 de abril de 2017). Offred (Temporada 1, Episodio 1) [Episodio de serie de televisión]. En Miller, B., Littlefield, W., Morano, R., Wilson, D., Sears, F. y Chaiken, I. (Productores ejecutivos), *The handmaid's Tale*. MGM Television; Hulu Production.

VII. REFERENCIAS:

Atwood, M. (2020). *El cuento de la criada*. Salamandra. (Trabajo original publicado en 1985).

Prince, G. (1991) Observaciones sobre la narratividad. *Criterios*. (19), 25-34.

Vanoye, F. (1996). *Guiones modelo y modelos de guión. Argumentos clásicos y modernos en el cine*. Paidós.

Serie televisiva:

Morano, R. (Director y Productor) y Miller, B. (Guionista y Productor). (26 de abril de 2017). Offred (Temporada 1, Episodio 1) [Episodio de serie de televisión]. En Miller, B., Littlefield, W., Morano, R., Wilson, D., Sears, F. y Chaiken, I. (Productores ejecutivos), *The handmaid's Tale*. MGM Television; Hulu Production.

VIII. INICIO: 10 minutos. ACTIVIDADES:

1. Bienvenida a estudiantes.
2. Preguntas motivacionales sobre sus lecturas literarias, películas y series audiovisuales preferidas, así como géneros literarios que conocen.

3. Integración de los participantes y confirmación de su presencia.

IX. PRESENTACIÓN: 15 minutos.

La docente introduce el tema: *Eficacia narrativa; del texto literario al guion.*

Analizar las condiciones que potencian una mayor narratividad según las consideraciones del teórico Gerald Prince:

- i) Predominio de los acontecimientos sobre los estados.
- ii) Presencia de mayor variedad de períodos temporales.
- iii) Mayor presencia de los signos de lo narrado que de los signos del narrar.
- iv) Relato refiriendo lo inusual, lo extraño, no común en contraste con lo ordinario y monótono.
- v) Predominio de las acciones sobre los sucesos.
- vi) Predominio la singularidad de las situaciones, la especificidad, sobre la generalidad.
- vii) Grado en que los acontecimientos referidos forman un todo. Principio, medio y final bien definidos.
- viii) Dramatización de la incompatibilidad.

Presentación de la estructura dramática aristotélica.

X. PRÁCTICA: 80 Min. ACTIVIDAD GRUPAL:

Análisis comparativo de los primeros seis capítulos del texto literario *El cuento de la criada* y su versión audiovisual (capítulo uno) a partir de las condiciones propuestas por Prince para aumentar la narratividad.

Lectura en voz alta de fragmentos de la novela.

Desmontaje de la estructura dramática del capítulo (tres actos: inicio, desarrollo y desenlace; detonante y puntos de giro)

Análisis de fragmentos del original literario y los desplazamientos operados en la versión audiovisual.

Análisis del tema del capítulo.

XI. CIERRE: 15 minutos. CIERRE DE LA ACTIVIDAD.

Exponer la visión de que, independientemente de la teoría, recomendaciones de los manuales, las referencias literarias o audiovisuales, son las interrogantes que abre el análisis del texto literario y la construcción de sentidos las que deben ser atendidas en el acto creativo transpositivo. Recomendaciones del docente ante la transfiguración del texto literario al guion, como preámbulo de la actividad extraclase.

Explicación de la actividad extraclase.

Preguntar a los estudiantes sobre su apreciación ante la actividad y si consideran que el objetivo se cumple.

Despedirse y recordar a los estudiantes que el correo electrónico es el medio para expresar dudas o comentarios fuera del horario de clase.

XII. ACTIVIDAD EXTRACLASE:

Versionar la escena de la revisión del pase (pp. 8-9) en un pequeño argumento, no guion. Vincular la historia con un mito, de manera que le sirva de estructura:

- a) Sísifo: El personaje no consigue sus fines a pesar de sus esfuerzos.
- b) Tántalo: Personaje condenado a sufrir hambre y sed junto al agua y al alimento.
- c) Hércules: Personaje tienen que realizar ciertas tareas antes de ser Dios.
- d) Damocles: Vive feliz el personaje hasta que descubre la espada sobre su cabeza. Personaje atrapado en una adversidad que no puede dominar.

XIII. EVALUACIÓN:

Argumento con base en la apropiación del texto base. Una escena del texto literario estudiado debe recibir el tratamiento de argumento en el que el estudiante realice desplazamientos formales o conceptuales respecto del original a partir de los recursos que ellos elijan. De apoyo pueden escoger una de las cuatro estructuras míticas que se indican en la actividad sobre las cuales montar la acción.

XIV. FICHA PEDAGÓGICA CLASE 2:

XV. TEMA: *Desplazamientos en la versión del texto literario a un argumento con fines audiovisuales.*

XVI. FECHA: 20 de septiembre de 2021. 12:00 m-14:00 pm; 14:00 pm-16:00 pm.

XVII. MEDIOS: Computadora, Power Point, texto literario y fragmento de película.

XVIII. OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Mostrar la validez de la reescritura de un texto literario como forma creativa de construcción de sentidos y significados en función del aprendizaje de los estudiantes y de su autoconsciencia como autores.
2. Analizar las apropiaciones y los desplazamientos de recursos expresivos e ideoestéticos del texto literario en su transposición al argumento.
3. Valorar la intertextualidad como elemento dialógico que cualifica el acto escritural.
4. Evaluar de manera colectiva las obras creadas.

XIX. RECURSOS:

- Exposición.
- Diálogo con los estudiantes.
- Actividad en grupo: Análisis de los argumentos o textos literarios.
- Lectura de:
 - Argumentos y textos literarios creados por los estudiantes a partir de sus versiones de un fragmento (la revisión del pase) de la novela *El cuento de la criada*.
 - Fragmento de la película *Perros de reserva*, de Quentin Tarantino.

XX. REFERENCIAS:

Atwood, M. (2020). *El cuento de la criada*. Salamandra. (Trabajo original publicado en 1985).

Prince, G. (1991) Observaciones sobre la narratividad. *Criterios*, (19), 25-34.

Vanoye, F. (1996). *Guiones modelo y modelos de guión. Argumentos clásicos y modernos en el cine*. Barcelona: Paidós.

Película:

Tarantino, Q. (Director). (1992). *Reservoir Dogs* [Perros de reserva] [Película]. Live America Inc; Dog Eat Dog Productions.

XXI. INICIO: ACTIVIDADES: 10 minutos.

4. Bienvenida a estudiantes.
5. Preguntas motivacionales sobre el ejercicio creativo escritural que realizaron, si lo efectuaron de manera individual o por equipos, dinámica con que funcionaron.
6. Integración de los participantes y confirmación de su presencia.

XXII. PRESENTACIÓN: 15 minutos.

La docente introduce el tema: *Desplazamientos en la versión del texto literario a un argumento con fines audiovisuales.*

Analizar algunas maneras de versionar un texto literario, desde la mantención de elementos de la historia y el discurso de la obra base hasta los desplazamientos más libres.

XXIII. PRÁCTICA: 80 Min. ACTIVIDAD GRUPAL:

Lectura en voz alta de los textos creados.

Análisis y valoración -en la dinámica de un taller literario- de los textos literarios realizados por los estudiantes.

Montaje de la estructura dramática de algunos de esos textos, de manera colaborativa entre su(s) autor(es), la docente y el resto del grupo.

Valorar el papel del mito elegido como texto que dialoga con el texto literario de base y su resolución en la versión.

Analizar recursos expresivos como sonido, iluminación, paleta de colores, fuera de campo, entre otros, que discursan junto al diálogo de los personajes y la puesta en escena.

XXIV. CIERRE: 15 minutos CIERRE DE LA ACTIVIDAD.

Desmontaje de un ejemplo de caja china o puesta en abismo (*Perros de reserva*: el capítulo del Señor Naranja) para ejemplificar cómo puede desplegarse ese recurso, así como ilustrar las maneras en que el plano temporal y espacial de la realidad objetiva que vive un personaje puede dar entrada a la subjetividad

imaginada, contada por el propio personaje. El análisis se hace a manera de referencia para la actividad extraclase.

Introducción del formato más sencillo de guion, sin elementos técnicos.

Preguntar a los estudiantes sobre su apreciación ante la actividad y si consideran que el objetivo se cumple.

Despedirse y recordar a los estudiantes que el correo electrónico es el medio para expresar dudas o comentarios fuera del horario de clase.

XXV. ACTIVIDAD EXTRACLASE:

Trabajo por equipo: Escoger un cuento de un(a) autor(a) queretano y versionarlo en un relato (o guion, si prefiere) con la incorporación de uno de estos elementos autoficcionales:

- e) Un sueño que hayan tenido.
- f) Un recuerdo donde prime lo subjetivo y ficcional, en tanto memoria que se acomoda a cómo quiere evocar y no exactamente cómo ocurrieron los hechos.

XXVI. EVALUACIÓN:

Relato autoficcionalizado donde el estudiante se inserte como personaje en la historia de base que transpone. Recursos expresivos de los que se vale para operar los desplazamientos respecto del original.

XXVII. FICHA PEDAGÓGICA CLASE 3:

XXVIII. TEMA: *Autoficción en diálogo con el texto literario de base.*

XXIX. FECHA: 27 de septiembre de 2021. 12:00 m-14:00 pm; 14:00 pm-16:00 pm.

XXX. MEDIOS: Computadora, Power Point, texto literarios y fragmentos de película.

XXXI. OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Analizar la autoficción como forma de lectura, revisada desde la teoría y cómo la asume el taller.
2. Ilustrar las diferencias entre el género autobiográfico y la autoficción.
3. Articular los textos literarios propuesto por los estudiantes con elementos autoficcionales (sueños o recuerdos).

4. Analizar las versiones realizadas por los estudiantes.

XXXII. RECURSOS:

- Exposición.
- Diálogo con los estudiantes.
- Actividad en grupo: Análisis de las voces narrativas, así como el meganarrador en una obra.
- Lectura de textos literarios escogidos por los estudiantes para hacer sus versiones previas a la clase.

XXXIII. REFERENCIAS:

Alberca, M. (2005-2006). ¿Existe la autoficción hispanoamericana?. *Cuadernos del Cilha*, 7(7-8), 115- 127.

Genette, Gérard (1989) *Figuras III*. Lumen.

Vanoye, F. (1996). *Guiones modelo y modelos de guión. Argumentos clásicos y modernos en el cine*. Paidós.

Película:

Angelopoulos, T. (Director). (1995). *Το βλέμμα του Οδυσσέα* [La mirada de Ulises] [Película]. Paradis Films; Theo Angelopoulos Film Production; Basic Cinematografica; Greek Film Centre.

XXXIV. INICIO. ACTIVIDADES: 10 minutos.

7. Bienvenida a estudiantes.
8. Preguntas motivacionales sobre géneros literarios que conocen, sobre su proyección futura como creadores de contenidos desde el periodismo y la comunicación.
9. Integración de los participantes y confirmación de su presencia.

XXXV. PRESENTACIÓN: 15 minutos.

La docente introduce el tema: *Autoficción en diálogo con el texto literario de base*.

Referencias a la tardía entrada de los géneros autobiográficos a los géneros literarios.

Abordar la autoficción como un neologismo creado en 1977 por Sergue Douvrovsky pero que ya era una práctica frecuente en la historia de la literatura.

Analizar cómo la teoría define y caracteriza la autoficción. Diferencias entre pacto autobiográfico, pacto novelesco y pacto ambiguo.

Proponer la manera en que el taller abordará el neologismo como: forma de lectura y no subgénero; libertad para moverse entre la realidad y la ficción; estrategia interpretativa, creación abierta y ambigua.

Introducción a las categorías en la Voz, según los postulados de Genette (1989), para conducir a la voz homodiegética en la autoficción.

XXXVI. PRÁCTICA: 90 Min. ACTIVIDAD GRUPAL:

Análisis y valoración -en la dinámica de un taller literario- de los textos literarios realizados por los estudiantes. Lectura en voz alta o representación de los textos creados.

Los equipos abundarán sobre el proceso creativo, motivos de selección del cuento y la articulación con los sueños o los recuerdos como elemento autoficcional.

Análisis de quién narra en una obra audiovisual. Se tomará el ejemplo un fragmento de la película *La mirada de Ulises* para mostrar al narrador intradiegético y al meganarrador en una construcción espacial y temporal donde conviven el presente y el pasado, además de la puesta en escena metafórica. La elección de la película responde al análisis comparativo que se hará con *La Odisea*, de Homero, de manera aproximada.

Análisis de la historia mínima del individuo insertada en la Historia de los grandes acontecimientos.

XXXVII. CIERRE: 5 minutos. CIERRE DE LA ACTIVIDAD.

Conclusión del taller en una primera fase. Incentivar a los estudiantes a ver la literatura como una disciplina que los invita a su crecimiento no sólo como escritores sino como seres humanos. Estimularlos a que continúen con la escritura como fuente de goce y de aprendizaje, a que empiecen a realizar con sus dispositivos pequeñas historias de sus textos ya escritos.

Preguntar a los estudiantes sobre su apreciación ante la actividad y si consideran que el objetivo se cumple.

Despedirse y recordar a los estudiantes que el correo electrónico es el medio para mantenerse en contacto y recibir retroalimentación sobre sus trabajos.

Anexo A. 2. Segundo ciclo recursivo:

SECUENCIA DIDÁCTICA

“Pienso, luego existes”; pensamiento ficcional, convirtiendo a la persona (estudiante) en personaje ficcional.

