

Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas

Gemma Pujals - M.^a Celia Romea
(Coord.)

Mercè Coll - Carmen Echazarreta - Andreu Martín

Gemma Pujals - M.^a Celia Romea - Anna Solà

Alba Ambrós - Neus Figueras - Flor de Lis Igualada - Manuela Pérez

Joan Marc Ramos - Marta Rovira - Maria Vila

34



CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Gemma Pujals Pérez es licenciada en filología hispánica y profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona. Con más de veinte años de experiencia en formación inicial y continuada, ha investigado sobre aprendizajes lectores y escritores en distintas etapas educativas, teorías del discurso, comunicación y literatura infantil y juvenil. La prensa: Un element motivador per a aprendre a escriure? (1985); Análisis del discurso aplicado a una muestra de cuentos tradicionales (1987); Europa: El valor de los vocablos (1990); La argumentación en el escrito: implicaciones en la enseñanza secundaria (1992); La llengua i la literatura en el Projecte Curricular de Centre (1994); A favor de los clásicos de aventuras de la literatura juvenil (1994); Sobre la noción de estilo y la función de los manuales de estilo (1998) son algunos de los estudios y publicaciones que ha realizado.

M.ª Celia Romea Castro es doctora en Filología y Profesora Titular del Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universitat de Barcelona. Ha investigado sobre temas de lectura, literatura comparada, análisis intertextual, etc., de textos literarios, audiovisuales y filmicos, con finalidades didácticas. Entre otras publicaciones, Aspectos intertextuales entre la ciudad y los perros de M. Vargas Llosa y Si te dicen que caí de Juan Marsé (1992); La novela urbana: un material dinamizador de la interdisciplinariedad en el currículo de secundaria (1992); Barcelona romántica y revolucionaria. Una imagen literaria de la ciudad, década de 1833 a 1843 (1994) o Crónica de dos ciudades: Madrid, Barcelona al final del siglo XIX (1993); estudian la imagen comparada de ciudades, en la literatura. Al parvulari, llegim imatges (1994); Recursos y medios para la enseñanza de la lengua oral en la E. I. (1996); La narración audiovisual (1998), etc., están vinculadas a temas de narrativa audiovisual.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

34

Gemma Pujals - Celia Romea (Coord.)

Mercè Coll - Carmen Echazarreta

Andreu Martín - Gemma Pujals - Celia Romea
Anna Solà

Alba Ambrós - Neus Figueras

Flor de Lis Igualada - Manuela Pérez

Joan Marc Ramos - Marta Rovira - Maria Vila

CINE Y LITERATURA. RELACIÓN Y POSIBILIDADES DIDÁCTICAS

ICE - HORSORI

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Serafín Antúnez, José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, Francesc Segú

Primera Edición: Marzo 2001

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona.

Editorial Horsori. Roger de Flor, 77-79, 2.º 3.ª (08013) Barcelona

© Gemma Pujals y Celia Romea por la Coordinación.

Cada uno de los autores/as por sus capítulos propios.

© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori

Depósito legal: B. 14.969-2001

I.S.B.N.: 84-85840-87-9

Impreso en Liberduplex, S.L., Constitució, 19 (08014) Barcelona

ÍNDICE

PROLEGÓMENOS	9
<i>Gemma Pujals</i>	
1. NARRACIÓN LITERARIA-NARRACIÓN AUDIOVISUAL	
1.1. ¿QUÉ UNE Y QUÉ SEPARA AL CINE Y A LA LITERATURA? ...	17
<i>Celia Romea</i>	
1. Guiones literarios, guiones cinematográficos	18
2. La materialidad literaria frente a la materialidad cinematográfica	23
3. La literatura comparada con el cine como elemento didáctico	25
4. La adaptación literaria en el cine como una forma de lectura interpretativa	29
5. Conclusión	32
Bibliografía	34
1.2. CINE Y LITERATURA. (Cómo un escritor ve cambiada su obra en guión)	37
<i>Andreu Martín</i>	

2. MITOS LITERARIOS Y ARGUMENTOS CINEMATOGRAFICOS	
2.1. EL MITO ARTÚRICO	49
<i>Carmen Echazarreta</i>	
1. Origen literario del mito artúrico	50
2. Los primeros autores de la literatura artúrica	54
3. La leyenda artúrica en la literatura actual	56
4. Las versiones cinematográficas	61
5. Conclusiones ¿Por qué siguen fascinando los hechos del rey Arturo?	74
6. Filmografía sobre la leyenda artúrica	75
Bibliografía	76
2.2. FRANKSTEIN, DE LA LITERATURA AL CINE.	
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	77
<i>Manuela Pérez - Maria Vila</i>	
1. La obra literaria	78
2. La obra fílmica	83
3. Propuesta de actividades didácticas	88
Bibliografía	92
2.3. LITERATURA DE TERROR: DRÁCULA DE BRAM STOKER Y LA VERSIÓN CINEMATOGRAFICA DE FRANCIS FORD COPPOLA	95
<i>Flor de Lis Igualada</i>	
1. Un autor literario, Bram Stoker	95
2. Drácula	98
3. Drácula en el cine: en la versión cineasta de Francis Ford Coppola	109
4. Comentario final	112
Bibliografía	114
3. CLÁSICOS Y MODERNOS	
3.1. UNA PELÍCULA, UNA LECTURA DE TEXTO. ANÁLISIS DE LA RECEPCIÓN DE EL PERRO DEL HORTELANO	115
<i>Gemma Pujals - Celia Romea</i>	
1. Justificación de la propuesta Didáctica	117
2. La visión del film: <i>El perro del Hortelano</i>	118
3. El contexto de la historia: el Barroco como movimiento estético y literario y Lope de Vega, escritor y personaje de la época	119
4. Texto y contexto. Análisis de la estructura narrativa y fílmica	124
5. Diseño de las actividades	139
Bibliografía	152

3.2. ENRIQUE V: LA OBRA LITERARIA Y LA PELÍCULA	
EN EL AULA DE SECUNDARIA	155
<i>Neus Figueras - Joan Marc Ramos</i>	
1. Perspectiva histórica y literaria	156
2. Propuesta didáctica	159
3. Conclusión	184
Bibliografía	185
3.3. ELEMENTOS NO VERBALES EN LA LITERATURA Y EL CINE	187
<i>Mercè Coll</i>	
1. Un ejemplo literario: Madame Bovary	189
2. De la literatura al cine	191
4. INTERACCIÓN DE LENGUAJES	
4.1. DEL FILM AL PAPEL: EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN	
PRIMARIA	201
<i>Anna Solà, componente del colectivo Drac Màgic</i>	
4.2. TINTÍN Y EL CINE	209
<i>Alba Ambròs - Marta Rovira</i>	
1. Programación del crédito: <i>Tintín y el cine</i>	210
2. Valoración	222
Bibliografía	223

PROLEGÓMENOS

Gemma Pujals

Primero fue el Verbo, la palabra, el guión, la reflexión, la letra y luego vino la imagen, la primera vuelta de manivela, el movimiento, la acción.

Las frases anteriores, ciertas o inciertas, de que se vale Andreu Martín para terminar su artículo¹ representan un punto de vista de acercamiento al binomio literatura y cine bastante común entre especialistas de lengua, literatura y sus enseñanzas, que no tiene por qué coincidir totalmente, aunque haya grandes concomitancias, con la visión o perspectiva de análisis que se haga desde otras áreas de conocimiento.

Cuando menos ese fue el *leit motiv* que nos llevó a seleccionar, como editoras, algunas ponencias de las XIII Jornadas de "Redacció i Escola",² dedicadas a la temática *Cine y literatura*, junto con artículos procedentes de los mejores trabajos de profesorado de secundaria, del Programa de Doctorado *Enseñanzas de Lenguas y literatura*,³ que constituye una interesante contribución al tema que me complace presentarles.

1. Andreu Martín "Cine y literatura. Cómo un escritor ve cambiada su obra en guión".

2. Grupo de trabajo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona, que ha organizado jornadas desde el año 1984 dedicadas a temas monográficos relacionados con la expresión escrita.

3. Asignatura: *Literatura y cine. Estrategias de comprensión e interpretación textual*, que imparte la profesora Celia Romea.

Las editoras de esta publicación hemos organizado y seleccionado el material de acuerdo con su funcionalidad temática y didáctica. Ello nos ha llevado a establecer una clasificación en cuatro bloques de contenidos que hemos titulado: *Narración literaria, narración audiovisual; Mitos literarios y argumentos cinematográficos; Clásicos y modernos e Interrelación de lenguajes*. Muchos de los artículos combinan pragmática y teoría de la recepción con análisis narratológicos y estudios literarios de las obras, sus personajes y el contexto sociocultural e histórico en que se insertan. La aproximación didáctica está presente en todas las aportaciones, bien como reflexión pedagógica, propuestas, recomendaciones y sugerencias, o bien como actividades escolares enmarcadas en distintos formatos curriculares. Por tanto, la secuenciación de los artículos y su lugar de colocación deben atribuirse únicamente a los principios de ordenación antes aludidos y, en caso alguno, a criterios de priorización.

Antes de pasar a comentar brevemente el material que, como editoras, ponemos en vuestras manos, quisiera hacer algunas puntualizaciones. Se ha hablado y se ha escrito hasta el cansancio acerca del uso y abuso de los medios audiovisuales y de las influencias perniciosas que pueden ejercer sobre la infancia y la juventud. En mi opinión, los críticos y temerosos de que las nuevas tecnologías audiovisuales acaben arrinconando la literatura escrita en el soporte libro —o sustituyendo el proceso lector creativo e interpretativo por parte de nuestros escolares—, deberían dejar de preocuparse tanto.

En la historia de la humanidad se han venido sucediendo distintas formas de comunicación oral y escrita: representaciones gráficas e icónicas que simbolizaban el lenguaje verbal (dibujos, pictogramas y jeroglíficos hasta llegar a los sistemas alfabéticos actuales), en diversos soportes: pinturas rupestres, en tallas de piedra y papiros; más tarde, también en ceremonias litúrgicas medievales donde se narraban y cantaban historias de las que han quedado vestigios en retablos, capiteles, tumbas e inscripciones de los templos; y, desde siempre, mediante el patrimonio literario de transmisión oral, que forma parte de nuestra acervo cultural. Por ello, la afirmación de que *el lenguaje textual puede ser sonoro o gráfico y complementado con el lenguaje icónico y el lenguaje musical* es tan moderna como antigua.

El mundo de la imagen, el lenguaje icónico, se ha convertido en exponente de la revolución tecnológica y cultural de nuestra época y ha obligado al profesorado a abastecerse de materiales y recursos⁴ para hacer frente a los nuevos retos de aprendizaje en una sociedad que

4. G. Pujals/E. Sanahuja (1997) (editores): "Recursos i materials de suport per a la reforma a l'Àrea de Llenguatge" en *Saber de Lletra V*, Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.

se ha visto impelida a cambiar pautas de conducta y formas de relación. Si durante siglos tuvo protagonismo la literatura escrita en papel impreso, en la actualidad lenguaje verbal e imagen, con o sin acompañamiento de sonido —o música—, comparten su presencia en los medios de comunicación e información. Es conveniente y necesaria, por tanto, una alfabetización en la imagen; se trate de imágenes fijas: ilustraciones, cómics, carteles publicitarios o imágenes en movimiento: cine, televisión, vídeo, videojuegos, multimedia... Una alfabetización en la comunicación, visual y audiovisual, que ayude a leer e interpretar todo tipo de mensajes.

Y el cine, como expresión artística más genuina del siglo XX, es un medio ideal para contar historias que pueden encandilar a niños y niñas —y a adolescentes— hasta llevarlos más allá de sus propias vivencias y conocimiento de mundo.

Narración literaria, narración audiovisual

Sin duda alguna, el cine como discurso audiovisual narrativo, por excelencia, es un reflejo social, cultural y literario de la sociedad que lo produce y uno de los medios más difundidos entre la población. Está constituido por un lenguaje específico en el que destacan elementos: visuales, sonoros, referentes-signos y narratológicos. Celia Romea, en el artículo que abre el monográfico, “¿Qué une y qué separa al cine y a la literatura?”, aborda el tema en toda su complejidad y presenta una panorámica introductoria muy documentada. Plantea la ventaja educativa que supone su utilización interdisciplinar en las aulas y la interrelación narrativa que se establece entre los dos lenguajes. Aduce el gran número de novelas clásicas o contemporáneas que han sido adaptadas al cine, convertidas en buenos guiones cinematográficos, y aporta elementos de análisis narratológico para utilizar conjuntamente en ambos soportes. De ello se derivan consecuencias didácticas relevantes, que incidirán en la mejora y la motivación de los aprendizajes escolares —tanto lingüísticos y literarios como vehiculados con otro tipo de conocimiento— y, sobre todo, en aquellos relacionados con el proceso lector de los textos audiovisuales.

El contrapunto lo pone el escritor Andreu Martín en “Cine y literatura (Cómo un escritor ve cambiada su obra en guión)”, quien en un lenguaje bastante informal y tono irónico va desgranando sus experiencias como escritor, como guionista y, finalmente, como director cinematográfico en ciernes. El frescor del lenguaje con que utiliza el *yo autobiográfico* —narración en primera persona— sirve de pretexto para introducirnos, como si de una conversación se tratara, en las pe-

ripecias y conflictos que se desarrollan detrás del telón de un mundo profesional en el que escritores, guionistas, directores y productores cinematográficos —y en su caso televisivos—⁵ han de ponerse de acuerdo para conseguir un producto final de calidad, partiendo de dos medios que tienen notables diferencias, pero que debe interesar al público receptor y conseguir suficiente audiencia. La tesis del artículo es ilustrativa: *explicar una historia en imágenes es radicalmente diferente de pretender explicarla con letras en un papel, negro sobre blanco.*

Mitos literarios y argumentos cinematográficos

La historia de los mitos o fábulas alegóricas sobre los dioses y héroes de los gentiles⁶ ha formado parte de la educación literaria de todas las culturas. La sabiduría y experiencias psicológicas que aportan trascienden la leyenda, o el acontecimiento, en que se fundamentan y los convierten en una fuerza social que modifica la conducta de los individuos: los humaniza y da sentido a su existencia.

Los relatos míticos, clásicos o modernos, forman parte del imaginario colectivo de los pueblos, de su patrimonio cultural. A pesar de que las historias que relatan los cuentos de hadas, leyendas y mitos tengan una estructura narrativa similar, la función de los personajes es distinta: el héroe o heroína míticos poseen cualidades casi divinas y las gestas que protagonizan son descritas como ejemplos que los humanos deberíamos imitar, aunque sepamos que son imposibles de superar ni tan sólo de igualar. El relato mítico sigue un esquema de iniciación en qué el o la protagonista ha de superar una serie de pruebas: obstáculos y conflictos, en escenarios hostiles, en cuyo transcurso irá evolucionando hasta alcanzar el estatus heroico.

Por su carácter iniciático, las narraciones míticas de la literatura universal constituyen verdaderos relatos de aventuras que el cine ha hecho suyos y los ha convertido en argumentos cinematográficos. “El mito artúrico”, que presenta Carmen Echazarreta, es uno de ellos. Mito o leyenda, epopeya o *roman courtois*, las narraciones sobre la saga del rey Arturo originadas como *romans* de la “materia de Bretaña” —primeras muestras de la novela medieval— recogen las aventuras caballerescas del monarca, *cristiano* y *bueno*, y su entorno. En su estudio, la autora describe sus orígenes literarios y la corriente literaria fantástica que inaugura, y que el arte fílmico ha adaptado en múltiples versiones, entre ellas: *Excalibur* y *El Primer Caballero*.

5. Andreu Martín ha sido y es guionista de series televisivas de gran difusión (producciones de TV3: *Estació d'enllaç* y *Laberint d'ombres*).

6. Paganos o idólatras.

Compara tramas, personajes y escenarios de estas películas con versiones literarias modernas del ciclo artúrico. Arturo, Lancelot, Perceval, Ginebra, Merlín, Morgana... han pasado a formar parte de la tradición: *seres de ficción nacidos de la creación literaria de un primer autor, consiguen fijarse en el imaginario colectivo de tal forma que pasan a ser personajes de carne y hueso.*

En el siglo XIX, las narraciones de aventuras se impregnan del *cientifismo* que invade los relatos de misterio y de terror, historias de alucinotropía, de espíritus y de fantasmas, algunas de ellas contadas por el gran poeta romántico, Edgar Allan Poe (1809-1849), cantor del misterio de la nocturnidad y del mundo sobrenatural. Éste es el contexto en que ve la luz la gran invención de Mary W. Shelley (1797-1851), *Frankenstein*, el monstruo fruto de su imaginación romántica convertido en experimento científico.⁷ *Drácula*, otro monstruo del romanticismo –aunque seductor y maléfico– enraizado en la tradición folklórica centroeuropea, no aparecerá hasta finales del siglo de la mano de su creador Bram Stoker (1847-1912), autor poco conocido, coetáneo y amigo del escritor Oscar Wilde y del famoso actor inglés, del que fue secretario, Henry Irving.

Frankenstein y *Drácula* pueden ser considerados como mitos producto del romanticismo o, por lo menos, así lo fundamentan en sus trabajos: M. Pérez y M. Vila, “*Frankenstein*, de la literatura al cine. Una propuesta didáctica”, y F. de Lis Igualada, “Literatura de terror: *Drácula* de Bram Stoker y la versión cinematográfica de Francis Ford Coppola”. Los temas universales propios de esta clase de relatos de terror y, más tarde, de la novela gótica, son comunes en ambas obras: el desdoble de la personalidad; la lucha entre el bien y el mal; el desafío a las leyes de la naturaleza; el miedo a la muerte y el deseo de inmortalidad, por citar sólo los fundamentales. Partiendo de un enfoque comparativo entre literatura y cine, las autoras de esos estudios describen, analizan y valoran, con profusión de detalles, semejanzas y diferencias entre las versiones clásicas literarias y las obras cinematográficas de K. Branagh y F.F. Coppola. Sin duda alguna, un material muy adecuado para plantear, además de las que se presentan, propuestas didácticas creativas en las aulas.

Clásicos y modernos

En ese apartado, la pretensión no es establecer una distinción entre clásicos y modernos; los clásicos por antonomasia son modernos

7. G. Pujals (1994): “A favor dels clàssics d’aventures de la literatura juvenil”, *Temps d’Educació*, 12, págs. 157-174.

y la modernidad, como cualidad, hace referencia a gustos e inclinaciones de épocas actuales o recientes. El título tan sólo sirve de pretexto para introducir las obras de dos autores clásicos del barroco, distantes geográficamente pero coetáneos: William Shakespeare (1564-1616) y Lope de Vega (1562-1635), así como la obra del escritor contemporáneo: Gustave Flaubert (1821-1880).

Tanto Lope como Shakespeare fueron literatos renovadores del arte dramático. Prescindiendo de las reglas de la preceptiva clásica, mezclaron elementos trágicos y cómicos y crearon un variadísimo elenco de obras teatrales, de estilos diversos, cuyo fin primordial era aleccionar y entretener al público: popular y culto. Aunque traten temas universales como el amor, los celos, el odio, la venganza, la muerte, la guerra y el sentir patriótico..., su lectura o representación escénica, por su estilo, formas métricas y recitación, a veces queda lejana de los intereses de la población escolar actual. Por ello, su comparación con versiones fílmicas conocidas abre la posibilidad de introducir una historia representada de forma mucho más real y veraz, con lo que se facilita una mayor comprensión lectora del texto, según se desprende de los dos trabajos presentados: G. Pujals y C. Romea, "Una película, una lectura de texto. Análisis de la recepción de *El perro del hortelano*" y N. Figueras y J. Marc Ramos, "*Enrique V: la obra literaria y la película en el aula de secundaria*".

Con la película de Pilar Miró, *El perro del hortelano*, se ha difundido el texto de Lope posibilitando al alumnado de últimos cursos de primaria y secundaria el acercamiento a un autor del Siglo de Oro, partiendo del lenguaje audiovisual. El documento formula una propuesta didáctica, dentro de un contexto histórico y literario específico: el Barroco, y aporta alguna información sobre Lope de Vega y su obra. El análisis de la estructura narrativa comparada con la fílmica brinda un modelo útil para aplicarlo en otros contextos. La interdisciplinariedad vincula la propuesta: se proponen actividades de enseñanza-aprendizaje para todas las áreas curriculares priorizando el área de lengua y literatura.

Enrique V pertenece a la saga de los dramas históricos de Shakespeare que describen las luchas que van acaeciendo hasta que se consigue establecer la dinastía de los Tudor. De *Enrique V*, donde se relatan las guerras con el rey de Francia y el compromiso que se establece con su hija Catalina, se han hechos múltiples versiones teatrales y fílmicas. La gran obra maestra fílmica de *Enrique V* es la versión que hizo Laurence Olivier (1945); no obstante, los autores del estudio y la propuesta didáctica utilizan la última versión de la obra, realizada por Kenneth Branagh, porque opinan que incorpora elementos cinematográficos más atractivos y efectistas en cuanto al texto, el colorido y la música.

El fragmento analizado, una de las arengas con finalidades políticas más famosas del teatro universal, sirve a los autores para profundizar en el discurso argumentativo y trabajar aspectos de lengua oral y lengua escrita relativos al área de lengua y literatura, a la vez que se introducen los conceptos básicos del lenguaje audiovisual.

Desde otro orden, y en el contexto de finales del siglo XIX e inicios del XX, contamos con una obra clave de la literatura universal contemporánea: *Madame Bovary* (1856) de Gustave Flaubert. De la obra de Flaubert únicamente se han tenido en cuenta los elementos no verbales que se desprenden de las acciones y situaciones que se narran. Éste es el enfoque del que ha partido el estudio realizado por Mercè Coll, “Elementos no verbales en la literatura y el cine”, cuyos análisis se fundamentan en las teorías de la enunciación, la pragmática y la comunicación no verbal, inherentes al ámbito del análisis del discurso.

La obra de Flaubert –maestro del realismo moderno quien, por su rigor estilístico y prosa concisa y cuidada fue un precursor de las innovaciones formales de la novela del siglo XX– es el pretexto llevado al cine para introducirnos en el mundo de *Emma Bovary*. La distinción entre elementos verbales que relatan (*telling*) y elementos no verbales que muestran (*showing*) se ejemplifican en dos fragmentos literarios de la obra, que la autora compara con cuatro adaptaciones cinematográficas con el objeto de analizar las similitudes y diferencias entre los procedimientos literarios y fílmicos.

Interrelación de lenguajes

La interrelación de lenguajes es una característica constante en el mundo de la imagen y de las nuevas tecnologías de la información. Anna Solà, en su trabajo “Del film al papel: experiencias en los diferentes niveles escolares” apuesta por la utilización del cine como medio didáctico y motivador para favorecer una práctica narrativa entre los escolares que, según ella, los discursos televisivos, por su formato, han minimizado y trivializado el contenido. Se impone ahondar en la tradición narrativa para no perder el bagaje cultural y las experiencias de aprendizaje social que el relato comporta. Para ello, propone que introduzcamos en el aula lenguajes, técnicas y recursos cinematográficos de distintos creadores para comprender el proceso de construcción narrativa y deleitarse con las vicisitudes de los personajes de la película, de cuyas vivencias se podrán deducir y aplicar múltiples enseñanzas.

La programación y secuenciación de un crédito de lengua y literatura para primero o segundo curso de la enseñanza secundaria obli-

gatoria cierra el ciclo de trabajos que se presentan. Las autoras, Alba Ambrós y Marta Rovira, en *Tintín y el cine*, desde una perspectiva pragmática comparan el cómic, como género literario, con el cine: se trata de que se trabajen diferencias y similitudes entre el lenguaje textual y el icónico en dos soportes de características muy distintas. El estudio, análisis y propuesta didáctica se realiza sobre el cómic de Hergé: *Las joyas de la Castafiore* y su versión filmica.

Estamos convencidas de que ponemos en manos de potenciales lectores y lectoras un material de sumo interés para la práctica educativa en las aulas.

1. NARRACIÓN LITERARIA - NARRACIÓN AUDIOVISUAL

1.1. ¿QUÉ UNE Y QUÉ SEPARA AL CINE Y A LA LITERATURA?

Celia Romea

Lo que más interesa a nuestros fines es señalar que las técnicas empleadas por el cine no le son propias, sino que han sido tomadas de medios al parecer tan diferentes entre sí como la novela del siglo XIX, las primitivas historietas, la ilustración de las revistas, la obra de cubistas e impresionistas, lo más "pop" de la literatura popular, y los entretenimientos "para todo tipo de público" ofrecidos en el teatro, las ferias de volantneros y los salones familiares.

JOHN FELL (1977)

Introducción

La escuela es el lugar de los aprendizajes formalizados. Debería añadirse, con frecuencia atomizados, y se espera que el destinatario o destinataria de la educación los globalice y adapte a una realidad concreta, a su modo y manera. ¿Cuántas veces hemos citado de memoria, en un momento dado, una definición aprendida muchos años antes, al enfrentarnos con su correspondencia en el mundo real y, es en ese preciso instante cuando somos capaces de entenderla con toda plenitud, porque la asociamos a una realidad tangible?

Entendemos que la mayoría de situaciones sólo se comprenden en la medida que las gozamos o sufrimos en nuestras propias carnes y

no cuando otra persona explica esa misma vivencia. Por eso, la escuela ha de facilitar la comprensión y asociación del máximo número de conceptos habituales por medio del aprendizaje formalizado asociado: lo intangible y lo conceptual ha de estar ligado con lo tangible o, dicho de otro modo, con la ejemplificación por medio de casos prácticos, que aparecen a cada paso. Además, para que lo importante atraiga por su interés al o a la estudiante, ha de contener aspectos que le sean atractivos, que considere útiles, que satisfagan alguna curiosidad o necesidad, etc., que le hagan ver, de acuerdo con la capacidad de quien aprende, lo positivo de ese aprendizaje para sus objetivos vitales. Ello permitirá activar los mecanismos necesarios que faciliten la consecución del objetivo didáctico previsto.

Un tema presentado en un soporte literario y cinematográfico, que desarrolla una historia a la que le damos una significación, permite acceder a muchos contenidos de forma interdisciplinar. Las fuentes bibliográficas o documentales corroborarán, ampliarán, contrastarán información de carácter lingüístico, matemático, topográfico, histórico, artístico, social, ético, etc., para desarrollar ese tema o idea inicial de acuerdo con intereses comunes a muchas disciplinas.

En este artículo, que precede a otros de carácter más específico, pretendemos establecer un marco general que permita identificar, comprender y relacionar conceptos por medio de la asociación de materiales de índole literaria y cinematográfica que susciten ideas capaces de establecer un acercamiento interdisciplinario a temas, susceptibles de ser estudiados desde diversas áreas de conocimiento con el objetivo de profundizar en unos contenidos concretos.

1. Guiones literarios, guiones cinematográficos

La Literatura y el Cine son dos soportes que permiten el acercamiento a casi todos los temas que preocupan a la persona y, además, una misma historia puede adaptarse a objetivos bien diversos. Puede tener un tema destacado, a simple vista. Pero las múltiples miradas de las que puede ser susceptible, permite extraer conclusiones bien diversas. "¡La poesía no es de quien la escribe, sino de quien la usa!", dice con toda razón *El cartero de Neruda*.¹

1. Antonio Skármeta (1995) *El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)*, Plaza & Janés, Barcelona (pág. 72). Cuenta con una adaptación cinematográfica *El cartero (y Pablo Neruda)*, con variaciones en el espacio en donde se ubica la historia y en el tiempo en el que ocurre. Fue dirigida por Michael Radford en 1995 y participan como actores Massimo Troisi, Philippe Noiret y Maria Grazi Cucinotta.

Si bien la literatura y el cine pertenecen a Áreas de Conocimiento de tradición cultural, humanística, técnico-científica y de investigación, su explotación didáctica conjunta es escasa y requiere que se investigue en ello para contar con suficientes materiales que ofrezcan posibilidades variadas en relación, también, con otras disciplinas y con materiales didácticos válidos para el profesorado de las materias curriculares de diversos niveles educativos. La Literatura y el Cine pueden ser ejes vertebradores de varias áreas de conocimiento dentro de una unidad docente.

Entrando un poco más en el asunto, hemos de decir que una actividad didáctica de ese tipo ha de tener una visión formativa y finalidad culturalizadora no vampirizante; es decir, que no priorice un saber por encima de otros, sino que cada disciplina tenga sus propios objetivos y otros de índole multidisciplinaria, para que diversas áreas, en situación de igualdad, puedan obtener grandes beneficios, a partir de una motivación sugerida por un tema de origen literario. Las materias de expresión: lengua, literatura, cinética, artes plásticas, música, matemáticas, técnica, etc. hacen posible el desarrollo de una obra cinematográfica. Entre ellas, la literatura —especialmente la novela y el teatro— ha ejercido, desde el principio, un papel fundamental por su predisposición a contar historias. Pero aquí tampoco pretendemos supeditar el cine a la literatura, sería un craso error. La interacción entre literatura y cine es reversible. El guión de una película proviene de diversas circunstancias: Tenemos directores cinematográficos que en ocasiones son sus propios guionistas y piensan las historias específicamente para ser llevadas a la pantalla. Si ponemos ejemplos de los últimos años para no remontarnos a toda la historia anterior, tan antigua como el propio cine, contamos en la actualidad con directores consagrados, que también son guionistas: P. Almodóvar,² M. Armendariz,³ R. Benigni,⁴ I. Bollain,⁵ J. Cameron,⁶ Costa-Gravas,⁷ G. Lucas,⁸ C. Saura,⁹ B. Tavernier,¹⁰ Woody Allen,¹¹ Quentin Tarantino,¹² directores noveles como A. Amenábar,¹³ V. Gaviria,¹⁴ Lu y Jean-Pie-

2. *Carne trémula*, España (1997) *Todo sobre mi madre*, España (1999).