Instituciones	1. Colegio privado. 2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UAQ.
Nivel de estudios	Superior
Carreras	1. Licenciatura en Filosofía 2. Licenciatura en Comunicación y Periodismo
Asignatura	Literatura contemporánea de México y América Latina
Taller-Seminario	<i>Subjetividad al poder; del texto literario al guion audiovisual.</i>
Semestre	1. Tercer semestre 2. Sexto semestre
Tiempo de intervención	1. 1ro de marzo- 22 de marzo de 2022 2. 5 de abril- 9 de mayo de 2022
Tiempo designado al bloque	8 horas
Número de sesiones	4 sesiones
Sesión	1. Matutina 2. Vespertina
Modalidad	1. Presencial 2. Presencial

Descripción de grupos de alumnos	1. Cinco estudiantes (4 varones y 1 mujer) 2. Cinco estudiantes (4 varones y 1 mujer)
Módulo I	2 unidades
Unidad 1	1 sesión
Unidad 2	3 sesiones

I. PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO:

¿Cómo lograr que la subjetividad, entendida como principio narrativo, y la escritura de guion sean recursos didácticos en el proceso de apropiación del texto literario y, al mismo tiempo, constituya un medio para la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales en estudiantes de licenciaturas no literarias?

II. COMPETENCIAS DEL PROGRAMA:

Durante el desarrollo del presente curso se busca que los estudiantes:

- a) *conozcan* las principales manifestaciones literarias del Siglo XX en México y América Latina dentro de sus contextos nacionales como mundiales.
- b) también se pretende que desarrollen la capacidad de *discutir* sobre las características del discurso literario, como acto comunicativo y cognitivo, a partir tanto de bases conceptuales (enfoques, teorías y autores) como de las características propias del lenguaje y hacer literario.
- c) el fin último es *enriquecer* su propio discurso, así como *favorecer* el desarrollo de un pensamiento creativo, crítico y autónomo a partir del efecto de desnaturalización del mundo que la creación literaria ofrece.

III. UNIDAD DE COMPETENCIA DISCIPLINAR:

Práctica de redacción propia y colectiva inicialmente a partir de textos modelos, luego a una creación libre de cara a la solución de problema a partir de la imaginación narrativa que los lleve a la definición de personajes, conflictos, puntos de vista y relación espacio-temporal. Las actividades comprenden la revisión de la memoria, las emociones, el acervo cultural de los estudiantes.

La competencia en comunicación lingüística se refuerza por el valor instrumental del empleo del lenguaje verbal por parte del estudiante en la comprensión y representación de la realidad (tanto la exterior como la que piensa el aprendiz a partir de su subjetividad), la individualidad y la cosmogonía canalizadas en la narración, tanto en la escena del guion audiovisual que crean como en textos afines. Se desarrolla, además, la expresión oral, una vez que se exponen y debaten las ideas en el proceso de confrontación colectivo del proyecto a realizar o del producto terminado.

Otras capacidades básicas desarrolladas en la práctica escritural para medios audiovisuales son: la competencia cultural y artística (la interacción con el arte audiovisual, la dramaturgia y otros géneros literarios donde se comparten recursos y elementos similares no quedan en un proceso de cultivo cultural sino que potencian la creatividad con el resultado de producciones artísticas propias); la competencia social y ciudadana (el trabajo colaborativo favorece tanto como la autonomía e iniciativa personal); la competencia autonomía e iniciativa personal (el ejercicio del criterio propio, de imaginar y desarrollar proyectos individuales y colectivos, su responsabilidad con ellos) y, por último, la competencia para aprender a aprender (la facultad de autoevaluarse a partir del análisis y valoración crítica de los textos realizados, aprender autónomamente, ser consciente de las

propias capacidades y carencias).

IV. ORIENTACIONES GENERALES PARA LA EVALUACIÓN:

En cada sesión se efectúan actividades escriturales que no tienen carácter evaluativo sino de desarrollo de habilidades cognitivas, proceso de aprendizaje inductivo que permite la construcción de las definiciones a través de ejemplos y experiencias. Las actividades son analizadas en el grupo, los estudiantes evalúan el resultado individual y colectivo con la supervisión de la mediadora. Las actividades más complejas son subidas al classroom como evidencia.

La técnica de escritura creativa concibe el proceso desde actividades sencillas a las de mayor complejidad, ejercicios de aprendizajes que repercuten en la actividad final que sí tiene carácter evaluativo: la escritura de guion a partir de un texto literario de base. Aunque se estimula la escritura colectiva el diseño de los ejercicios tiene delimitado el aporte individual. Es éste el que será evaluado.

V. UNIDAD 1: Desautomatización del lenguaje; el magnetismo de los objetos.

VI. OBJETIVOS PARTICULARES DE LA UNIDAD 1:

1. Que el estudiante desarrolle habilidades cognitivas a partir de la ruptura de las convenciones perceptivas y del lenguaje.
2. Que el estudiante emplee los recursos de la singularización y la desautomatización como formas de extrañamiento del lenguaje.

VII. MEDIOS: Objetos, fotografía, texto literario, hojas de trabajo con rúbrica de actividad por cada estudiante y visita a exposición de artes plásticas en actividad extraclase.

VIII. FICHA PEDAGÓGICA CLASE 1 (UNIDAD 1):

IX. FECHA: 1. 1ro de marzo de 2022. 9:00 am-11:00 am.

2. 5 de abril de 2022. 14:00 pm-16:00 pm.

X. ○ Exposición.

RECURSOS: ○ Diálogo con los estudiantes.

○ Escritura individual.

○ Lectura durante la clase del capítulo:

O'Brien, Tim(1990). *Medias. Las cosas que llevaban los hombres que lucharon*. Titivillus, ePub base r2.1.

XI. REFERENCIAS BÁSICAS Y COMPLEMENTARIAS:

O'Brien, Tim (1990). *Medias. Las cosas que llevaban los hombres que lucharon*. Titivillus, ePub base r2.1.

Shklovski, V. (1991). El arte como artificio. En T. Todorov (Ant.) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* pp. 55-70, Siglo XXI.

Wolffer, Lorena (2022) *Evidencias. Manifiestas, Evidencias y Testimonixs*, Exposición de artes plásticas en el Museo de Arte Contemporáneo de Querétaro, Mayo de 2022.

XII. ACTIVIDADES:

12.1. INICIO: 10 minutos.

12.1.1. Bienvenida a estudiantes.

12.1.2. Preguntas motivacionales sobre sus lecturas literarias, películas, series audiovisuales donde identifiquen componentes dramáticos de los objetos y la carga simbólica.

12.1.3. Integración de los participantes y confirmación de su presencia.

12.2. ACTIVIDAD DE APERTURA: *Ver, no reconocer*. 15 minutos.

12.2.1. Entrega de un objeto a cada estudiante. Referencia a la historia de la obra *Fuente* (1917), de Marcel Duchamp, el urinario que rebautizó y convirtió en obra de arte.

12.2.2. Rúbrica de la actividad: Observa el objeto que tienes en tus manos como si lo vieras por primera vez. Olvida su nombre, sus características y funciones originales. Lo vas a resignificar. Escribe:

- a) ¿Para qué sirve el objeto?
- b) ¿Qué características tiene? Descríbelo apoyándote en elementos sensoriales, no sólo en la vista.
 - Ponle un nombre.

12.2.3. Lectura. Que los estudiantes seleccionen los trabajos mejores logrados.

12.3. ACTIVIDAD PRÁCTICA INDIVIDUAL: *El magnetismo de un objeto*. 25 minutos.

12.3.1. Rúbrica de la actividad: Crea:

12.3.2. EL PERSONAJE QUE SE RELACIONA CON EL OBJETO: Usa dos características para describirlo, sin darle nombre. (Ej. un niño mago; un físico maltratado; un navegante perseverante)

12.3.3. EL OBJETO: Va a cumplir una función primordial en la historia. Puede ser:

a) UN OBJETO “MÁGICO”: Amuleto, talismán, fetiche, ídolo, superstición que involucre algún objeto, cosa o sustancia.

b) UN OBJETO AFECTIVO O CON EL QUE SE TENGA UNA RELACIÓN ESPECIAL: Ej. La manta de Linus van Pelt, el amigo de Charlie Brown y Snoopy.

c) UN OBJETO EVIDENCIA: Ej. La manzana de Newton, el huevo de Colón, el zapato de la Cenicienta.

12.3.4. ¿QUÉ OCURRE CON EL OBJETO? ¿Qué conflicto se genera? Ej. Si es un objeto “mágico”, ¿qué ocurre para que

anuncie una buena o mala noticia?; si es una evidencia, ¿cómo se convierte en evidencia? (Cenicienta pierde su zapato).

12.3.5. ¿CÓMO EL OBJETO AYUDA EN LA RESOLUCIÓN DE LA HISTORIA?

a) Si es un objeto “mágico” qué consecuencia o suceso confirmó o no el poder agorero del objeto.

b) Si es una evidencia cómo lo demostró. (Analizar la caída de la manzana ayudó a Newton a descubrir la ley de la gravedad.)

12.3.6 Redacta en cinco líneas, uniendo todos estos elementos, qué es lo que ocurre en tu historia.

Ej. 1: Un joven escudero rompe la ley cuando se atreve a extraer la espada mágica clavada en una piedra a la que sólo podían acercarse los caballeros. Es el único que logra liberar la espada que lo convierte en el rey de Inglaterra y en el fundador de un imperio.

12.3.7. Lectura de la actividad.

12.3.8. Análisis de cómo en esas cinco líneas está sintetizado el conflicto que permitirá el desarrollo de una historia.

12.4. ACTIVIDAD COLECTIVA: 10 minutos.

Lectura en voz alta del capítulo “Medias”, de la novela de Tim O’Brien *Las cosas que llevaban los hombres que lucharon*.

12.5. ACTIVIDAD DE CIERRE: 15 minutos

12.5.1. Cierre de la actividad.

12.5.2. Recuperación de los recursos singularización, desautomatización y extrañamiento.

12.5.3. Preguntar a los estudiantes sobre su apreciación ante la actividad y si consideran que el objetivo se cumple.

12.5.4. Explicación de la actividad extraclase.

12.6. ACTIVIDAD EXTRACLASE: ACTIVIDAD INDIVIDUAL:

12.6.1. Visitar la muestra “Evidencias” de la artista de la plástica Lorena Wolffer, dentro de la exposición *Manifiestas, Evidencias y Testimonixs*, en el Museo de Arte Contemporáneo de Querétaro, Mayo de 2022.

a) Selecciona la evidencia que más te impacte, afecte, motive tu reflexión o le encuentres potencial narrativo. La evidencia está compuesta por el objeto con el que se perpetró un acto de violencia (física o simbólica) a una mujer y la correspondiente narración de la víctima que testimonia lo acontecido.

b) Aprópiate de esa narración y cuenta la historia en dos párrafos tomando como narrador del suceso al objeto con el que se violentó a la víctima.

12.6.2. Leer el capítulo:

Buñuel, Luis (2008). A favor y en contra. En *Mi último suspiro*. Debolsillo.

XIII. Creación de un personaje ficcional; el punto de vista en la
UNIDAD 2: narración.

XIV. OBJETIVOS PARTICULARES DE LA UNIDAD 2:

1. Que el estudiante combine los puntos de vista en la construcción de un personaje ficcional que les estimule pensar la narración de sí mismo desde diversas perspectivas.
2. Que el estudiante desarrolle habilidades cognitivas del intelecto imaginativo-creativo a través del pensamiento ficcional, recurso intelectual que permite imaginar mundos posibles y potenciar la creatividad humana.
3. Que el estudiante desarrolle habilidades de autorreflexión y autoexamen que le proporcionen experiencias de inteligencia

emocional.

XV. MEDIOS Computadora, cortometrajes, películas, textos literarios, artículos periodísticos.

XVI. FICHA PEDAGÓGICA CLASE 1 (UNIDAD 2):

XVII. FECHA: 1. 22 de marzo de 2022. 9:00 am-11:00 am.
2. 26 de abril de 2022. 14:00 pm-16:00 pm

XVIII. a) Exposición.

RECURSOS:

- Diálogo con los estudiantes.
- Escritura individual.
- Lectura y visionado previos y durante la clase de los siguientes contenidos:

Buñuel, Luis (2008). A favor y en contra. En *Mi último suspiro*. Debolsillo. (Lectura previa)

Jeunet, Jean Pierre (1989). *Foutaises*. Cortometraje.

<https://www.youtube.com/watch?v=6YqiAVdv28Y> (Visionado en clase)

XIX. REFERENCIAS BÁSICAS Y COMPLEMENTARIAS:

Buñuel, L. (2008). *Mi último suspiro* (Trad. A. M. de la Fuente). Debolsillo. (Trabajo original publicado en 1982).

Jeunet, Jean Pierre (Director). (1989). *Foutaises*. [Cortometraje].

<https://www.youtube.com/watch?v=6YqiAVdv28Y>

XX. ACTIVIDADES:

20.1. INICIO: 10 minutos.

20.1.1. Bienvenida a estudiantes.

20.1.2. Preguntas motivacionales sobre sus lecturas literarias, películas, series audiovisuales donde identifiquen que el autor de la obra se convierte en personaje ficcional.

20.1.3. Integración de los participantes y confirmación de su

presencia.

20.2. ACTIVIDAD DE APERTURA: 20 minutos.

20.2.1. Revisión de la actividad extraclase: Los estudiantes deben identificar la estructura de preferencias-no preferencias que ordena el capítulo “A favor y en contra” de *Mi último suspiro*, libro de Memorias de Luis Buñuel. Análisis de los motivos y referentes que se pueden tomar como autobiográficos y el carácter lúdico de su escritura.

20.2.2. Visionaje del cortometraje de Jeunet, Jean Pierre (1989). *Foutaises*.

20.3. ACTIVIDAD PRÁCTICA INDIVIDUAL: 25 minutos.

20.3.1. Divide una página en dos y, a partir del modelo de Jeunet, escribe un listado de cinco cosas que te gusten y cinco cosas que no te gustan en sus respectivas columnas y que puedas asociar con ese acontecimiento significativo de tu vida.

20.3.2. Elige dos de cada columna que consideres más representativas de tus gustos/no gustos.

20.3.3. Vincular uno de esos gustos/no gustos a un acontecimiento significativo de tu infancia, ejemplo, una primera vez (tu primer amigo(o), un amor, el primer beso, la primera despedida, sufrir una muerte, etc.).

20.3.4. Describir ese recuerdo que más te afecta o emociona asociado a ese gusto/ no gusto. Referentes para la descripción:

a) Espacio en que ocurrió (abierto o cerrado, privado o público, urbano o rural, ubicación geográfica). Descríbelo brevemente.

b) Tiempo (hora, estación del año, edad que tenías)

c) ¿Cuáles fueron las sensaciones de tu cuerpo a ese evento? ¿Qué viste? ¿Qué oíste? ¿Recuerdas algún olor asociado al momento? Recupera los aspectos sensoriales asociados al

recuerdo. Descríbelos brevemente.

d) ¿Había otra(s) persona(s) a tu alrededor? ¿Notaron cómo te afectó lo que acontecía? ¿Recuerdas si te dijeron algo? ¿Qué dijeron?

e) Ahora que lo recuerdas reflexiona desde el punto de vista actual (adulto) y desde el punto de vista original (el de la niñez) cómo te sientes o te sentiste ante lo que sucedió. ¿Qué significa para ti desde tu perspectiva actual? ¿Cómo te afectó anímicamente? Puedes hablar sobre las consecuencias. Interpretalo.

20.4. ACTIVIDAD PRÁCTICA COLECTIVA: 20 Min.

Compartan en pareja el episodio apoyándose en las pautas: expresarla oralmente estimula a ir creando una unidad como relato, sin olvidar la repercusión del gusto/no gusto en esa historia. Toma apuntes de lo que vaya enriqueciendo la historia y de las impresiones y sugerencias que de tu compañero que servirán para recuperarlas en tu historia.

20.5. ACTIVIDAD DE CIERRE: 15 minutos

20.5.1. Cierre de la actividad.

20.5.2. La docente presenta el esquema del proceso que lleva de la Realidad a la Ficción y cómo funciona en la creación de un personaje ficcional.

20.5.3. Preguntar a los estudiantes sobre su apreciación ante la actividad y si consideran que el objetivo se cumple.

20.5.4. Explicación de la actividad extraclase.

20.6. ACTIVIDAD EXTRACLASE: ACTIVIDAD INDIVIDUAL: “Convirtiendo a la persona en personaje”.

20.6.1. Escribe en una página esa historia que recordaste en clase auxiliándote de: i) los puntos desarrollados en el punto 20.3.4 de la actividad 20.3.; ii) las consideraciones que se

sumaron mientras intercambiabas oralmente con tu par de equipo, y iii) las siguientes pautas:

a) Tu personaje ya es ficción. Ponle un nombre diferente al tuyo. Puedes cambiar, si lo consideras o necesitas, la identidad sexual y de género de tu personaje.

b) Usar los detalles sensoriales (sonidos, sensaciones táctiles, olfativas, el sabor, lo visto) para describir las acciones que representas, a los personajes que aparecen en tu narración, el espacio donde se desarrollan los hechos.

c) Haz uso del diálogo de la manera más natural posible, que no resulte artificioso ni forzado. Piensa en cómo habla un niño, su vocabulario.

d) Narrar en tiempo presente, no como recuerdo, sino desde el punto de vista de la edad que tiene tu personaje cuando le está sucediendo lo que relata. (Es el punto de vista original, el de la niñez)

f) Intercalar con la reflexión desde el punto de vista actual de la persona adulta que es. Jugar con los dos puntos de vista: ¿qué piensa es@ niñ@ sobre la persona que es hoy? ¿qué cambios hubiese en su vida si el acontecimiento no hubiera ocurrido?

XXI. FICHA PEDAGÓGICA CLASE 2 (UNIDAD 2):

XXII. FECHA: 29 de marzo de 2022. 9:00 am-11:00 am.

3 de mayo de 2022. 14:00 pm-16:00 pm.

XXIII. ○ Exposición.

RECURSOS: ○ Diálogo con los estudiantes.

○ Escritura individual y colectiva.

○ Lectura y visionado previo y durante la clase de los siguientes contenidos:

García Márquez, G. (11 de mayo 1981). Como ánimas en pena. *El País*.
<https://elpais.com/diario/1981/05/12/opinion/358466410850215.html>

García Márquez, G. (1981). *El drama del desencantado*.

XXIV. REFERENCIAS BÁSICAS Y COMPLEMENTARIAS:

García Márquez, G. (11 de mayo de 1981). Como ánimas en pena. *El País*.
<https://elpais.com/diario/1981/05/12/opinion/358466410850215.html>

García Márquez, G. (1981). *El drama del desencantado*.

Gaudrault, A. y Jost, F. (1995). El punto de vista. En *El relato cinematográfico; cine y narratología* (pp. 137-154). Paidós.

Genette, G. (1989). *Figuras III*. Lumen.

XXV. ACTIVIDADES:

25.1. INICIO: 10 minutos.

25.1.1. Bienvenida a estudiantes.

25.1.2. Preguntas motivacionales sobre lecturas literarias, películas o series audiovisuales que no recuerden quiénes son sus autores y quisieran saber sus referencias para recuperar las historias.

25.1.3. Integración de los participantes y confirmación de su presencia.

25.2. ACTIVIDAD DE APERTURA: 20 minutos.

25.2.1. Revisión de la actividad extraclase: Lecturas en voz alta de los trabajos individuales; análisis colectivo de cuáles consideran los textos más logrados. Se toma de referente un texto para fortalecer sus puntos débiles.

25.2.2. Análisis de la focalización interna fija (concepto

desarrollado por Gerard Genette) a partir de los textos de la actividad extraclase.

25.3. ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN COLECTIVA: 20 minutos.

25.3.1. Lectura colectiva en voz alta de artículo de Gabriel García Márquez “Como ánimas en pena”, publicado en el periódico *El País* en mayo de 1981.

25.3.2. Los estudiantes comentaran las historias potenciales que pueden versionarse a partir de la realidad o de referentes literarios olvidados presentes en el texto.

25.3.3. Preguntar si reconocen dentro del artículo alguna microhistoria publicada con autonomía y no como fragmento.

25.3.4. Leer *El drama del desencantado*, de García Márquez (1981). Analizar cómo la calidad de un artículo periodístico permitió que se extrajera un fragmento, sin ningún cambio en su redacción, y se adecuara al género microhistoria. Es el recuerdo de García Márquez de un texto leído en su juventud, obra de un autor olvidado. El Premio Nobel pide a sus lectores que le ayuden a identificar el autor del texto base.

25.4. ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN COLECTIVA: 20 Min. Los estudiantes deben:

25.4.1. Identificar en el texto *El drama del desencantado* los eventos esbozados que ocurren por los diferentes pisos del edificio, además de la caída del suicida:

- Pequeñas tragedias domésticas
- Amores furtivos
- Intimidad de los vecinos
- Breves instantes de felicidad
- La caída del desencantado (el suicida)

25.4.2. Crear correspondencias entre **referentes conocidos por los estudiantes acontecidos en su contexto** (suicidios,

amores furtivos y pequeñas tragedias domésticas) con los eventos que se generalizan en la microhistoria. Recuperar, además, situaciones que, aunque no tienen el dramatismo de un suicidio, una pequeña tragedia o un amor furtivo, pueden mostrar la intimidad de una persona o de una familia, así como un momento de felicidad a través de una pequeña historia.

25.4.3. Elegir, entre las historias recordadas por el colectivo, cuáles tienen mayor potencial dramático para insertarlas en cada situación dramática referida en la microhistoria (un suicidio; una pequeña tragedia doméstica; una historia de amor furtiva- ejemplos de alta intensidad dramática-; una escena de intimidad en una familia y una escena donde se muestre la felicidad a partir de un detonante- escenas de baja intensidad dramática).

25.5. ACTIVIDAD PRÁCTICA INDIVIDUAL: 25 minutos

25.5.1. Dividir a los estudiantes por subtramas. A cada uno le corresponde un piso con su situación dramática y sus personajes. Un quinto estudiante desarrollará la trama principal: el hombre desencantado que se suicida.

a) Cada estudiante crea el conflicto de su historia (ej. motivo del suicidio del personaje de la trama principal -el estudiante que le corresponda; ¿cuál es la pequeña tragedia familiar, por qué estalla, qué ocurre?).

b) Quién(es) es(son) el(los) personaje(s) que participa(n) en cada subtrama. Delimitar protagonista y antagonista si existe antagonismo en la escena.

c) Cada estudiante se convertirá en un personaje ficcional dentro de esa subtrama y narrará el evento en primera persona del singular.

- ❖ Ningún personaje verá caer al personaje suicida. Sólo cuenta lo que ocurre dentro de su historia.
- ❖ El narrador-personaje suicida es el único que ve y puede hablar sobre lo que ve en cada piso. La vida de los otros modificará su posición de no querer vivir de un primer momento a querer vivir en el momento final.

d) Escribir su historia en dos párrafos de aproximadamente 150 palabras.

25.6. ACTIVIDAD DE CIERRE: 25 minutos

25.6.1. Integrar cada historia en un solo texto, según la secuencia que ofrece el modelo de García Márquez.

25.6.2. Lectura integrada en voz alta por cada uno de los estudiantes.

25.6.3. Análisis de los puntos de vista desplegado en el texto resultante. Es un ejemplo de Focalización interna variable (Genette, 1989).

25.6.4. Preguntar a los estudiantes sobre su apreciación ante la actividad y si consideran que el objetivo se cumple.

25.6.5. Explicación de la actividad extraclase.

25.7. ACTIVIDAD EXTRACLASE: ACTIVIDAD INDIVIDUAL:

25.7.1. Ver: Kurosawa, A. (1950). *Rashomon*. Daiei Film.

25.7.2. Hacer un mapa mental con el acontecimiento que es narrado desde puntos de vista diferentes, es decir, desde la focalización de cada personaje que narra (focalización interna múltiple):

- a) Incluir las diferencias y semejanzas entre las distintas versiones de los personajes de la película.

b) Reflejar en el mapa qué diferencia a la focalización interna múltiple de las dos focalizaciones estudiadas en clases (focalización interna fija y focalización interna variable).

XXVI. FICHA PEDAGÓGICA CLASE 3 (UNIDAD 2):

XXVII. 1. 5 de Abril de 2022. 9:00 am-11:00 am.

FECHA: 2. 17 de mayo de 2022. 14:00 pm-16:00 pm.

XXVIII. ○ Exposición.

RECURSOS ○ Diálogo con los estudiantes.

○ Escritura individual y colectiva.

○ Lectura y visionado previo y durante la clase de los siguientes contenidos:

García Márquez, G. (1981). *El drama del desencantado*.

Kurosawa, A. (1950). *Rashomon*. Daiei Film.

Fragmento de: Reeve, M. (2022). *The Batman* (0'0''25-0'1''59).

Fragmento de: Scorsese, M. (1980). *Toro Salvaje* (0'95''44-0'96''73).

Fragmento de: Sorrentino, P. (2016). Capítulo 4, temporada 1 (03'13''-04'45''). *El joven Papa*. Serie HBO.

XXIX. REFERENCIAS BÁSICAS Y COMPLEMENTARIAS:

Fernández, N. (2013). *Mapocho*. Uqbar.

García Márquez, G. (1981). *El drama del desencantado*.

Gaudrault, A. y Jost, F. (1995). El punto de vista. En *El relato cinematográfico; cine y narratología* (pp. 137-154). Paidós.

Genette, G. (1989). *Figuras III*. Lumen.

Kurosawa, A. (Director). (1950). *羅生門* [Rashomon] [Película]. Daiei

Film.

Reeve, M. (Director). (2022). *The Batman* [Película]. DC Films.

Scorsese, M. (Director). (1980). *Raging Bull* [Toro Salvaje] [Película]. United Artists.

Sorrentino, P. (Director y Guionista) y Rulli, S. (Guionista). (28 de Octubre de 2016). S.t. (Temporada 1, Episodio 4) [Episodio de serie de televisión]. En Grisoni, T., Lyons, J., Roures, J., Mendez, J., Benjo, C., Scotta, C., Arnal, S., Prestier, V., Sorrentino, P., Mieli, L. y Gianani, M. (Productores ejecutivos). *The Young Pope* [El joven Papa]. HBO Canal +; Wildside Production; Haut et Court TV; Mediapro.

XXX. ACTIVIDADES:

30.1. INICIO: 10 minutos.

30.1.1. Bienvenida a estudiantes.

30.1.2. Preguntas motivacionales sobre lecturas literarias, películas o series audiovisuales que recuerden relaten un mismo acontecimiento según el punto de vista de varios personajes.

30.1.3. Integración de los participantes y confirmación de su presencia.

30.2. ACTIVIDAD DE APERTURA DE INTEGRACIÓN COLECTIVA: 15 minutos.

30.2.1. Presentación de problema a los estudiantes. Es un preámbulo a la parte escritural que desarrollarán en la próxima actividad:

Los personajes de *El drama del desencantado*, de García Márquez (1981), que los estudiantes desarrollaron en la sesión anterior, son interrogados por la policía en la investigación sobre la muerte del “desencantado”. En esta versión del

ejercicio:

- a) Sólo uno de los personajes de cada subtrama ve la caída del desencantado; es justamente ese testigo de cada subtrama quien será el interrogado para dar su versión de los hechos.
- b) La situación dramática (pequeña tragedia doméstica, historia de amor furtiva; escena de intimidad de un personaje o familia; escena de felicidad y suicidio) que vive cada personaje será extraída de **los recuerdos culturales del estudiante** (alguna película, serie, texto literario, letra de canción, etc. con el que guarde algún vínculo especial). El estudiante versionará en primera persona del singular, siendo el mismo el personaje ficcional.
- c) La caída del desencantado ocurre en tiempo bala (*The Matrix*). Será un tiempo prolongado para poder percibir los detalles de la caída. El personaje que cae interactúa con el personaje que lo observa en cada piso: puede hablarle, sonreírle, hacer algún gesto, etc. mientras cae.
- d) El personaje que cae guarda un vínculo emocional (amor, odio, indiferencia, etc.) con el personaje ficcional que está siendo interrogado.