3. *Secretos del corazón*. España (1997).

4. *La vita è bella*, Italia (1998).

5. *Flores de otro mundo*, España (1999) Comparte el guión con Julio Llamazares.

6. *Titanic*, EE UU (1997).

7. *Mad City*, EEUU (1997).

8. *Star Wars: Episode I*, EE UU (1999).

9. *Pajarico*, España (1997), *Tango*, España (1998) *Goya en Burdeos*, España (1999).

10. *Ça commence aujourd'hui*, Francia (1998).

11. *Deconstructing Harry*, EEUU (1997).

12. *Jackie Brown*, EE UU (1997).

13. *Tesis*, España (1997) *Abre los ojos*, España (1997).

14. *La vendedora de Rosas*, Chile (1998).

rre Dardenne,¹⁵ J. Medem,¹⁶ Santiago Segura¹⁷ B. Zambrano¹⁸ por citar algunos entre los últimos, o escritores que reparten su tiempo entre la producción escrita y la cinematográfica como P. Auster,¹⁹ Gonzalo Suárez, Fernando Fernán-Gómez en España, David Marnet en EEUU, o Eduardo Mignona en Argentina.

La cinematografía reciente explota y adapta todos los géneros literarios, lo que constata su versatilidad: Marc Levin en *Slam* E.E.U.U. (1998) afronta, por ejemplo, y a modo de metalepsis, la tarea de unir un documental y una fábula para mostrar la vida de un muchacho de un gueto negro cercano a la ciudad de Washington. Presenta la vida del actor-protagonista que, tanto en la vida real como en la película, es poeta de *slam*, composición oral, espontánea y casi improvisada, expresada en recitales callejeros, a modo de pugna entre recitadores, con ritmo de letanía *rap*. Su poesía y su actividad, la recitación, es una forma de escapar de la prisión, la calle, a la que está encadenado. El personaje vuela con las palabras. Es un documento denuncia, tanto él como su compañero (Saul Williams y Sonja Sohn) se representan a sí mismos y recitan sus propios poemas.

Tenemos películas que provienen de obras teatrales: dramas, tragedias o comedias. Algunas producciones de gran éxito de público en los últimos tiempos así lo constatan. Por ejemplo, la fiel adaptación, a pesar de los contrastes escenográficos, de la tragedia de William Shakespeare, *Romeo & Juliet*, (1997) dirigida por Baz Luhrmann y con guión de Craig Pearce y Baz Luhrmann.²⁰ También en España se han llevado al cine algunas obras de teatro de autores clásicos, demasiadas veces con poca fortuna. En general, han pecado de ser filmaciones estáticas de obras de teatro, hechas con pocos recursos o sin olvidar su forma original. Por tanto, el resultado visual ha sido que cuentan con una escenografía, encuadres o secuencias de estética muy rígida y con una actuación teatral de los actores. Sin embargo, entre las últimas producciones, cabe destacar, justamente por la frescura, aunque sin perder su fidelidad al texto, la versión cinematográfica de la comedia

15. *Rosetta*, Francia-Bélgica (1999).

16. *Los amantes del círculo polar*, España, (1998).

17. *Torrente, el brazo tonto de la ley*, España (1997).

18. *Solas*, España (1998).

19. Director y guionista de *Lulú on the bridge*, EE UU (1998) y autor del cuento *Auggie Wren's Christmas Story* más conocido por el título con que se llevó a la pantalla: *Smoke* (1995).

20. Como anécdota, cabe señalar que hay más de ochocientas adaptaciones de Shakespeare al cine (documentado por Kenneth Rothwell en *Shakespeare in screen* de 1990) y que sólo restan convertir en película, tres de sus treinta y siete obras teatrales. De algunas obras, como *Hamlet*, se han hecho hasta doce versiones, siete de *Otelo*, o seis de *The taming of the shrew* (*La fierecilla domada*).

de Lope de Vega *El perro del hortelano* (1996) dirigida por Pilar Miró, que ha tenido un gran éxito de público y crítica. También ha destacado la versión libre de la tragedia *Edipo Rey* de Sófocles convertida en *Edipo Alcalde* (1995) por la magia del guión de García Márquez, en una coproducción dirigida por Jorge Alítriana, con la trama de una historia policíaca y situada en una convulsiva Colombia actual o la última versión de Pilar Tavora del drama *Yerma* (1998) como homenaje personal de la directora a Federico García Lorca, en el centenario de su nacimiento

Siguiendo con ejemplos cinematográficos basados en narrativa, contamos con la novela de Eduardo Mendoza *La ciudad de los prodigios*, publicada en 1986, a partir de la cual Mario Camus (1998) muestra en cine el desarrollo de la ciudad de Barcelona, poco antes de la Exposición Universal de 1888 hasta la de 1929, a través de la evolución de Onofre Bouvila.²¹ R. Polanski dirigía en 1999 *La novena puerta* en coproducción entre Francia/España y EE UU, basada en la novela de Arturo Pérez-Reverte *El Club Dumas* (1994). Cuenta la historia de Corso, buscador de libros antiguos para ricos coleccionistas. Su misión es encontrar los dos últimos ejemplares del manual de invocación satánica *Las nueve puertas del reino de las sombras*, por lo que se ve inmerso en un laberinto lleno de peligros, violencia, sorpresas... A partir de las memorias de Denis Forman (un conocido directivo de la TV británica) *Son of Adam* tenemos *Los secretos de la inocencia* (1999), dirigida por Hugh Hudson, que presenta el retrato de una rica familia escocesa en los años veinte. Partiendo de tres cuentos: *La Lengua de las mariposas*, *Un saxo en la niebla* y *Carminia*,²² del gallego Manuel Rivas, tenemos la película *La lengua de las mariposas* (1999) dirigida por José Luis Cuerda, con guión de Rafael Azcona. Muestra, con gran ironía y de forma didáctica, la pasta de que están hechos los que triunfan en circunstancias difíciles. Basada en la novela psicológica de carácter psicoanalítico *Relato soñado*, del vienes de finales del XIX y coetáneo de Freud, Arthur Schnitzler, se ha presentado el film *Eyes wide shut* (1999), la obra póstuma de Stanley Kubrick en el que se muestra la dificultad y la fragilidad de la comunicación. El relato dramático del autor colombiano Gabriel García Márquez, *El coronel no tiene quien le escriba*, es la fuente de inspiración de la película del mismo título, dirigida por el mexicano Arturo Ripstein y en coproducción entre México/España/Francia (1999). Aparecen los temas de la pieza literaria, sin servilismos absolutos y

21. Desde su llegada a la ciudad adolescente, para escapar de la miseria de su lugar de origen. Con una presentación sucesiva de personajes que viven en el mundo del hampa: picaresco, engañoso, violento e inmerso en el fraude.

22. Del conjunto de cuentos de Manuel Rivas (1998) *¿Qué me quieres amor?*

con pequeñas licencias que le separan del original, al situar la acción en México y cambiar el origen de la mujer del coronel. La serie iniciada en *Frankenstein* (E.E.U.U., 1931) por James Whale, e interpretada por el inolvidable Boris Karloff, desarrolla la leyenda de Prometeo novelada en el romántico *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley y continuada con mayor o menor fortuna en versiones posteriores, contando con cuatro de ellas de la década de los años noventa, la última es la de Kenneth Branagh, titulada *Mary Shlley's Frankenstein* de 1994.

Igualmente, son muchas las obras literarias dedicadas a los más jóvenes adaptadas al cine, ya sea por medio de personajes reales o en dibujos animados. Entre las últimas: *El jardín secreto* (1996), basada en la novela de Frances Hodgson Burnett —escrita en 1901— y dirigida por Agnieszka Holland. Trata de una familia inglesa con un secreto que quiere esconder. La historia se desarrolla en el entorno de un jardín prohibido al que los niños acuden a pasar sus mejores horas. *Mattilda* (1996) dirigida por Danny de Vito, adapta la obra del mismo título de Roald Dahl. Recrea la historia de una niña de asombrosa inteligencia, amante del estudio y de la lectura. Sus padres son incapaces de dar respuesta a sus necesidades. La protagonista se enfrenta a sus problemas que, sola, poco a poco, resuelve. También la historia de los pequeñísimos y audaces *The Borrowers* (1997) contiene la obra del mismo título, escrita por Mary Northon, autora de cuentos infantiles con gran éxito comercial, y publicada en 1952.

En dibujos animados, entre las últimas producciones de Walt Disney, tenemos la adaptación mitológica de *Hércules* (1997) dedicada a explicar, de forma poco fiel, la vida y las andanzas del semidios, hijo de Zeus y Hera. *Mulan* (1999), basada en una leyenda situada en la China que tiene como protagonista a una muchacha luchadora y ambiciosa que no quiere estar sometida a las tradiciones de la sociedad en la que vive, o la historia del rey de la jungla *Tarzan* (1999), de la novela de Edgar Rice Burroughs y dirigida por Chris Buck y Kevin Lima.

La influencia también se ha producido en el orden inverso: Los recursos formales del cine han regido la estructura de muchas novelas actuales. Señalar la relación entre cine-literatura o literatura-cine (novela, teatro, poesía, ensayo) es hablar de los lazos inequívocos que parecen unir el cinematógrafo con las formas artísticas tradicionales. La comparación del cine con la literatura ha sido una referencia obligada de estudios teóricos de autores diversos; entre los iniciadores: Sklovski, Eisenstein, Balázs, Barbo, Bazin, Mitry, etc. preocupados por el tema de las adaptaciones, de las relaciones entre el cine y el teatro o por descubrir la peculiaridad del cine frente a la literatura. Aspecto que ha seguido preocupando a lo largo de todo el siglo XX (só-

lo en España: Gimferrer, Gómez-Mesa, Urrutia, Utrera, Peña-Ardid, Company, Mínguez, entre otros). Fell (1977) señala que el melodrama teatral o novelado, que tanto atraía a las diversas clases sociales industriales y urbanas del siglo XIX, fue el motivo de inspiración para el nacimiento del film narrativo en Europa, luego modificado, en cierta manera en E.E.U.U., al incorporar música en forma de canto y de baile coreográfico y reduciendo, por el contrario, los elementos melodramáticos verbales de muchas producciones. La existencia de un público emigrante, con dificultades por entender la lengua del país, requería habilidad para atraer espectadores que comprendieran lo que se desarrollaba en la escena. Esta innovación significó el acercamiento del cine al *music-hall*, que facilitaba la interiorización de la historia relatada.

2. La materialidad literaria frente a la materialidad cinematográfica

Los signos cinematográficos y los literarios tienen sus procesos específicos y complejos, de acuerdo con el medio de expresión que representan y una funcionalidad análoga: capacidad de relatar, aunque la narración se haga de forma diversa. Para poder relacionar literatura y cine hay que tener en cuenta la forma y el contenido específico de cada forma de expresión y establecer coordenadas para comprobar qué les acerca y qué les separa. Para abordar su estudio, se necesita tener un conocimiento de los códigos en los que se fundamenta cada forma artística y, así, poder comparar para adjudicar a cada obra el lugar que le corresponda. Por otra parte, vemos que, si bien hay necesidad de abordar la relación entre cine y literatura desde la estética específica de cada medio, el análisis excluyente, que desestime la contaminación externa, conduce a parcelas excesivamente delimitadas, cuando es de gran interés ver el comportamiento de los componentes manipulados, de un medio en el otro.

La palabra generadora de historias escritas, recogida en una obra literaria, requiere ser entendida de forma mecánica, comprensiva e interpretativa. Esto significa conocer la lengua en la que está escrita, saber leerla y tener cultura y experiencias previas respecto al contenido, para poder llegar a ser lo que se considera *un lector ideal* capaz de comprender los matices explícitos e implícitos en el texto. El espectador de una película con desconocimiento de la lengua verbal en la que se expresa la historia y con sólo un conocimiento medio de la cultura representada, puede deducir mucha información, sólo por la visión de las imágenes, de los claroscuros, de los colores; por la impronta de la música y de los ruidos que se producen y que, conjuntamente, recrean el clima, sugieren un tema, etc.

Si hacemos un paralelismo entre el cine y la literatura desde lo más específico de cada forma de expresión, *la imagen* frente a *la palabra*, vemos que:

1. El cine presenta imágenes concretas y rígidas que no podemos modificar —la casa es aquella que vemos y no otra— y la literatura permite una representación visual múltiple de las palabras —¿cuántas casas podemos imaginar al pronunciar esa simple palabra?²³
2. La imagen fotográfica y fílmica está motivada; tiene analogía, en determinado grado, con la realidad representada. Con un grado de culturización adecuado y mediana capacidad de interpretar imágenes, pueden comprenderse fácilmente²⁴ secuencias que representen situaciones jamás vividas: un paisaje helado con esquimales, una historia ocurrida en las latitudes más lejanas y desconocidas, etc. Pero la falta de motivación o la arbitrariedad de la palabra impide entender un discurso, exclusivamente verbal en una lengua desconocida, sin ningún otro apoyo, por no existir relación entre el significante y el significado representado.
3. La imagen tiene un carácter simultáneo: en una simple ojeada percibimos un gran número de informaciones, frente al inevitable carácter continuo del discurso verbal, en el que se suceden fonemas (o grafemas), morfemas, palabras y frases estrictamente ordenadas, que obligan a una audición o lectura del discurso completo, o al menos de buena parte, para conocer y entender el sentido del contenido.
4. Como contrapunto de lo anterior, la visión de una película requiere rigidez en el proceso; las imágenes pasan, miremos o no la pantalla —se ha de decir que la tecnología del vídeo modifica la situación—, mientras que el ritmo y la velocidad lectora son flexibles, los elige quien lee el texto.

Si bien hay diferencias obvias entre la literatura y el cine, dado que la literatura es exclusivamente *palabra* en su función poética y en el cine la *imagen* tiene un valor paradigmático, nos encontramos con la paradoja de que la palabra tiene en el lenguaje cinematográfico un papel de relieve, con lo que, si en principio la hemos considerado

23. Aún sabiendo que las palabras, literarias o no, son generadoras de imágenes mentales para quien lee u oye un discurso verbal determinado y las imágenes cinematográficas van acompañadas de palabras y se explican, también, por medio de palabras.

24. Al menos, de forma denotativa, identificando los elementos que aparecen en la imagen y su posible funcionalidad. Mayor dificultad entraña llegar a comprender el significado completo, de forma connotativa, de todos los aspectos representados.

opuesta a la imagen, debemos, ahora, ver, justamente, qué valor ocupa en relación con los otros componentes que aparecen.

En el cuadro señalamos los componentes de las dos formas de expresión oponiendo la *literalidad* de la palabra frente a la *iconeidad* cinematográfica, pero no sólo eso.

Literatura	Cinematografía
Palabra	Imagen
	Movimiento
	Encuadre
	Focalización icónica
	Representación espacial
	Representación temporal
	Palabra
	Actuación de los actores
	Iluminación
	Música
	Vestuario
	Decorados
	Ruidos
	Elementos gráficos

El estudio del texto fílmico se fundamenta en conceptos y fórmulas de la teoría y de la crítica literaria, pero requiere de un análisis desde su propia materialidad sincrética. La manera de poder comprender el complejo entramado que conduce a la creación de un producto aparentemente natural, es desglosar, plano a plano, determinadas secuencias para establecer la conjunción entre las características de las imágenes que lo componen (forma, color, movimiento, encuadre, ángulo de visión) y la de los sonidos articulados o no, así como la coherencia y cohesión del conjunto. La reconstrucción de las unidades mínimas permite la deconstrucción del film con cierta independencia del punto de vista y de los intereses de quien dibujó el guión, filmó las imágenes y, en definitiva, de quien dirigió el film.

3. La literatura comparada con el cine como elemento didáctico

El análisis comparado de los dos medios es muy interesante didácticamente; las palabras de un material literario pueden ser mucho menos comprensibles sólo leídas, que con los apoyos que cuentan en una obra cinematográfica y que, curiosamente, pueden ayudar a leer

de otra manera. La inflación de imágenes actual hace que, muy a menudo, se eche en falta un estudio más vivo de las formas representativas del mundo audiovisual en la escuela.

A quien le preocupe la simplicidad y el supuesto carácter poco edificante del uso de las imágenes como elemento de educación lingüística y literaria, hay que decirle que no tema, porque la dificultad que entraña la comprensión —el análisis de una película y su comparación con el texto de la novela de donde procede la adaptación— requiere un alto grado de capacidad de observación deductiva, de análisis, de organización de procesos lógicos, de distinción entre lo igual y lo distinto... Requiere habilidad para entender el trabajo de síntesis del guión cinematográfico frente a la obra literaria completa y, por tanto, requiere comprensión del discurso generado en ambos medios para comprobar la fidelidad o no respecto al texto original, así como una hipotética deducción e interpretación de la lectura hecha por el guionista para representar de esa forma esa historia. A su vez, tanto la literatura de base realista como de ficción o el cine han de respetar los aspectos históricos, topográficos sociales, estéticos, etc., que enmarcan el cronotopo de un contenido narrativo, por medio del uso de fuentes de la más diversa índole (Historia, Historia del Arte, Sociología, Plástica, Música, Moda, etc.). Es decir, que la visión de una producción filmada, con finalidades académicas, comporta un posible trabajo de investigación muy amplio que en cada caso puede adaptarse a los objetivos didácticos perseguidos.

El cine se ha nutrido, desde sus orígenes, de todo aquello que ha sido literaturizado, es susceptible de literaturizarse o por lo menos es verbalizable, si no consigue la categoría estética que le permita ser considerado literatura con mayúsculas. Por otra parte, la literatura contemporánea recoge, a su vez, en obras de diversos géneros, elementos potenciados por el cinematógrafo desde el punto de vista formal: secuenciación del tiempo, incorporación de elementos plásticos, organización narrativa, etc. El éxito en la transposición de elementos de un soporte a otro, no es fácil. Sabemos, por experiencia, que una buena novela puede ser una pésima película y una buena película, una novela que se nos caiga de las manos.

A continuación, proponemos una ficha que permita, de forma resumida, establecer parámetros de los análisis comparativo entre los dos géneros. Pueden tomarse todos los ítems o elegir los que se ajusten más a los intereses de cada momento y a la capacidad de los estudiantes.²⁵

25. Algunos detalles que permitan un análisis propio de la narrativa audiovisual pueden encontrarse en ROMEA CASTRO, Celia (1998) "La narración audiovisual" en Antonio Mendoza (coordinador) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Horsori/Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona.

Contiene dos partes separadas por una línea doble. Las dos columnas de la izquierda sugieren una posible ficha que permita establecer paralelismos entre la producción literaria y la cinematográfica en los aspectos más destacados. La de la derecha, señala las características correspondientes a una estructura literaria y las del film. Ha de tenerse en cuenta que los elementos visuales y sonoros en el texto literario sólo pueden estar presentes por medio de la representación verbal. Se han colocado en línea los elementos con paralelismos en los dos soportes: El espacio, por citar el primero, se describe en literatura, se presenta visualmente en escenarios de diversa índole, en las imágenes del cine y cuenta con una representación sonora por medio de voces, ruidos, silencios, música, etc., en la banda sonora. ¿Hay actividad comparativa en la representación y en el significado que se da a la representación? Evidentemente, creemos que sí y, además, muy sustanciosa.

La presentación del espacio, por medio del *encuadre*, por ejemplo, es un elemento distintivo importante que permite la comparación entre el espectáculo teatral y el cinematográfico: En una obra teatral, el espectador ve la escena siempre desde el mismo ángulo, desde su lugar en la butaca, y en un plano general. Es la actuación de los personajes —la claridad de las palabras, la modulación de la voz y la capacidad expresiva de sus movimientos— la que permite desentrañar el significado de lo representado; puede haber una iluminación que oriente la mirada, pero poco más. El cine presenta imágenes que el espectador recibe desde el punto de vista elegido (en visión de pica-do, de contrapicado, cenital o nadir; en plano general, medio o corto, etc.). Las imágenes llegan con variaciones sucesivas de planos y de encuadres; lo representado tiene expresividad descriptiva o narrativa por sí mismo y es susceptible de interpretación, aunque sea necesario el anclaje de la palabra para evitar la ambigüedad.

4. La adaptación literaria en el cine como una forma de lectura interpretativa

La representación en el celuloide *siempre es una segunda lectura de la obra literaria* en la que se fundamenta el film. Precisando algo con respecto al acto narrativo, hay que distinguir entre *la narración de los hechos* que se suceden desde el punto de vista fílmico y *lo que muestra la imagen*, que en literatura se explica por palabras, mientras en el cine se presenta por medio de la percepción del director y guionista respecto a la obra en la que se fundamentan y la versión que quieran dar de ella. Además, implica la representación de las descripciones a la medida del objetivo perseguido y la actuación de los actores para representar a los personajes literarios según el guión establecido; finalmente, está la capacidad de interpretación del espectador. Por medio del plano y del ángulo, se muestra el desarrollo de la materialidad del discurso en el celuloide presentado por el narrador de la historia. Para precisarlo más: los personajes de una película basada en una obra literaria pueden decir las palabras que escribió el autor —siempre con las supresiones, elipsis o matizaciones impuestas por el guión— pero la representación de los elementos descriptivos, la escena o *découpage*, supone una presentación visual impuesta al espectador, desde la manera particular de entender e interpretar la realidad creada por otro autor. Una adaptación siempre se produce por el interés suscitado por el mensaje o las características de un texto y el deseo de mostrarlo en una nueva forma de expresión, para traspasarlo o tergiversarlo, de acuerdo con las expectativas de quien lo interpreta; por tanto, existen variadas formas de adaptar. A continuación, presentamos un cuadro resumen de formas estudiadas y descritas por algunos autores.

Autor	Formas de adaptación	Contenidos	Consecuencias
P. BALDELLI (1966)	Saqueo de la obra literaria	Dependencia de: – la trama – las sensaciones – los personajes	Simplificación temática Reducción del diálogo Reducción del número de personajes Reducción de los conflictos
	Servidumbre de la película	Difusión del conocimiento	Registro del texto No intrusiones
	Autonomía del film respecto a la obra	Distancia entre los contenidos	Imposición de la nueva personalidad Obra literaria como pretexto Interpretación crítica Independencia
	Transposición al cine sin interferencias	Banalización del original en descripción y narración	Se desdibuja la personalidad de los personajes
G. WARNER (1975)	Comentario	Énfasis en algunos efectos y distorsión de la historia inicial	Reestructuración del guión Cambios respecto a la intención inicial del autor
	Analogía	Alejamiento del original: – el espacio – el tiempo – los personajes – la actuación	Distancia en diversos grados respecto al original

Autor	Formas de adaptación	Contenidos	Consecuencias
D. ANDREW (1984)	Préstamo	Apropiación de: – idea – material narrativo – forma	Se gana en audiencia por el prestigio de la obra en la que se fundamenta
	Inserción	Relación entre: – lo original y lo nuevo – interacción dialéctica	Se explica el rechazo a la adaptación
	Transposición de términos	Fidelidad a: – personajes – contexto – punto de vista – tono – valores, etc.	Reproducción de lo esencial del texto original
	Traducción fiel	Calco del original. Falta de comentarios	Restitución de la narración original
G. BETTETINI (1984)	Fidelidad a la anécdota	Mayor preocupación por recrear el ambiente que la trama	Respeto por los aspectos corales con simplificación de lo sustancial
	Supremacía de los valores ideológicos	Independencia del original. Ocasionalmente, resultado de carácter ensayístico	Autonomía respecto al original
	Manipulación de todo el material	Cambios importantes en el contenido y en la forma	No hay coincidencia ni a nivel superficial ni profundo
	Uso del original como pretexto	Reelaboración del original de forma autónoma	Independencia total

Cada forma de adaptación tiene sus propias ventajas e inconvenientes: alcanzar una fidelidad absoluta sólo lo permiten obras de pocas páginas para que la extensión de la filmación tenga una duración aceptable. En la cultura occidental, no hay costumbre de la visión en sala de un film de más de tres horas, aunque sea frecuente en culturas orientales. Las historias convertidas en series de televisión tienen más posibilidades en ese sentido, pero casi nunca se realizan, tampoco, con una total fidelidad al texto. La lectura, hecha primero por el guionista y después por el director o en el montaje, tiende a modificar aspectos del contenido y de la forma del original; generalmente, con el fin de simplificar la historia en la que se basan o darle alguna espectacularidad añadida. Puede haber reducción de los diálogos, modificación de los personajes, supresión de historias o de secuencias secundarias que a veces supone cambios sustanciales en la evolución de la acción. Como bien sabemos, los resultados suelen ser desiguales y el éxito o el fracaso depende de la inteligencia y del acierto con que se haya llevado la dirección y la realización del film. Se ha de decir que, con frecuencia, ver una película después de haber leído la obra correspondiente, produce un impacto especial en el lector-espectador, puesto que fácilmente tiene poco que ver con lo imaginado durante la lectura. Los personajes de una película, por ejemplo, por muy fieles que pretendan ser a la obra original, generalmente se parecerán poco a los imaginados en la novela o la obra teatral leída ya que las palabras que los describen en una obra literaria pueden ser interpretadas de formas muy diversas y, como consecuencia, la elección del actor o actriz que los represente será bien distinta a la que pueda haber imaginado quien ha leído la obra antes. Ante la pregunta: De las dos versiones, ¿cuál te parece mejor? Difícilmente, se estará de acuerdo con su representación en la pantalla. Por lo que, cuando se va a ver una obra literaria convertida en película, hay que ir con un grado de apertura grande y sabiendo que eso puede ocurrir para que la representación no desilusione, aun en los mejores casos. La situación inversa, de lectura de una obra después de haber visto la película, condiciona las imágenes mentales que sugiere la historia que se narra.

5. Conclusión

El cine ocupa un lugar relevante en la vida personal y social, por lo que es lógico que preocupe abordar su naturaleza, comprenderlo e interpretarlo. Goza de prestigio como fuente cultural. La cultura individual es el sedimento personal de todo cuanto una persona percibe e interioriza de su entorno por medio de aprendizajes formales o no formales. Cada individuo, según su propia personalidad, interpreta lo

que todos los miembros de una generación, en un núcleo concreto, pueden ver, oír, tocar, recibir, captar, pero no somatizan del mismo modo.

La cultura mosaico o puzzle es un instrumento de integración sumaria, fragmentaria, que permite a la persona dominar las situaciones en las que se encuentra implicada y construir rutinas de acciones. Como resultado, se produce un autodidactismo o educación permanente nada desechable, que puede estimular para otros aprendizajes más académicos pero no siempre tan a mano. Saber gozar de este privilegio requiere un hábito que la escuela debe contribuir a fomentar. Es necesario generar mecanismos de permeabilidad cultural variada, para acceder a las diversas maneras que están a nuestro alcance sin recelos, pero de forma inteligente y analítica.

Además, para que, como espectadores, sea posible tener voz y ser respetados, hay que ser capaz de acercarse a los medios con un conocimiento suficiente, generalizado, que permita calibrar la calidad de lo que se ofrece (antes se decía, *saber leer te hará libre*), organizarse colectivamente para no ser maltratados como usuarios y llegar a dónde sea necesario para ser oídos y escuchados. No podemos olvidar que el hecho de estar sentados delante de un aparato genera beneficios exhaustivos a unos pocos y, hay un gran interés en que cada uno de nosotros permanezcamos en el asiento para ver, mirar y comprar... lo que sea: productos, ideologías, culturas, formas de vida. Se miden las audiencias. La guerra es desenfadada. ¿Por qué se hacen tantos concursos en los que se exhibe la incultura de algunos osados, cada vez más y más osados que presentan impudicamente lo más íntimo? ¿Por qué tanta curiosidad por lo privado de *lo público*? ¿Por qué tantas películas nos impregnan de la vida americana, con frecuencia vulgar? ¿Por qué tanta agresividad en informativos, documentales o películas? ¿Por qué tenemos tan pocas producciones propias y se gasta tanto en consumir las ajenas? ¿Por qué esos programas infantiles tan paralelos a los de los adultos?...

Con todo ello, llega la pregunta final ¿Por qué hay un consumo tan indiscriminado de productos que se miran aunque luego se diga que no gustan, se califican de inaceptables, se justifica su visión o incluso se niega? ¿No será que las personas estamos cada vez más aisladas y para evitar la soledad nos agarramos a un clavo ardiendo y el mando a distancia nos permite sentir ilusión de compañía, posibilidad de soñar las vidas de otros, capacidad compasiva para llorar sus penas... para olvidar las propias?... ¿No será que se ve mucho pero se mira poco?

Se juegan muchos intereses; se juega con nosotras y nosotros como personas y como mediadores. A cambio, con frecuencia no recibimos lo que deseamos, sino todavía, lo que han querido darnos. En

una sociedad como en la actual, conviene tener una cultura audiovisual adecuada. Saber ver cine, que es lo que nos ocupa ahora, lo es, y tener las claves que permitan conocer tanto el significado como el signifiante de un relato cinematográfico nos permitirá el acceso de mundos desconocidos de forma más accesible ya que la imagen siempre es una representación en general motivada de una realidad cercana o lejana. No dejemos escapar la ocasión...

Bibliografía

- ADAM, J.M. (1992) *Le textes, types et prototypes. Récit, description, explication et dialogue*. Nathan, París.
- BALDELLI, Pío (1966) *El cine y la obra literaria* ICAIC, La Habana
- BAZALGETTE, C. (1993) *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Morata, Madrid.
- BETTETINI, Giafranco (1986) *La conversación audiovisual. Problemas de enunciación fílmica y televisiva*. Ed. Cátedra, Madrid.
- BIEDERMANN, Hans (1993) *Diccionario de símbolos*. Paidós, Barcelona.
- BRITISH KINEMATOGRAPH / SOUND & TELEVISION SOCIETY (1998) *Diccionario de las tecnologías de la imagen*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- CARMONA, Ramón (1993) *Cómo se comenta un texto fílmico*. Cátedra. Signo e imagen, Madrid.
- CASETTI, F. / F. DI CHIO (1990) *Analisi del film*. Gruppo Ed. Fabbri Bompiani, Milan (Trad. *Cómo analizar un film*. Ed. Fundamentos, 1994, Barcelona).
- COROMINAS, A. (1994) *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Graó, Barcelona.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1993) *Narrativa audiovisual*. Cátedra. Madrid.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1997) *Me alquilo para soñar*. EICTV Ollero & Ramos, Ed. Madrid.
- GAUTHIER, Guy (1992) *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Cátedra. Signo e imagen, Madrid.
- GENETTE, G. (1991) *Fiction et diction*. Seuil, París.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1995) *El discurso televisivo. Espectáculo de la modernidad*.
- GRADEAULT, A. / F. JOST (1995) *El relato cinematográfico. Cine y narratología*. Paidós, Barcelona.
- LEVI-STRAUSS, Claude (1993) *Regarder, écouter, lire*. Plon, París.
- MAQUINAY, A. (1994) *L'educació àudio-visual. Orientacions per al desplegament del currículum d'Educació infantil i Primària*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- MARTÍN, M. (1996) *El lenguaje del cine. Iniciación a la estética de la*

- expresión cinematográfica a través del análisis sistemático de los procedimientos filmicos*. Gedisa, Barcelona.
- MÍNGUEZ ARRANZ, Norberto (1998) *La novela y el cine. Análisis comparado de dos discursos narrativos*. Ed. De la Mirada, Valencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991) *Materiales diversos para la Reforma (Infantil, Primaria y Secundaria)* MEC. Cajas Rojas, Madrid.
- MOST, Jacob (1994) *Así se crean guiones. Cómo redactar guiones, de forma práctica y profesional para cine, televisión, radio, cómics y publicidad*. Ed. Rosaljal, París.
- PARRA PÉREZ, B. (1996) *El cine en internet*. Anaya Multimedia, Madrid.
- PORTER, M. / P. GONZÁLEZ / A. CASANOVAS (1994) *Las claves del cine y otros medios audiovisuales*. Planeta, Barcelona.
- ROMEA CASTRO, C. (1998) "La narración audiovisual" en Antonio Mendoza (Coordinador) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. SEDLL/ICE Universitat de Barcelona/Horsori Ed.
- VANOYE, Francis (1996) *Guiones modelo y modelos de guión*. Paidós Comunicación, Barcelona.
- VILCHES, L. (Comp.) (1998) *Taller de escritura para cine*. Gedisa, Barcelona.

1.2. CINE Y LITERATURA

(Cómo un escritor ve cambiada su obra en guión)

Andreu Martín

El éxito me llegó de forma inesperada, por sorpresa, casi diría que a traición. Yo era un guionista de cómic, que jugaba a escribir igual que jugaba a vivir. Había llegado al mundo del tebeo por casualidad, mientras era estudiante, y nunca había imaginado que alguien pudiera vivir de esa profesión, que sólo me parecía adecuada para un universitario que quisiera ganar dinero de bolsillo mientras vivía en casa de sus padres, antes de preguntarse qué quería ser de mayor. Cuando yo me hice la pregunta, descubrí que ya hacía diez años que trabajaba como guionista de cómic y que me había independizado de mis padres y que, técnicamente, se podía decir que me estaba ganando la vida con esa profesión de pacotilla. No era consciente, pues, de estar haciendo literatura, ni de estar encarrilado en el camino hacia la fama, ni de que mi obra pudiera llegar a ser leída por intelectuales que le buscaran tres pies al gato o le encontraran nuevas dimensiones. Yo jugaba a escribir y, jugando, se me escapó *Prótesis*, casi sin querer. Era mi cuarta novela. Por publicar las dos primeras, no había cobrado nada. Por la tercera, me pagaron 25.000 pesetas. La cuarta ganó un premio de poca categoría pero suficiente como para hacerla llegar a manos de gente de cine que se planteó hacer una película con ella.

Recuerdo conversaciones, en el restaurante *Esterri*, con Manel Esteban, que decía que quería dirigirla y que, si la dirigía él, cambiaría el sexo del personaje principal. Decía que *Prótesis*, en realidad, es una historia de amor. Una historia de amor homosexual. "Si yo hiciera

esta peli, haría que Migue fuera una mujer y lo convertiría todo en una historia heterosexual.” Y nos reíamos del disparate, como si todo fuera pura fantasía, como si viéramos tan improbable que *Prótesis* acabara siendo una película como el cambio de sexo del Migue. Yo continuaba jugando, como cuando había escrito la novela.

Y entonces, viene a Barcelona Fernando Colomo y me dice que quiere hacer *Prótesis* y casi al mismo tiempo, me dicen que Aranda también se la ha leído, que le ha gustado y que quiere realizarla también. Yo no me creía nada. La firma del contrato me cogió absolutamente desprevenido.

Yo estaba haciendo wind-surf en la playa de Cadaqués. Estaba aprendiendo con una plancha sujeta con un cabo a una boya. Cada vez que cogía viento y velocidad, la cuerda se tensaba, la plancha se frenaba de golpe y yo iba a parar al agua. No sé si todo el mundo ha aprendido a hacer wind-surf así. A mí me parece que me lo hacían aposta para convertirme en la atracción del pueblo. Pero soy tenaz e insistía, insistía... Y, de pronto, alguien (mi mujer) me llama desde la orilla y me notifica que me ha telefoneado el productor de cine Carles Durán, pidiéndome que me pusiera urgentemente en contacto con él.

Lo hice desde una cabina de la playa, en el paseo de Cadaqués. Me dijo que quería verme aquella misma tarde y, tal como estaba, con la sal pegada al cuerpo, sofocado por el sol, me puse una camisa y unos pantalones, subí al coche y esa misma tarde me encontraba ya con Vicente Aranda, Carlos Durán, un contrato y un vasito de whisky para celebrar el evento. Yo emocionado, no os lo podéis imaginar. Me dijeron que se permitirían ciertas licencias en la adaptación, y yo dije que lo entendía perfectamente, que cine y literatura son dos medios de comunicación distintos y que seguramente la mirada de Aranda no era idéntica a la mía. Yo, muy comprensivo. Bromeando, les comenté lo que me había comentado Manel Esteban (¡qué disparate!), aquello de que Migue fuera una mujer para recrear mejor aquella historia de amor. Yo me reía, pero Aranda y Duran me miraban muy serios. Imaginé que no debían de entender el chiste y exageré un poco, ridiculicé a todo el que pudiera ver una historia de amor en *Prótesis*, casi insulté a todos los idiotas que pudieran tener semejantes ideas absurdas... Total para hacerles reír, porque no entendía su seriedad. Entonces, uno de los dos me dijo “Es exactamente lo que pensamos hacer. Canviarle el sexo a Migue. Nosotros creemos que es una historia de amor.” Me quedé de piedra, boquiabierto.

Y me pedí una semana de reflexión. Sí, sí, la literatura y el cine son dos medios completamente distintos, y la visión de Aranda seguro que era muy diferente de la mía, pero de ahí a cambiarle el sexo a Migue... La película que Aranda acababa de estrenar era precisamente *Cambio de sexo* y parece ser que le había cogido gusto a la experien-

cia... Finalmente, claudiqué porque Aranda era Aranda y porque Colomo ya tenía otros intereses.

Hice un intento de colaborar en el guión de Aranda, pero pronto se confirmó que teníamos ideas divergentes en la intención de la historia, y confié la criatura de mi alma en manos del desaprensivo, con mi corazón en un puño. Sólo faltó, para aumentar mi angustia, lo del título. Me llama Carles Duran al despacho, un día, y me lo encuentro rodeado de paquetes de carteles de propaganda. *Fanny Pelopaja*. Me preguntó:

—¿Te gusta el título?

No era la primera vez que me lo preguntaba. Yo ya le había dicho que no. Cuando oyes *Fanny Pelopaja*, no sabes si será una película infantil o una película porno. En aquellas fechas, yo me había separado y había conocido a una chica muy seria, con la que sigo casado, y nunca olvidaremos, ni ella ni yo, la cara que puso cuando le dije “Soy escritor y ahora harán una película de una novela mía. La película se dirá *Fanny Pelopaja*”.

Ella paró de bailar y dijo: “¿Cómo?”.

A mí ya me parecía bien el nombre de *Prótesis*. Él me había pedido títulos alternativos y yo le había dado otros como *Diente por diente*, pero el bueno de verdad, era *Prótesis*. Entonces, descubrí que a Carlos Durán tampoco le gustaba eso de *Fanny Pelopaja*, pero no sabía qué hacer, de manera que fui al estreno con la sensación de que aquello todavía estaba muy verde.

Cuando vi la película, pensé “Tierra trágame”. Aquello no tenía nada que ver con lo que yo había escrito. Y todo me parecía peor. Han tenido que pasar muchos años para que reconozca la gran calidad de la película. No la había vuelto a ver, no quería verla y, un día, me invitaron a Luxemburgo, a dar una conferencia después de la cual se proyectaba *Fanny Pelopaja*. El organizador me preguntó si quería quedarme a verla, y le dije que no, que no, que de ninguna manera. Pero como quedaba muy mal que me fuera precipitadamente, como huyendo, esperé que se apagarán las luces antes de hacer el gesto deirme. El gesto, sin embargo, se quedó en eso, puro gesto, porque la película me cautivó desde las primeras imágenes. Y lo que más me gustó de todo, debo confesar, fue la fidelidad que mantenía respecto al texto de la novela.

Diría que, cuando se pasa una obra literaria al cine hay que cambiar mucho para conseguir que no cambie demasiado. Esto no es una ley: es una suposición. Martin Ritt hizo una adaptación muy fiel de *El Espía que surgió del frío* y la película era excelente, pero, en fin, hoy estamos tratando de las variaciones que sufre la obra escrita al ser llevada a la pantalla y la verdad es que siempre me he encontrado más con el trastorno de los cambios que con la calma del respeto a la idea original.

El primer guión serio que hice para el cine fue *Estoy en crisis*, con Fernando Colomo. Nos habíamos conocido cuando él quería hacer *Prótesis* y llevaba en la cartera un embrión de aquella película que después protagonizarían Pepe Sacristán, Cristina Marsillach y Mercedes Sampietro. Trabajamos juntos el guión en mi apartamento de Cadaqués, durante un par de semanas muy divertidas en las que nos entendimos bastante bien. Tan bien que yo quise participar en el rodaje, como el padre sobreprotector que quiere ver qué hacen con su hijo. Y, durante el rodaje, me convertí en un Pepito Grillo insoportable. Porque en el plató, ante las cámaras, hay cosas que no se pueden mantener tal y como están en el papel. Y yo era el que intervenía siempre inoportuno: "Perdona, Fernando, pero esto no era así. Te recuerdo que aquí era cuando entraba y se sentaba..." Al final, Fernando decidió que yo tenía que salir en la película y que me tenían que maquillar. Tenían que maquillarme la nariz como si me hubiera tocado mucho el sol. La maquilladora se lució. Me tuvo en el camerino horas y horas y días y días, haciéndome una virguería de narices... Comprendí que lo estaba haciendo para quitarme del medio. Porque yo era el literato que quería anclar la imaginación del director al papel escrito. Y no hay nada más diferente que una historia escrita sobre papel que una historia proyectada sobre la pantalla.

En la mesa de póquer, donde se juega en serio, suele decirse que los mirones deben limitarse a callar y a dar tabaco. Durante el rodaje de *Estoy en crisis*, tuve que aprender que el guionista, en un rodaje, también tiene que callar y dar tabaco.

Con estos antecedentes, se comprenderá mi alarma cuando, después de redactar un guión y de mostrarlo al director, éste decidió rodar la película enseguida, sin hacer el más mínimo cambio.

Estoy hablando de *Barcelona Connection*. Fue un encargo del productor Pérez Giner. Me dijo: "Quiero que me escribas un guión para una película que se llamará *Barcelona Connection*. La dirigirá un director veterano, con mucho oficio, que se llama Miquel Iglesias". Bueno, pues me proporcionó mucha documentación sobre corrupción policial y construí rápidamente, demasiado rápidamente, un guión sobre un juez corrupto. Digo demasiado rápidamente porque yo pensaba que aquello que llevaba a la productora, el día que lo llevé, todavía era susceptible de muchos cambios. Pero no: el director Miquel Iglesias lo miró, dijo que estaba bien y todas las conversaciones que figuraba que debíamos tener a continuación se quedaron en nada. No fuimos a comer juntos, no tuvimos largas conferencias... Recuerdo que la conversación más larga que tuvimos sobre aquel guión fue mientras recorríamos unos cincuenta metros, desde la puerta de la productora, que estaba en medio de una manzana del Ensanche, hasta el chaflán, donde él cogió un taxi y me dejó allí plantado.

Qué contradicción. Por un lado, yo tenía ganas de entregar el guión, cobrar y sentarme a esperar los aplausos. Aquello ya me parecía bien. Pero, ante tanto conformismo, ni una crítica, ni un pero, me quedé atónito y con la sensación de que nadie le estaba dando ninguna importancia a mi guión.

Miento. Sí que me pusieron un pero al guión. Dos peros. Miquel Iglesias me dijo, otro día, en el despacho de Pérez Giner: "Falta un helicóptero". Yo, sorprendido, no entendía. "¿Un helicóptero?". "En las buenas películas policíacas, siempre sale un helicóptero. Tiene un gran impacto visual. Ah, y otra cosa. Podemos destrozarnos un par de coches." Pero no hacía falta romper ningún coche. "En todas las películas policíacas se destrozan coches, uno que se despeña, una persecución...". No estaba previsto que se rompiera ningún coche y a lo mejor podrían haber destinado el dinero de los coches destrozados a otra partida del rodaje, no sé, al catering o al vestuario... Pero como eran los dos únicos peros que le ponían a mi obra, puse el helicóptero y destruí los coches que me pedían. Todo confirmaba que no le estaban dando ninguna importancia a mi guión.

Y, cuando fui el primer día de rodaje al Velódromo de Horta, y vi como iban vestidos Sergi Mateu y Maribel Verdú, me di cuenta de que el director y yo no estábamos hablando de la misma historia. Y no estaríamos hablando de la misma historia aunque Miquel Iglesias se mantuviera fiel a mi guión. Casi me atrevería a decir que, cuanto más fiel se mantuviera Miquel Iglesias al guión, más tergiversaría mi historia. Él quería hacer *Corrupción en Miami*. No sé si me estoy explicando bien, ni sé si es del todo cierto lo que digo, pero el caso es que salí corriendo hacia mi casa para ponerme a escribir la novela de *Barcelona Connection*. Y, mientras escribía, yo mismo no era fiel al texto de mi guión. Iba cambiando la historia, daba a los personajes un volumen que no tenían en el guión. Evidentemente, en la novela no salía ningún helicóptero y nadie se preocupaba de destrozarse coches. Tuve la tremenda sensación creadora que debe tener precisamente el director cuando interpreta la intención de la novela o del guión, incluso cuando él mismo es el autor. Hice el salto al revés: de las imágenes al papel, de la acción a la reflexión.

Ésta es la gran rivalidad: la acción del cine versus la reflexión del libro. El buen cine nos invitará a reflexionar. El libro es una reflexión en sí mismo. Y cuando el cine es una reflexión, normalmente damos con ese tipo de películas que nos parecen literarias, discursivas y que a mí se me aparecen tan insoportables.

Hay muchos directores de cine que no tienen tan clara esta diferencia. (A ver: hay muchísima gente que no tiene tan clara esta diferencia, y por eso se ha convertido en un tópico eso de "me gusta más el libro que la película", comparación similar a la del que asegura que

le gusta más la fabada asturiana que un Van Gogh. Normalmente, sin embargo, se trata de gente que no pertenece al medio profesional del cine. Lo más peligroso es que haya productores y directores, y hasta guionistas, que no hayan captado esta diferencia entre cine-acción-inducción a la reflexión y libro-reflexión en sí misma.) Y digo peligroso muy a conciencia. Sobre todo para el guionista o para el autor del libro que se quiere adaptar, cuando tiene que trabajar con uno de esos directores que no tienen las ideas claras.

Hay que decir que es una figura muy corriente, con la que he tropezado repetidas veces. Días y días de trabajo, confeccionando un guión en compañía de un señor que no sabes si quiere una cosa tan concreta que es difícilísimo dar en el clavo, o por el contrario que no tiene ni idea de lo que quiere y convierte el acto de creación en un exasperante proceso de ensayo y error. Me lo he encontrado muchas veces, pero resumiré mi experiencia en dos casos.

Una vez, hace bastantes años, un productor del País Vasco me puso en las manos un guión que no le gustaba, pero a partir del cual quería hacer una magnífica película en la que invertiría muchos millones de pesetas. Ya sé que esto suena incongruente, pero es un hecho. Y un hecho, además, que se repite muchísimo en este mundo del cine. Yo lo entiendo tan poco como vosotros y, por lo tanto, no os puedo aclarar a qué se debe. Tendréis que llamar a un productor para que os lo cuente. El caso es que la película tenía que ser dirigida por Imanol Uribe.

Nos encerraron en un hotel de Bilbao, a Imanol Uribe y a mí, una semana o un par de semanas seguidas. Estuvimos trabajando a fondo, día y noche, en ese guión que, de hecho no le gustaba a nadie.

Fueron días tortuosos, un calvario terrible. Para mí, escribir siempre ha sido un placer, un juego divertidísimo, entusiasmador, un poco embriagador, posesivo, vital. En cambio, hay gente que sufre. Les veo retorcerse en la butaca, angustiarse, desesperarse. No los he entendido nunca. Supongo que serían mucho más felices dedicándose a otra cosa. Pero existen y Imanol Uribe (al menos entonces) era uno de ellos. Era una duda constante. Cuando habíamos establecido que un personaje era asesinado en la bañera, que el agua se derramaba por el suelo del cuarto de baño, debido a lo cual su hijo descubría el agua empapando la alfombra, lo que lo llevaba hasta el cuerpo, en una secuencia esencial de la película, y nos íbamos a dormir con la sensación de haber dado un paso de gigante en la mejora del guión, aparecía Imanol Uribe a la mañana siguiente, en la mesa del almuerzo, diciendo que había estado dándole vueltas a la cosa y que pensaba que se podía mejorar. ¿Y si no mataban a ese personaje? "Entonces el hijo no podría encontrar el cuerpo..." "Es que no tendría hijo", saltaba él, muy ilusionado. "Y el agua de la bañera escurriéndose por debajo de la puer-

ta, empapando la alfombra... “, aquello que el día anterior le había parecido formidable, la base estética de la película, casi el cartel de publicidad, casi el título, “La alfombra empapada”, pues nada: “No, no, es que no tendrían bañera, no tendrían bañera, ¡serían pobres!” Vuelta a empezar. “A ver, qué has pensado...” “No habrá asesinato, no habrá hijo, no habrá bañera, no habrá alfombra: ésa es la idea genial.” Yo suspiraba, descartaba todo el trabajo del día anterior, me ponía una sonrisa estimulante, animador, para hacer que saliera a flor de piel lo mejor de nosotros mismos. Y volvíamos a empezar.

Pese a todo, fuimos avanzando. Le dimos la vuelta, quisimos aprovechar las escenas que nos parecían potentes, le añadimos otras escenas potentes, y una tesis y no sé qué más. No sé qué más porque no recuerdo de qué iba el guión. Todo eso con el contador del hotel corriendo y a pan y cuchillo. Sólo recuerdo que, al cabo de muchos días, cuando yo ya estaba animado, con la sensación de estar encontrando un buen guión y de estar diseñando una historia a la medida de lo que Imanol Uribe quería dirigir... Llega Imanol y dice “esto no me gusta, no sirve para nada”. (Tengo que decir que Imanol Uribe me parece que estaba pasando una mala época personal y eso siempre influye en el proceso creativo.) “Está bien, si no te gusta lo tiramos”. A mí me daba igual, yo cobraba igual. Pero, claro, al productor se le cayó el mundo encima. Había hecho una gran inversión en nosotros. Y la reunión que siguió a la sublime decisión de Imanol Uribe estuvo llena de silencios y de movimientos bruscos y de gesticulación así, de “qué quieres qué te diga”, y de “y ahora qué hacemos”, y negábamos con la cabeza, y “es que también...”. Y “hay que hacer la película”, y “necesitamos otra idea”, y “ahora de dónde vamos a sacar una nueva idea”.

Al final, sugerí: “Podríamos adaptar una novela mía.”

Ah. Me pareció que aceptaban la sugerencia a falta de algo mejor, pero decidimos probar. Salgo a la calle y encuentro la novela que había publicado hacía poco. *El caballo y el mono*. Es una de mis novelas preferidas, o sea, que muy bien. Imanol se la lee en una noche. Dice que le gusta, que adelante con el proyecto. Pero, como ya habíamos gastado mucho de hotel, el productor dice que cada cual en su casa, que yo prepare el guión y que, cuando lo haya terminado, se lo envíe. Me vuelvo a Barcelona y me pongo a trabajar. ¡Qué tranquilidad! Iba trabajando, yo solito, y las ideas que quedaban aseguradas un día continuaban aseguradas al día siguiente. Eso me devolvía la confianza en mí mismo, y me ayudaba a disfrutar del placer de escribir y inventar historias. Acabo el guión, lo envío urgentemente, porque ya estábamos pasados de fechas... Y pasa el tiempo, y pasa el tiempo... Y no sé nada... Y no me pagan, y no me dicen nada... Y pasa más tiempo... Y no me pagan... Y, al final, llamo yo y Imanol Uribe me dice: “Ah,

¿no has hablado con el productor? Habla, habla con el productor.” Y llamo al productor y me dice: “Ah, ¿no has hablado con Imanol? Habla, habla con Imanol.” Bueno, en definitiva: que Imanol había cogido ese guión mío y mi novela, y sin decirme nada se había encerrado con Ricardito Franco y habían redactado su guión. Me lo enviaron, para hacerme un favor, por si acaso me interesaba, y no me gustó. En realidad, *Adiós, Pequeña*, con Ana Belén, un thriller lleno de tópicos, no le gustó casi a nadie. Todo me pareció tan lamentable que exigí que quitaran mi nombre de los títulos de crédito. Y después no me querían pagar el guión porque, como el que yo había hecho no les había servido de nada...

(Lo cobré, al fin, después de muchas dificultades, pero esto es otra historia. Ahora estábamos hablando de la difícil sintonía con algunos directores en el momento de trabajar juntos en un guión.)

No hace mucho, otro director me compró los derechos de una novela mía: *Drac de paper*, en catalán. *Vampiro a mi pesar*, en castellano. La historia de un jovencito que vive en la Rusia del siglo XVIII. La Rusia de los mujiks y de las isbas, un pobre jovencito campesino, analfabeto, supersticioso, propenso a creer en brujas y espíritus y hombres-lobo, que un buen día se convence a sí mismo de que es un vampiro. Y tiene que comportarse como un vampiro. Es una novela de humor en la que este chico se fuerza a vivir de noche, a no mirar los crucifijos porque no sabe el daño que le pueden acarrear, a no comer ajos, ¡con lo que le gustan! Un aprendiz de vampiro, vaya. Cuando tiene hambre y se enfrenta a la perspectiva de echarse al cuello de una persona, morderle la carótida y chuparle la sangre, descubre que eso está bien para leerlo en los cuentos, pero que no es tan sencillo cuando tienes que hacerlo de verdad. El personaje se plantea entonces chuparle la sangre a una vaca, porque ha oído que los vampiros también lo hacen, y las vacas le parecen más tranquilas y aseguibles que el herrero del pueblo, por ejemplo. Pero a ver quién es el guapo que se acerca a una vaca, se le cuelga al cuello, le muerde la carótida y le chupa la sangre. Es dura la vida del vampiro. Ésta era la historia que este productor y director de cine me compraba.

Bueno, pues cuando nos reunimos para escribir el guión, os doy mi palabra de honor que me dijo que quería ambientar la historia en la época actual. Y que quería que el protagonista fuera un publicista (universitario, culto, adulto) que viviera en Barcelona. “El resto, igual que en el libro.”

Esta falta de sintonía, no ya en la concepción de cine y literatura, no ya en las intenciones de lo que se quiere conseguir, sino directamente ya en los procedimientos mentales de la creación son, como podéis ver, una gran dificultad en el momento de hacer alguna cosa sólida, positiva y válida.

Pero no quiero caer en el error de decir que sólo es una cuestión de caracteres, de forma de ser y de trabajar y que la solución del problema está en escoger bien con quién colaboras. Creo de verdad que el hecho de proponernos explicar una historia en imágenes es radicalmente diferente de pretender explicarla con letras en un papel, negro sobre blanco. Las imágenes se nos imponen, nos invaden y se necesita una mente muy clara para discernir lo que quieres explicar de la forma como lo explicarás. Esto me pasó cuando planeaba la película que dirigí: *Sauna*, uno de los peores guiones de la historia del cine.

Yo, que era guionista, caí en el mismo error que recriminaba a los directores que en otros tiempos me habían fastidiado. Tengo que decir que hacía tiempo que quería dirigir y que, debido a mi anhelo, acepté cualquier cosa, lo primero que me pusieron encima de la mesa. Tiempo después, un amigo mío muy agudo me diría “¿Por qué, en el momento de hacer tu primera película, te pones a jugar en campo contrario?”. Tenía razón: yo, especialista en novela negra, en historias de acción, crudas y enérgicas, me decidía a adaptar una novela erótico-reflexiva y un poco confusa. ¿Por qué? Pues porque un productor me dijo: “¿Tú quieres dirigir una película? Pues léete este libro. Si te gusta, dirigirás la película.” Reconozco que no fui ni imparcial al leerme *Sauna* ni prudente en el momento de juzgar la obra. Me gustó por definición. Muy omnipotente, decidí que me veía capaz de tirar adelante cualquier cosa. Hay que decir que tampoco era mi mejor época. También entonces estaba escribiendo una de esas novelas que ahora me esfuerzo por eliminar de mi curriculum. No iba demasiado fino. Pero no le echaré la culpa de los malos resultados de *Sauna* a mi estado personal (que sin duda influyó) ni al boicot de una parte del equipo de rodaje (que también existió), sino que hoy me fijaré en ese cambio de registro tan imprescindible como difícil, esta mentalidad nueva que necesita el cine cuando te vuelcas en él. En el momento de escribir el guión de *Sauna*, me vencieron las imágenes a priori. Tenía ganas de plasmar situaciones, independientemente de cuál fuera la historia que tenía en mis manos ni las pretensiones del productor ni de la autora del libro. Situaciones que me dominaron y que poseyeron los personajes y la anécdota. Cuando ahora miro atrás, me veo divagando como divagaban los directores de los que antes hablaba, cuando yo, guionista, atendía exclusivamente a aquello que queríamos explicar y ellos dudaban, montaban, desmontaban y la cagaban en función de un proceso mental que yo nunca había entendido. Hasta que me pasó a mí, claro.

Es muy difícil de explicar y de describir, pero es un hecho. Supongo que con el tiempo, a fuerza de pensar y a partir de nuevas experiencias, sabré resolverlo y poner nombre y apellidos al fenómeno. De momento, sólo puedo decir que existe un choque entre la imagen

y la letra impresa, entre la acción y la reflexión, y que los autores, tanto en un campo como en otro, tenemos que ser conscientes para actuar en consecuencia. Y, aunque no conozca exactamente la génesis del conflicto, sí que he tenido la oportunidad de probar soluciones y de comprobar que hay soluciones eficaces. Son soluciones que vienen de fuera, claro, porque fuera se ha desarrollado más que aquí la industria del cine. Y son soluciones mecánicas, demasiado exactas, de regla y cartabón para que podamos otorgarles una confianza absoluta. Es muy difícil ser creativo cuando se siguen leyes al pie de la letra, pero resulta un buen punto de partida. Me estoy refiriendo al sistema de escribir guiones en un equipo que trabaja para la televisión.