30.3. ACTIVIDAD PRÁCTICA INDIVIDUAL. 20 MINUTOS.

30.3.1 El estudiante debe escribir:

- a) ¿Qué estaba haciendo su personaje en su subtrama antes de ocurrir la caída del desencantado? Descripción minuciosa.
- b) ¿Qué estaba haciendo en el momento justo de ocurrir la caída?
- c) ¿Qué detalles observa en la caída? Como el tiempo de

la caída es deliberadamente lento, subjetivo, el personaje que lo ve caer puede describir, desde su punto de vista y en tiempo presente:

1. ¿De qué manera interactúa el hombre que cae con el personaje ficcional en que se ha convertido el estudiante? ¿Le dice algo? ¿Qué le dice? ¿Cómo se escucha? ¿Sus palabras se escuchan distorsionadas? ¿Hay alguna barrera física o sonora que impida que se escuche mejor lo que dice? ¿Hay algún sonido dentro del apartamento (ejemplo, una gota que cae, el golpeteo del viento en una cortina, etc.) que desde la subjetividad del personaje ficcional del estudiante influya en cómo vive lo que observa en el tiempo de la caída? ¿El personaje que cae le hace algún gesto o hace alguna acción?

2. Indicación para el estudiante que “interpreta” al hombre suicida: Desarrollará sólo lo que observa en el piso que elija. Las indicaciones del punto anterior (c1.) son las mismas a seguir, sólo que ahora desde la perspectiva del suicida interactuando con el personaje del piso.

30.4. ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN COLECTIVA: 30 minutos.

30.4.1. Los estudiantes leerán sus escritos.

30.4.2. Analizarán los puntos de vista de sus compañeros. Subrayarán las partes mejor logradas de cada trabajo.

30.4.3. Determinarán cuál es el trabajo que mayor potencial tiene para ser escrito en una escena de un guion.

30.4.4. A partir de esa elección, la maestra y los estudiantes desarrollarán la escena en el pizarrón. Los detalles técnicos de

escritura de guion serán inicialmente pautados por la mediadora y en la medida en que los estudiantes comprendan la forma de escritura, serán quienes resuelvan el ejercicio.

30.5. ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN COLECTIVA: 30 minutos.

30.5.1. Visionaje de fragmento de *Rashomon* (0'57"24-1'00"57) Kurosawa, A. (1950).

30.5.2. Los estudiantes deben analizar si alguien más NARRA los acontecimientos, además de los personajes que relatan sus puntos de vista de la historia en la focalización interna múltiple (Genette, 1989) que ellos revisaron en la actividad extraclase.

30.5.3. Análisis de cómo se narra desde el punto de vista visual: relación entre lo que muestra la cámara y lo que ve el personaje. Concepto de Ocularización (Gaudrault y Jost, 1995).

30.5.4. La maestra muestra en el pizarrón cómo se escribe el guion la escena de *Rashomon* que presenciaron previamente. Énfasis en qué muestra la cámara y qué observa el personaje.

30.5.5. Visionaje de fragmentos de *The Batman* (Reeves, 2022) (0'0"25-0'1"59) y *Toro Salvaje* (Scorsese, 1980) (0'95"44-0'96"73).

30.5.6. Los estudiantes deben analizar las diferencias entre los puntos de vista de ambos fragmentos. *The Batman* es ejemplo de ocularización interna primaria y *Toro Salvaje* de ocularización interna secundaria (Gaudrault y Jost, 1995).

30.5.7. Los estudiantes escribirán en el pizarrón cómo quedaría el guion de ambos fragmentos. Trabajarán la pista de audio intradiegética (respiración desde la subjetiva del personaje de *The Batman*) y extradiegética (cristales rotos que acompañan al sonido intradiegético de la pelea de boxeo).

30.6. ACTIVIDAD DE CIERRE. 15 minutos.

30.6.1. Cierre de la actividad. Recapitular cómo lo que ocurre

con la ocularización de igual modo acontece con la auricularización (perspectiva desde la escucha).

30.6.2. Visionaje de fragmento de *El joven Papa* (Sorrentino, 2016) (03'13"-04'45").

30.6.3. Análisis de la auricularización (Gaudrault y Jost, 1995 aplicado al ejemplo visto (perspectiva subjetiva de la escucha).

30.6.4. Explicación de la actividad extraclase.

30.7. ACTIVIDAD EXTRACLASE:

30.7.1. Leer Gaudrault, A. y Jost, F. (1995). El punto de vista. *El relato cinematográfico; cine y narratología* (pp. 137-154). Barcelona: Paidós.

30.7.2. Leer los capítulos de *Mapocho*, de Nona Fernández (2013), que muestran dos puntos de vista de personajes distintos a los mismos sucesos. Primera parte, "Cabezas y ombligos", 1 (pp. 13-17), tercera parte, "Padres y Guachos", 4 (pp.158-159) y cuarta parte, 1 (pp. 172-173) y 3 (pp. 201-206).

a) Transponer a guion la escena de la Rucia muerta navegando cuando ve a la Rucia viva en el puente, suceso del cuál es testigo el Indio desde otro punto de vista. Montar el suceso sólo desde la perspectiva de los ojos arrancados del Indio, guardados en el bolsillo de la Rucia muerta. Hacerlo desde el punto de vista subjetivo de la ocularización interna (sea primaria o secundaria) y de la auricularización interna (primaria o secundaria).

Anexo B. Evaluación

Los criterios de evaluación de la evidencia final del curso, el guion versión de un texto literario, con base en 10 puntos son:

- 1) El estudiante consigue **la apropiación** de la historia literaria de base a partir de desplazamientos palpables respecto al original, sea por:
 - 1.1. Presencia de su subjetividad sea en las marcas de enunciación, en el punto de vista (focalización interna primaria o secundaria, ocularización interna primaria o secundaria y auricularización interna primaria o secundaria) o por la incorporación del estudiante en la obra como como personaje:
 - a. Tres puntos: uso adecuado de la subjetividad en los puntos acotados (marcas de enunciación, punto de vista o personaje).
 - b. Dos puntos: hay errores pero logró el parámetro.
 - c. Un punto: no logró el parámetro.
 - 1.2. Uso creativo de algun(os) recurso(s) literario(s), expresivo(s), motivo(s), personaje(s), situación(es) presentes en la historia de base en otra historia creada por el estudiante:
 - a) Tres puntos: uso adecuado del elemento apropiado para su reinterpretación en otra historia.
 - b) Dos puntos: hay errores pero logró el parámetro.
 - c) Un punto: no logró el parámetro.
 - 1.3. Desplazamiento espacio-temporal de la historia.
 - a) Dos puntos: uso adecuado del cronotopo.
 - b) Un punto: hay errores, pero logró el parámetro.
 - 1.4. Creación, concentración, suma y/o eliminación de personajes que respondan a funciones dramáticas dentro de la historia.
 - a) Dos puntos: uso adecuado del personaje(s).
 - b) Un punto: hay errores, pero logró el parámetro.

La evaluación del curso es de carácter sumativo y se estructura tomando en cuenta:

1. Actividades de escritura de aprendizaje, participación, colaboración en equipo y tareas: 40 %
2. Trabajo final (transposición de fragmento de texto literario a guion) 60%

Anexo C. Evidencias:

Anexo C.1. Estudiante Jazz. Articula la escena del pase de *El cuento de la criada* con el mito de Damocles (Grupo 1).

Nunca odie ningún color, realmente mi guardarropa estaba lleno de todos los colores, desde los más oscuros hasta los más claros, en cuanto a mi maquillaje, lo que no podía faltar era mi labial rojo *velvet jazz*, no salía a ninguna parte si mis labios no tenían aquella intensidad; extraño **aquel pasado que realmente era mi vida, no mi presente que sólo vivo porque no tengo ningún medio para matarme.** Desde aquel golpe de estado donde los revolucionarios conservadores ganaron, el color rojo se volvió una tortura... De pronto, el ruido del sello y la voz de mi acompañante me trajeron a la cruda realidad.

Emma y yo teníamos que ir por víveres, así que debíamos salir del Centro Rojo, no sin antes una revisión y sellada de los pases que nos otorgan las Marthas, aquellas mujeres fértiles, pero ya grandes como para ser madres. Después de la exhaustiva revisión, salimos de lado izquierdo de donde se encontraban los Guardianes de la Fe, ese lado es el de las mujeres, siempre y cuando estés soltera, porque ya cuando te casas no hay lados, debes estar atrás de tu marido esperando a que él te diga cuando mostrarte para saludar a sus aliados, y digo aliados porque en el nuevo mundo no hay amigos. Todos vigilan a todos, como Emma a mi y yo a ella, somos espías, aunque nadie pueda decirlo así, se supone que las mujeres debemos salir acompañadas para protegernos, pero la realidad es para vigilarnos mutuamente; si una comete un desliz durante el paseo, la otra debe cargar con la responsabilidad.

Durante media hora, Emma estuvo callada, parecía algo nerviosa, sus manos a pesar de tenerlas enfrente de la falda, las movía constantemente y hacía ruido con sus uñas, todo el tiempo que nos tardamos para llegar al supermercado fue raro, había o presentía algo malo, no sé... sólo **Emma estaba más extraña.** Usualmente ella decía unas cuantas palabras, obviamente eran adulando al gobierno, sobre cómo el nuevo régimen ayudó a que la sociedad fuera mejor, y en mi mente siempre pensaba ¿mejor para quién? Mejorar no fue para nada lo que sucedió en mi vida, dudo que la de alguien mejorara, nos despojaron de nuestras vidas, también de nuestros derechos, nos clasificaron como animales en un rastro, los que sirven en un lado y los que no, en otro. Las esposas estériles sólo sirven de adorno, mientras que las criadas servimos como esclavas sexuales, **por ello el color rojo pasó de mis colores favoritos a los más odiados;** lamentablemente en un lugar donde cada año nacen menos niños, las criadas tenemos como misión sólo procrear un hijo de las familias de clase alta. Por eso vestimos de rojo en referencia a la sangre que ayudará a formar un bebé.

Dentro del super, el ambiente era un poco más tranquilo, estábamos rodeadas de más criadas que hacían las compras ese día, así como de Guardianes de la Fe que estaban tanto fuera como dentro del lugar. Cuando fuimos por los lácteos, dentro del refrigerador había algo filoso, supongo que nadie se había dado cuenta y no quería ser la primera, no era el momento de hacer otra revolución donde sólo había mujeres sumisas como Emma, así que sólo lo deje ahí, y pasamos a la sección de frutas y verduras. Después de escoger unas cuantas manzanas, todo se empezó a tornar raro, había varios Guardianes moviéndose sigilosamente de un lado a otro hasta que formaron un círculo mediano alrededor de Emma y de mí; no entendía el por qué hasta que Emma, esa joven como de 28 años, traía el metal que hace rato pude observar en el refrigerador.

Aquella chica que sólo envidiaba el poder tanto de los comandantes como de las esposas, y que luchó con todas sus fuerzas para ser una de ellas, ahora estaba en contra de toda regla del régimen. Ese pequeño pedazo de metal podía quitarle la vida a una joven quien después de hacerse pasar por estéril y ser una esposa de un funcionario, pasó a ser una criada que sólo serviría para tener hijos... eso lo contaron después de lo sucedido.

Los Guardianes nos miraban con odio, mientras que las empleadas del supermercado y las otras criadas estaban impactados con la escena, Emma sólo mencionó unas cuantas palabras antes de que le arrancaran los ojos y le cortaran la lengua, dicho castigo fue porque para concebir un bebé no necesitas ver ni hablar. Fue una imagen horrible que se quedará grabada en mi mente, la sangre corría en el piso blanco, entre el cuerpo de Emma y las botas de los Guardianes, y sus órganos sólo envueltos en una tela blanca que después de unos segundos pasó a tener el mismo color de nuestro vestido.

Durante un tiempo, Emma fue la esposa de un funcionario importante y esto pasó ya que nunca fue sometida a ningún análisis de fertilidad; cuando las mujeres fueron atrapadas ella no mostró resistencia al contrario estaba a favor, además mostró algunos estudios que se había hecho con anterioridad donde se comprobaba que ella nunca iba a poder tener hijos. Pensó que ser esa mujer de clase alta iba a ser fácil, pero no lo soportó, no pudo aceptar que su marido se relacionara con sus criadas, así que la mandaron ejecutar, lo cual nunca pasó. Emma dijo la verdad sobre su fertilidad, prefirió ser abusada en La Ceremonia que la muerte, que ser colgada en aquel viejo puente. No quería quedar expuesta de esa forma.

Emma había hecho una mala elección y se dio cuenta de su error cuando por fin vivió en carne propia la violación a la que éramos sometidas, su mayor solución era tomar algo filoso y quitarse la vida. Supongo que hubiera sido un buen plan si

hubiera sido más discreta o... si tan sólo hubiera preferido su muerte hace algunos ayeres.

Anexo C.2. Estudiante Virgen. Articula la escena del pase de *El cuento de la criada* con el mito de Hércules y Damocles (Grupo 1).