Tuve el primer contacto con este mundo hará unos dos años, cuando me invitaron a formar parte del equipo de guionistas de la serie de TV3 *Estació d'Enllaç*. Confieso que me acerqué con un cierto aire de superioridad, de "qué me van a enseñar, a mí" y que me encontré con una buena sorpresa. Me habían invitado a jugar a cartas, yo llegaba muy ilusionado porque me encanta jugar al tute y, ya en la mesa y repartidos los naipes, me decían "No, no, aquí se juega al bridge". Y yo, en vez de confesar que no sabía jugar al bridge, puse cara de póquer y me aventuré. Recuerdo que el primer día que llevé el trabajo hecho, uno de los mejores guionistas de este país, Manel Bonany, después de leérselo, me dijo: "Pero a esta primera secuencia no le veo el conflicto". Yo, en vez de decirle "Es que no hay" o "Qué te hace pensar que tiene que haber conflicto en todas las secuencias", traté de convencerlo de que claro que había conflicto. Estaba claro que no lo había. Después fui aprendiendo. Aprendí por qué tiene que haber conflicto y cómo tiene que ser el conflicto y qué se entiende exactamente por conflicto y todo eso, reitero, a lo mejor es demasiado mecánico pero tiene una virtud: nos ayuda a tomar conciencia del medio que utilizamos, de la eficacia de cada elemento literario que compone el guión. Nos proporciona el rigor necesario para cuidar el apriori de la creación, de la historia que queremos contar, del núcleo esencial que tiene que movilizar todo el engranaje de la producción. Estas leyes rigurosas y exactas (la necesidad de conflictos continuos, la interacción de más de una historia) son una protección muy eficaz contra la invasión prematura de las imágenes con toda su fuerza. Tener que responder constantemente a la pregunta "¿Por qué imagino que este relato puede interesar a alguien?" impide eficazmente la interferencia del cómo lo explicaré o del "¿a mí qué me gustaría ver?".

Después, claro está, tendremos que confiar en que la realización sea fiel a estas primeras intenciones, que el afán creativo del director no se lance a barbaridades como las de aquel director norteamericano que decía que arrancaba páginas del guión al azar, secuencias enteras, asegurando que no eran necesarias. Eso son extravagancias que nunca

me he creído del todo y que han hecho mucho daño a nuestra industria cinematográfica porque, como somos inexpertos, tendemos a creérnoslo todo. Guiones escritos sobre la marcha, guiones mutilados caprichosamente, personajes que aparecen y desaparecen, incongruencias descubiertas a posteriori en obras maestras adoradas por generaciones y generaciones, todo eso ha hecho mucho pero que mucho daño a una concepción sensata del cine. Lo veo como boicots sagaces de los genios que son capaces de engañarnos con la mano derecha atada a la espalda y los ojos tapados, pero hay que comer muchas sopas para llegar a su nivel. Son los reyes de la imagen y se ríen un poco de los que todavía necesitan las muletas de la literatura, un guión de hierro para llegar a buen puerto. Sin embargo, no podemos dejar que nos abrumen. Debemos tener claro que primero fue el Verbo, la palabra, el guión, la reflexión, la letra y que luego vino la imagen, la primera vuelta de manivela, el movimiento, la acción.

2. MITOS LITERARIOS Y ARGUMENTOS CINEMATOGRAFICOS

2.1. EL MITO ARTÚRICO

Carmen Echazarreta

Esperemos que algún día no muy lejano dejemos que nuestra razón crea en fábulas, y nos demos cuenta de que si estamos llamados a sobrevivir, sobreviremos en los mitos, aunque sea con la ayuda de la literatura

GÜNTER GRASS (1999)

Introducción

Esta reflexión recoge la tesis planteada por Günter Grass, indiscutible premio Nobel de Literatura, en la conferencia pronunciada a mediados del año 1999, en el transcurso de un encuentro de escritores que tuvo lugar en Finlandia. En una de las sesiones comunicativas, el autor expresaba su menosprecio hacia los que se han apuntado a la moda postmoderna del racionalismo, una opinión que se pone de manifiesto cuando se pregunta *¿no es posible que los autores literarios aporten a la razón la razonable idea de que las fábulas, mitos y leyendas, no han surgido fuera de nuestra realidad, sino que son parte de ella misma? ¿Cómo es que no se dan cuenta de que los mitos son todavía argumentos válidos y sólidos para reflejar nuestra miseria y confusión existencial, con más claridad de la que es capaz la razón que inclusive, se ha vuelto pobre en palabras y ya sólo sabe murmurar en lenguajes técnicos?*

Como Lewis Carrol, Julio Verne, Alejandro Dumas, Shakespeare, Cervantes, Homero..., siguiendo pues la estela de los grandes clásicos y maestros de la literatura que han construido el imaginario colectivo del que formamos parte, Günter Grass sostiene que *los mitos se cruzan una vez y otra*, para ordenar nuestra vida, *quizá porque hacen posible que la complejidad se convierta en sencillez, y nos ayudan a centrarnos cuando estamos a punto de disolvernó en un diluvio de detalles estadísticos*. Y es que todas y todos nos hemos reconocido alguna vez reflejados en las fábulas y en los mitos.

Las páginas siguientes son una aproximación, sólo unas pinceladas, sobre una leyenda, las aventuras y desventuras del Rey Arturo, un mito que posiblemente constituye, entre toda la tradición mítica literaria, la leyenda que más resistencias ha recibido para ser considerada estrictamente un mito. Las causas de este afán colectivo por otorgar el rango de realidad a la leyenda, las debemos buscar en la propia literatura, pues el primer rastro literario aparece en la misma época que los protagonistas de los cantares de gesta —siglo XI—, el Rolando francés y el Cid español, personajes, que aun siendo tratados como figuras de ficción, en sus respectivos poemas, la historia nos ha demostrado su existencia.

Por otro lado, y como apunta Günter Grass, hay una necesidad de proyectar en las historias que nos fascinan y seducen nuestras carencias, nuestras desilusiones, nuestras ambiciones y secretos más inconfesables. Un afán por identificarnos y reconocernos en personajes que la realidad no nos ha impedido ser. Y la leyenda artúrica se convierte así en un instrumento eficaz que calma o mitiga, al menos, esta universal ansiedad.

1. Origen literario del mito artúrico

La materia de Bretaña

Las primeras muestras de novela medieval se denominaron *romans* de la “materia de Bretaña”, dado que la acción solía desarrollarse en la Gran Bretaña y en la pequeña Bretaña —región del extremo noroeste de Francia—. También recibieron el nombre de libros del “ciclo artúrico” por ser la corte del rey Arturo, monarca cristiano y bueno, el centro de las aventuras y empresas de caballeros. En ciertos aspectos, este género también puede incluirse en el *roman courtois*, la “novela cortés”, de creación posterior, en la que se hallan ciertos tópicos literarios —el triángulo amoroso, fuente de desdichas y conflictos— que ya están presentes en esta leyenda.

Las más antiguas narraciones de la materia de Bretaña se escribie-

ron en versos de ocho sílabas de rima consonante; tratan de asuntos situados en un ambiente que tiene mucho de fantástico y se amoldan a una trama amorosa o a objetivos de difícil consecución, donde el protagonista, un héroe solitario, busca la aventura o el acontecimiento extraordinario, repleto de dificultades y obstáculos que superará y obtendrá finalmente el éxito y la victoria; ingredientes implícitos a su prestigio social y su perfección moral. Este héroe siempre es un caballero bretón, más o menos vinculado a la corte del rey Arturo.¹ Estas narraciones acostumbraban a estar escritas por autores conocidos.²

Bien entrado el siglo XII, los antiguos relatos versificados de la materia de Bretaña se fueron ramificando en múltiples derivaciones, enlazando unas con otras y produciendo extensos libros en prosa, llenos de aventuras, amores y concepciones de la vida entre caballerescas y míticas.³

Roman significa novela

El término *roman* se utilizaba entonces con el significado de *traducción*, es decir, obra latina puesta en lengua romance. Más tarde, la voz *roman* pasó a significar *narración*, escrita en versos franceses y, posteriormente, acabará significando *novela* (como en italiano *romanzo*). Sin embargo, en español, la palabra *romance* se empleó para designar algo muy distinto —la estrofa tradicional que forma el Romancero—, por lo que, ya modernamente, se adoptó el nombre de *novela* (la *nouvelle* en francés o la *novella* en italiano que se usa para referirse al relato breve).

Los personajes de la materia de Bretaña

A lo largo de cuatro siglos, autores diversos, a veces separados en el espacio y el tiempo, hacen protagonistas de sus historias artúricas a los mismos personajes: el rey Arturo, Lanzarote, Tristán, Perceval, la reina Ginebra, la bruja Morgana, etc. Esto significa que seres de ficción nacidos de la creación literaria de un primer autor, consiguen fijarse en el imaginario colectivo de tal forma que pasan a ser personajes de carne y hueso. Se ha llegado a creer en ellos como personajes que realmente han existido. Este es un hecho común a otros persona-

1. El diseño del personaje Lanzarote, en la versión cienamatográfica de *El primer caballero*, se ha basado en estos primeros relatos.

2. Es un aspecto que las distingue de los cantares de gesta, que solían ser anónimos.

3. Martín de Riquer y J.M. Valverde (1984) *Historia de la literatura universal*. Planeta.

jes, resultado de la creación magistral de sus autores literarios, puesto que ¿quién no se ha cruzado en algún momento de su vida con un Hamlet, Quijote o Julien Sorel? ¿Y con una Celestina, o con una Ana Lozano? ¿Quién no sido alguna vez un poco Penélope?

Los primeros textos en prosa solían ir acompañados por deliciosas miniaturas. Este hecho, juntamente, con la cuidada letra, caligrafiada por un buen amanuense, hace pensar que eran textos para ser leídos por un lector en solitario, a diferencia de los *cantares de gesta*, creados en forma de manuscrito, con el objeto de que el juglar lo leyera y cantara ante su público. Este fenómeno, en el ámbito de la literatura en lengua vulgar y dirigida al entretenimiento, supone la aparición del libro, tal y como lo conocemos en la actualidad.⁴

Leyendas y mitología

Problema confuso y constantemente debatido es el de los elementos legendarios o mitológicos, principalmente célticos, que pueden haber influido en el nacimiento temático de la materia de breña.

Los autores de las primeras novelas de este género afirman algunas veces que han tomado los asuntos de sus narraciones de tradiciones bretonas conservadas por ciertos recitadores ambulantes o que su obra es traducción de lo que leen en un libro antiquísimo.⁵

En cualquier caso, hay pruebas suficientes para defender la posibilidad de que, entre los elementos constitutivos de este género, exista alguna influencia de relatos legendarios y tradicionales del mundo céltico que se podrían creer formados ya en fecha anterior a los textos del Tristán y de la narraciones conservadas de Chrétien de Troyes y de María de Francia.⁶

Algunos indicios literarios hacen suponer que algún relato en torno a la figura del rey Arturo puede ser anterior a la redacción de *la historia de los reyes de Monmouth*,⁷ que veremos a continuación.

Tristán e Iseo: la primera leyenda del ciclo artúrico

Hoy día conocemos el antiguo *Tristán*, tan divulgado hacia 1150, como una especie de obra de colaboración hecha por varios poetas

4. Op. cit. Martín de Riquer.

5. Carlos García Gual y Luis Alberto de Cuenca (2000), *Lanzarote del Lago o El caballero de la carreta*. A partir de textos de Chrétien de Troyes. Siruela.

6. Op. cit. García Gual y...

7. Es la primera obra donde aparece el rey Arturo como protagonista.

cultos e inteligentes, que contribuyeron a legar a la posteridad una de las más bellas y apasionantes fábulas, llena de emoción, de misterio y de desazonado sentimentalismo. Se centra en los amores adúlteros de Tristán y de la hermosa *Iseo la Rubia*, esposa del rey de *Cornualles*, tío de aquél. Amor surgido fatalmente y contra la voluntad de los dos jóvenes, por beber el filtro mágico que unía un amor irrompible a quienes lo bebían juntos. Tristán es presentado como un artista —es un habilísimo tañedor del arpa— y como un caballero muy valeroso, pues vence al temible gigante irlandés *Morholt*, que exigía un tributo humano al reino de Cornualles. Iseo es una joven experta en medicina y en magia, situada en el conflicto entre ser fiel a su marido y la atracción amorosa hacia Tristán. Es mujer apasionada que, al saber que Tristán está a punto de morir en la pequeña Bretaña, acude a su lado para expirar junto a él. Mientras, Tristán se ha casado con *Iseo de las Manos Blancas* quien, presa de celos, afirma, mintiendo, que la nave que lleva a la pequeña Bretaña a la rubia Iseo trae las velas negras, lo que supone que no navega en ella y que ocasiona la muerte de Tristán.

Como se puede comprobar, la historia de *Tristán e Iseo* está salpicada de elementos homéricos en su narración: los epítetos aposicionales que acompañan el nombre de los personajes, *Iseo la Rubia* e *Iseo la de las Blancas Manos*; la relación de Tristán con las dos Iseo repite la situación amorosa de *Paris* con *Enone* y *Helena*.

El *Tristán* no es una novela de aventuras y de maravillas más o menos inverosímiles ni de complicada peripecia, como son las de *Chrétien de Troyes*, sino una humanísima y torturada historia de amor, tan sencilla como intensa. No se trata de una novela de análisis sutiles ni de *discreteo cortesano*, sino de la evolución de una pasión avasalladora, que no es fruto de la libre elección de los enamorados, sino de la virtud mágica y sobrenatural de un filtro. Tristán e Iseo no pueden luchar contra la fuerza maléfica que los mantiene estrechamente enamorados frente a toda suerte de desventuras y frente al auténtico respeto y amor que ambos sienten por el rey *Marc* —un sentimiento igual de angustioso presidirá las vidas de *Ginebra* y *Lanzarote* respecto al rey *Arturo*—, personaje que no cae en el ridículo, que se destaca por su noble bondad, pero juguete de sus propias dudas e incertidumbres y, como no, de la maledicencia e intrigas de su corte.⁸

8. Op. cit. J.M.Valverde.

2. Los primeros autores de la literatura artúrica

Godofredo de Monmouth

En 1136, *Godofredo de Monmouth*, monje bretón, que residió una larga temporada en Oxford, escribía *la historia de los reyes de Bretaña* (*Historia regum Britanniae*) que constituye un piezo fundamental en la historia de las literaturas europeas. En ésta, el autor inventa los amores de *Uther*, rey de los bretones, e *Ingerm*, esposa del duque de *Cornualles*, de los que nace *Arturo*, que convierte en un rey victorioso, mezcla de héroe de cantar de gesta y de *Alejandro Magno* medieval. Cuando éste cae herido, es llevado a la isla de Avalón para ser curado. Godofredo de Monmouth escribió también una *Vida de Merlín*, en versos latinos, de capital importancia para la génesis del concepto y de los temas de la materia de Bretaña.

La obra de Godofredo fue traducida al francés, en una obra en verso, en pareados octosílabos, por *Robert Wace*, en 1160, bajo el título *Roman de Brut* (novela de Bruto). En ésta se hace referencia a la *Table Ronde* o Mesa Redonda alrededor de la cual se sentaban los caballeros de la corte del rey Arturo.

Cretien de Troyes, el primer novelista moderno

Chrétien de Troyes, cuya producción literaria conservada se puede colocar entre los años 1160 y 1190, tal vez natural de la región de Champaña francesa y residente en Troyes, es un escritor cuya biografía se reduce a meras conjeturas. En cambio, se tiene la certeza de su producción literaria. Pese a ser, *a priori*, un autor *difícil* para el público lector de hoy —por ser medieval— se encuentra muy bien tratado por las editoriales —algunas de sus obras pueden encontrarse publicadas hasta por cinco sellos diferentes, lo que atestigua que goza de la aceptación de los lectores.

Con la novela titulada *Erec* (1165), el autor comienza a cultivar los temas artúricos de la materia de Bretaña. En *Cligés* se halla, como en la obra anterior, el rey Arturo como rey de Inglaterra, y en su corte destacan los principales de la *Mesa Redonda*, entre ellos *Lanzarote* (*Lancelot*) y *Perceval*. Lo esencial de la novela no es tanto su relación con la leyenda artúrica, como la presencia de personajes, *Cligés* y su amada *Fénice*, a los que se les considera precursores de los amantes de Shakespeare, Romeo y Julieta. En *el caballero del león*, Chrétien regresa a la más fabulosa y pura materia de Bretaña. El elemento maravilloso, los prodigios, los milagros, obrados por fuerzas desconocidas, constituyen el eje temático fundamental de toda la novela. El

caballero de la carreta tiene como protagonista a Lanzarote, enamorado de la reina, esposa del rey Arturo, la cual lo desdénia y lo somete a las más crueles y degradantes pruebas por haber vacilado breves instantes antes de correr en su auxilio al ser raptada por un caballero desconocido. El *cuento del grial*, constituye la última novela –inacabada, puesto que la muerte le sorprendió cuando le faltaban por escribir varios episodios– de este monumental autor. El protagonista es Perceval, que en la más pura tradición cristiana, es el responsable de ir en busca del santo vaso, cuyo contenido liberará del mal que acontece al rey Arturo y a su corte. Por fortuna o por desgracia, diversos autores han aportado sus personales continuaciones a la obra inconclusa de Chrétien.⁹

Walter Mapp

Hacia 1225, se debe a este escritor la extensísima compilación que realizó en prosa francesa, el material del ciclo artúrico en torno a tres novelas: *Lanzarote*, *Demanda del Grial* y *la Muerte de Arturo*.

Maria de Francia

Creadora de la novela corta –*nouvelle*–, fue contemporánea de Chrétien de Troyes, se decía de sí misma “María me llamo, y soy de Francia”. A ella se deben los *lais*, narraciones en las que predomina el carácter episódico, que a veces se reducen a una anécdota muy sencilla que se relata en un centenar de versos, como ocurre en uno de sus títulos más famosos y brillantes, *Madreselva*, y que tienen, por lo general, un acusado tono cortesano y elegante. En los cuentos de María de Francia de carácter bretón aumenta el elemento fantástico y maravilloso. Títulos como *Yonec*, *Guigemar* y *Laustic* son los más representativos de la materia artúrica.

William Caxton

William Caxton (1421-1491), famoso como primer impresor inglés, se apunta el éxito de imprimir la *Morte d'Arthur*, de sir Thomas

9. En este sentido y afortunadamente, Siruela acaba de reeditar una obra a cargo de Martín de Riquer, que actúa de editor, en la que se incluyen junto a la obra inacabada de Chrétien de Troyes, cuatro de las conclusiones que le dieron otros autores: *El Cuento del Grial y sus continuaciones*.

Malory, ocho relatos de la *materia de Bretaña* –*matter of England*–, en prosa, que habían tenido ya una primera versión en verso, y en los cuales la tradición caballeresca se transmite con nueva energía literaria a la edad renacentista. Es precisamente la obra de sir Thomas Malory la fuente literaria de la mayor parte de las modernas adaptaciones literarias y cinematográficas.

Por último, reseñar que todo este caudal literario en torno al mito de Arturo tuvo su continuación en los llamados *libros de caballerías*, que disfrutaron de una larga e intensa aceptación popular a partir de mediados del siglo xv. A pesar de que el personaje central de esta serie, el *Amadís*, se sitúa cronológicamente anterior a Lanzarote, no cabe duda de que este desfase cronológico respondía a una mera estrategia de sus autores por desvincularse de la influencia decisiva de este carismático personaje de la saga artúrica, en la personalidad del *Amadís*.

3. La leyenda artúrica en la literatura actual

Podríamos continuar nombrando autores y obras que con posterioridad han ocupado sus historias con personajes y hechos relacionadas con la leyenda, pero el objetivo de estas páginas es acercarnos, comparativamente, a la visión más reciente del tema en dos ámbitos seductores por igual: el cine y la literatura.

Así pues, demos un salto de cinco siglos... y empecemos por dar un vistazo a las obras literarias más recientes.

Hemos de atribuir a la novelista norteamericana *Marion Zimmer* una de las versiones literarias más original y arriesgada de todas las conocidas hasta la actualidad de la materia artúrica. *Las nieblas de Avalón*¹⁰ que según *Isaac Asimov* es “*La mejor adaptación de la saga del rey Arturo que he leído nunca. Absolutamente convincente*”. La autora presenta una novedad importante respecto a todas las versiones anteriores: la historia se narra desde el punto de vista de una mujer, el *hada Morgana*. Este inofensivo, en apariencia, cambio de punto de vista narrativo, acarrea notables diferencias en cuanto al impacto y al sentido de la leyenda: las mujeres se convierten en verdaderas protagonistas, sujetos activos de sus biografías, y *Morgana*, al frente de todas ellas, consigue, no sólo redimirse de sus culpas, sino, y lo más importante, los favores y la simpatía de los lectores. En la novela, la antigua tradición celta se enfrenta al momento de la llegada del cristianismo a *Avalón*; un lugar envuelto por la niebla donde *Viviana*, sacerdotisa y *Dama del Lago*, tiene como misión en-

10. *The mists of Avalon*, (1983). Traducción. Edith Zilli. Barcelona, Emecé Editores, 2000.

contrar un rey que pueda ser fiel tanto a los ritos ancestrales de Avalón como a las nuevas costumbres de los invasores cristianos. Con la ayuda de *Merlín*, Viviana hará realidad la voluntad de las divinidades celtas, cuando su hermana dé a luz al rey *Arturo*, aunque no sin obstáculos, pues *Arturo* deberá doblegar primero a su propia hermana, *Morgana*, mujer de carácter fuerte y decidido que no dudará en manipular de forma implacable a los demás protagonistas de la historia.

En realidad, la voz narrativa de *Morgana* se intercala, en cursiva, con la tercera persona omnisciente de la historia, pero como si de una batalla literaria se tratara, la versión de *Morgana* es la que logra conmovernos, la que llega más hondamente. Lo hace ya desde el prólogo, en el que nos anuncia proféticamente que la causa del descrédito y hundimiento de su mundo, mítico y mágico, es la irrupción de la religión cristiana, con sus sacerdotes:

En mi vida me han llamado de muchas maneras: hermana, amante, sacerdotisa, hechicera, reina. Ahora ciertamente, soy hechicera, y acaso haya llegado el momento de que estas cosas se conozcan. Pero a decir verdad, creo que serán los cristianos quienes digan la última palabra, pues el mundo de las hadas se aleja sin pausa del mundo en el que impera Cristo. No tengo nada contra Él, sino contra sus sacerdotes, que ven un demonio en la Gran Diosa y niegan que alguna vez tuviera poder en este mundo. A lo sumo, dicen que su poder procede de Satanás [...]

Y ahora que el mundo ha cambiado, ahora que Arturo (mi hermano, mi amante, el rey que fue y el rey que será) yace muerto (dormido, dice la gente) en la sagrada isla de Avalón, es necesario contar la historia tal como era antes de que llegaran los sacerdotes del Blanco Cristo y lo ocultaron todo con sus santos y sus leyendas [...]

En esta narración hablaré de sucesos acontecidos cuando yo era demasiado niña para comprenderlos, y de otros que sucedieron cuando ya no estaba presente. Y tal vez mi oyente se distraerá pensando: "He aquí su magia". Pero siempre he tenido el don de la videncia y el de ver dentro de la mente humana, y en todo este tiempo he estado cerca de hombres y mujeres. Por eso a veces sabía, de un modo u otro, todo lo que pensaban. Y así contaré esta leyenda. Pues un día los sacerdotes también la contarán, tal como la conocieron. Quizá, entre una y otra versión, se pueda ver algún destello de la verdad [...]

Pero ésta es mi verdad; yo, Morgana, os la cuento. Morgana, la que en épocas más actuales se llamó Hada Morgana. (Zimmer: 11)

En un afán de transgredir la óptica masculina de otras versiones, la autora describe a *Igraine*, la madre de *Morgana* y *Arturo*, como una mujer apasionada, que voluntariamente se entrega a *Uther*, duque de *Cornualles*, siendo consciente que comete adulterio contra su marido, *Gorlois*. *Morgana* se presenta como una mujer atormentada

por los celos: en su afán desmesurado de apropiarse de sus seres más queridos, siente celos de su padrastro *Uther*, de su hermano, a quien admira y odia y de su madre, *Igraine*, a quien considera origen de todas sus frustraciones inconfesables.

Viviana es la *Dama del Lago*, a su vez, hermana de *Igraine*, luego es la tía de *Morgana* y encargada de adiestrarla en el complicado mundo de la magia, de la videncia, y en el manejo de los encantamientos, conjuros y demás poderes sobrenaturales. ...*El hada Morgana no se casó, sino que fundó una escuela en un convento y fue una maestra de la magia...*¹¹ No es de extrañar, pues, que los druidas, las hadas, los encantamientos abunden en la obra de Zimmer, como si de un bosque encantado se tratase.

La originalidad en el planteamiento de la obra de Zimmer llega a su cota máxima cuando asistimos a *un menage a trois* entre *Ginebra*, su esposo, el rey *Arturo*, y *Lanzarote*:

—Ven aquí, Ginebra —dijo sentándola en la rodilla—. Sabes que te amo. Creo que a nadie en el mundo amo tanto como a ti y a Lanzarote... salvo a...

Tragó saliva. Ginebra pensó de pronto: “Nunca pensé que así, como yo amo a Lanzarote, bien puede haber alguien a quien Arturo ame sin poder tener. Tal vez por eso Morgana se burla de mí: porque conoce el amor secreto de Arturo... o sus pecados”.

Pero Arturo, angustiado por la idea de no poder engendrar un hijo suyo con su esposa Ginebra, continuó decidido:

—Creo que no habría tenido valor para decir esto si no fuera Beltane. Durante cientos de años nuestros antepasados lo hicieron sin bochorno, ante sus dioses y por su voluntad. Y escucha esto, queridísima: si estoy contigo, si de esto surgiera un hijo, podrás jurar sin faltar a la verdad que el niño fue concebido en el lecho conyugal. Y ninguno de nosotros lo sabría jamás con certeza... Amor mío, ¿Consentirás?

Ginebra no podía respirar. Lenta, muy lentamente, alargó una mano para posarla en la de Lanzarote. El se inclinó para besarla en la boca. [...]

Se desvistió con manos trémulas. Era como si el mundo entero se hubiera reducido a aquello: la perfecta conciencia de sí misma, de su cuerpo penando de deseo. Lanzarote tenía la piel tan suave como un niño; no como la de Arturo, velluda y quemada por el sol. Ah, pero los amaba a ambos; a Arturo más por la generosidad que le permitía ofrecerle aquello. Ahora los dos la abrazaban. Con los ojos cerrados se dejó besar, sin saber con certeza de quién eran los labios que se acercaban a los suyos (Zimmer: 447,8).

11. Thomas Malory, *Muerte de Arturo*.

Siguiendo por el itinerario actual, nos encontramos con *Los hechos del rey Arturo y sus nobles caballeros* de John Steinbeck.¹² Es uno de los autores, con profundo compromiso social, que mejor ha retratado la Época de la Depresión en los EEUU en obras como *De ratones y Hombres*, *Las uvas de la ira* y, ya en época tardía, *Al este del edén* (1952) más conocida por su versión cinematográfica, que es el lado más conocido y estudiado del autor. Pero Steinbeck tiene un lado literario que ha permanecido oculto: su admiración por las historias del rey Arturo. Fue un gran estudioso y especialista en la materia, en palabras de él, “fue preso del hechizo de la leyenda”. Nada más gráfico que traer a colación la descripción que hace de sus sentimientos hacia el mito del rey Arturo:

“...Durante mucho tiempo quise verter a la lengua moderna las historias del rey Arturo y los caballeros de la Tabla Redonda. Esas historias perduran hasta en aquellos que no las leyeron. Y es posible que hoy en día nos impacienten las viejas palabras y los solemnes ritmos de Malory. No todos comparten mi inicial y persistente fascinación por esas cosas. Quise verterla a la lengua llana de hoy para mis jóvenes hijos y para otros hijos no tan jóvenes, verter el significado de esas historias tal como fueron escritas, sin excluir ni añadir nada...” (Steinbeck: 14).

En un afán de simplificar las enrevesadas historias genealógicas que se entrecruzan en la leyenda artúrica, Steinbeck divide la obra en siete capítulos, cada uno centrado en los hechos y personajes que han perdurado en todas las versiones:

Merlín,
El Caballero de las dos espadas
Las bodas del Rey Arturo
La muerte de Merlín
Morgan le Fay
Gawain, Ewain y Marhalt
La noble historia de Lanzarote del lago.

Pero Steinbeck no podía ocultar sus preferencias hacia Lanzarote:

“...Entretanto Lanzarote desmontó a doce caballeros con una sola lanza. Luego tomó otra y derribó a doce más, mientras sus blancos camaradas, ensoberbecidos por el triunfo, luchaban mejor que nunca...” (Steinbeck: 241)

12. Según la obra de Sir Thomas Malory y otras fuentes 1976. Traducción: Carlos Gardini. Planeta Agostini. Barcelona. 1999.

El sincretismo religioso es otro de los significados más valiosos de la leyenda artúrica pues, gracias a ella, podemos comprender cómo se produjo el paso de las creencias en dioses y fuerzas de la naturaleza a la fe cristiana. *Steinbeck* recoge este proceso en el siguiente pasaje:

“...Antes del amanecer, los jóvenes caballeros oyeron misa y se confesaron, y sus almas quedaron tan limpias como sus pulidas y relucientes espadas. Luego se alejaron de Camelot y se internaron animosamente en un nuevo mundo de prodigios...” (*Steinbeck*: 129)

Otra es *Excalibur* de *Bernard Cornwell*.¹³ Es el final de la trilogía de este autor compuesta por *El rey de invierno* y *El enemigo de Dios*. En el momento de su publicación, se dijo de ella: “*En resumen, un libro apasionante y estremecedor, avalado por una exhaustiva investigación sobre la época*”.¹⁴

Al final de la novela, después de la última batalla, un caballero de *Arturo* coge *Excalibur* y la lanza a las aguas. Un crepúsculo rojo sangre ilumina la escena y tiñe la espada cuando permanece un instante suspendida en el aire, inmóvil, antes de precipitarse sobre la superficie plateada y atravesarla. No se puede negar que *Bernard Cornwell* ha cerrado su gran trilogía sobre la saga artúrica –casi 1500 páginas– de acuerdo con el canon. Pero, junto a la imagen de la espada zambulléndose y de la no menos canónica estampa de *Arturo* herido rumbo a *Avalón* en una barca, hay escenas de una radical novedad: al mago *Merlín* lo degüellan, a *Mordred*, el hijo incestuoso de *Arturo* y su hermana *Morgana*, le parten en dos el cerebro; la batalla final se libra con tácticas de horda y con un salvajismo más propio de tribus bárbaras que de los elegantes caballeros de algunas versiones medievales. *Cornwell* se ha entregado con verdadera pasión a recrear el mundo del rey *Arturo* desde una perspectiva histórica y el resultado, que ya se puede ver completo, es un fresco formidable, una estremecedora aventura que conjuga la magia de los relatos de la Mesa Redonda con el rigor y la pertinencia de la buena novela histórica.

La historia está centrada en la figura de un joven, *Lanzarote*, que llega a ser caudillo guerrero de los britanos junto a *Arturo*. El escenario no es ya la tierra de las leyendas donde se alzan las torres de plata de *Camelot*, sino la Inglaterra del siglo V, un lugar duro, lleno de gente hosca enfrentada a una vida miserable, repleta de miserias y enfermedades. *Arturo* es un señor de la guerra que trata de unir a los dispersos y a menudo rivales reinos britanos contra un peligro común: los invasores sajones.

13. Traducción de Concha Cardeñoso. Península. Barcelona, 1998.

14. *Babelia*, El País, 9-1-99.

En esta última entrega de la trilogía, Cornwell demuestra una especial habilidad para narrar, de forma poética, los hechos más terribles y las matanzas más atroces.

4. Las versiones cinematográficas

El cine y la leyenda artúrica: generalidades

La acción es cinematográfica, la acción es literaria.

Guillermo CABRERA INFANTE

Guillermo Cabrera Infante, escritor cubano, gran conocedor y amante del cine, en un programa literario de la televisión española, *Blanco y negro*, dedicado al monográfico *Las relaciones entre Cine y literatura*, afirmaba que “*si no fuera por el cine, algunos de los libros o historias fascinantes no se conocerían*”. No es el caso de la leyenda artúrica, pero no cabe duda, como se podrá comprobar en las líneas que siguen a continuación, que el cine ha colaborado e incrementado la afición por las historias emplazadas en la Edad Media, con mezcla de exotismo y ambiente gótico, espolvoreada, además de magia y esoterismo.

En este mismo programa, el director de cine, Fernando Trueba admitía que para ciertas historias, como *Excalibur*, “*el cine ata mejor los personajes, los escenarios, las acciones y los tiempos distintos que la literatura*”. Pero defendía la supremacía indiscutible de la literatura en el terreno creativo: “*de todos modos muchas películas se inspiran en novelas, pero pocas novelas se inspiran en el cine*”. Ambos coincidían en afirmar que el cine y la literatura difieren poco entre sí, puesto que son medios para contar cuentos, y esto es lo que cuenta.

El sonido ocupa un lugar estelar en los significados añadidos al texto escrito: el llanto, los gritos desgarradores de los heridos en el campo de batalla, muestran con toda crudeza la crueldad de la guerra. Por encima de la imagen desagradable de la sangre y del dolor, el sonido produce en el espectador un impacto mayor, si cabe, que le sensibiliza más intensamente ante la tragedia y la desolación de la escena. El ruido metálico de las armas —espadas, lanzas, escudos, armaduras— proporciona aquel punto de realidad necesario en los relatos de acción.

El fuego, las brumas, las tinieblas son elementos de luz y de contraluz que refuerzan la intensidad de ciertos momentos narrativos: la muerte de Arturo en *Excalibur* y el primer caballero: el final de una batalla en el que se aprecia la muerte en todas sus manifestaciones...

Los picados y contrapicados que engrandecen y empequeñecen los personajes al arbitrio de la narración: Merlín se queda perplejo en

Excalibur, cuando nombran caballero a *Arturo* que, sin la más mínima dificultad, ha extraído la espada *excalibur* de la roca. La escena muestra un joven *Arturo*, magnificado por un espléndido plano picaresco, en una puesta en escena con claras resonancias del film *Citizen Kane*.

La música es, por derecho propio, protagonista indiscutible en las versiones cinematográficas del mito artúrico de la historia: la espectacular partitura de Trevor Jones, al más puro estilo del *Carmina Burana* en *Excalibur*; la banda sonora de Goldsmith, compuesta para el *primer caballero* e inspirada en el film anterior, contribuyen a hacer de la narración un relato heroico, que se sitúa en la frontera del mito y de la realidad, del presente y del mas allá. La amplia gama de matices y registros hace que estas composiciones musicales resulten sobrecogedoras.

Los documentos audiovisuales analizados

Las páginas que vienen a continuación pretender ser los comentarios críticos, a propósito de tres versiones cinematográficas que tienen un nexo en común: sus tramas argumentales se centran en episodios y personajes en torno al rey Arturo y la Mesa Redonda. Nos centraremos en tres películas:

1. *Excalibur* de John Boorman EEUU. 1987 (120 m.) Música compuesta y dirigida por Trevor Jones; una adaptación del libro de Sir Thomas Malory *La Muerte de Arturo*.
2. *El primer caballero*, (*First Knight*) EEUU, 1995 (128 m.) Dir.: Jerry Zucker Int.: Richard Gere, Julia Ormond, Sean Connery, Ben Cross.
3. *Merlin*. Director Steven Barron. (140 minutos). Adaptación para televisión emitida en dos capítulos

Excalibur

Película de John Boorman, guión sobre una adaptación del libro de Sir Thomas Malory *La Muerte de Arturo*. EEUU. 1987. Música compuesta y dirigida por Trevor Jones. Duración: 120 minutos.

Es, esencialmente, el film que mejor y más fielmente recoge los rasgos propios del mito artúrico.

A. Desarrollo de la historia: estructura de la trama

1. La primera parte corresponde al origen de Arturo hasta ser proclamado rey: cómo se gesta y quiénes son sus padres, la educación que recibe de parte de Merlín, y su proclamación como rey de Camelot. Es una primera parte repleta de éxitos militares por parte de los caballeros de la Mesa Redonda, en la que la honestidad, la lealtad y la audacia son los aspectos que caracterizan la personalidad de sus protagonistas.
2. A partir del adulterio cometido por Ginebra, a la sazón esposa del rey Arturo, los acontecimientos se precipitan hacia la tragedia, el desorden y el desconcierto, las epidemias y el hambre se apoderan del pueblo. Ahora, el ejército se enfrenta a la derrota, a la desesperación y a la muerte. Las fuerzas del mal, representadas en la figura de Morgana y su hijo Mordred, son las triunfadoras.
3. Perceval, tras pasar por duras pruebas, recupera el Grial –como se explica más adelante– para liberar a Arturo. Tras beber del líquido milagroso, el rey renace, como el ave Fénix, de su propia autodestrucción, y con él, sus leales caballeros. Inmediatamente, Lanzarote y Arturo se reencuentran y aúnan sus fuerzas para enfrentarse a las tropas de Mordred. Lanzarote muere luchando, en una escena intensa y emotiva, en brazos de su amado amigo, Arturo. Arturo lucha contra su hijo y enemigo, Mordred; éste muere y el rey cae mortalmente herido. No obstante ordena al fiel y entristecido Perceval que traslade y entregue la espada Excalibur a la dama del Lago. Una vez cumplida la última petición de Arturo, Perceval comprueba que el cuerpo del rey, custodiado por las tres diosas guardianas del más allá, se aleja en la barca que le llevará a la isla de la eternidad, Avalón.

B. Personajes

- *Arturo*: Es, por encima de todo, un ser humano. Éste es el valor fascinante y seductor de su personalidad: está al alcance de todas y todos, y sin embargo, es rey de Camelot por obra y gracia de Dios y de Merlín. Su personalidad evoluciona al compás de los acontecimientos y, como todos los demás, tiene sus momentos de debilidad y de duda, “¿Me ayudarás a ser prudente y reflexivo? –le pide a Merlín cuando éste descubre su identidad?” De una conducta impulsiva y poco reflexiva, paulatinamente, pasa a una conducta soberbia y orgullosa, insegura, que mantie-

ne una relación de dependencia con el que considera su verdadero padre, Merlín, hasta llegar a ser, de nuevo, y al final del relato, ese ser ponderado e inteligente del principio.

- *Merlín*: Juega con los seres humanos como si de piezas de puzzle se trataran. No obstante, a la manera divina, deja un margen de libertad a sus personajes por lo que, en algunos momentos, se sorprende: “esto no lo había previsto”. “Es un camino solitario el camino del nigromante” –le dice a Morgana en el día del enlace entre Arturo y Ginebra. Éste es Merlín, un personaje solitario, con mucho sentido del humor, en ocasiones un humor cáustico y amargo, que contrasta con el amor y la ternura que manifiesta por ciertos personajes, sus debilidades, como son el rey Uther, padre de Arturo, y el propio Arturo. Un amor que se torna en odio contra Morgana. Merlín y Morgana representan el ancestral enfrentamiento entre el bien y el mal que reside en los infiernos de la cueva del dragón, a la que ambos descienden, en una suerte de viaje iniciático, para comprobar que allí todo es fuego, destrucción y dolor.
- *Lanzarote*: Es noble, valiente, apuesto y sensato salvo en el terreno amoroso, en el que se guía por el corazón. Tiene un carácter templado, presume de autocontrol: “Vuestra ira os hace perder el sentido común –le dice a Arturo en su violento primer encuentro”. El destino lo lleva a tener que escoger entre las dos personas que más ama en el mundo, Ginebra y Arturo. Precisamente cuando se consume el adulterio, aparece la tragedia y la desolación en las tierras de Camelot.
- *Perceval*: Asume su condición de segundón; es el más humano de todos los personajes. Su lealtad y honestidad le llevan a ser el salvador de la leyenda, pues gracias a su intrepidez y sus principios morales y religiosos, se libera de las garras tentadoras y perversas de Morgana, siendo el artífice del hallazgo del Santo Grial.
- *Ginebra*: Es un personaje objeto y, desencadenante, en un primer momento, de la felicidad y plenitud de Arturo y, más adelante, de la tragedia que se cierne sobre Camelot. A diferencia de otras versiones literarias y cinematográficas, Ginebra es aquí un ser con una personalidad confusa, de la que nos llegan escasas pinceladas para su retrato.
- *Morgana*: El sortilegio, conjuros y engaños forman parte del léxico habitual de este personaje, dominado por el odio, la envidia y la frustración: “procrearé un dios”, sentencia a Merlín, cuando éste cae derrotado a manos de ella en la cueva del Dragón. Y la historia se repite, Morgana, transformada en Ginebra, seduce a Arturo y engendra a Mordred –como Uther lo había

hecho en la figura del Duque de Cornualles con la madre de Morgana, Igraine, de cuya unión nacerá Arturo.

- *Mordred*: Mordred es pues el fruto de una relación incestuosa, que nacerá en un escenario más propio de un aquelarre, entre rayos, relámpagos y fuerzas tenebrosas. Es el hijo del odio y de la venganza y como tal se comportará, cruel hasta con su propia madre.

C. Escenario/ambientación

Escenarios llenos de secuencias violentas: sangre y fuego se fijan en la retina, tiñendo de tragedia las escenas más amables. Una ambientación oscura, tenebrosa –con predominio de una climatología adversa, un cielo ceniciento– están presentes en la mayor parte de la película.

Los feriantes, situados a las puertas del castillo de Camelot, intramuros, nos muestran una actividad variopinta: mixturas, remedios mágicos, ingredientes y remedios para un sinfín de males, conviven con adivinos, fakires, maestros de la cetrería, etc. Es una secuencia en la que predominan los tonos ocre, marrones y dorados, a través de la cual, descubrimos la vida efervescente que transcurría alrededor del Camelot.

D. Tópicos de la ficción mítica

Los hechos suceden irremediabilmente marcados por el destino, de la mano del mago Merlín. La traición, la lujuria, la ambición, el odio y la envidia, se concitan en los mismos personajes que son capaces de mostrar sentimientos opuestos: honestidad, honor, valentía, audacia e inteligencia. Y, por supuesto, el amor en todas sus manifestaciones.

Los elementos narrativos más fascinantes de los cuentos de hadas están presentes en *Excalibur*. Como los personajes de la *Cenicienta* y *Blancanieves*, Arturo, aquel muchacho, pusilánime y antihéroe, consigue arrancar la espada de la piedra. Es un joven ingenuo, que contra todo pronóstico, será proclamado rey. Espontáneo, un personaje muy humano que, como tal, se muestra invadido por el temor y la duda.

Religión y magia conviven en un perfecto sincretismo: “En nombre de Dios, de San Miguel y San Juan” es el discurso inciático que recibe un caballero cuando es proclamado con el toque de espada sobre el hombro. La dama del Lago, el dragón, los conjuros de Merlín y

Morgana representan juntamente con la espiritualidad del pueblo que reza a Dios, la extraña convivencia de dos creencias que rivalizan entre sí. En este sentido, asistimos al milagro de la doble resurrección que sufre Lanzarote: cuando Arturo lo mata con *Excalibur*, y Merlín intercede, y cuando cae mortalmente herido en su intento de defender el honor de Ginebra.

Un léxico en el que predomina el campo semántico de términos que presionaban y condicionaban la conducta de los hombres de Arturo: deber, palabra de caballero, honor, compromiso, disciplina, juramento, norma y ley.

La búsqueda del Grial constituye la acción principal de la segunda parte de la historia. Una búsqueda que se convierte en el objetivo de vida y de lucha de sus protagonistas, en especial, de Perceval, antiguo escudero de Lanzarote: “-Sólo el Grial puede hacer renacer hojas y flores -dice Arturo-, sólo el Grial puede redimirnos -añade, dirigiéndose a sus caballeros”.

E. Análisis de la secuencia de *la búsqueda del Grial*

Uno de los episodios más personales de la cinta. Se inicia la secuencia con Perceval que llega al castillo de Morgana en busca del Santo Grial. En un ambiente confuso, con elementos oníricos y elipsis temporales, halla en el camino los cadáveres de los que le han precedido en la búsqueda, cuyos cuerpos penden de árboles, como alimento de cuervos y otras aves carroñeras.

Mordred lo acompaña ante la presencia de su madre, Morgana. Ésta pretende hacer desistir a su invitado de su búsqueda, mediante promesas de una vida únicamente de placer. Ante su negativa, Perceval es castigado como todos los demás a morir colgado de un árbol. Es, entonces, cuando Perceval llega ante la figura celestial y majestuosa de Dios que le anuncia que no puede conseguir el Santo Grial todavía, puesto que no está suficientemente preparado. Retoma su periplo iniciático, atravesando pueblos que han sido destruidos por la enfermedad, las guerras y el abandono. No obstante, en el camino, logra recuperar a Lanzarote, que se había personificado en la figura de un anciano pobre y enfermo y, como si de una espoleta se tratase, Perceval regresa ante esa presencia de Dios-¿rey Arturo? Tras superar la prueba de *la verdad* -muy similar a la prueba que realiza Indiana Jones cuando tiene que escoger el verdadero cáliz de Cristo entre decenas de cálices distintos-, Perceval dará de beber a Arturo el contenido del vaso, e inmediatamente recuperará su fuerza vital para enfrentarse definitivamente al último combate que librará con su hijo, Mordred.

F. El lenguaje fílmico

Las numerosas *elipsis* imprimen un ritmo frenético a la narración: refuerzan el dramatismo de la historia, seleccionando, en una apuesta arriesgada, los momentos esenciales que mantienen el relato coherente y cohesionado. Un ejemplo, entre tantos: la secuencia que finaliza con la reina Igraine, cuando ésta entrega a Arturo recién nacido a Merlín, va seguida del momento en que Arturo, ya un adolescente, juntamente con su padre y hermanos, llegan al lugar donde se halla *excalibur*, clavada en la roca, en el mismo lugar en el que Uther, su padre, la había dejado momentos antes de morir.

G. Música

Indudablemente, *Excalibur* no sería uno de las cintas que mejor y que más espectacularmente ha reflejado el mito del rey Arturo, de no ser por la partitura musical compuesta y dirigida por Trevor Jones.

La variedad de registros que conforman esta historia llegan al espectador gracias a la fuerza dramática que en todo momento acompaña y complementa las imágenes, en una síntesis magistral. La función de anclaje que realiza la música instrumental, en ocasiones, y vocalista, en otras, es necesaria para la comprensión de las escenas más tiernas —entre Arturo y Ginebra—, más pasionales —Lanzarote con Ginebra—, más siniestras —Merlín y Morgana, en el descenso a *los infiernos*— más trágicas y sangrientas —combate final entre Mordred y Arturo— o más emotivas —la barca con el cuerpo inerte de Arturo, alejándose hacia Avalón.

H. Sentencias: frases para el recuerdo

- I. — “Merlín, tu sabiduría ha forjado este anillo. De ahora en adelante, para recordar nuestros lazos nos reuniremos siempre en círculo; ordenaré construir una sala redonda y un castillo donde se encontrará la sala con la Mesa Redonda” —sentencia Arturo.
- “Acabas de romper lo que no deberías haber roto nunca” —le dice Merlín a Arturo, cuando éste rompe la espada *Excalibur* para vencer a Lanzarote, en la lucha que libran en su primer encuentro.

- “Sois mi esposo” —le recuerda Ginebra a Arturo. “Antes soy rey —le recuerda Arturo. ¿Antes que esposo? —le interroga Ginebra, cuando es necesario, sí —le contesta”.
- “¿Cuál es el secreto del Grial? ¿A quién sirve? —pregunta la voz. Y Perceval contesta, a vos señor. ¿Y quién soy yo? Arturo, señor, —contesta Perceval. ¿Has encontrado el secreto que yo he perdido? Sí, Vos y la Tierra sois una misma cosa, contesta enigmáticamente Perceval”.

El primer caballero

First Knight EEUU, 1995 (128 m.) Guión de William Nicholson y Lorne Cameron. Dir.: Jerry Zucker Int.: Richard Gere, Julia Ormond, Sean Connery, Ben Cross.

La idea es ganar la leyenda artúrica para las dudosas causas del cine envuelto en celofán. Un diseño de producción esplendoroso, un reparto de mucho ringorrango, Jerry Goldsmith en la banda sonora. Pues no, pese a los muchos esfuerzos, las corazas pulidas por Mister Propeer, los peinados más propios de un anuncio de champúanticaspa y los diálogos importados de sensación de vivir, terminan por dibujar la primera aventura animada de los click de famobil o de Pin y Pon.

LUIS MARTÍNEZ, *El País*, 8 de nov. 1999

La historia adúltera del caballero Lanzarote y la Reina Ginebra, esposa del rey Arturo, en *la corte d'Arthur*, de Sir Thomas Malory, tiene un tono sorprendentemente contemporáneo, aunque fuera escrita en 1469. Este es el punto de partida de la historia que nos cuenta *El primer Caballero*.

Frente a otras adaptaciones cinematográficas, *El primer caballero* muestra a un Rey, Arturo, símbolo de la autoridad más serena y racional e incuestionable, atormentado y cruel cuando descubre que su amada reina Ginebra se ha enamorado apasionadamente de Lanzarote, que encarna el hombre que se deja guiar por los sentimientos y no por la razón, que huye de todo tipo de normas, disciplina o convencionalismos.

Arturo es aquí un hombre maduro, cuyo encanto reside en su veteranía, medido y moderado, profundamente enamorado de Ginebra.

Su antagonista y amigo, he aquí la majestuosa contradicción, es Lanzarote, joven fornido, solitario y audaz guerrero, un mercenario;

su insolente sinceridad y el desprecio que manifiesta contra el *stablishment*, representa el *alter ego* de Arturo. Aparece en escena precisamente cuando Ginebra se halla amenazada por el único traidor al rey Arturo, un excomponente de la Mesa Redonda. Lanzarote la rescata de sus garras, y la devuelve sana y salva, al rutilante castillo de Camelot.

Ginebra es joven, dulce e ingenua, pero de una personalidad decidida y consecuente con sus sentimientos y sus principios. Sufre atormentada por un sentimiento profundo y sincero: está enamorada de dos hombres, de dos personalidades opuestas y, a la vez, fascinantes.

El final de la historia con Arturo muerto, sobre una barca rumbo a Avalon, nos demuestra que el más allá ha sido representado por culturas muy diversas como el paso a la otra orilla del río de la eternidad. Baste recordar las creencias del milenario Egipto.

La historia transcurre a través de una estructura narrativa clara y cronológicamente lineal. La ambientación, el escenario y la ausencia de elementos mágicos hacen de esta adaptación, una versión más cercana a la realidad histórica y actual que *Excalibur*.

En cuanto al lenguaje cinematográfico, el uso moderado y arriesgado de contrapicados —el plano de la Mesa redonda, la escena que muestra un Arturo, completamente abatido, al comprobar la traición adúltera de sus dos grandes amores, Ginebra y Lanzarote— y los planos generales de los combates, son un ejemplo de virtuosismo y dominio de la cámara.

A. Desarrollo de la historia: la estructura argumental

1. Las edificaciones religiosas de estilo románico primitivo al inicio de la historia nos sitúan en el siglo X. Ginebra —Julia Ormond— acepta la oferta de boda de Arturo de Camelot —Sean Connery—, de quien refiere: “lleva su poder con tanta delicadeza, sus ojos desprenden tanta dulzura, que cómo habría de amar a otro”. Sin embargo, Ginebra ha recibido la noticia de que Meleagan ha asolado sus tierras fronterizas y ha habido de refugiar en su castillo a todas aquellas familias que se han visto desposeídas de sus viviendas.
2. De camino hacia Camelot para celebrar el enlace, Ginebra, providencialmente, conoce a Lanzarote —Richard Gere— que la salva de caer en la emboscada que han tendido las tropas de Meleagan.
3. La astucia e inteligencia de Lanzarote se ponen de manifiesto cuando, de manera insólita, supera la prueba de la *baqueta*, una tortura, cuyo objetivo es obtener un beso de Lady Ginebra. En una muestra de caballerosidad y respeto, Lanzarote

rechaza hacer uso de su prerrogativa, manifestando que él “no osaría jamás besar a la prometida del rey”.

4. El secuestro de Lady Ginebra a manos del perverso Meleagan ofrece la posibilidad a Lanzarote de demostrar su profundo amor hacia la futura reina. En un alarde de estrategia y de valentía, se enfrentará con los soldados que custodian a Ginebra y logrará su liberación.
5. Se celebra el enlace entre Arturo y Ginebra. En el transcurso de la ceremonia, llega la noticia del ataque de Meleagan al castillo de Ginebra.
6. Arturo y su ejército entran en combate con las tropas de Meleagan, que caerán derrotadas a consecuencia de la ingeniosa estrategia militar de Arturo.
7. Arturo cae sumido en la desesperación cuando descubre que Lanzarote y Ginebra se aman.
8. En el patio de armas, en el preciso instante en el que se les está aplicando la ley con el más absoluto rigor a los amantes, Camelot es atacada por Meleagan y su ejército. Tras una encarnizada lucha cuerpo a cuerpo, Lanzarote acaba con Meleagan, por lo que sus ya reducidas tropas, deponen las armas. No obstante, Arturo ha caído mortalmente herido.
9. Arturo antes de morir, reconociendo el error que había cometido, nombra a Lanzarote su sucesor al frente de Camelot, y en la vida de Ginebra. Finalmente, muere en brazos de su amada Ginebra.
10. El film acaba con el mismo final de *Excalibur*: el cuerpo inerte de Arturo se aleja en una barca hacia Avalón.

B. Los personajes

- *Arturo*: Ponderado, reflexivo y astuto. Se muestra tierno con su esposa. Representa el sentido máximo de la democracia y de la justicia. Su profundo orgullo queda malherido cuando descubre la traición en sus seres más queridos: la reina y Lanzarote. El odio y la rabia se apoderan de él, sin embargo, la proximidad de la muerte lo transforma de nuevo en lo que siempre ha sido: un noble y ejemplar caballero.
- *Lanzarote*: Es la figura *alter ego* de Arturo. Su identidad queda reafirmada por el contraste con la figura del rey. En el cuadro inferior, se aportan más datos.
- *Ginebra*: Frente a otras “Ginebras”, la protagonista de esta historia es activa, dueña de sus propias decisiones; es luchadora e independiente; amante de su pueblo, cariñosa con sus sirvien-

tes, en especial, con su consejero, Leonis. A pesar de ser consciente de sus obligaciones para con el rey, se deja arrastrar por sus sentimientos hacia Lanzarote por unos instantes, instantes que ocasionarán la ruptura trágica con Arturo.

- *El príncipe Meleagan*: El personaje antagonista de Arturo. En el fondo, envidia el prestigio y la honorabilidad de Arturo ante sus súbditos. Por esta razón, no le queda más remedio que secuestrar a Ginebra, una maniobra estratégica que tiene como finalidad hacer tambalear los principios morales en los que se basa Arturo.

C. Sentencias: frases para el recuerdo

- Cuando Arturo muestra a Lanzarote la Mesa Redonda la describe como un espacio en el que “todos somos iguales, no hay lugar para los privilegios, ni cabeza ni pies.
- Arturo arenga a sus tropas: “Ni tan sólo por el rey. Sirviendo a los demás, seremos libres. Este es el verdadero corazón de Camelot. Quemadlo todo, y Camelot seguirá vivo entre nosotros”
- “Lanzarote, –sentencia Arturo– un pensamiento: el hombre que no teme nada es un hombre que no ama nada y sin amar, ¿Qué objeto tiene vivir?”
- “Casaros con el rey, Ginebra, pero amad al hombre –le suplica Arturo–. Sólo conozco una forma de amar, mi Lord, y es en cuerpo y alma –le responde Ginebra”.
- “Decidle al rey que siempre recordaré que vio en mí lo mejor de mí mismo –le pide Lanzarote a Ginebra cuando éste decide abandonar Camelot–. Y ¿qué me digo a mí misma? –le responde Ginebra con voz entrecortada–, que una vez hubo un hombre que os quería demasiado para cambiaros”.

D. Escenas para el recuerdo

La llegada de Ginebra a Camelot para contraer matrimonio con Arturo. Éste la recibe flanqueado por sus caballeros, alineados en dos filas iluminadas por espectaculares antorchas, a los acordes de una música triunfal. Es una secuencia en la que la majestuosidad de Camelot y la autoridad casi divina de Arturo se ponen de manifiesto.

La liberación de Ginebra y su retorno a Camelot. Lanzarote, en solitario, consigue liberar a Ginebra y montados los dos a la grupa de su caballo, atraviesan playas y montañas, en su viaje de retorno a Camelot. Los acordes de una melodía romántica y sensual son el contrapunto al infierno de Meleagan, del que Ginebra acaba de escapar gracias a Lanzarote.

E. El mito de Arturo y su dicotomía

De hecho, se enfatizan los signos externos y visuales con el fin de resaltar esta dicotomía: la indumentaria, las viviendas, los semblantes, las miradas, el brillo de las armaduras, son rasgos marcadamente opuestos entre Arturo y sus oponentes en las tres versiones fílmicas.

1. Arturo y su antagonista moral. Los valores positivos que rodean la figura de Arturo están significados por los aspectos marcadamente negativos de su oponente en todos los ámbitos.

ARTURO	MELEAGAN
Camelot: símbolo del lugar paradisíaco, es el resultado de una causa justa y noble. El brillo de sus pináculos se puede divisar desde los más recónditos lugares	Castillo derruido, lugar de olvido. "Es el castillo más grande jamás construido, pero ahora crece la hierba donde antes se daban banquetes"
Justo y cumplidor de las normas Ponderado y racional	Envidioso y rencoroso Falta de escrúpulos y piedad

2. Arturo y su *alter ego*. Por las mismas razones que ha quedado demostrado que Arturo es el que es, gracias a la ingenua y desmesurada maldad de su antagonista, también su personalidad se consolida frente a la personalidad de su *otro yo*, Lanzarote. El esquema que resume esta dualidad se resuelve de la siguiente forma:

ARTURO	MELEAGAN
Disciplinado y consciente de sus responsabilidades Seguidor riguroso de las normas Creador e impulsor de valores sociales representados en Camelot El amor por Ginebra es pausado, sereno Su sentido del honor lo lleva a dictar el castigo más enérgico contra Lanzarote	Independiente y solitario Transgresor por antonomasia Inteligente, valiente y astuto. Defensor de su libertad individual Su amor pasional y profundo hacia Ginebra lo enfrenta a Arturo, por quien siente un gran respeto y le profesa desinteresada lealtad.