Desde que era niña me preguntaba porque había tantas pruebas y barreras que bloqueaban el paso a todos, el lugar lleno de luces y de personas que estaban al mando y servicio para la vigilancia de quien quisiera pasar. Desde el momento en que entras hay dos hombres bien uniformados, de postura recta y con una seriedad que te pone la piel de gallina, de igual manera, al pasar hay otros dos hombres esperando a la gente; siempre se me hicieron personas interesantes pues ellos podían hacer cualquier cosa, desde hacer guardia, ser lacayos, ser guardias, espías, etc. a veces lo envidiaba pues yo no era nadie más que una simple chica llena de límites y puertas cerradas.

Antes de entregar mi pase, me detuve a pensar en la vida en sí misma, se vive con un miedo en el pecho, un día puedo caminar normal y en un segundo me puedo encontrar en el suelo junto a un charco de sangre; es muy difícil confiar en alguien, por eso nosotras no podemos ir solas a ningún lado y siempre debemos de cubrirnos y no enseñar más de lo permitido, como dije... Límites. Muchas veces me he detenido a pensar en todo lo que haría si un día me dijeran -tienes 72 horas antes de morir- ¿Qué haría? Una muerte con tiempo me permitiría arreglar lo que he hecho y hacer lo que siempre he querido hacer.

Escuche a Cora hablarme, pero no entendí hasta la segunda vez que me pidió que entregara mi pase, así que se lo di al joven guardián y me di cuenta de que buscaba mi mirada y se lo permití solo por unos segundos, claro está que no me quite el velo, pues no lo tengo permitido. Otra vez me pierdo en mis pensamientos, a esto me refiero cuando hablo de querer dejar los límites atrás y poder vivir de una manera diferente, no me importa si debo de hacer mil tareas para enmendar mis "errores"; Cora me ha contado mucho la historia de Hércules y todo lo que tuvo que hacer para enmendar sus culpas y a veces me gustaría ser como el, me gustaría experimentar otras cosas y si por eso tuviera que hacer las tareas más difíciles, lo haría sin pensarlo, digo, a quien no le gustaría tener el poder de sus actos.

Lo primero que haría sería salir corriendo como cuando era una niña, disfrutar del aire libre rozando mi cara, me gustaría incluso caerme y sentir el dolor de un raspón contra el pavimento; también desearía que alguien me viera de manera diferente, que hiciéramos a un lado las reglas y por lo menos tocara mis manos o mi cara. Desearía dejar de sentirme tan oprimida con la mirada de todos los que juzgan, tanto por las mujeres como por los hombres que apenas te miran y te ven con desprecio, odio esa sensación...me avergüenza...pero aun más la cuestión de que nadie hace nada para cambiarlo.

Al fin pasamos del otro lado, se pueden observar casas enormes, coches lujosos, museos, etc. siempre quise vivir así, desde niña dije que algún día viviría en una

casa gigante con muchos lujos, ahora me entristece darme cuenta como es que ese día nunca va a llegar. Parece que todos pendemos de un hilo que mide nuestros actos, la manera en que nos expresamos de los demás, si somos presumidos de lo que tenemos, si tenemos avaricia o el grado de nuestros errores; ahí también hay límites, si nos equivocamos demasiado, ese hilo podría romperse y ponerles fin a nuestras vidas, pues el poder es peligroso, pero de igual manera, es adictivo.

Anexo C.3. Equipo de Extranjera, Arquera, Lilla y Jana. Articulan la escena del pase de *El cuento de la criada* con el mito de Sísifo (Grupo 2).

“El fruto de la humanidad”

Durante muchísimos años la raza humana vivió sin preocupación alguna, haciendo y deshaciendo sin importarle nada a su alrededor, más que su propio beneficio. Pero la naturaleza siempre responde a las injusticias y la sobreexplotación; el uso desmedido de los recursos naturales fueron cobrando cuentas a la humanidad. El mundo comenzó a cambiar, todo era como una pesadilla, los Dioses harían pagar a la humanidad por todos sus actos egoístas. Inundaciones, infinidad de incendios -imposibles de apagar-, los polos derritiéndose, hambruna mundial, y muchísimas cosas más que fueron apareciendo como advertencias de un final catastrófico, sin embargo, el humano no parecía entender, seguían en sus tontas guerras por el dinero y territorio. Con esa sed infinita de poder. Fue entonces que los Dioses decidieron dar una crisis más, y poco a poco los humanos fueron teniendo demasiadas dificultades para procrear. Los Dioses no tuvieron que hacer más que eso, la humanidad misma se encargó de buscar una “solución”, que a fin de cuentas no dejaba de ser egoísta. Al final de la historia, todo se reduce al humano contra sí mismo.

La guerra parece no terminar jamás, a este punto nadie es capaz de recordar cuándo o dónde comenzó, todo parece simplemente no tener punto de partida ni final. El recuerdo vago de que alguna vez tuve una familia y un hogar, persiste en los sueños, pero al despertar estoy aquí, en un lugar sin salida, sin escapatoria, rodeada de guardianes que, de forma pasiva, amenazan con metralletas para mantener a toda costa este nuevo orden totalitarista. ¿Qué podemos hacer? solamente hundirnos en recuerdos de lo que un día fue, tratando de comprender cómo es que hemos llegado hasta aquí.

Las parcelas que proveían el maíz para las tortillas de los tacos son ahora piscinas de aguas negras con cadáveres. Esas tortillas se consiguen a cambio de tu vida o creando vida; los diez tacos que alguna vez comiste con poco dinero, ahora son sólo un recuerdo. Solamente aquellos privilegiados, desde las alturas, tienen el lujo de comer ricos tacos. Eso sí, sin la carne que antes se conseguía con el

amigable carnicero de la esquina. Se rellenan de flores, semillas o plantas que difícilmente se recolectan en el camino, pero no más carne, pues todos los animales han muerto. Ni siquiera los perros pudieron sobrevivir.

La gente sale de sus techos destartalados para pelear por la poca comida que encuentran, pero de eso ni se enteran los ricos y mucho menos los sometidos. Una pareja que fue dueña de grandes parcelas y que alguna vez padecieron obesidad por el maíz y los frijoles en exceso que comían, yace en los huesos, pepenando en la basura algo que pueda saciar su hambre. El agua que empleábamos para nuestras duchas de 40 minutos, ahora es negra. Nuestras artesanías, ropas y muebles nos han sido despojados por guardianes con el fin de “restablecer el orden”. Tuvimos que usar nuestras ropas y uno que otro material resistente para fabricarnos botas que nos protegieran de la toxicidad de las aguas negras que inundan los suelos.

Ceniza y lamentos en el aire, una que otra fanfarria violenta que indica ejecuciones en la plaza y cuerpos raquíticos, moribundos, queriendo asaltar chozas destartaladas. Ese es el pan de cada día. La tecnología se derrumbó como todos esos árboles que por décadas se talaron. Pero, lo más curioso es que, nadie extraña los smartphones: es el cariño, el cobijo familiar y la fraternidad lo que queremos. Nunca más tendremos aquello que no supimos valorar. Nuestros amigos y padres ahora son el alimento que se sirve en las mesas de las personas en las alturas. Las damas de azul dan de comer a sus crías las extremidades de mi familia.

Veó mi rostro reflejado en las aguas negras entre las cuales camino. Piel amoratada, heridas abiertas e infectadas por la suciedad: no hay nada que hacer para curarlas; los médicos son esclavos de las damas de azul y sus esposos Comandantes. Mi rostro alguna vez fue meticulosamente cuidado y cubierto por sueros, cremas y maquillajes. Daría todo por tener mi piel de antes, aquella que brillaba sin necesidad de todos esos excesos.

Se ha perdido lo que la humanidad tardó tanto en construir, es un retroceso mundial. ¿Dónde quedó la mentada libertad? Ahora soñar con la universidad es solo eso, un sueño, se nos asignan actividades conforme nuestra edad y capacidad física, hoy puedo ser una Criada por mi fertilidad, mañana una Martha por la fuerza que aún conservo; los hombres pueden ser Guardianes por la fuerza bruta y con pocas probabilidades de llegar a ser Comandantes con el beneficio de tener una mujer.

El romanticismo es historia y el formar una familia no depende de ti, ¿el término familia puede ser considerado existente? Es un mito, sí definitivamente es un mito, todo lo que existió, hoy es un sueño sepultado. No somos capaces de romper este orden, los guardianes con nulas capacidades de buscar un cambio siguen la

corriente y aceptan vivir de esta forma, si es que a esto se le llama vivir, se pierden los mejores años de sus vidas viendo como mujeres pasan de un lado a otro, no tienen ningún placer en la vida, solo envejecen y mueren cuando no logran ser Comandantes.

Al final del día, todos sabemos que terminaremos en la fosa común. Nacimos con derechos y un mundo establecido, hoy solo nos rodea un mundo resquebrajado sin libertad. Y quién lo hubiera imaginado un final así, viviendo sin estar vivos, porque ésta no es vida, solo sobrevivimos. Teniendo todo controlado y al mismo tiempo sin poder gozarlo.

Anexo C.4. Grupo 2, equipo de Extranjera, Arquera, Lilla y Jana. 27 de septiembre de 2021. Cuento: *Lucía* de Aurora Velasco Aceves Vidrio (Velasco, A. (2015). *Lucía. Cuestión de tiempo*. Amateditorial.)

Escena 1

Interior: Tarde, pasillo. Descripción: Hombres hablando, distribuidos en pequeños grupos. Hace un frío endemoniado y siguen tomando café, con cobijas que los mantienen calientes. Hay neblina.

Escena 2

Interior: Tarde, lavadero. Descripción: Lucía lava las ollas de café y de reajo ve pasar a la muerte, sin embargo la confunde con cualquier otra persona porque va vestida semejante al resto de las personas que hay en el lugar, envuelta en un zarape.

Escena 3

Interior: recámara de los hijos de Lucía. Medianoche. Jacinta (14 años) aparece

dormida, con las piernas encogidas, junto a María (8 años) . Ramón y Gabino que también duermen; se escuchan sus ronquidos.

Escena #4

Interior: habitación de Lucía y Filemón. Medianoche. Lucía está a punto de dormir. Se dirige a su ama, se sienta y se agacha para quitarse los zapatos. De pronto, mientras levanta la mirada ve a la muerte llegar y se estremece. Se le ve atemorizada, aunque no sorprendida, pues ya sabe lo que pasará.

LUCÍA: ¿A quién busca?

LA MUERTE: A ti.

LUCÍA: ¿A mí?

LA MUERTE: Sí, a ti. Tienes seis horas. Te quise avisar por si tienes algo pendiente. Regreso antes que el sol.

Escena #5

Interior: habitación de Lucía y Filemón. Recuerdos de Lucía. Medianoche. La humedad del clima pasó a su interior Sin ilación, sin orden, aparecieron los recuerdos en una serie de instantáneas. Lucía está tan cansada por la vida tan dura que ha llevado, que las memorias se mezclan con los sueños y pesadillas.

LUCÍA (frente al espejo): La muerte en este momento no es algo en lo que una madre se pone a pensar, seis horas, solo seis horas tengo para hacer café una última vez, dejar la ropa seca, pensar en las cosas que no le advertí a Jacinta, darme cuenta de que Filemón ni en estos momentos está sobrio, irme

con la preocupación de si alguna vez lo estará, debo pensar en María y su regalo para navidad. Cuántas cosas quise hacer y es solo cuestión de tiempo para ver todo eso desvanecerse.

Escena 5 A (recuerdo #1)

Interior: En la tienda de abarrotes. Un día muy frío. En medio del conflicto, María comienza a llorar y, del miedo que le genera su papá, aprieta tan fuerte su muñeca que le rompe el brazo. Esto empeora su llanto.

Ramón intenta defenderse ante su papá que quiere golpearlo tras el empujón; toma una botella de Coca-Cola de vidrio para quebrársela en la cabeza, pero Lucía interviene y recibe un golpe de Filemón al interponerse.

María se esconde debajo de una de las mesas que exhibía sacos de café de Chiapas. Jacinta observa la escena, pálida y enmudecida. Filemón no hace más que insultar a su familia, pagar su chocolate de metate y su botella de tequila barato, y sale de la tienda.

FILEMÓN: ¿Apoco ya no hay tortillas? (a sus hijos). ¡El dinero no me alcanza con ustedes! No, se quedan sin tortillas, a ver cómo le hacen. Me vale.

RAMÓN: Pues, en ese caso, no compramos el chocolate de metate y nos llevamos lo que todos necesitamos...

FILEMÓN: ¿Y yo por qué tengo que sacrificarme por unos chamacos mugrosos? Ni madres (toma una botella de tequila barato del estante); háganle como puedan. Pídanle ayuda al vecino, o que su mamita los mantenga.

LUCÍA: Flaquito, por favor, son tus hijos...

FILEMÓN: ¡Te advertí que no quiero oír esa palabra! (La abofetea frente a sus hijos).

MARÍA: ¡Mi muñeca se rompió!

FILEMÓN: Pues ojalá y se te rompa más para que por fin dejes de estar jodiendo, mocosa.

RAMÓN: No le hables así a mi hermana.

FILEMÓN: Tú cállate, Ramoncito (lo empuja).

RAMÓN: ¡Mamá, dile algo a este idiota!

Escena #6

Interior: habitación de Lucía. Se siente una hebra de aire. La muerte regresa más pronto de lo que esperaba, y sabe que esta vez ya no es una advertencia, es el final y no hay nada más que hacer.

Escena final

Interior: Habitación de Lucía y los niños. Jacinta y Gabino hablan de sus sueños. Jacinta despierta alterada.

LA MUERTE: Ya es hora.

LUCÍA: Lo sé. Adiós, mis niños.

GABINO: ¿Soñaste feo otra vez?, ¿Qué soñaste?

JACINTA: Sí, ya sabes, lo de siempre, soñé que se moría alguien que quiero.

GABINO: ¿Quién se moría esta vez?

JACINTA: Mamá.

GABINO: Jajajajajaja

JACINTA: ¿De qué te ríes?