Merlín

Adaptación para televisión, sobre un guión de Peter Barnes, emitida en dos capítulos. Director Steven Barron. (140 minutos).

Se inicia como un cuento: érase una vez... Quien así habla es Merlín que, viejecito ya, aparece como el *narrador-testigo-personaje secundario* de una historia de la que han transcurrido muchos años...

La historia nos muestra una pugna por la supervivencia del *mito* frente a unas creencias que quieren desterrarlo: la religión cristiana.

El auténtico y único protagonista es Merlín con su poder de decidir el destino del resto de los personajes. Con las mismas debilidades que sus marionetas, los seres humanos, Merlín es, en esta versión, un hombre enamorado por encima de todo. La afortunada es Minué, un personaje que aparece al principio del relato. El papel está interpretado por Isabella Rossellini. Una de las escenas más emotivas e intensas de la narración pertenece al momento en el que Merlín comprueba con impotencia y desesperación que su amada Minué, sola, es encerrada para siempre, entre montañas de acceso inexcusable, como consecuencia de una de las maldiciones de Mab.

Mab es la bruja que instruye a Morgana en el arte de la magia y de la hechicería. Su objetivo es defender el mundo de la magia, de sus creencias y de sus poderes, frente a la fuerza poderosa que pretende desterrarla, representada por la fe cristiana. Para conseguirlo debe acabar con Merlín y sus poderes, que representan el nuevo concepto de sociedad.

En realidad, los protagonistas clásicos de la leyenda quedan en un segundo plano. Lanzarote y Ginebra desaparecen de la historia cuando éste la rescata de las llamas provocadas por el dragón, sufridas por el castigo que habían dictado los caballeros de la Mesa Redonda, por la acusación de adulterio.

El relato finaliza con el enfrentamiento entre Mab -Morgana- y Merlín. La batalla final es una pugna entre el bien y el mal. Merlín acaba con Mab imponiéndole el peor de los castigos: el olvido. Un castigo providencial. Es lo que Mab temía y contra lo que luchaba: que su pueblo llegara a ignorarla.

F. Sentencias: frases para el recuerdo

"La reputación es como el cristal, cuando se rompe ya no se puede recuperar".

"El fin justifica los medios".

5. Conclusiones ¿Por qué siguen fascinando los hechos del rey Arturo?

La sociedad no ha cambiado tanto como nos quieren hacer ver los sociólogos que apuestan por la supremacía de los medios tecnológicos y de la *globalización*. La prueba la tenemos en el hechizo en el que nos sumergen las historias como las que integran la *materia de Bretaña*. ¿Cuáles son sus ingredientes? ¿Cuáles son sus tópicos literarios que, como se ha comprobado, aparecen en todas sus formas de expresión?

- *La lealtad al rey está por encima de cualquier otro sentimiento.* La ruptura de este compromiso conlleva la tragedia y conduce a la destrucción de las vidas de quienes han osado traicionar al rey Arturo, aunque sea por amor. Es el caso de los amores de Lancelot y Ginebra, aún a pesar de constituir los seres más amados de Arturo, sus vidas quedan truncadas por haberle traicionado. La autoridad incuestionable del rey es un asunto recurrente en toda la literatura épica medieval: en los cantares de gesta, Cantar del Mío Cid, Chanson de Roland, con una neta finalidad didáctica: contribuir a la perpetuación del sistema feudal, elevando la figura del rey por encima de las rivalidades y connivencias de la nobleza, el segundo nivel de la pirámide jerárquica que representaba el sistema feudal.
- *El espíritu democrático y asambleario*, que definen la forma de gobernar del rey Arturo, es uno de los aspectos atractivos de la historia: Arturo, lejos de ser un rey déspota y autoritario, es un líder carismático, que opta por el consenso, desterrando la imposición.
- *El destino condiciona irremisiblemente la vida de los personajes.* En consecuencia, el azar, la coincidencia juegan un papel decisivo.
- *Es un destino muchas veces anunciado*, el mago Merlín actúa como si de Pepito Grillo se tratara:
 - Si te dijera que Ginebra es una elección infortunada, ¿Cambiarías de parecer?
 - No —contestó el rey.
 - Pues bien, ¿Si te dijera que Ginebra va a traicionarte con tu amigo más querido y venerado...?
 - No te creería.
 - Claro que no —dijo Merlín con tristeza—. Todos los hombres se aferran a la convicción de que para cada uno de ellos las leyes de la probabilidad son canceladas por el amor...] (Steinbeck: 83)

- *Arturo, Lanzarote y Ginebra* constituyen el triángulo amoroso, por excelencia: dos hombres distintos, dos seres virtuosos en sus respectivos ámbitos enamorados de la misma mujer, ¿Quién puede resistirse al embrujo de esta historia de amor, que ha superado las barreras del tiempo y del espacio?
- *Los componentes sobrenaturales. Magia y esoterismo*
 - *La dama de lago*: el misterioso personaje femenino que nace y vive en el agua, portadora de la espada Excalibur.
 - *Las mixturas de Merlín, Morgana y los feriantes*: están presentes en la vida cotidiana, ocupan un lugar destacado en la toma de decisiones.
 - *La búsqueda del Grial*: un objetivo religioso —el cáliz que contiene el vino que Jesucristo consumió en la última cena— que continúa estando presente en el cine como es el caso de la última entrega de Indiana Jones.
 - *Los poderes mágicos de Merlín y Morgana* que les permite visionar el futuro, revisar el pasado, elaborar y mostrar con imágenes los conceptos abstractos del amor, el olvido...

6. Filmografía sobre la leyenda artúrica

La espada mágica (A la búsqueda de Camelot)

(*Quest for Camelot*)

Animación infantil 1997

EEUU 82 min.

D.: Frank Duchau

Sinopsis: Excalibur, la mágica espada del rey Arturo ha sido robada por un villano perverso.

Los caballeros de la Mesa Redonda

(*Knights of the Round Table*)

Aventura y amor 1953

EEUU 110 min.

D.: Richard Thorpe

I.: Robert Taylor, Ava Gardner.

Sinopsis: Sir Lancelot se debate entre la fidelidad que debe al rey Arturo, a la sazón su mejor amigo, y los sentimientos que profesa a Ginebra, la reina.

Bibliografía

Bibliografía temática

CHRETIEN de TROYES

- (1980) *La muerte del rey Arturo*. Traducció de Carlos Alvar. Alianza editorial, Madrid.
- (2000) *Lanzarote del lago o el caballero de la carreta*. Edició supervisada per Carlos García Gual i Luis Alberto de Cuenca. Biblioteca Medieval. Editorial Siruela, Madrid.
- CORNWELL, Bernard. *Excalibur* (1998) Traducción: Concha Cardenoso. Península, Barcelona.
- PUÉRTOLAS, Soledad (1999) *La rosa del olvido*. Espasa Calpe.
- STEINBECK, John (1976) *Los hechos del rey Artur y sus nobles caballeros*. Basada en textos de Sir Thomas Malory y otras fuentes. Traducción: Carlos Gardini. Planeta Agostini. 2000.
- ZIMMER BRADLEY, Marion (2000) *Las nieblas de Avalón*. Letras de Bolsillo. Emecé, Barcelona.

Bibliografía de consulta

- BALLO, Jordi y PÉREZ, Xavier (1997) *La semilla inmortal. Los argumentos universales del cine*. Anagrama, Barcelona.
- DE RIQUER, Martín y VALVERDE, José M^a (1984) *Historia de la literatura Universal*. Volumen 3. Planeta, Barcelona.
- HAUSER, Arnold (1951) *Historia social de la literatura y el arte*. Traducción: A. Tovar y F.P. Varas-Reyes. Guadarrama, Madrid. Presente edición 1971.

2.2. FRANKENSTEIN, DE LA LITERATURA AL CINE. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Manuela Pérez - Maria Vila

Introducción

El tema del terror atrae especialmente a los jóvenes porque les ayuda a enfrentarse con lo desconocido. El tema goza de gran tradición en las sociedades occidentales a la vez que nos permite, como docentes, desarrollar las competencias comunicativas y literarias de los alumnos.

Interesadas por la biografía de *Mary Shelley*¹ y por el hecho de que *Frankenstein* ha pasado a ser un mito clásico que sigue gozando de gran éxito, nos hemos propuesto analizar, en este trabajo, aspectos relevantes de la obra literaria, así como algunos elementos notorios

1. Mary W. Shelley (1797-1851) es conocida, especialmente, por ser la creadora del célebre personaje de *Frankenstein*, *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818). Escribió también *Mathilda* (1819) semiautobiográfica, sobre un incesto entre un padre y su hija. Esta obra no fue publicada en vida de la autora. La segunda obra en importancia fue *Valperga* (1823), que ha sido considerada por la crítica superior a la anterior desde el punto de vista literario. *The last man* (1824), obra futurista, es considerada conjuntamente con *Frankenstein*, sus dos obras más importantes. Entre 1835 y 1839 revisó y editó toda la obra de su difunto esposo, el poeta romántico Percy Shelley y una serie de estudios biográficos sobre escritores y pensadores, españoles, italianos y franceses, compendio que forma la "*Cabinet Encyclopedia*", de Lardner, quien imprimió tres volúmenes con el título de *Lives of the most eminent literary and scientific men of Italy, Spain and Portugal*. Sus últimas novelas fueron *Lodore* (1835) y *Falkner* (1837). Su último libro fue *Rambles in Germany and Italy* (1844), relato de las excursiones continentales con sus hijos y amigos.

de una secuencia de la versión cinematográfica. Los motivos que nos han llevado a la elección de esta obra han sido su vigencia y actualidad y la toma en consideración del hecho de que, por medio de su estudio, se puede incitar a la consecución de unos aprendizajes significativos e interdisciplinarios. El contenido de la historia y su tratamiento acerca temas que permiten integrar varias áreas del currículum. Las películas son recursos motivadores para entrar en el mundo de la ficción y captar los aspectos visuales que permiten entender e interpretar mejor los elementos implícitos en una obra literaria. Los medios audiovisuales, y especialmente el cine, tienen un gran atractivo para los adolescentes ya que viven en una sociedad inmersa en la imagen y están plenamente familiarizados con este medio, aunque con frecuencia desconozcan técnicas de análisis fílmico.

Este artículo está estructurado en dos partes: en la primera, realizamos un análisis teórico de los aspectos literarios más relevantes de la obra de Mary Shelley, *Frankenstein*, comparándolos con los de la película: *Frankenstein de Mary Shelley*, dirigida en 1994 por Kennet Branagh. En la segunda, presentamos una propuesta didáctica multidisciplinar.

1. La obra literaria

El plano del contenido: tema, motivos y tópicos

Frankenstein fue escrita en Inglaterra en el año 1816, en plena época romántica. Sabemos que el romanticismo es un amplio movimiento cultural que abarca todos los aspectos de la cultura: surgió como una reacción de inconformismo ante el racionalismo imperante hasta entonces; anteponía los sentimientos a la razón y su desarrollo significó el triunfo de la libertad de espíritu y la victoria de la imaginación. El entusiasmo de los románticos por la naturaleza fue paralelo al pesimismo reinante en las zonas industriales ante las situaciones de miseria en que se vivía. Hemos de relacionar esta obra con la novela gótica que en esa época gozaba de gran éxito. Se caracteriza por producir terror por todo lo desconocido mediante una iconografía pavorosa con reminiscencias medievales, con alusiones a las fuerzas sobrenaturales, e imagería de ultratumba, tempestades, puertas ocultas, aullidos, cadenas ruidosas.² Como Horace Walpole, el precursor del género, Mary Shelley imagina esta obra en un sueño.

2. La combinación de recursos siniestros con temas románticos, en épocas posteriores se transformará en el género fantástico con autores tan conocidos como Lovecraft.

Partiendo del título completo de la obra *Frankenstein, Prometeo moderno*, comprobamos que los paratextos o subtítulos de la obra tienen una función orientadora. Nos encontramos ante un título temático: Frankenstein es un estudiante de medicina progresista, ávido de conocimientos, seguidor de los principales médicos, filósofos y electrobiólogos que se estudiaban en la época. Una vez doctorado, Frankenstein crea un ser antinatural con fragmentos de personas muertas. Posteriormente (sólo en la película), crea una mujer que le disputa el monstruo; huye y acaba siendo víctima de su criatura al contrariar los misterios de la creación por medio de la ciencia; muere torturado por los remordimientos. De ahí procede el subtítulo del libro: *Prometeo moderno* en referencia al mito clásico de Prometeo, encadenado, torturado e infeliz como el protagonista.

Prometeo, que era muy inteligente, había conseguido crear un hombre de barro y le había dado vida con una chispa del carro del sol. Júpiter le envidiaba y le dijo a Vulcano que crease una mujer para ofrecérsela a Prometeo. La mujer fue la primera de la creación y se llamó Pandora. Era extraordinariamente bella y las diosas la favorecieron con las cualidades de la sabiduría, de la elocuencia y del talento por la música. Todas estas cualidades las introdujeron en una caja que ella debía entregar a su futuro esposo como regalo de bodas, con la condición de no abrirla. Prometeo, pese a las advertencias de su hermano, abrió la caja y de ella salieron todas las desgracias que pueden tener los hombres: las guerras, el hambre, las enfermedades... Prometeo dijo que se vengaría de Júpiter, sacrificó dos bueyes, uno de ellos lo relleno con carne y, el otro, con huesos. Júpiter había de escoger uno de los dos y eligió el que tenía los huesos. Entonces, como castigo, hizo llevar a Prometeo a la cima de una montaña y lo dejó allí eternamente, atado y con la maldición de una tortura: que un buitre le fuese comiendo las entrañas y éstas se fueran renovando continuamente para que el tormento no tuviera fin.

Aplicado a nuestra obra, hay aspectos de este mito latentes, especialmente el tormento sin fin; las ansias de saber, las ansias de dominar los misterios de la naturaleza han sido una constante a lo largo de los siglos. La Iglesia ha condenado estas prácticas porque se oponían al Creador: crear la vida es únicamente potestad divina. Toda la obra se entiende como una parábola moral. Los seres humanos no han de pretender dominar los secretos de la naturaleza porque, según la Biblia, en el Génesis, Dios dio al hombre el siguiente mandamiento "*Puedes comer de todos los árboles del jardín, excepto del árbol del conocimiento del bien y del mal: si llegas a comer de él no te escaparás de la muerte*". Milton en *El paraíso perdido* se pregunta si es un pecado acceder al conocimiento de la ciencia. La osadía de *Frankenstein* hace que viva torturado por las consecuencias de un atrevimiento que

han de conducirlo, finalmente, a la muerte. Todo el mundo, con el paso del tiempo, ha identificado el nombre de *Frankestein* con el del monstruo, que pervive en la actualidad: ha habido con ello una lexicalización del término. La popularidad del título ha desplazado a la popularidad de la autora y pensamos que la popularidad de esta novela y de la película provienen de la necesidad de los humanos de crear mitos y, concretamente, del arquetipo del monstruo, que forma parte de nuestro inconsciente colectivo. Pensamos que este título forma parte de los mitos modernos de la sociedad occidental.

El tema de la obra *Frankestein* trata de la rebelión contra el creador en un doble sentido. Inicialmente Víctor Frankenstein rehusa la obediencia a la autoridad constituida, la voluntad de Dios y crea un ser vivo. Y, la segunda, es la rebelión del monstruo complementaria a la anterior porque se rebela, sobre todo, contra la injusticia social de no ser admitido por su apariencia monstruosa. Hay, además otros nexos temáticos: la amistad, la fidelidad, el amor, la familia, la relación entre el dar y el recibir en las relaciones humanas, el anhelo de felicidad y la desesperación. También encontramos otros motivos clásicos de la novela universal: el reencuentro, el camino y la persecución.

El deseo de conocimientos científicos, la duda y el miedo forman parte de la mentalidad romántica porque están relacionados con la expresión de las emociones humanas, que es el rasgo característico del romanticismo literario. El denominador común de los temas y de los motivos se convierte en el tópico de la novela, considerando el tópico como aquello de lo que estamos hablando. Eco considera que el tópico es el tema. Tema y tópico se funden en una unidad singular y única, la expresión de una emoción contenida, el gran dolor por la pérdida de un ser querido. La autora, en la voz de la narradora, supo resguardar y exponer su universo emocional en una ficción. La ficción encubre la realidad deformada como si hubiese estado reflejada por un espejo convexo.

El plano de la expresión: aproximación al comentario estilístico de la novela

La narración de *Frankestein* se atribuye a un narrador, el capitán Watson que inicia una relación epistolar con su hermana. El relato cuenta la historia de todos los acontecimientos ocurridos a *Frankestein*; es una autobiografía ficticia narrada por *Frankestein*, en primera persona. El narrador va sugiriendo la lectura que ha de hacer el lector implícito ofreciéndole datos premonitorios: "...y hasta la suerte solamente fue mía", como una advertencia del acontecimiento trágico que sucederá posteriormente.

La descripción del paisaje corresponde a los cánones románticos:

- La naturaleza abrupta y salvaje que envuelve a los personajes: *“contemplando la tempestad, tan bella y tan terrible, continuó andando deprisa. Aquella noble guerra elevaba mi espíritu al cielo”*.
- Las metáforas magnifican la naturaleza: *“alrededor todo estaba en calma; las montañas nevadas –los palacios de la naturaleza– no habían cambiado”*.
- Las emociones y los sentimientos son exacerbados: *“¡maldito, maldito Creador! ¡Monstruo abominable!”*

La oposición entre la belleza y la fealdad es un tópico que no se puede datar: figura en toda la tradición clásica y, en el período romántico, hay diversas creaciones que tratan cómo bajo una apariencia terrible se oculta una gran belleza interior. La oposición entre el racionalismo científico y las creencias religiosas la podemos apreciar en el enfrentamiento entre Frankenstein y el monstruo.

Funciones y atributos de los personajes

Sullà (1994) indica que las funciones implican relatos metonímicos y los indicios relatos metafóricos. Los primeros corresponden a la funcionalidad de hacer acciones y los segundos a una funcionalidad del ser. En la caracterización de los personajes, que toma como punto de partida a Propp, se indica que las relaciones del héroe, del agresor, de los personajes principales y de los secundarios pueden ser estables o dinámicas.

- La esfera de acción del HÉROE contiene: la partida, la transgresión, la protección, la complicidad, la espera, el arrepentimiento y la pedagogía.
- La esfera de acción de la HEROÍNA tiene una función activa-pasiva (entre la espera y la actuación).
- La esfera de acción del AGRESOR contiene: la fechoría, la venganza, la función benefactora, la representativa, la persecución, el cultivo de la inteligencia.
- Los personajes secundarios: el amigo (benefactor) proporciona afecto y amistad.
- La FAMILIA: tiene una función protectora (las hijas/os reciben protección y seguridad de las relaciones paterno-filiales).

La caracterización de los dos personajes principales está construida en torno a dos polos: el aspecto y el ser, la forma (apariencia) y el contenido (la razón, las emociones y los sentimientos).

Ficción y autobiografía

A lo largo de la obra aparecen constantemente mezclados elementos de la ficción con elementos autobiográficos de la autora. Destacamos los siguientes:

1. El universo de la infancia se proyecta en la caracterización de los personajes.
2. Las vivencias dramáticas son la enfermedad y la muerte: varias muertes de familiares impactan a Mary Shelley a lo largo de su vida: vemos paralelismos entre Justine y su madre y entre William, el hermano pequeño de Frankenstein, y su hijo, que muere poco después.
3. Otras situaciones dramáticas hacen referencia a la economía familiar, que aparece reflejada en el amigo del padre y en la situación de miseria de algunas familias.
4. La acción de la trama se desarrolla en un ámbito geográfico, conocido por la autora.
5. La amistad es importante en su vida: sus viajes eran a casa de amigos del padre, del esposo o de ella.
6. Los conocimientos científicos que aparecen son los imperantes en la época: las polémicas en torno al origen de las especies, los efectos del galvanismo...
7. La alta estima de la cultura, hecho que queda patente cuando el monstruo encuentra una maleta llena de libros y se dedica a leerlos como hubieran hecho ellos.
8. Se plantea una situación idealizada de la familia, producto de las fantasías y deseos de la autora, quien sufrió la pérdida de la madre y tuvo que soportar la convivencia con una madrastra a la que nunca llegó a estimar.
9. La creación del monstruo puede tener diversas interpretaciones: una de ellas es que, como Mary Shelley perdió una hija en un parto prematuro, con la obra literaria restituyó la vida que había perdido.
10. El tono moralizador de la obra se debe al sentido de equidad imperante en el siglo XVIII —que aún pervivía— y que se mostraba en el rechazo de los grandes acontecimientos científicos por las mentes más conservadoras.
11. Con la creación de esta obra, la autora intentaba responder a las aspiraciones de su padre, quien consideraba que su hija te-

- nía mucha capacidad y aptitudes. También pretendía corresponder a los estímulos de su esposo que la animaba a escribir.
12. Como gratitud a su esposo, Percy Shelley, llamó Víctor al protagonista de su novela que era el nombre que usaba él cuando era pequeño.

En definitiva, el universo del entorno familiar, los paisajes recorridos en las excursiones y los viajes, las relaciones conflictivas y la ausencia de afecto materno tejen la trama de la ficción, así como la interacción con los descubrimientos científicos del pasado y los de aquel momento.

2. La obra fílmica

Frankenstein³ entre el lenguaje literario y el icónico

No siempre hay fidelidad entre el cine y la literatura:⁴ los guionistas se permiten toda clase de licencias en función de la época y del público a quien va destinada la obra. Como elementos en común ambos lenguajes tienen el arte de relatar historias, recrear ambientes, mostrar situaciones y épocas. Aunque a veces las narraciones están pensadas para la versión cinematográfica, nuestra obra en concreto es una obra literaria que se ha adaptado al cine en múltiples ocasiones, como veremos más adelante.

La segmentación de la historia no se corresponde con fidelidad con la presentación cinematográfica: el cine tiene unidades, como la

3. *Frankenstein* EEUU, (1994) (123 minutos) Director, Kennet Branagh. Guionistas, Steph Lady y Frank Darabont. Argumento basado en la novela "Frankenstein o el Prometeo moderno" de Mary Shelley. Fotografía, Roger Pratt. Interpretes, Kennet Branagh, Robert de Niro, Helena Bonham, Tom Hulce.

4. También los cómics como medio icónico-literario tienen interrelaciones con otros medios audiovisuales. Los cómics y el cine heredaron, conjuntamente, de la novela y del teatro la escisión entre el tiempo ficticio de la narración y el tiempo real de la percepción o de la lectura que hace el lector-espectador. El cómic recurre más a la elipsis que el cine. También utiliza recursos metafóricos y metonímicos. Aunque los encuadres no son equivalentes, la viñeta condensa mucho más la información. Con la evolución del cómic se han ido introduciendo aspectos propios del lenguaje cinematográfico: viñetas de plano general, de plano americano, de plano de detalle, subjetivo... Cada tipo de plano corresponde a una tipología narrativa. La inmovilidad de la imagen no impide su expresividad. La verbalización del discurso se expresa mediante "bocadillos" de diferentes clases: los hay de diferentes formas, según lo que quieran expresar: acabados en delta y estos acabados serán diferentes en función de que los personajes hablen, piensen, sueñen, se enfaden... acompañados con interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas... y distintos tamaños de las letras.

secuencia, que integran una unidad en el tiempo y en el espacio. El montaje permite condensar los elementos más significativos, símbolos e imágenes, según la combinación de los planos. Mediante el juego de planos, la película da cuenta de las situaciones descriptivas y narrativas: la secuencia tiene una sintaxis propia; el comienzo puede expresarse comenzando con un plano general y, según los hechos que se describen, se utilizan los diferentes planos descriptivos o informativos. Hay otras formas de iniciar una secuencia: mediante planos abruptos, inicios sin preámbulos, dependiendo de la intencionalidad y de los efectos que se deseen lograr para impactar, impresionar o inquietar al espectador. Todos estos efectos se consiguen en la novela mediante descripciones detalladas y precisas.

Análisis de la secuencia

La secuencia analizada corresponde a los capítulos 9 al 16 del libro (encuentro entre el monstruo y Victor Frankenstein). Tiene una duración fílmica de seis minutos. Comienza con un plano general y termina con un intercambio de planos. Los efectos musicales y sonoros permiten intensificar los acontecimientos más dramáticos y conseguir las figuras retóricas de la novela, especialmente la metáfora y la sinécdoque. Asimismo sugieren los estados de ánimo de los personajes y los subraya, haciéndolos más evidentes y patéticos. A continuación se indica detalle de los planos:

1. Plano general: visión de los Alpes. Significa el inicio de la secuencia.
2. Plano general: vista panorámica de la naturaleza.
3. Plano general con travelling.
4. Adjunción del plano anterior. Continuación del travelling.
5. Primer plano: Víctor llega a la cima expectante y jadeante.
6. Plano de contrapicado: el monstruo aparece por los aires como si fuese un héroe volador, y cae encima de Víctor.
7. Plano americano: el monstruo le empuja y cae rodando por un glaciar.
8. Plano de picado: Frankenstein cae a las profundidades del glaciar. El movimiento de la cámara es un travelling lateral.
9. Plano de detalle con encuadramiento lateral. Movimiento de la cámara acompañando el movimiento de los protagonistas.
10. Plano general de la cueva, con profundidad de campo.
11. Plano americano y fuera de campo: Víctor aparece en escena y se oye la voz del monstruo.

12. Plano medio: el monstruo está sentado detrás del fuego (mantiene las expectativas de romper la incomunicación con su creador).
13. Plano americano: Víctor se levanta (con el seguimiento de la cámara que le acompaña).
14. Alternancia de planos: campo-contracampo; su función es la de poner en relación a los dos personajes (inicio del diálogo).
15. al 44. Se reitera este intercambio de planos. Hay una tensión emocional fuerte; predominan los primeros planos que muestran especialmente los rostros.

Características de la secuencia

1. Al inicio de la secuencia hay un plano general panorámico que simboliza la inmensidad de la naturaleza y la insignificancia del hombre. El protagonista está solo, es un héroe solitario y tiene en contra todos los elementos y fuerzas de la naturaleza. Tiene una connotación dramática.
2. En el plano cinco, tenemos un primer plano mostrando el rostro del protagonista, que expresa las emociones más íntimas que le embargan: está tenso y expectante al reencontrarse con el monstruo. Éste aparece por los aires, da la impresión de superioridad, de exaltación y de triunfo.
3. En el plano siete, americano, el monstruo empuja a Frankenstein y éste cae rodando hacia el fondo del abismo. Se produce un descenso con gran impacto óptico, que se expresa a través de un plano de picado, acompañado de niebla a causa de las bajas temperaturas del glaciar que ofrecen un aspecto dantesco.
4. En el plano nueve, plano de detalle, el movimiento de la cámara acompaña los pasos lentos y pesados del monstruo, arrasando el cuerpo inerte de Frankenstein. Se expresa el dominio del monstruo hacia su víctima, su creador.
5. En el plano doce, plano medio, se encuadra la situación con técnicas propias de la escenografía teatral: como si fuera un escenario vemos a los personajes con el decorado de fondo. Las estalactitas y las estalagmitas como fondo y el fuego en medio de los dos personajes encarados. La cámara está parada y los personajes se mueven con gestos dramáticos que intensifican la gestualidad con la finalidad de acentuar la emoción.
6. En el plano 14, plano americano, se enfoca a V. Frankenstein y, en un fuera de campo producido por la voz del monstruo para intensificar su angustia, éste intenta traspasar la angustia vivida desde su creación.

7. En los planos del diálogo predominan los primeros planos, que acentúan las emociones de los rostros de los personajes. La mirada errante, extraviada, desviada de Víctor es una expresión de su aturdimiento, de su no saber cómo solucionar la situación irreparable y monstruosa para él y para la criatura sin nombre.

Otros elementos fílmicos

- A. **Efectos sonoros:** Los planos generales introductorios de la secuencia van acompañados de fragmentos musicales trascendentes que avisan de la importancia de la secuencia posterior. Su final también está acompañado de música para indicar que acaba. La música intensifica los momentos de máxima tensión entre los protagonistas. Se producen unos paralelismos que marcan la emoción y los problemas de que tienen.
- B. **La iluminación:** Contribuye en gran manera a la expresividad de la imagen. Las escenas de los lugares donde sucede la acción están rodadas en platós, aunque por medio de la iluminación se produce la sensación de verosimilitud. Los Alpes y el interior de la cueva son una creación. En la escena del interior de la cueva se pueden apreciar los elementos retóricos producidos por la iluminación. La niebla contribuye a intensificar un aspecto simbólico referido a la dificultad de entendimiento y de comunicación existente.
- C. **Los decorados:** Los decorados –interiores y exteriores– forman parte de los efectos retóricos e hiperbólicos inherentes al film. El lugar de la cita está sobredimensionado y la caída al fondo de la cueva también es de una gran expresividad plástica.
- D. **El vestuario:** El monstruo va vestido con la capa de su creador a lo largo de toda la película. Se puede considerar como su segunda piel. Víctor viste ropa urbana aunque esté ascendiendo a la cima de los Alpes. Hay una inadecuación en el vestuario de este personaje que contribuye a subrayar la irrealidad de la ficción inventada por la autora.
- E. **El color:** Podemos interpretarlo de dos maneras: fiel a la novela y como un medio de expresar sus valores simbólicos; el blanco simboliza la lucha contra la fealdad. De aquí que los exteriores transcurran rodeados de nieve. El azul grisáceo del monstruo simboliza frialdad, aislamiento, soledad. Esta interpretación es un poco atrevida, ya que los colores del vestuario son oscuros para atraer los rayos del sol y absorber su calor. Además del lugar, los Alpes y la estación del año, el invierno, contribuyen a intensificar la frialdad de las relaciones. Pueden combinarse las interpretaciones lógicas con las simbólicas.