GABINO: Es que, yo soñé que matábamos a Filemón.

Y con eso, ambos compartieron una risa nerviosa que decía muchas cosas.

Anexo C.5. Grupo 1. Estudiante Flor. Transpone el cuento de Isaac Asimov “El demonio de dos centímetros” (1988) con el imaginario familiar.

DESCRIPCIÓN

. Todo comienza en la Hacienda de Atenco en Santiago Tianguistenco, Estado de México. Esta propiedad llegó a manos de mi familia en 1552, con Juan Gutiérrez Altamirano, primo hermano de Hernán Cortés. Por lo que, es evidente que, en este lugar, han sucedido muchas cosas. No obstante, la maldición surge durante la Revolución Mexicana.

. Durante este hecho histórico, mi bisabuela Aurelia, hija de los dueños de la hacienda, presenció como sus padres y miles de personas eran fusiladas. Por lo que estuvo escondida en un horno, en donde nadie podía encontrarla. Pero, luego de unas horas, el horno fue abierto por un hombre alto con cabello castaño, quien parecía frío e inhumano por sus ojos rojos como la sangre.

. Cuando mi bisabuela lo observó bien, se dio cuenta de que se trataba del mismísimo Azazel, un demonio mayor. Este demonio le ofreció ayuda para escapar sana y salva. Pero, a cambio,

DIÁLOGO

. Existen leyendas de familias que sufren tragedias marcadas por la coincidencia, o cuyo recuerdo está rodeado de un halo de misterio. Esta historia trata de mi familia y el legado maldito que nos persigue.

. Una vez que el trato fue concretado, una luz cálida comenzó a rodear a mi bisabuela, mientras Azazel decía: **“El odio reinará, donde el amor no puede permanecer; así como este lazo se quema, esta unión a su fin llega. El fuego sagrado de esta vela, sabe que mi voluntad, es para ellos una pena”**.

. Luego de eso, he decidido ir con una bruja. Ella dice que solo necesito revertir la maldición con un conjuro. Por lo que, me hace repetir lo siguiente: **“Yo rompo, desato y disuelvo todo mal y daño recibido a causa de la maldad de mis enemigos, o por los pecados e injusticias de mis antepasados, que puedan estar impidiendo que llegue a mí, el amor que Dios tiene para**

tenía que entregar la capacidad de amar de toda su familia. Y de manera dudosa, Aurelia aceptó.

. Antes de marcharse, Azazel le dio una caricia amarga a mi bisabuela, y le obsequió un cerdo, mientras le explicaba que debía caminar hasta encontrar un lugar seguro para pedir refugio; donde entregaría el cerdo para poder solventar sus gastos, hasta que encontrara a alguien con quien casarse y dar inicio a la maldición.

. Todo pasó como el demonio lo tenía planeado; Aurelia se casó con un hombre llamado Fidel Espinosa, quien pertenecía a una de las familias más poderosas de Metepec, Estado de México. Tuvieron hijos, pero el amor, nunca estuvo presente. Sus hijos crecieron y el patrón se repitió, pues todos formaban familias, pero ninguno de ellos logró amar. Los nietos y bisnietos, no somos la excepción, todos estamos condenados.

. Es en esta parte de la historia donde entro yo, Flor Espinosa. A lo largo de mi vida, me he dedicado a estudiar la

darme.”

. Pero algo no anda bien, en los últimos días me he percatado de algo, la maldición se está pasando a las personas que me rodean. Mis amigos y conocidos están repitiendo los mismos patrones que yo. Creo que, sin querer, he mutado la maldición. **¿Será que ahora debo quedarme sola, si quiero evitar maldecir a los demás?**

. La idea me aterra, pero, **¿Qué más puedo hacer?** Al no encontrar la respuesta a mi pregunta, he decidido irme a dormir. En mis sueños, apareció mi bisabuela Aurelia, quien comenzó a hablarme, pero no pude distinguir lo que decía. Luego de un rato, escuché claramente: **“Si la maldición quieres eliminar, mi casa debes visitar”**.

. Al despertar, me sentía confundida, y me pregunté, **¿Debería ir a la casa? Tiene años abandonada, y nada bueno pasa ahí.** Sin embargo, me muero de ganas por terminar con todo esto. Así que, he decidido ir. Entré por una ventana que estaba rota. Y una vez dentro, el instante se hizo eterno y la

maldición que persigue a mi familia. Y por lo mismo, he intentado todo para erradicarla; casi me muero del susto cuando descubrí que estaba maldita, pero una vez que lo supe, todo tuvo sentido.

. Puede que muchos creen que es algo bueno no sentir amor, pues, si no te enamoras, no te lastiman. Sin embargo, el no tener afecto en tu vida te hace sentir vacío. Es la razón por la que he intentado liberarme de esta condena. Lo primero que se me ocurrió, fue hablar con un chamán; él me recomendó que use amuletos como: llaves de metal antiguas, cordones rojos, amatistas y mucha fe. Pero nada parece funcionar.

luminosa oscuridad me llamaba. Es una casa muy antigua, por lo que comencé a explorarla; pero no hay electricidad, pues como dije, nadie ha estado aquí durante años.

. Cerca de la cocina, veo una luz. Al parecer, viene de los túneles subterráneos de la casa; mismos que la enlazan con la iglesia y el panteón de Metepec. Una voz similar a la de mi bisabuela susurró: **“Si la maldición quieres eliminar, debes entrar”**.

. Temerosa, me sumergí en el túnel, y a la mitad, cuando los caminos se dividen entre la iglesia y el panteón, me encontré a un hombre, era Azazel. Él comenzó a agradecerme por seguir sus indicaciones, y antes de que yo pudiera decir algo, él me interrumpió y dijo: **“Hay más de Aurelia en ti, de lo que te imaginas. Pues cuando ella murió, un día antes de tu nacimiento, una parte de ella se quedó en ti. No tienes idea de lo mucho que me alegra volvernos a encontrar.”**

. Di un salto hacia atrás, y con voz temblorosa, le pregunté: **¿Qué quieres**

de mí? De manera burlona me respondió: ¿Yo?, si tú eres la que me ha estado buscando, niña tonta. Ambos sabemos qué es lo que deseas; y claro que, puedo quitarte esa maldición, que, a mi parecer, es una bendición. Pero si quieres enamorarte y sentir lo asqueroso que es el amor, hay algo que tienes que hacer.

. Él comenzó a explicarme que, lo único que tenía que hacer para eliminar mi condena, era maldecir a todo aquel que tenga conocimiento sobre mi maldición, y, esto, te incluye, querido lector. Así que: **“Yo te maldigo, que todos los daños mencionados en este texto te sean devueltos, que lo vivas en tu propia carne, y que mi maldición perdure hasta que las perlas de tu boca se pierdan y caigas en el sueño eterno. Solo yo puedo eliminar la maldición, y de no ser así, estás condenado a vivir una vida vacía y sin amor.”**

. Ojalá pudiera decir que siento maldecirte, pero mi plan siempre fue despojarme de la maldición. Cosa que

he logrado con tu ayuda y la del demonio mayor, quien corrompe a los humanos y les enseña a usar las armas a su favor. Así que, gracias por liberarme de mi condena. Y si algún día, deseas eliminar la maldición, solo debes encontrarme.

Anexo C.6. Estudiante Adel, Grupo 3 Ficcional con la mentira de estudiante Tío.
(día 03-05-2022):

“Cuando todos ríen, yo lloro.”

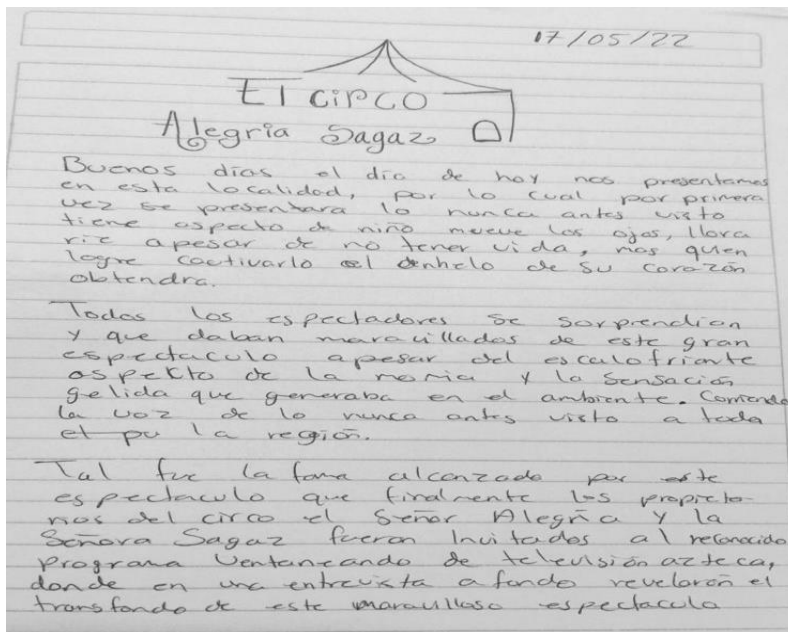
Mi sonrisa solamente es un velo que cubre la tristeza que llevo por dentro. Todos ríen cantan de alegría, bromean. Sin embargo esta amarga tristeza que inunda mi corazón la debo de transformar en una amable y simpática sonrisa [sic] .

Sólo me queda recordar todos aquellos bellos momentos que en su momento me brindaste cuando de tus labios salían [sic] aquellas lindas palabras: quiero estar contigo por el resto de mi vida. Eran palabras que venían a orden a mi cosmos. Me hacías [sic] elevarme hacia el Eter [sic]. Me introducías [sic] sin saberlo a los mares más profundos de aquel universal llamado Amor.

Todo marchaba de una manera perfecta, hasta que llego aquel ente que sería el causante de mi tristeza. De pronto todo se torno en una oscuridad abismal, donde solo mi sonrisa sería aquella pequeña luz que me indicaría un nuevo camino.

Ahora (río) sonrío cual huason [sic] en la película de Batman. Mi tristeza más que una debilidad se ha convertido en una fortaleza.

Anexo C.7. Estudiantes Adel, Son, Owen y Tío, grupo 3. Versión de cuento “El hombre que llora” (Elizondo, 1972)



Anexo C.8. Estudiante Milton, grupo 4, (03-05-2022)

- Cuando era pequeño mi sueño era ser bombero.
- He tenido más de 12 perros, pero la mayoría murieron.
- En mis cumpleaños, me encantan más las envolturas llamativas que los mismos regalos.
- Tuve una situación médica que al enfermarme me hacía sentir mejor.
- Puedo decir doscientas palabras en diez segundos.

Anexo C.9. Estudiante Milton, grupo 4. Me gusta/no me gusta

1. Me gusta el pay de limón / No me gustan la papaya
2. Me gusta el color verde / No me gusta el naranja
3. Me gusta tocar el piano / No me gusta el té de limón
4. Me gusta dormir / No me gusta tener sueño
5. Me gusta jugar videojuegos / No me gusta procrastinar

“La novena vuelta al Sol”

Hoy es mi noveno cumpleaños, estoy muy feliz porque verá a mis amigos, a mis abuelos, a mi hermana y a mis padres. Todos podremos convivir y comer ese rico pay de limón que me preparan cada vez que cumpla años.

Entonces, me baño, me pongo mi playera verde preferida y unos tenis cómodos, salgo a la sala y comienzo a ayudar con la decoración de las paredes y mesa. Todo se ve estupendo, puedo ver cómo poco a poco van llegando invitados; me acerco a ellos y mientras me dan un abrazo acompañado de una felicitación, recibo alegremente los regalos que me han traído.

Después de largas rondas de jugar con mis amigos y reír con las ocurrencias de mi abuela, por fin ha llegado el momento de partir el pastel; mis padres lo ponen al centro de la mesa, y estoy por soplar la vela...

Han pasado catorce años de aquel cumpleaños, cada vez que recuerdo a ese pequeño Milton, el sentimiento de nostalgia me invade por completo, cuando cumplí nueve años pedí como deseo siempre buscar mi felicidad, pero también amar a todas las personas que podía ver en esa fiesta.

De no ser por esa fiesta de cumpleaños, en este momento no tendría un recuerdo de mi abuelo, cuando era más joven, cuando estaba de energía, cuando sonreía de oreja a oreja mientras abrazaba a mi abuela y juntos me cantaban las mañanitas. De no ser por esa fiesta, no tendría uno de los mejores recuerdos de mi abuelo, cuando aún estaba con vida.

Por eso, creo que si el joven Milton me pudiera ver ahora, me daría un abrazo, me tendría paciencia y me diría que no importa cuanto hemos luchado, cuanto hemos sufrido, todo siempre ha valido la pena.

Anexo C.10. Estudiante Pablo, grupo 4, "Convirtiendo a la persona en personaje".

Mi nombre es Pablo y no me gusta el conflicto. Estoy en el salón de clases, me siento cansado, solo llevamos un par de horas de iniciada la clase, pero el frío es bastante intenso en este mes de noviembre. La maestra salió un momento, y mientras me quedo concentrado en mis pensamientos mientras a lo lejos un par de niños comienzan a discutir, están gritándose; tal parece que uno de ellos perdió \$10 y culpa al otro de haberlo agarrado.

Sin saber muy bien cómo, quedé en medio de la discusión. El niño a que le echaron la culpa está inculpándome a mí, dijo que yo tomé el dinero;

evidentemente yo sé que es mentira, yo no lo tomé, sin embargo, no me salen las palabras para defenderme. Es entonces cuando me pongo a buscar en mi mochila a ver si traigo los 10 pesos que me dio mi mamá en la mañana, y... se los di, le di mi dinero únicamente porque no me sentía cómodo con esa situación.

No me pude defender en aquel momento, creo que ahora como adulto ya soy capaz de expresarme, aun así, trato de evitar el conflicto a toda costa. El niño de aquel entonces, sí me reconocería, pero estaría feliz de saber que, si me vuelvo a ver en una situación así, haría las cosas diferentes.