CUADRO COMPARATIVO	
La novela	La película
Mary Shelley <i>Frankestein</i> (1816).	<i>Frankestein de Mary Shelley</i> (1994) Kennet Branagh, director.
Cronotopo: Tiempo del discurso: un día. Tiempo del relato: un año. Lugar, Glaciar de los Alpes.	Cronotopo: Tiempo del discurso, seis minutos. Tiempo del relato: un año. Glaciar de los Alpes.
Narración: primera persona, los verbos en presente y pasado. Visión ficticia de los acontecimientos. Presentación del tiempo en flash back (analepsis).	Narración: primera y tercera persona. Los verbos en presente y pasado.
Descripción: objetiva/subjectiva en 3ª persona.	Descripción: objetiva/subjectiva en 3ª persona.
Temas del diálogo: • Incomunicación: Súplica de afecto y de compasión (explícita). • Evocación de recuerdos. • La maldad. • El monstruo relata su historia personal; la recepción de la presentación del mundo. • Aprendizaje de las artes de la oratoria. • Proceso de formación cultural. • Canto de idealización de la familia. • Lamento profundo de la carencia de progenitores. • Presentación y relato de las vicisitudes de la familia de payeses. • Valoración de algunas obras del romanticismo. • Reflexiones sobre los valores humanos: benevolencia, generosidad, amor. • Presentación del diario. • Desesperación provocada por la soledad. • Incomprensión. • Recreación del relato del asesinato de la primera víctima. • Coartada del monstruo, culpa a un inocente. • Petición de una compañera para paliar la extrema soledad. • Pacto de las condiciones de vida. • Consentimiento de Víctor F. a la petición de la criatura.	Temas del diálogo: • Incomunicación: súplica de afecto y de compasión. • La maldad. • Aprendizaje de las artes de la oratoria. • Proceso de formación cultural. • Presentación del diario de Víctor que le ha permitido ir a Ginebra. • Desesperación provocada por el aislamiento y la soledad. • Relato del asesinato de la primera víctima. • Petición de una compañera deforme como él, con la finalidad de ser aceptado y amado. • Pacto de las condiciones de vida. • Consentimiento de Víctor Frankenstein, deseoso de reparar su culpa.

3. Propuesta de actividades didácticas

Se entiende que previamente se ha leído y/o visto la película. Las tareas que proponemos van dirigidas a Secundaria. Nuestra propuesta es multidisciplinar. Reúne un conjunto de actividades que cada profesor pueda seleccionar, ampliar o reducir, según las características del grupo-clase. Las áreas de las actividades se centran en Lengua y Literatura Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua Inglesa. Para diseñarlas, hemos tenido en cuenta objetivos, contenidos y procedimientos contenidos en la LOGSE.

Lengua y literatura

Actividades de comprensión y expresión oral:

1. Sesión de cine-forum: antes de ver la película destacar los aspectos más relevantes; después, hacer un coloquio colectivo.
2. Después de leer la obra —la lectura puede hacerse por capítulos— y de ver la película, por grupos, se establecerán las diferencias entre la obra literaria y la película. Se explicará qué versión de la historia ha gustado más y se indicarán las razones o los motivos.
3. Se discutirán los temas principales y secundarios que aparecen en la historia: el amor, la amistad, la responsabilidad, la pérdida de un ser querido...
4. Se abrirá un debate-coloquio para tratar aspectos de los avances actuales de la medicina; se pueden comparar con los experimentos llevados a cabo por el Dr. Frankenstein, para lo que se buscará información en enciclopedias o en las páginas específicas de los periódicos o revistas (clonación, inseminación *in vitro*, trasplantes de órganos, etc.).
5. Se responderá a un cuestionario para valorar la comprensión y la interpretación (¿Por qué el Dr. Frankenstein tiene enfrentamientos con algunos profesores? ¿Qué autores están prohibidos por la ciencia oficial? ¿Qué motivaciones inducen a Frankenstein a realizar sus experimentos? ¿Qué sentimientos aparecen reflejados en la obra?).
6. Puede leerse en voz alta uno de los monólogos de Hamlet, en qué se exprese duda, como hace V. Frankenstein, y grabarlo.
7. Puede inventarse una conversación telefónica con Frankenstein.
8. Otra sugerencia es establecer un juicio con jurado popular para valorar la actuación del Dr. Frankenstein y evitar que se produzcan situaciones defenestradoras como la muerte injusta de Justine.

Actividades de comprensión y expresión escrita:

1. Elaboración de hipótesis mirando la portada y el título de la novela para verificarlas posteriormente.
2. Lectura extensiva: lectura de la novela de Frankenstein.
3. Lectura intensiva: lectura de los capítulos que forman la secuencia de la película que hemos analizado.
4. Inferencia por el contexto del significado de palabras desconocidas.
5. Elaboración de la ficha técnica de la película.
6. Imaginar una biografía de la autora, teniendo en cuenta que algunos acontecimientos de la novela formaron parte de su vida.
7. Redacción de una carta de adhesión al monstruo, comunicándole que valoramos más las cualidades humanas que el aspecto físico.
8. Búsqueda de algunos autores y obras de libros de viajes, de la novela gótica y de terror, así como los rasgos más relevantes. Inventar historias entrelazando los géneros.
9. Identificación de los autores románticos más representativos.
10. Redacción de un informe sobre las cualidades morales que ha de tener un médico.
11. Búsqueda de información sobre los médicos y científicos que aparecen en el libro y en la película. Hacer un mural donde se reflejen sus biografías.
12. Búsqueda de un nuevo título para el libro, justificando la elección del mismo.
13. Escritura de un diario personal de clase como el de Víctor Frankenstein.
14. Elaboración del acta de un debate que ha tenido como tema: la amistad como un valor para resolver las diferencias sociales y culturales.
15. Descripción de un retrato (una etopeya y una prosopografía) de los protagonistas.
16. Clasificación de las acciones de los personajes: los engaños, las transgresiones, las dudas, las agresiones, las denuncias, las esperas, la investigación, la búsqueda, el alejamiento, el acercamiento, la fidelidad.
17. Esquematización de uno de los capítulos del libro que más haya gustado.
18. Realización de un crucigrama, basándose en términos del contenido de la novela.
19. Lectura del cuento *Berenice* de E.A. Poe. Destacar los elementos que recuerden la novela gótica. (Recordemos que la novela gótica es un género prerromántico aparecido a partir

de la segunda mitad del siglo XVIII en Inglaterra. Este género literario descubre la Edad Media: religión, pasiones y misterios y cultiva todo lo que es tenebroso y abismal.)

20. Contacto, a través de Internet, con otros internautas para organizar un "chat" que defienda a uno de los personajes.

Comunicación no verbal

Actividades:

1. Observación sobre la significación de cada tipo de plano y su equivalencia con el punto de vista narrativo en literatura.
2. Emparejamiento de una imagen y un poema que expresen sentimientos parecidos.
3. Elección de un capítulo del libro y su reproducción en la *historyboard*.
4. Trucaje de algunas fotografías para elaborar transparencias que cambien el significado de las imágenes.
5. ¿Qué relación hay entre el encuentro realizado en el fondo de la cueva y el estado anímico de los protagonistas?
6. ¿Qué puede decirse de los colores de su indumentaria?
7. ¿Qué emoción expresan?
8. ¿Qué subraya la música? Comentario de las principales características.
9. Relación de elementos simbólicos: el fuego en la tradición clásica constituye un elemento purificador; también simboliza las pasiones humanas. ¿Qué significado puede tener el hecho de que el fuego esté situado entre los dos protagonistas?
10. Con la imagen del vídeo sin voz inventar un diálogo entre los dos protagonistas.

Actividades interdisciplinarias:

1. Relacionadas con la educación física:

- Frankenstein sabe que ha de emprender un largo recorrido para encontrarse con el monstruo. ¿Qué ejercicios físicos habría de realizar previamente para no agotarse? ¿Cuánto tiempo habría de realizarlos para estar en forma? ¿Qué alimentación sería la más conveniente para llevar a cabo esta experiencia? ¿Cuál sería la ropa más idónea?

2. *Relacionadas con las ciencias sociales:*

- Identificación de las diferentes clases de clima de la zona.
- Distinción de los rasgos distintivos entre los diferentes microclimas.
- Construcción de una maqueta de corcho, madera o porexpan, haciendo la cueva.
- Indicación en un mapa físico de Europa del itinerario recorrido durante la persecución.
- Marcar en un mapa las principales ciudades, en las que suceden los acontecimientos, y su capital.
- Colección de noticias de la prensa local que traten temas sobre los nuevos avances científicos, especialmente en el campo de la medicina, que se están realizando en la actualidad para formar un dossier.
- Investigación sobre el tema de la "clonación" como descubrimiento reciente.

3. *Relacionadas con las matemáticas:*

- Cálculo de la superficie, el perímetro y la capacidad, a partir del mapa del lago.
- Cálculo de las distancias, a partir de la escala numérica, en un mapa de escala pequeña entre las diferentes ciudades rumanas.
- Cálculo del tiempo que tardaría en recorrerlas el monstruo en función de la velocidad empleada.
- Cálculo del precio de la entrada al cine en los diferentes países europeos: en libras, en francos, en libras esterlinas, irlandesas y EN EUROS.

4. *Relacionadas con las ciencias naturales:*

- Enumeración e identificación de la flora y la fauna características de la zona donde transcurren los hechos.
- Descripción de la morfología de los terrenos cercanos al lago Lemans.
- Clasificación y descripción de las características que tienen las diferentes rocas del lugar.
- Reunión de las diferentes maneras de fosilización y redacción de un informe.

5. *Relacionadas con lengua inglesa:*

- *Listening*: se llenarán huecos sabiendo las palabras que se han de colocar.
- Lectura de algún capítulo en este idioma.
- Contestación de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas.

- Ejercicio de todas las oraciones interrogativas mediante el juego "Who is who?".
- Mejoramiento de aspectos fonéticos: *Sing a son about monsters. Sing in play back.*
- Práctica de escritura en inglés, redacción de descripciones simples.
- Interiorización de estructuras sintácticas. Memorización de diálogos y dramatización.

Bibliografía

- AMADES, Joan (1982) *Números maravillosos*. Barcelona, Selecta
- ALCOVERRO, Carme (1993) *Llegir per escriure. Escriure per llegir*. Barcelona, Barcanova.
- AUMONT, J. (1997) *El rostro en el cine*. Barcelona, Paidós.
- AUMONT, J. / MARIE, M. (1996) *Análisis del film*. Barcelona, Paidós.
- AA./VV. (1998) *Lengua y medios de comunicación*, en Textos n.º 14. Barcelona, Graó.
- BALLÓ, J. / PÉREZ, X. (1995) *La llavor immortal*. Barcelona, Empúries.
- CAMPS, A. / COLOMER, T. (1998) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona, Horsori.
- CASSANY, D. (1993) *Ensenyar llengua*. Barcelona, Graó.
- CASSANY, D. / LUNA, M. / SANZ, G. (1991) *Per a un curs d'expressió escrita*. Barcelona, Guix.
- CASTELLÓ, J. (1995) *Cien años de Frankenstein*. Barcelona, Royal Books.
- CARMONA, R. (1992) *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid, Cátedra, S.A.
- COLL, M. / SELVA, M. / SOLA, A. (1997) *El cinema a l'ensenyament*. Barcelona, Claret.
- COROMINAS, A. (1994) *La comunicació audiovisual*. Barcelona, Graó.
- DÍAZ, E. (1992) *Llegir per aprendre*. Barcelona, Eumo.
- ECO, Umberto (1988) *Semiòtica i filosofia del llenguatge*, Barcelona, Laia.
- ESPÍ, J. (1988) *Curs de narrativa*. Barcelona, Laertes
- ESTEBAN, J. (1986) *600 Jeroglífics*. Barcelona, Llar del Llibre
- FONT, E. (1991) *Recursos audiovisuals*. Barcelona, Guix.
- GARCÍA DEL TORO, A. (1995) *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona, Graó.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1993) *Narrativa audiovisual*. Barcelona, Cátedra.

- *La morfología narrativa (narrativa audiovisual)*. Barcelona, Cátedra.
- GAUDREAU, A. (1995) *El relato cinematográfico*. Barcelona, Paidós.
- GENETTE, G. (1987) *Paralimpsestos*. Barcelona, Taurus.
- GORTARI, C. (1985) *El cine, arte, evasión y dólares*. Madrid, Aula Abierta Salvat.
- GUBERN, R. (1973) *Literatura de la imagen*. Barcelona, Salvat.
- (1984) *La mirada opulenta*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MENDOZA, A. (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Barcelona, Akal Universitaria.
- PEÑA-ARDID, C. (1992) *Cine y novela, Parámetros para una confrontación*. Barcelona, Cátedra.
- PROPP, V. (1974) *Morfología del cuento*. Madrid, Fundamentos.
- QUENAU, R. (1997) *Ejercicios de estilo*. Barcelona, Cátedra.
- REIS, C. (1995) *Comentario de textos icónicos y análisis literario*. Barcelona, Fundamentos.
- RODARI, G. (1989) *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Aliorna.
- ROMEA, C. (1992) *Un material dinamizador de la interdisciplinariedad*, II Congreso Internacional de las Palmas de Gran Canaria, SDDL.
- ROMEA, C. (1994) *Literatura infantil y juvenil. Una especulació*. Barcelona, Temps d'Educació.
- SERAFINI, M.^a T. (1989) *Cómo redactar un tema*. Barcelona, Paidós.
- SERRANO, S. (1988) *Signes, llengua y cultura*. Barcelona, Edicions 62.
- SHELLEY, M. (1997) *Frankenstein*. Barcelona, La Magrana.
- (1998) *Frankenstein*. Barcelona, Cruïlla, Clàssics Juvenils.
- SOLÉ, Isabel (1997) *Estrategies de lectura*. Barcelona, Graó.
- SULLA, E. (1994) *Poètica de la narració*. Barcelona, Empúries, Les Naus d'Empúries.
- ZUNZUNEGUI, S. (1989) *Pensar la imagen (La imagen como texto)*. Barcelona, Cátedra.
- *De la retòrica al plaer textual (La imagen como texto)*. Barcelona, Cátedra.
- VALE, E. (1993) *Técnicas de guión para cine y televisión*. Barcelona, Gedisa.
- VANOYE, F. (1996) *Guiones, modelo y modelos de guión*. Barcelona, Paidós.

Versiones en vídeo

- SUÁREZ, Gonzalo (1987) *Remando al viento*.
- BRANAGH, K. (1994) *Frankenstein*.
- VILCHES, L. (1995) *La lectura de la imagen*. Barcelona, Paidós.

2.3. LITERATURA DE TERROR: DRÁCULA DE BRAM STOKER Y LA VERSIÓN CINEMATográfica DE FRANCIS FORD COPPOLA

Flor de Lis Igualada

Introducción

La recepción literaria personal, condicionada tanto por los conocimientos y referencias culturales del individuo, como por la muestra literaria y las producciones artísticas de diversas nacionalidades conectadas entre sí, constituye la doble perspectiva aportada por los actuales planteamientos de los estudios literarios. En este caso, vemos la doble perspectiva que el espectador-lector puede apreciar entre la obra de *Bram Stoker, Drácula* (1897) y la versión cinematográfica de la misma dirigida por *Francis Ford Coppola* (1992).

1. Un autor literario, Bram Stoker

A pesar de tratarse de uno de los más sobresalientes cultivadores de la literatura de terror, *Bram Stoker*, autor de la novela de terror más exitosa hasta la fecha, sigue estando relegado a un injusto olvido por los *mass media*, roto únicamente por la publicación de alguna autobiografía o estudio conjunto. El resto de su obra, aunque sobresaliente, sigue siendo prácticamente ignorado.

Abraham Stoker nació en Dublín el 8 de noviembre de 1847, año en el que se publicó *Varney the Vampire*, de James Malcolm Rymer. Aunque tuvo seis hermanos, fue siempre el favorito de su madre,

Charlotte Thorney, una mujer notable, veinte años más joven que su marido, que, aparte de sus pinitos literarios, se distinguió por un feminismo militante.

La influencia de su madre fue muy importante durante su infancia. Fue su única compañía durante sus primeros siete años, que pasó en cama víctima de una grave enfermedad. Para entretenerle, su madre le contaba cuentos de fantasmas irlandeses o historias verídicas de la tremenda plaga de cólera que asoló el país en 1832. Extraño, ¿verdad? Su enfermiza niñez le impidió asistir a la escuela pública, pero tuvo un buen profesor particular, el reverendo Williams Woods, que le preparó para su ingreso en el *Trinity College*, donde habían estudiado otros dos dublinenses ilustres en el campo de la literatura fantástica: Maturin y Sheridan Le Fanu. A los diecisiete años, estaba totalmente recuperado de sus dolencias, convirtiéndose en un gigantesco pelirrojo que destacaba en todos los deportes y en el alumno más popular del *Trinity*, llegando a ser presidente de la *Philosophical Society* y "auditor" de la *Historical Society*. Por aquella época destacó por su temperamento apasionado: defendió a Walt Whitman y la causa feminista, aunque era conocido por su exagerada y polémica masculinidad. En 1870 se graduó y poco después emprendió una carrera administrativa, de cuya monotonía se escapaba frecuentando teatros, afición que heredó de su padre, y escribiendo en periódicos y revistas. Ejerció la crítica teatral en el *Dublin Mail* y llegó a ser director de *The Halfpenny Press*.

Su primera obra de terror es *The Crystal Cup* escrita en 1872. Posteriormente, en 1875, publicó un serial de cuatro capítulos en la revista *Shamrock -The Chain of Destiny-*, cuyo protagonista era un malvado fantasma. Ese mismo año, tras la publicación del relato *El entierro de las ratas*, empezó a considerar la posibilidad de abandonar su trabajo e irse a Londres a ganarse la vida como escritor. Un año más tarde conoció al actor Henry Irving, y a partir de entonces su vida cambió por completo. Quedó impresionado la primera vez que lo vio en las tablas, cuando sólo tenía diecinueve años, a raíz del estreno de *Hamlet* en Dublín. Consolidada su amistad, en octubre de 1878, Irving le pidió que se convirtiera en su secretario particular, además de apoderado de su compañía y director administrativo del Lyceum. Aceptó, entre otras cosas, porque esto le permitía de pleno dedicarse a su pasión por la escritura.

Su matrimonio con Florence Balcombe, dos meses después, una bella joven de diecinueve años, fue motivado por su amistad con Oscar Wilde, amigo suyo y compañero en el *Trinity*. Florence se convertiría con el tiempo en la anfitriona del mundo victoriano de las artes y de las letras. Stoker había apadrinado el ingreso de Wilde en la *Philosophical Society* y ambos estaban interesados por el teatro y la li-

teratura, adoraban a Whitman y les encantaban los cuentos de hadas que les contaba la madre de Wilde, que era una ferviente recopiladora del folclore irlandés. El alejamiento posterior de ambos escritores no impidió que Wilde elogiara *Drácula*, a pesar de que Stoker no le correspondiera de la misma manera ni le citara en su *Personal Reminiscences of Henry Irving*, de 1906. A pesar del papel que el actor y empresario desempeñó en la prohibición para representar *Salomé*, Wilde envió un ejemplar de la primera edición dedicado a Florence, lo que también hizo con un ejemplar de *The Happy Prince*.

Durante veintisiete años Stoker trabajó ingente y fielmente para Irving, a pesar de la escasa recompensa económica.¹ Juntos estrenaron varias obras de Shakespeare, entre las cuales están *Hamlet* (1878), *El mercader de Venecia* (1880), *Otelo* (1881), o *Romeo y Julieta* (1882). Durante una gira por Europa y Estados Unidos, Stoker renovó su antigua amistad con Whitman y conoció a Mark Twain.

Encontramos a lo largo de la obra de Bram Stoker una gran familiaridad con el esoterismo, lo que hace pensar que era un verdadero adepto y que su conocimiento era de primera mano. En su extravagancia lunar de ave nocturna, el escritor perteneció supuestamente a la *Hermetic Order of the Golden Dawn*, sociedad consagrada a la magia ritual y a la astrología, con sedes permanentes en Edimburgo, París, Londres y Weston-super-Mare. A esta secta pertenecían también escritores tales como Aleister Crowley, Conan Doyle, Machen, Stevenson, entre otros así como Costance Wilde, la mujer de Oscar Wilde.

La personalidad de Stoker era dual, al igual que la de sus personajes. Durante el día llevaba una afanada vida pública, bastante aplicada y banal, supeditada a su excéntrico jefe. En cambio, por la noche, renacía esplendorosamente como su célebre conde, manteniendo una vida privada muy intensa y poco recomendable. La muerte le sobreviene el 20 de abril de 1912, en la misma semana del hundimiento del *Titanic*, víctima, al igual que Wilde, de la sífilis. Al año siguiente, su esposa Florence vendió todos sus papeles a Sotheby's, supuestamente bajo la influencia de alguna propuesta económica, aunque apenas le dieron un par de libras. Comenzaba a gestarse la leyenda.

Antes de la publicación de *Drácula* se había dedicado casi exclusivamente al relato corto, de cuya etapa tenemos *La casa del juez*, *La boca del río Watter*, *La mujer india*, o *El entierro de las ratas*,... Escribió también novelas románticas, libros de memorias y ensayos pseudohistóricos. Tras estas obras, Stoker compuso tres novelas también de corte fantástico, que, aunque menos acertadas que *Drácula*, con-

1. Al parecer, tras la muerte del actor en 1905, el escritor tuvo que pedir dinero prestado a sus amigos para sobrevivir.

firman sus dotes para el género. Las tres tienen semejanzas con su modelo e reincidenten en temas análogos o parecidos. La más lograda fue *La joya de las siete estrellas*, narración en clave iniciática y detectivesca de un misterio relacionado con la egiptología: la resurrección de la momia de una antigua reina. La más anodina y repetitiva, *The Lady of the Shroud*, trata de una princesa balcánica que pretende ser una vampira. Incluso recurre al mismo artificio de la fragmentación del texto a base de diarios, cartas y memorandos. Aquí tenemos una novela con claras tendencias feministas. La más interesante, aunque irregular y que, al parecer, fue escrita bajo los efectos de la droga, es *La madriguera del gusano blanco*. Su trama estrafalaria y divertida, sorprendentemente repleta de sugerencias luego inexploradas, mezcla de supersticiones druidas, britanas y romanas, cuenta una historia con claras resonancias draculinas en la que el villano es una atractiva mujer serpiente que, cuando no adopta la forma humana, vive en un pozo profundo a donde arroja a sus víctimas. Un verdadero monstruo antediluviano muy difícil de vencer, ya que es una mujer peligrosa y atrayente que cuenta con todo el ingenio de su sexo, y que combina la insensibilidad de una *cocotte* con la fuerza y lo inexpugnable de un diplococus. Uno de los mayores encantos de la novela, la más popular del autor después de *Drácula*, es la profusión de símbolos sexuales y esa especie de surrealismo gótico que la recorre de principio a fin.

2. Drácula

No hay un mito literario que haya alcanzado tanta universalidad a lo largo de este siglo, aunque ésta se deba principalmente al cine, como el de *Drácula*, el arquetipo mismo del vampiro. Un mito solamente comparable en vitalidad al del *Judío Errante*, *Fausto* o *Don Juan*.

En *Drácula* encontramos la síntesis especial que se da entre el folclore y la historia auténtica, lo que confiere al relato la estructura atemporal de lo que ya conocemos y que no se ha olvidado. Ha sabido encarnar la esencia misma del vampirismo hasta convertirse en el epítome del personaje más popular de la ficción sobrenatural, por todos hartamente conocido y temido. Su figura evoca no sólo las preocupaciones de su tiempo, sino también algo monstruoso y definitivamente humano que, de una manera u otra, nos ha preocupado siempre y todavía nos inquieta.

Drácula es un clásico, porque nos muestra lo que puede suceder dondequiera que haya seres humanos. El miedo a la muerte y a los muertos, y el sueño de la inmortalidad, por la que Fausto pactó con

el diablo. La dialéctica psicológica y sexual en nuestro interior entre dominio y sometimiento, entre sadismo y masoquismo, entre el deseo de herir a los que amamos y de ser heridos por ellos a causa de nuestros deseos. El conflicto interno entre el conocimiento convertido en capacidad civilizadora y la urgencia de ciertos impulsos incognoscibles e inciviles.

El conde Drácula representa bastante más de lo que hasta entonces se entendía por vampiro: un ser natural de naturaleza maligna, un cadáver viviente, nocivo y asesino, que chupa la sangre de las personas dormidas. El hechizo que despliega desde el escenario gótico de su tenebroso castillo, más que macabro es voluptuoso. Aunque odioso, no deja de ser atractivo e irresistible. La víctima cae en una especie de dulce inconsciencia que la domina. Es consciente del peligro que entraña su abrazo fatídico, pero al mismo tiempo le atraen las cumbreras de éxtasis y pasión que puede proporcionarle. El vampiro stokeriano tiene resonancias afectivas entremezcladas con aspectos mórbidos tales como la necrofilia y el sadomasoquismo, pero también un acusado trasfondo sexual. El vampiro stokeriano simboliza el amor que trasciende al tiempo y al espacio. Tal vez eso explique su universalidad y su pujante actualidad, que le ha convertido en la primera obra maestra de la literatura pop, permitiéndole entrar a formar parte del pequeño panteón de mitos del siglo XX, al lado de *Tarzán*, *Sherlock Holmes*, el monstruo de *Frankenstein*, el ligeramente marchito *James Bond*, *Mickey Mouse*, *Supermán*, entre otros.

Desdeñado en principio por los críticos, el libro no ha dejado de publicarse desde su aparición en 1897 especialmente en su lengua original, ya que las traducciones a otros idiomas, con excepción del francés, cuya primera versión data de 1920, y su popularidad a escala mundial, vinieron después, a remolque de su éxito en la pantalla.² Esta perpetuidad y sus perturbadoras resonancias psicológicas han hecho que se haya convertido en un clásico indiscutible. Lo cierto es que un oscuro escritor de obra no muy extensa y apenas destacable logró escribir la novela más famosa de horror escrita en lengua inglesa, y, posiblemente, en cualquier lengua. Su trama parece rejuvenecer con el paso de los años. Podríamos afirmar que el éxito de Stoker reside en que nadie cree en él, su mejor trepa ha consistido en convencernos de que no existe.

2. En España, por ejemplo, no se tradujo hasta 1962. En Rumania, salvo unos fragmentos que aparecieron en forma de serial en una revista en 1928, todavía no era conocida en 1974, cuando se celebró el primer "Drácula Tour", organizado por BEA, según cuenta Daniel Farson, uno de los biógrafos de Stoker.

Existen poderosos argumentos que apoyan la hipótesis del origen teatral de *Drácula*: la nota de prensa difundida cuando se presentó en los escenarios londinenses la primera adaptación. En ella se afirmaba que Stoker tenía el libro en mente desde que era joven y que, incluso discutió sus posibilidades dramáticas con una de sus mejores amigas, la joven hija de su vecino y paisano coronel Deane. Curiosamente, su hijo, Hamilton Deane, sería el responsable de su éxito en los escenarios casi treinta años después.

La primera representación corrió a cargo del mencionado Hamilton Deane, que acabaría haciendo de conde en 1939, quien asimismo la produjo. El estreno tuvo lugar en la ciudad inglesa de Derby, en junio de 1924, y fue protagonizado por Edmund Blake. Tres años después, tras una gira triunfal por todo el país, se estrenó en Londres reservándose Deane el papel de Van Helsing, como en el caso anterior y con un cambio de intérprete: Raymond Huntley. El éxito fue tan enorme que en ese mismo año, mientras Charles Morrel probaba suerte con otra adaptación bastante menos afortunada, Deane presentaba en Broadway la versión americana, adaptada por John Balderston y protagonizada por Bela Lugosi. A partir de entonces la obra no ha dejado de representarse en alguna parte del mundo.

La interpretación del oscuro actor húngaro Bela Lugosi marcó en lo sucesivo la imagen del conde Drácula stokeriano, sobre todo a partir de su participación en la mítica película de Tod Browning, la más clásica de las sucesivas adaptaciones para la pantalla, a pesar de no ser la primera. En realidad, hubo dos versiones mudas: una húngara, hoy perdida, y la genial *Nosferatu* de Murnau, que prescindió del evocador nombre y la trama inglesa para eludir el pago de derechos.