Anexo C.11. Nataly, grupo 4

Paraíso en 437.5 metros cúbicos

Soy Nataly, 14 años y he cumplido un mes en clases de natación, la verdad no creí que llegaría tan lejos porque no me gustaba el agua, le tenía miedo.

Los maestros me enseñando a mantenerme a flote y dejarme llevar por el agua. Afortunadamente alcanzo a tocar el piso.

Pero cuando me olvido de mis miedos, puedo sentir que no hay nadie más que yo; me pierdo entre mis pensamientos, en lo fresca que está el agua y el sonido que hacemos al patalear.

Me gusta hacer dorso, porque me siento tranquila al ver el techo y sentir el fresco en el rostro y en el pecho, mientras mis piernas y brazos se sienten calientes; o cuando tengo que nadar rápido, al hacer brazada y tener que impulsarme desde la pared para avanzar más rápido. La sensación que me provoca la falta de aire y sacar la cabeza del agua para volver a llenar mis pulmones de gas y seguir nadando.

Me siento libre y fuera de prejuicios, liberada... porque puedo sacar mis frustraciones, enojo y estrés que acumulé durante todo el día y el día anterior.

Mi niña estaría sorprendida y orgullosa de haber cumplido algunas metas o de al menos de acercarme a ellas y orgullosa porque he vencido algunos miedos.

Si no lo hubiera hecho Se sentiría frustrada y enjaulada por sus miedos por la represión a sentirse libre y divertirse.

Anexo C.12. Estudiante Normandalorian, grupo 4. Desautomatización del lenguaje; el magnetismo de los objetos.

Objeto que singulariza: Cuaderno

¿Para qué sirve el objeto?: Viajes en el tiempo

¿Qué características tiene?

1. Tiene una portada que cambia de color según tu estado de animo
2. Sus resortes te ayudan a brincar sobre cada línea temporal
3. En sus páginas queda escrito el resumen de tu viaje

Nombre: Normandalorian

Anexo C.13. Milton. El magnetismo del objeto-línea argumental

**EL PERSONAJE QUE SE RELACIONA
CON EL OBJETO:**

Usa dos características para describirlo, sin darle nombre. (Ej. un niño mago; un físico maltratado; un navegante perseverante)

Un joven pianista

EL OBJETO:

Va a cumplir una función primordial en la historia. Puede ser:

Su kalimba, regalada por sus padres cuando aún era niño.

UN OBJETO "MÁGICO": Amuleto, talismán, fetiche, ídolo, superstición que involucre algún objeto, cosa o sustancia.

UN OBJETO AFECTIVO O CON EL QUE SE TENGA UNA RELACIÓN ESPECIAL: Ej. La manta de Linus van Pelt, el amigo de Charlie Brown y Snoopy.

UN OBJETO EVIDENCIA: Ej. La manzana de Newton, el huevo de Colón, el zapato de la Cenicienta.

¿**QUÉ OCURRE CON EL OBJETO?**

¿Qué conflicto se genera?

Ej. Si es un objeto “mágico”, ¿qué ocurre para que anuncie una buena o mala noticia?; si es una evidencia, ¿cómo se convierte en evidencia?

(Cenicienta pierde su zapato).

¿**CÓMO EL OBJETO AYUDA EN LA RESOLUCIÓN DE LA HISTORIA?**

Ej. Si es un objeto “mágico” que consecuencia o suceso confirmó o no el poder agorero del objeto.

Si es una evidencia cómo lo demostró.

(Analizar la caída de la manzana ayudó a Newton a descubrir la ley de la gravedad.)

Le da seguridad al momento de componer nuevas canciones y le permite practicar en cualquier lugar

Redacta en cinco líneas, uniendo todos estos elementos, qué es lo que ocurre en tu historia.

Durante el invierno de 1998, nació un bebé al cual sus padres lo llamaron Milton. Desde temprana edad demostró un gran talento musical, por tal motivo sus padres lo motivaron a seguir con su pasión y le regalaron una kalimba, instrumento que había pertenecido a su abuelo, quien también fue músico. Con esta kalimba Milton se relajaba antes de cada concierto de piano, hablaba con ella y siempre le agradecía a su abuelo.

Anexo C.14. Estudiante Milton. Apropiación de narración testimonial de muestra “Evidencias” de la artista de la plástica Lorena Wolffer:

El gansito del edén

Hace unos días, mientras salía del trabajo, me encontré con Anne, una chica nueva que llamó bastante mi atención. Como era muy linda, quise ganarme su confianza poco a poco; quería que viera lo atento que podía llegar a ser con alguien, por eso le llevaba regalos a sus compañeras.

Un día decidí poner mi plan en acción, la meta era simple, invitarla a salir y conseguir un sí de manera rápida, después de todo, ¿quién me diría que no a mí?, entonces decidí actuar.

- Hola, ¿eres Anne, verdad? – Pregunté fingiendo estar nervioso

- Hola, sí, ese es mi nombre, perdona, pero, ¿te conozco?

- Me parece que no, aunque yo te he visto pasear por los pasillos, por eso decidí regalarte algo para reponer esa energía.- Le respondí

- Un gansito... Gracias – Dijo con cierta incomodidad

- Sí, porque alguien tan dulce como tú, solo puede comer cosas igual de dulces que tú. Por eso te quiero invitar a cenar después del trabajo, ¿qué dices? –

– Me temo que no puedo, ni siquiera te conozco – Repuso rápido.

– Ese no es problema, para eso te estoy invitando, para que nos podamos conocer mejor y quien sabe, quizá podamos ver a donde nos lleva esto – Le dije con mucha confianza.

– Perdón, pero no quiero salir contigo, como te dije, no te conozco – Me dijo ahora con enojo.

– Pues ahora me vas a conocer, no podrás dejar de pensar en mí, por las buenas o por las malas. – Respondí orgulloso.

El tiempo pasó y dedicaba todo mi tiempo en hacerle la vida imposible, creando chismes y acusándola con los supervisores de cualquier cosa que se me ocurriera. Todo hubiera salido bien, ella habría aceptado salir conmigo para que me detuviera, pero la muy tonta decidió acusarme con gerencia y me corrieron.

Da igual, aún sigo pensando en ella, y la idea de pasar nuestra vida juntos sigue dentro de mis planes, solo que tomará un poco más de lo esperado.

Anexo C.15. Estudiante Milton, grupo 4. Transposición a guion de texto literario *Blue bayou* de Edgar de Marte (2018).

Esc. 1 – Noche Detrás del escenario

Matthew se encuentra en por subir a un escenario donde la multitud grita el nombre de “JUDE STONE” y se hace un fundido a negro

Público: ¡JUDE STONE!, ¡JUDE STONE!

Manager: Matthew, es hora, sube, ¡Matthew!

Esc. 2 – Día Dentro de una sala de cirugía

Con el fondo negro, aparece con letras blancas “24 de mayo de 1998” y se abre en blanco con un bebé recién nacido que tiene problemas para respirar y hay un ambiente de histeria.

Padres: (En transición con los gritos del público) . ¡Matthew!, ¡Matthew!, ¡respira!

Doctor: ¡No reacciona!, ¡Hagamos reanimación! .

Esc. 4 – Día Dentro de una casa de los suburbios

Matthew está comiendo leche en la mesa, mientras escucha música, ve como toda su familia conversa y sube a su habitación.

Música en segundo plano: Viva La Vida – Coldplay

Matthew (Off):

¿Recuerdan ese bebé que tenía problemas para respirar?, así es, ese era yo, el pequeño Matt, y esta es mi familia, siempre hablando de temas tan irrelevantes para mí, tanto que seguramente están hablando de política, religión o cualquier otra cosa

Esc. 5 – Día Dentro del cuarto de Matthew

Matthew abre la puerta de su cuarto, entra y comienza a tocar la guitarra con bastante facilidad.

Esc. 6 – Día Fundido de entrada Central Park

Matthew va conduciendo una bici, pero al intentar esquivar una anciana cae hacia los arbustos y se rompe la muñeca derecha.

Esc. 7 – Día Corte a un consultorio

El doctor Isaac comienza a romper el yeso que protegía la muñeca de Matthew y le da su diagnóstico.

por el estilo. Saben que, mejor vayamos a mi cuarto.

Matthew (Off):

Nunca fue un secreto mi fascinación por tocar la guitarra, en especial si se trataba de mi banda favorita, The Beattles, y más con esa magnífica canción ¡Hey

Jude! Pero todo buen músico debe tener un bache al inicio de su carrera, y este fue el mío.

Matthew (Off): Como cada martes por la mañana había decidido salir a pasear en bici por Central Park, pero mis planes cambiaron por completo cuando una pequeña anciana se atravesó en mi camino y al tratar de esquivarla mi muñeca derecha se rompió.

Matthew (Off): Aunque los seis meses que estuve con un yeso en mi muñeca, lo peor vino cuando el doctor me dio su diagnóstico, ese desgarrador y horrible diagnóstico.

Doctor Isaac: Bueno, al parecer todo está en orden, pero algunos daños fueron irreversibles, por lo que el

pequeño Matthew no podrá volver a tocar la guitarra en bastante tiempo.

Esc. 8 – Noche Cortinilla a un escenario

Matthew y su banda están tocando en un pequeño bar mientras la gente grita el nombre de su banda.

Banda: ¡Hey Jude, don't make it bad!

Público: ¡STONE´S!, ¡STONE´S!

Matthew (Off): Como era de esperarse, no le hice caso al doctor y a los pocos meses ya estaba presentándome en distintos bares, con mi banda, los STONE´S. No nos iba tan mal, tanto así que un hombre se me acercó una vez.

Esc. 9 – Noche Cutting a un escenario

Matthew está hablando con un hombre mientras sus amigos están desmontando todo, la escena termina con un fundido a negro.

Agente: Escucha, Matthew, tu banda es increíble, quiero hacerte una oferta para firmar con SONY, pero la disquera solo te busca a ti, si aceptas, los STONE´S deben terminar hoy.

Matthew (Off): Sé lo que estarán pensando, ese chico sería un tonto si abandona su banda, pero vamos, ¡Es SONY!, no podía dejar pasar la oportunidad

Matthew: Esta bien, pero, si ya no existen los STONE´S, ¿Cómo me voy a llamar?

Esc. 10 – Día y noche Loop de Matthew en gira

Matthew se encuentra ensayando, viajando y presentándose noche tras noche, todo mientras su cara pasa de una alegre a una estresada con una sonrisa falsa.

Matthew (Off): También sé lo que estarán pensando, la gente grita Jude

Stone una y otra vez, ¿Cómo alguien que vive la vida de rockstar puede ser tan infeliz?, pues la verdad es que no todo es luces y aplausos, mi rutina diaria consistía en ensayar cuatro horas con mi grupo, viajar otras ocho horas hasta la siguiente ciudad y dar un espectáculo de tres horas. Todo para volver a iniciar al día siguiente.

Esc. 11 – Noche Dentro de camerinos

Una persona sospechosa entra dentro del camerino y le pone grabadora en la mesa, después se retira mientras Matthew la reproduce.

Matthew: ¿Cómo entraste?, ¿Quién te dejó pasar?

Hombre misterioso: Señor Stone, solo, escuche la grabación.

Grabadora: Querido Señor Stone, me complace anunciarle que hemos notado su inconformidad con el mundo de la fama, así que le tenemos una solución...

Esc. 12 – Noche Detrás del escenario

Matthew se encuentra en las escaleras del escenario donde la multitud grita el nombre de "JUDE STONE", finalmente sube mientras se hace un Fundido a un avión llegando hasta una isla donde aparece el título de la película *BLUE BLAYOU*

Público: ¡JUDE STONE!, ¡JUDE STONE! **Manager:** Matthew, es hora, sube, ¡Matthew!

Matthew en voz baja: Solo un concierto más y todo esto terminará, por fin todo esto se acabará...

Anexo C.16. Estudiante Edmundo, grupo 5. Acción de transmutación a partir de fotografía de Brassã *La banda de Alberto el Grande*

Estos hombres no confían en mí. No es la primera vez que nos reunimos, al final del callejón, veo sus rostros, recelosos, concentrados, como si estuvieran actuando ser otras personas cada vez que me ven. Dos, permanecen atrás, con las manos en los bolsillos, con el brazo relajado y el cuello tenso –apuesto que

mantienen las armas listas-, los otros, cuatro, miran. Dejaré como cada mes, que vivan; si cumplen con su parte, yo cumpliré con la mía. Quizás en este callejón oscuro, rodeado de edificios abandonados, donde la única luz que se cuele es la de mi llegada, piensen que soy un monstruo y por ello su recelo al verme, su precaución y distancia para tratarme... Los monstruos son ellos, me han dejado otro cuerpo, otro cuerpo que subiré a la nave, luego me iré, ellos se verán cada vez más chicos, hasta que regrese en un mes, por otro humano. La luz, indica mi llegada.

Anexo C.17. Estudiantes Maraboto, Codardo y Alfetra, Grupo 5. Acción de transmutación a partir de fotografía de Brassai *La banda de Alberto el Grande*.

Alonzo Maraboto

Las llamas devoraban lentamente el barniz azul de lo que alguna vez fue un Ford Lotus Cortina, mientras que las cenizas y la luminosidad del fuego comenzaban a expandirse y conquistar la oscuridad, demostrando ser capaces de destruir todo a su paso como una triste pintura que se pierde en silencio y solo se llena de melancolía por el recuerdo de la gloria que alguna vez poseyó.

Saqué con suma delicadeza un pañuelo rojo que habitaba en mi bolsillo, cerca del corazón, me limpié cuidadosamente el sudor y el sabor que escurría por mi cuello y escondí en aquel trapo sucio el temor que invadió mi pecho por solo unos instantes.

Tabaco, venganza y muerte, ese era el sabor amargo que comenzaba a habitar mis labios y en el fondo yo sabía que no importaba cuánto whisky fuera capaz de tomar esa noche, no podría olvidar que en lo oculto de las flamas, entre susurros y celos, se me reveló que dentro de esta familia, había un Judas Iscariote.

Chasqueo mis dedos con un atisbo de furia y no necesito hacer algo más para que Piero prenda mi cigarrillo, le doy una larga bocanada hasta sentir el ardor en mi garganta y escupo el humo frente al portal del infierno que se desata delante de nosotros, sólo para que aquel que traicionó mi confianza, me mire y entienda de una vez por todas, que el humo también me habita, y ni siquiera esta afrenta, podrá destruir todo el poder de mi imperio.

Una silueta deslumbrante interrumpe mis pensamientos y lleva mi mirada a los adentros de aquel vehículo destrozado, y entre las ruinas, sentí el odio añejo de una mirada perteneciente a un *bambino*, el grito de una madre angustiada asalta mis pensamientos, y no puedo evitar cuestionarme ¿Será acaso uno de los tantos fantasmas que me persiguen por haberles quitado la vida o haber arrebatado su virginidad? No lo sé con certeza y tampoco me importa, perdí la cuenta hace muchos años de las inocencias que destruí siendo el justiciero que de entre las tinieblas emergía tomando el papel de una muerte fría, que no titubea y sólo olvida...

Piero Codardo

Ante el fulgente resplandor de las llamas que nos tiene a todos enganchados, me mantuve sereno; algo me decía que Alonzo Maraboto, el mismo jefe Alonso, estaba descubriendo la verdad... Pero no iba a ser yo quién se la dijera, no me

correspondía. Habíamos enfrentado juntos muchas guerras, años atrás, siempre me mantuve cerca de él y le había servido fielmente; instruí a Massimo en las labores de la familia, lo vi endurecer con los años, sus suaves facciones. Es por eso que nunca dije nada, aunque sabía la verdad.

Massimo se volvió muy cercano, íntimo. Me contó su tortuosa historia noche a noche en el billar, en noches como esta, en las que los susurros salen en medio de la oscuridad, se mezclan con el humo para intentar no ser escuchados y los secretos se van revelando a la par. Entonces, llegué a conocer la verdadera identidad de Massimo, pero mis anhelos –o mi necesidad- de permanecer unidos eran litigantes. Somos familia. Intenté durante años ignorar la realidad... pero en este momento mi serenidad me delataba, Maraboto había caído en una inmensa traición, de la cual yo era cómplice.

Esta noche todo cambiaría, la luz del fuego y el silencio ruidoso del Ford Lotus Cortina carbonizándose, fue la escena que marcó el fin, aquella luminosidad hipnotizante que miramos por lo que parecieron horas, solo para contemplar los actos que nos habían llevado hasta ese momento. “Seremos cadáveres que andan”, pensé; entre las calles, avenidas y rincones, escondidos en algún hostel de mala muerte, cobrando la ayuda de algún viejo amigo, siendo el reflejo de la decadencia del imperio Maraboto...

Massimo Alfetra

No era solo otra noche de billar.

¿Cuál es tu siguiente movimiento, Alfetra? Me pregunto a mi mismo, pero me respondo en un momento equívoco; le he dado a la bola negra y Piero se esfuerza por no sonreír. “No, adelante, riéte –ladro. –Fue un pésimo tiro.”-“No suele ser fácil ganarte, Alfetra, pero hoy la suerte no está de tu lado...” comenta con su usual voz profunda y estoica. –Por favor, ¿cuándo sí lo está, jefe? Le respondo. “No tientes al destino, hijo”. Había un tono compasivo en su voz que yo detestaba, un gesto que yo decidía ignorar y no tomarlo personal, pero vaya que lo era. Muy, muy personal. No es necesario que... toque ese tema esta noche.

“El lugar está medio vacío” expreso al posar de reojo mi vista en quienes nos rodean- “qué lástima”, pienso- “hubiera preferido aún menos discreción para que la voz se corriera rápido”. Paciencia, después de años. ¿Qué significaban un par de instantes más? La conversación, las voces de mis prójimos quedan colgadas mientras me sumerjo en ese vaso de pensamientos...

Era personal. Si bien Maraboto me había acogido, sentía una clase de repudio por él y por mí mismo, por necesitar la protección del hombre que me arrebató todo. Pero juro por el alma de mi madre que él sentirá esa misma pena, pronto. Lo siento por Piero, que es mi hermano, que cree saberlo todo de mí... Idiota, nadie sabe quién soy, qué siento, la pena que me embarga, que me priva de los placeres de la vida. Que me consume en ira. Nadie pregunta y al parecer a nadie le interesa en esta esfera de la sociedad... pero mis aturdidos y sombríos recuerdos de esa noche están más adheridos a mi memoria que mi propia piel. Son la justificación de esta envidia, de este añorar la venganza.

...

Ahí está: un estallido nos arrebató la atmósfera. “¿Eso fue una explosión?”, escuchamos decir. Carajo, por supuesto que sí. Nos miramos sin tanta extrañeza y salimos de la bodega.

Ya hay dos sujetos observando de cerca lo que se temían. “Jefe... es su auto”, le dicen a Maraboto. “Maldita sea...” expira Maraboto; nos acercamos, el olor a gasolina se intensifica. Piero, casi ajeno, me mira. La guerra apenas comenzaba, pero de alguna manera, sentía que mi trabajo estaba inconcluso, hubiera preferido alejarme de aquel mundo, pero algo me detenía, no podía irme sin saciar mi sed de venganza, saqué un cuchillo tan afilado que sabía que no viviría hasta mañana.

Anexo C.18. Estudiantes Estrella y Mauricio, Grupo 5. Acción de transmutación a partir de fotografía de Brassai *La banda de Alberto el Grande*.

“Perspectiva de una Imagen”

-Lo logramos, ¿tienes el sobre?

-Lo tengo, estoy a unas cuadras.

-Perfecto- digo sosteniendo el celular con fuerza y bajando la voz. -Dijo el detective que estaría en un Chevrolet Bel Air 1953 Rojo.

-¿Rojo? ¿No se supone que debíamos mantener un perfil bajo?

-Estamos lo suficientemente lejos, nadie nos reconocerá aquí.-Acelero el paso. Quiero terminar con esto de una vez por todas. Si sigo escuchando su voz, voy a romper el celular.

-Más te vale- dice. -No tengo planeado morir esta noche- El pensar en que otros planes tendrá para esta noche hace que me hierba la sangre. -¿Nadie te siguió?

-No- respondo seguro. Imposible que me hayan seguido, tomé todas las precauciones... pero aun así miro por mi hombro rápidamente para confirmar mis palabras.

-Bien, repasemos el plan...

-Sé lo que tengo que hacer.- digo de golpe y cuelgo antes de que pueda decir otra palabra.

Todavía estoy unos minutos del punto de encuentro. Tengo el impulso de correr y terminar con esto lo más pronto posible, pero no debo llamar la atención. El problema más grande hasta ahora con la misión no ha sido el infiltrarnos o el extraer información, sino mi compañero. No lo soporto, no puedo mirarlo a los ojos. Trabajar con él es verla a ella. La odio. La odio tanto que la sigo amando. Me odio a mí por amarla todavía. Pero todo mi enojo e impotencia siempre regresa a él. No se odia a la presa, sino al cazador.

Basta.

Debo concentrarme. Todo el tiempo, dinero y trabajo invertido en esta misión podría ser en vano si esta noche algo sale mal. Podría morir esta noche si el más mínimo detalle no está fríamente calculado. El olor a fierro viejo y humedad invade mis pulmones. Sigo caminando por los callejones repasando el plan en mi mente: Mi compañero le da el sobre con la evidencia al detective, me da la señal, yo hago la llamada y me voy. Le da el sobre, me da la señal, hago la llamada y me

voy. Sobre, señal, llamada, me voy. Simple. Lo repito en mi cabeza una y otra vez mientras sigo caminando. Cada vez más cerca del final.

Suena el celular.

En cuanto veo el número pierdo la concentración y la ira se apodera nuevamente de mí. ¡¿Qué quiere ahora?! ¿Es tan estúpido como para haber arruinado ya todo?

Respondo haciendo la única pregunta que me interesa.

-¿Tienes el sobre?

-Ya te he dicho que sí. No soltaré este sobre hasta que lo vea en las manos del detective.-

Claro. ¿Por qué habría de perderlo? Ese sobre es su pase seguro a que el superior lo ascienda de puesto. No entiendo por qué después de tantas misiones infiltradas en las que he estado, llega éste y se queda con todo el crédito de ambos. Es cierto que él consiguió mucha información. El maldito tiene buen carisma y mucha labia. No cabe duda. Su labor fue conocer un poco más al jefe de esta pandilla. No me sorprendió que se hicieran tan cercanos en unas cuantas semanas. Él le sacaba información, pero yo hice todo el trabajo sucio. Yo tomé las evidencias e informé a la policía. Organicé todos los papeles y reuniones. Yo hice las llamadas con el detective y rompí muchas reglas. ¿Y qué hacía este bastardo? Cenar, beber, disfrutar y de vez en cuando extraer información y realizar algunos robos a sus pertenencias. Quitar lo ajeno es algo que a mi compañero se le da bastante bien.

Doblo la esquina.

Trabajar con él estos últimos días ha sido insufrible, no lo veo a los ojos y le dirijo la palabra lo menos posible. Mi repudio hacía él cada día se hace más profundo. No me importaría que el día de hoy terminara muerto. Sé lo que pasó. Nadie me ha dicho ni una palabra al respecto, pero yo lo sé. No soy ningún idiota.

-¿Dónde estás?- me dice- ¡Veo el auto rojo!

Estoy a punto de responder cuando me freno de golpe. Frio. La sangre recorre todo mi cuerpo y puedo sentir las gotas de sudor caer por mi frente. ¿Cómo llegaron hasta aquí? Siento el pánico trepar sobre mi piel. Mis pies se han pegado al piso y yo me he convertido en una estatua. Ahí están los miembros más importantes de la pandilla: un cabecilla, dos pistoleros, un restaurador e incluso el jefe. Todos con la mirada fija en lo mismo. Un Chevrolet Bel Air 1953 Rojo.

Escucho a mi compañero a través del celular, escucho que dice algo sobre no espérame, algo sobre entregar el sobre y lo escucho colgar.

Yo sigo ahí parado, con el teléfono pegado a la oreja, sin nadie del otro lado de la línea que responda. ¿¡Pero que hacen ellos aquí?!

Mi consciencia despierta y mi cuerpo reacciona. Tengo que moverme. Retrocedo rápida y sigilosamente y me escondo detrás de la calle por donde vine.

¡Maldición! ¡Tengo que advertirle! ¡Idiota! ¡Tiene que saber! ¡¡No puede entregar el sobre!!! ¡No con ellos viéndolo! ¿Por qué tenía que ser tan estúpido? No, no, no. No puede terminar aquí.

Ellos lo saben. ¡Maldición! ¡Lo saben! Están aquí por un motivo. Saben que los delatamos, saben que somos traidores. Vienen a matarnos.

Los escucho amenazar y maldecir a mi compañero a la distancia. De repente veo un rayo de esperanza, me percató de algo. No han mencionado mi nombre. ¿Sospecharan de mí también? Se refieren a mi compañero como “el traidor”... Hablan en singular.

¡Puedo salvarme! Puedo correr. Una parte de mí quiere advertirle a mi compañero, gritarle que huya. Pero otra parte quiere que se pudra y tenga su merecido. ¿Acaso soy este tipo de persona? ¿He caído tan bajo? Tal vez una llamada rápida. Una palabra. Aún puedo salvarme... puedo salvarnos a los dos. Agarro el celular y busco su número, pero algo me detiene. La veo. Ahí está, tan radiante como siempre. Invadiendo mis recuerdos.

¡Ahora no!

La veo. Sus ojos hermosos y profundos, llenos de secretos, llenos de pasión. Conozco esa mirada, esa mirada de amor... pero ella no me está viendo a mí. Ve a alguien más. Lo ve a él.

No estoy seguro si fue Dios dándome una señal o el Diablo dándome una orden. Apago el celular. Y me voy silenciosamente. Camino rápido, por el mismo lugar por donde vine. No regresaré. Oigo los disparos y sigo caminando sin mirar atrás.

Anexo C.19. Equipo del Personaje suicida. Grupo 5. *El drama del desencantado* (García Márquez, 1981)

Ni el aislamiento porque ahí estaba ella, ni el título de adicto que todos me impusieron por ignorantes. No. Mucho menos la falta de reconocimiento de mi propia existencia por mis amigos, no, nada de eso importa, lo importante es la falta de ese cigarrillo, la maldita música de elevador esa es la que lo jodió todo. Incesante. Ella está, eso me basta. Pero no hay cambio, monótona, incesante, existe, vive y la vivo. No hay salida, es un salto, solo eso. Frío, el frío escurre más lento, tiemblo ante lo apacible de la vista. Cierro los ojos para verme, para no verme, hay una melodía que atraviesa, que reconforta el alma, me guía, me guía...

Y mientras el viento me arrulla y siento el vacío del salto, volteo la cabeza como el último acto de curiosidad, y como si fuera el espectador de una pequeña niña que descubre los regalos en su habitación, y como un trago amargo el grito entre dos padres que alguna vez se amaron y solo quedan restos de rencor y odio que los hijos heredan con dolor. Y por último la ternura que existe entre dos amantes que se descubren por primera vez mientras alguien interrumpe en la habitación y cierro los ojos, con tanta fuerza que duele y olvido por un instante la amargura que por tanto tiempo me acompañan deseando poder volver a revivir esa experiencia humana, ese calor en mi cara.