El cine, y no sólo el americano, acabaría por dar el espaldarazo a la popular creación de Stoker, con una ininterrumpible y variada galería de caracterizaciones, entre las que destacaría la de Christopher Lee, cuyo mayor mérito fue romper la estereotipada y casi vodevilesca imagen de Lugosi. La extensa filmografía es la mejor prueba de universalidad del mito que, según avanzaba el siglo, encontraba acomodo en otros medios de difusión masiva, como la radio, la televisión o el cómic. Orson Welles adaptó la novela e interpretó al conde en su famosa dramatización radiofónica de 1938, para su Mercury Theatre, reservando el papel de Mina para Agnes Moorhead. John Carredine, que ya había interpretado al personaje en plan jocoso en *La zíngara y los monstruos* y *La mansión de Drácula*, fue el primero que lo llevó a la pequeña pantalla en 1956. Luego seguirían sus pasos el británico Denholm Elliot, el americano Jack Palance o el francés Louis Jourdan, y hasta existe una versión televisiva japonesa.

Drácula en el cómic

La primera adaptación al cómic tampoco tardó en llegar. Fue en 1952, en el número 12 de *Eerie*, y pese a estar comprimida en sólo veinticinco páginas, resulta bastante fiel a la novela. Se desconoce el nombre del dibujante.

En los años sesenta la editorial Dell Comics compró los derechos de adaptación de las famosas películas de la *Edad de Oro* de la *Universal* y, entre ellas, *Drácula*. También hubo una adaptación de la primera versión *Hammer*, dibujada por Joe Orlando y aparecida en 1965 en el número 32 de *Famous Monsters of Filmland*. Otra adaptación fue la desmitificadora versión de F. Assis con dibujos de Edgard, serializada en Brasil en 1969. Pero, a parte de una adaptación bastante fiel de la novela de *Marvel Comics*, del año 1977, sobre todo proliferaron las series a la manera de los clásicos superhéroes, como *Tomb of Dracula*, *Dracula Lives!*, *Blood of Dracula* o *Ghosts of Dracula* hasta acabar, de momento, con la peculiar versión de Guido Grepax, *Conde Dracula*³ y la adaptación en color de la película de Coppola, *Drácula de Bramm Stoker*.⁴ También hay que destacar los soberbios trabajos de Esteban Maroto, en los años 60, en la revista *Vampirella*; de Alfonso Figueras en la década siguiente, en la revista *Drácula*, y, en especial, de Fernando Fernández, en *Creepy*, en 1982, la más elegante y fiel al original, por no citar la delirante versión postmoderna de Nazario.

Drácula en la música

Tampoco pudo escapar *Drácula* de los acosos de la música popular. Basta citar la canción "*Drácula-cha-cha-cha*" del film *Agárrame ese vampiro*; las composiciones *pop* de Bobby "Boris" Pickett ("*Monster Mash*", "*Bela's Bash*", "*Transylvanian Twist*", "*Blood Bank Blues*") o del grupo Bauhaus ("*Bela Lugosi's Dead*"), sin olvidar el popular e irreverente musical de Broadway *The Rocky Horror Show* que, aunque está basado en el personaje de Frankenstein (Franz-Furter, inmortalizado por Tim Curry), incorporaba bastantes elementos draculinos. Es tal la popularidad del personaje, que ha originado toda una serie de relatos y novelas con enfoques bastante dispares aunque escaso acierto, y hasta tenemos una ópera *The Vampyr: A Soap Opera*, de Heinrich Marschner.

Además, cuenta con numerosos clubs de fans repartidos por todo

3. De la editorial Lumen de Barcelona.

4. En *El cómic*, de Ediciones B, Barcelona, de 1992.

el mundo, así como varias entidades culturales dedicadas al estudio exhaustivo de la novela y de su autor. Las más conocidas son *The Count Dracula Society*, fundada en Los Ángeles en 1962, y *The Dracula Society*, creada en Londres en 1973. La primera otorga anualmente los premios "Ann Radcliffe" en las especialidades literaria, cinematográfica y televisiva (Karloff, Hitchcock, Vincent Price o Peter Lorre han sido algunos ganadores) y edita una revista quincenal. La segunda cuenta con un completísimo archivo de libros, películas, discos, fotos, recortes de prensa, trajes, como por ejemplo la capa que lució Christopher Lee en sus películas *Hammer*. En 1974 se organizó el primer *Dracula Tour* por Rumania, para seguir la pista al vampiro. La más seria de estas entidades quizás sea la *Bram Stoker Society*, con sede en Dublín y apoyo del *Trinity College*, encargada de promover la obra del escritor irlandés a través de coloquios, conferencias, proyecciones de películas, representaciones teatrales y un boletín periódico dando cuenta de las publicaciones a él consagradas. Sin duda alguna, el vampiro de Transilvania sigue muy vivo.

Drácula y su creación como novela

En 1973, la *Rosenbach Foundation* de Filadelfia compró a Sotheby los papeles de Stoker referentes a la gestación de *Drácula*. Aunque no han sido publicados, pueden ser consultados en la propia fundación; lo forman notas sobre libros de nigromancia e historia natural, transcripciones de conversaciones con viejos lobos de mar y de inscripciones de tumbas, descripciones topográficas de paisajes y costumbres de los países del Danubio tomadas de viajeros contemporáneos suyos, notas sobre una teoría de los sueños, información sobre lesiones cerebrales y extirpaciones de coágulos de sangre, anotaciones de horarios de ferrocarriles, manuales sobre el tiempo, y diversas notas, fechadas y sin fechar, con ideas para la novela, así como bosquejos para la historia, títulos de capítulos, lista de personajes, cronologías, comportamiento y características de los vampiros, bibliografías de libros y artículos leídos.

Las principales conclusiones que se extraen de la lectura de estos papeles son las siguientes:

- Se empezó a planear en 1890, y no en 1895 o 1896, como suponían algunos biógrafos.
- Al principio la acción transcurría en la Estiria austríaca. A finales de febrero de 1892, Stoker decidió cambiar la localización por Transilvania, tras leer varios relatos viajeros victorianos sobre esa región que hoy pertenece a Rumania.

- Su estructura básica y presentación epistolar estaba establecida desde el principio.
- Las características del vampiro y sus reglas de comportamiento fueron elaboradas desde el primer momento, pese a que, en las primeras notas, no existan referencias explícitas del vampirismo.
- La acción transcurre en 1893.
- Drácula se iba a llamar al principio conde Wampyr.
- Stoker decidió el título definitivo en el último momento. En las notas aparece siempre como *The Undead* o *The Dead Undead*.
- Según las notas y referencias de su hijo Noel Thornley Stoker, el origen de la novela fue una pesadilla. En ella, vio un vampiro rey saliendo de su tumba para ocuparse de sus horribles asuntos.

Drácula y la ambivalencia de dos mundos

Stoker refleja la oposición de dos mundos: uno extremadamente realista, de localizaciones geográficas muy concretas, minuciosas descripciones costumbristas, exhaustivas referencias históricas, y otro sobrenatural, misterioso y terrible. No olvidemos el realismo de la novela. Todos los datos geográficos, horarios de trenes, direcciones de Londres, lugares, etc., estaban vigentes en el momento en que el autor escribía la novela. Universos irreconciliables que en un momento dado se yuxtaponen y enfrentan entre sí: lo sobrenatural irrumpe violentamente y sin aviso previo en la cotidianidad del relato. Es en este tránsito, de un mundo al otro, donde Stoker se revela como maestro indiscutible. Sin que el lector apenas lo advierta, el elemento extraño y perturbador se inserta con perfecta naturalidad en la historia gracias a una atmósfera gradual y sutilmente sugerida que acaba por precipitar el combate final entre el héroe stokeriano y las fuerzas del Mal.

Muestra de esa ambivalencia es uno de los temas recurrentes en toda su obra: las identidades inestables y secretas, las personalidades subalternas, el yo escindido, las paradojas de la identidad sexual. En *Las arenas de Crooken*, un pacífico comerciante londinense que veranea en Escocia descubre horrorizado que lleva una doble existencia.

Mina descubrirá también con horror que ha sido contagiada por el conde, a través de la sangre, y advertirá a sus seres queridos, incluidos Harker, su marido, que le den muerte en caso de que notaran su transformación en vampira, como le ocurrió a su amiga Lucy.

En uno de sus relatos menos conocido, *The Dualists; or the Death*

Doom of Double Born, dos mozalbetes se dedican a aterrorizar a las chicas del vecindario matando a sus animales mascota, y acaban asesinando a dos hermanos gemelos. Al ser descubiertos por sus padres, los matan y les cargan póstumamente con el infanticidio, acusándoles además de suicidio, por lo que son enterrados con una estaca clavada en el corazón. Otros ejemplos de ambivalencias en la obra de Stoker los tenemos en *The Man*, en el que la heroína se llama Stephen, porque sus padres querían un hijo. En otra obra, *Famous Impostors*, examina las verdaderas historias de algunas mujeres que se disfrazaron de hombres, así como la respuesta de un hombre que se convirtió en mujer.

Pero es en *Drácula* donde el tema del doble adquiere mayor relevancia, al sugerir Stoker que el vampiro no representa únicamente una amenaza externa, sino algo interior que estaba ya al acecho, o sea, el "otro" yo de Jonathan Harker. El vampiro es mucho más que un simple fantasma o aparecido. Ante todo es un doble. Ha sufrido una lenta y progresiva metamorfosis, de naturaleza no física, sino moral, psicológica, social. Su cambio no es una mutación, únicamente conlleva la destrucción de su personalidad, con la exclusiva subsistencia del doble anormal, del que ahora es reflejo o sombra. Por eso le es imposible proyectar sombra o reflejarse en los espejos. A partir de que Drácula se disfraza con la ropa de Harker para achacarle sus propias fechorías, se produce una paulatina fusión de identidades entre ambos, luego confirmada al comprobar el joven pasante que empieza a parecerse físicamente al conde y a compartir cosas con él, como es el amor de Mina. A su vez, sus víctimas se convierten en vampiros. Además de intercambiar la sangre, existe una misma identidad compartida. De ahí los cambios operados en Lucy y en Mina, cuya relación telepática con Drácula se revela tan útil como peligrosa.

La modernidad de la novela

La técnica escogida por Stoker para la estructura de la novela es el estilo fragmentario utilizado por Wilkie Collins en *La mujer de blanco* o *La piedra lunar*, de 1860 y 1868 respectivamente. Entremezcla hábilmente una serie de cartas, fragmentos de diarios íntimos, recortes de periódicos, telegramas, transcripciones fonográficas, informes médicos, diarios de a bordo, memorandos, etc., lo que le permite ir mostrando la trama de una forma bastante realista, simultaneando diferentes puntos de vista y acciones contrapuestas. Utiliza un estilo de prosa un poco anticuado. Logra un raro equilibrio al fundir con su relato gótico, lleno de emoción y lances aventureros, un trasfondo de gran fuerza simbólica que opera en nuestro subconsciente a muy dis-

tintos niveles. La inclusión de la incipiente tecnología de la época, como es la máquina de escribir, el fonógrafo, el telégrafo, el teléfono, la cámara fotográfica, la taquigrafía, la citación del diorama, precedente del cine, presentado en sociedad poco antes de publicarse la novela, operan a modo de referencia moderna que confiere verosimilitud a una trama exuberante en la mejor tradición gótica de Walpole, Radcliffe, Lewis o Maturin. Su mayor hallazgo consiste en la consecución de una atmósfera sugerida gradualmente que propicia el paso de lo real a lo sobrenatural, logrando que el misterio y el horror se inserten con toda naturalidad en un suntuoso y costumbrista melodrama victoriano. El tránsito entre esos dos universos, motor esencial de la novela, se produce por contraste. La construcción de la novela es simétrica: empieza y acaba en el mismo lugar, en el castillo de Drácula. En la primera parte, tenemos el ejemplo de las aventuras iniciáticas tradicionales. El héroe abandona su país con destino a lo desconocido, afronta innumerables peligros en el camino. Sin embargo, Harker ignora el verdadero sentido de su viaje, no es consciente de lo que se va a encontrar en Transilvania, él simplemente acude a formalizar unas gestiones con el conde. Se ve inmerso en la aventura a su pesar.

Sin darnos apenas respiro, el primer capítulo nos introduce de lleno en un mundo esotérico, descrito por el diario de Harker, que contrasta vivamente con el confortable universo de Londres en el que Harker se desenvolvía, centrado únicamente en su trabajo rutinario como abogado y en las frivolidades y preocupaciones estrictamente mundanas de su prometida, Mina, y de su amiga casadera, Lucy. De ahí el pavor que experimenta al darse cuenta de los peligros que entraña su inevitable colisión.

La impactante presentación del conde en su propia guarida en los Cárpatos acompañado de su manada de lobos es otro de los aciertos de la novela. Tras aparecer casi constantemente en los cuatro primeros capítulos, luego desaparece y sólo hay constancia de su presencia en contadas ocasiones, en tanto que los demás la advierten. De hecho, el conde Drácula, es el único personaje que no habla de sí mismo. Lo que sabemos de él está relatado por los demás. Solamente tenemos las cartas que manda a Harker o a la firma de abogados. El vampiro tiene un camino iniciático al revés. A su llegada a Londres se invierten los términos: lo insólito irrumpe en el mundo cotidiano, regido por la normalidad. Se materializa paulatinamente y descubre sus cartas. El ciclo se cierra con la persecución final. Volvemos al mismo escenario del principio, pero la situación se ha invertido: el perseguido se convierte en perseguidor y viceversa. Como en un romance caballeresco, el grupo de amigos victorianos se enfrenta al mal para, como caballeros andantes, llegar a rescatar a sus doncellas del Dragón que las domina, en este caso, a Mina, que está condenada a ser una futura vam-

pira si la muerte de Drácula no lo remedia. Lo conseguirán con la ayuda del anciano Van Helsing, verdadero Merlín, capaz de proporcionarles los secretos necesarios para vencer al monstruo.

El último tercio de la novela se puede considerar como una parábola sobre el conocimiento, la razón y la ciencia, acabando con los últimos monstruos de la sin razón. La simetría estructural se acentúa con la presencia de los gitanos y el reencuentro con un paisaje de pesadilla del que sólo tenían noticias a través del diario de Harker.

El personaje de Drácula en la novela de Stoker

Una de las mayores novedades de Drácula es su personal visión del vampirismo, algo distinta de los patrones hasta entonces habituales. Stoker no se limitó a copiar el folklore de los Balcanes o los numerosos antecedentes literarios, sino que remodeló a fondo sus fuentes, creando una imagen del vampiro bastante nueva y original.

Como principales novedades tenemos:

- Aparición durante el día, aunque no a pleno rendimiento de sus facultades.
- Actúa siempre por instinto.
- Puede ver a través de la oscuridad, e incluso atravesar la espesa niebla de Londres.
- Aunque nunca come ni bebe, es enormemente fuerte.
- Posee poder sobre las ratas y los animales del zoo. ÉL mismo puede transformarse en diversos animales, no sólo en un murciélago, sino también en un perro lobo, en una bestia o en rata.
- Muestra una aptitud ambivalente ante los iconos religiosos, porque sólo le afectan las reliquias más antiguas, mientras que las modernas le son indiferentes.
- Tiene un colmillo blanco y el poder de alargarlo o acortarlo.
- No puede entrar en una casa si no le invita alguien del interior, pero después podrá entrar cuando quiera.
- No se refleja ni tiene sombra. En el castillo no hay espejos, el único espejo que ha existido es el de Harker, destrozado por el conde.

Otras características las extrajo del folklore, es decir, de las creencias y los hechos atestiguados por documentos históricos, tales como:

- La rama de rosal silvestre sobre el ataúd para evitar que lo abandone.

- Su aliento fétido o sus rasgos físicos más notorios: cejas anchas y peludas, sobre unos ojos rojos; frente despejada pero con abundante cabello, manos anchas y bastas con dedos cortos y abundante vello en las palmas de las manos, altura considerable, fortaleza física anormal, orejas largas y puntiagudas, labios rojos e hinchados, delgadez y palidez extraordinarias, etc.

Otras veces, se limitó a transformar ligeramente las tradiciones del folklore rumano, como:

- El vampiro puede transformarse en murciélago. Normalmente en la tradición rumana el vampiro se transforma en animal, como perro, gato, sapo, rana, piojo, pulga, araña, etc., pero nunca lo había hecho en murciélago.
- El vampiro no puede atravesar el agua más que con marea ascendente.

Pero, además, encontramos aspectos que nos recuerdan a otros modelos de vampiros:

- Al *vampiro byroniano o polidoriano*, aristócrata y perverso, fatal, de mirada penetrante, modales exquisitos e irresistible atractivo para las mujeres.
- Sin embargo, Stoker acerca más su apariencia externa al *vampiro gótico tipo Varney*, de elevada estatura, ojos hipnóticos, dientes salientes, capa negra, y se toma mucho trabajo en destacar su encanto anglófilo: habla un inglés excelente, tiene una sonrisa encantadora, se refiere de forma cariñosa a “mi nuevo y amado país, Inglaterra”, e incluso se muestra extremadamente cortés en circunstancias adversas. Y, sobre todo, le convierte en un anciano cadavérico que ya ha pasado lo mejor de su vida.
- Le adjudica un pasado glorioso y una nueva dimensión: es una figura histórica de rango militar y recio abolengo, descendiente del mismísimo Atila.

De la novela de *Varney the Vampire*, Stoker sacó algunas ideas:

- La llegada del vampiro en un barco que naufraga en medio de una tormenta.
- El incidente de Clara Crofton, que recuerda bastante las correrías de Lucy por Hampstead.
- También, la iniciación de la heroína a través de la sangre, la metamorfosis en lobo del vampiro, la ambivalente actitud de

atracción/repulsión que el vampiro ejerce sobre sus víctimas, la vigilancia de la tumba vacía de un supuesto vampiro, el método científico con el que Bannerworth se enfrenta a la amenaza vampírica, preludio del de Van Helsing, etc.

Stoker tomó el personaje de Drácula de documentos históricos, del que fue príncipe de Valaquia, conocido también como el Empalador, porque empalaba en largas estacas a sus enemigos, sobre todo turcos, sobre los que llevó una encarnizada cruzada. El sobrenombre le haría famoso por la cantidad de atrocidades que cometió, de todo tipo, que se le atribuyeron en el curso de las innumerables campañas militares que emprendió. Sin embargo, en ninguna de esas leyendas se le acusa de vampirismo, ni siquiera de brujería o magia negra. Algunas leyendas son espeluznantes. Cuentan hechos tales como que Drácula hacía asar a los niños para que sus madres se los comieran; o que hizo hervir un gitano que había robado y se lo hizo comer a su familia que lo reclamaba; que ensartaba a la gente; que reunía a los mendigos con el pretexto de ofrecerles comida y los quemaba para prevenir la peste, etc. Algunos dicen que son leyendas exageradas fruto del odio y la venganza de los sajones y los rusos.

En la actual historia rumana, es un héroe mítico equiparable a Arturo o Carlomagno, siempre dispuesto a levantarse de entre los muertos si la patria es amenazada. Proviene de la *Orden del Dragón*, de ahí su apelativo: Drácula significa el *hijo del Dragón*. En todo caso, Stoker sacó el personaje de la figura histórica, e incluso se cree que copió su físico, pues la descripción del conde en la novela se asemeja bastante al retrato de los grabados y pinturas del verdadero conde Drácula. El título sería una concesión a la tradición gótica, que asociaba al villano con la aristocracia de algún país exótico. Pero, además, acentuó su aspecto heroico y guerrero, dándole un árbol genealógico ilustre, los *szekler*, descendientes de Atila. Lo que perdía de atractivo físico inmediato, lo ganaba con su glorioso pasado histórico. Su avidez es el reverso de su frustración. En su personalidad persiste una tristeza incesante, una felicidad melancólica, introvertida. Vaga por este mundo, pero no es de este mundo. Es un demonio, pero sobre todo, es un hombre. Por muy terribles que sean sus acciones, está poseído por una descomunal fuerza oculta que escapa enteramente a su control. Su monstruosidad es ambigua. No siempre es reconocible como tal. Antes de matar seduce, corteja a sus víctimas, se burla de nuestros conceptos de cortesía y sociedad, que usa como camuflaje descarado, el mejor para acecharnos.

A la vez que insiste en su animalidad primordial, Stoker vincula su imagen a las ansiedades y preocupaciones de su época, hipócrita y represiva, que desgraciadamente siguen siendo las nuestras. Ofrece la

vana ilusión de la inmortalidad, satisface el deseo subconsciente que todos tenemos de un poder sin límite, de una considerable fuerza física y mental y, sobre todo de una emancipación sexual que, ahora como entonces, demandamos a la vez que tememos. En suma, nos invita a la transgresión con su desaforada apología del placer y su ejemplar reivindicación de los derechos fundamentales del cuerpo humano frente a la doctrina que predica el ascetismo y únicamente admite la inmortalidad del alma.

3. Drácula en el cine: en la versión cineasta de Francis Ford Coppola

El personaje de Drácula

El personaje sigue siendo la figura histórica. Proviene de la *Orden del Dragón*.

Es un príncipe, es un héroe que lucha contra los turcos, al servicio de la Iglesia, para la que lleva una encarnizada cruzada. Pero, es también un príncipe enamorado de una princesa, Elisabetha, de idéntico parecido a Mina. Ésta se suicida al recibir un mensaje engañoso de los turcos que le habla del fallecimiento de Drácula. Al ser una suicida, la iglesia la condena y le prohíbe entrar en el reino de Dios, del que Drácula reniega enfurecido, condenándose y convirtiéndose en el conde Drácula, el vampiro, el muerto viviente condenado a beber la sangre de los demás.

Precisamente, esta parte de la historia en la película es una historia añadida, que no existe en la novela de Stoker. En la novela, la historia comienza con el diario de Jonathan Harker que va desde su viaje al castillo de Drácula, su retención involuntaria y sus deseos malogrados de escapar de esa espantosa estancia. El personaje de Drácula es muy distinto del que nos encontramos en la novela. Drácula es presentado como un héroe que se ve obligado a llevar una vida de vampiro debido al suicidio de su amada Elisabetha, a la que seguirá amando a lo largo de los siglos, y por la que condenará su vida, porque no está dispuesto a vivir sin ella, incluso en el más allá. No quiere la paz si para ella se le cierran las puertas.

Es una historia de terror y de amor, en la que el héroe se convierte en antihéroe, en la que nos podemos conmovir del vampiro. Ya no es el apestoso ser que deja su maloliente aliento por donde quiera que va; de demacrado aspecto, realmente repugnante que Stoker describe, y al que la propia Mina teme, detesta y no le causa más que repugnancia. En la película es presentado como un apuesto caballero, que durante el día será capaz de conquistar a Mina, o más bien, a su Elisabetha, pues da la sensación, en el transcurso de la película, de que Mi-

na es realmente la reencarnación de la primera. Al final, Mina llegará a amarlo, más incluso que a su marido Harker. Se compadecerá de él, siendo ella la que le dará la vida eterna, precisamente en el mismo lugar en el que se condenó, en el castillo, rompiendo el maleficio y devolviéndole la paz.

En la película, Drácula no aparece solamente en forma de lobo o de hombre de larga estatura vestido de negro, como en la novela de Stoker, sino que también adquiere la forma de bestia horrible, semi-lobo o león, como ocurre en la escena con Lucy en el cementerio, o de asqueroso hombre murciélago para convertirse posteriormente en un repugnante torrente de ratas en la escena en que está seduciendo a Mina en el manicomio. Al principio y al final, aparece como un anciano de cara decrepita, abundante pelo recogido en una especie de moños, abundantes cejas, uñas largas y afiladas, con abundante vello en las palmas de las manos. Cuando conoce a Mina es como si hubiera una lucha constante entre su personalidad de día y de noche. En la película, todos sabemos que a Drácula le gustaría ser el mortal príncipe del que Mina está enamorada, a pesar de que acaba casándose con Harker.

Encontramos otras diferencias:

- Actúa por amor e, incluso, es capaz de reprimir su instinto con Mina, para no perjudicarla.
- No sólo puede ver a través de la oscuridad y atravesar la espesa niebla de Londres, sino que puede ver a distancia, desde su Transilvania, como si tuviese telepatía o poderes ocultos.
- Es capaz de beber durante el día, al menos es capaz de beber junto a Mina el afrodisíaco de absenta.
- Tampoco se refleja en los espejos, pero Sí que es capaz de proyectar su sombra. Es más, parece que su sombra tuviera independencia o vida propia, o actuase como reflejo del subconsciente.
- Tiene el poder de dominar la mente, aun cuando todavía no ha contagiado a su víctima. Puede hipnotizar o hacer olvidar, así como comunicarse telepáticamente.

Comparación del resto de personajes

En la versión cineasta de Coppola, hay personajes que se omiten:

- En los primeros capítulos de Stoker, hay una gitana que muere atacada por los lobos, influenciados por Drácula, mientras reclama a su hijo —su bebé—, a las puertas del castillo que, pre-

cisamente, es el niño que Drácula ofreció a las vampiresas la noche anterior, en la que atacaron a Harker. Esa gitana no aparece en la película, precisamente porque Coppola quiere crear en el espectador un sentimiento de compasión hacia un Drácula romántico, y no el cruel y despiadado de la novela de Stoker.

- Coppola omite al viejo señor Swales, que en la obra de Stoker aparece en el diario de Mina, para poder lograr el efecto compasivo del espectador.

Susbsisten otras diferencias:

1. En la obra de Stoker, Mina es un personaje moderno que podía representar el ejemplo de mujer feminista en aquella época. En la novela es una mujer dinámica, intelectual y culta, conocedora de taquigrafía y mecanografía, que quiere tener siempre un papel activo en la ayuda a su amado Harker y a sus compañeros de batalla en la lucha contra Drácula, al que considera un personaje repugnante, y de quien desea más que nadie su muerte, precisamente para no acabar siendo una muerta viviente como le ocurrió a su querida amiga Lucy. Sin embargo, en la película, su personalidad ha sido bastante modificada; a pesar de estar inicialmente muy enamorada de Harker, es seducida por Drácula, enamorándose de éste hasta el punto de desear la muerte de su marido. En el libro, los únicos encuentros de Mina y Drácula, ocurren en el manicomio, cuando este último somete a Mina, en contra de su voluntad, al maleficio de la sangre. En la película, Drácula tendrá con ella varios encuentros durante el día, seduciéndola por completo, de modo que en su encuentro en el manicomio es Mina la que casi obliga a Drácula a la ceremonia de intercambio de sangre; ella bebe su sangre para convertirse en vampira, para estar eternamente con su amado, a pesar de que éste deja a un lado su egoísmo e intenta convencerla de que no arruine su vida de este modo.
2. Es Mina también, al final, quien devolverá en la película la paz a Drácula, dándole muerte en su castillo bajo el romántico fresco de ambos personajes en el techo de la cúpula. Sin embargo, en el libro, son los desafortunados Hawkins y Harker quienes le darán muerte antes de que Drácula alcance el castillo.
3. El personaje de Lucy está también bastante modificado. En el libro, es una persona muy parecida a Mina. Es tierna, discreta, nada frívola, todo lo contrario que en la película, en la que aparece como una niña rica frívola, devoradora de hombres.

4. Los personajes de los caballeros de la cruzada contra el malvado Drácula, o sea, Harker y los pretendientes y amigos de Lucy, Arthur Holmwood, Peter Morris y el psiquiatra, John Seward, se mantienen bastante fieles a la obra de Stoker. Pero en la novela, es el Dr. Seward, John, quien tiene verdaderamente más protagonismo.
5. El loco señor Renfield, que en la novela jamás había estado en el castillo de Drácula, y, por supuesto, tampoco había trabajado jamás en la misma compañía de Harker, en la película es el antecesor de Harker. Es precisamente su locura el resultado de su visita a Drácula.
6. El personaje de Van Helsing aparece en la película bastante modificado. No es sarcástico y frío como se muestra en la película, sino todo lo contrario. Se trata de una persona sensible que intentará, por todos los medios, salvar sin éxito a Lucy, y luego a Mina, de las garras de Drácula.
7. El señor Hawkins, jefe de Harker, en la novela fallece de muerte natural, dejando toda su herencia a Harker, al que había considerado siempre como a su propio hijo, debido, entre otras cosas, a que su mujer y él nunca habían tenido uno. En cambio, en la película solamente aparece al principio, cuando envía a Harker a su desafortunada misión en Transilvania.
8. La madre de Lucy en la película parece afectada por una enfermedad cardíaca, mientras que en la novela muere el mismo día que Lucy; precisamente, cuando duerme con ella, acompañando a Lucy como si se tratara de una niña pequeña e indefensa, a causa de que su corazón no puede soportar la horrible presencia de Drácula.

En la película se omiten varias escenas, como por ejemplo la búsqueda de los ataúdes de los protagonistas por todo Londres, o el encuentro de éstos y Drácula en la casa que éste ha alquilado en Piccadilly, de la que logra huir.

4. Comentario final

El objetivo primordial en el aprendizaje de una lengua es la comunicación, tanto oral como escrita. Con la utilización de las nuevas tecnologías, entre ellas el cine, adquieren gran relevancia los enfoques comunicativos, tanto en primeras lenguas como en la enseñanza de una lengua extranjera. El texto oral adquiere también mayor importancia en la enseñanza de las primeras lenguas y de sus literaturas, sin olvidar, por supuesto, la función del texto escrito. El dominio textual, oral

y escrito, de una primera lengua facilita el aprendizaje del resto de materias, así como el de una lengua extranjera o segunda lengua.

Sabemos que las estrategias didácticas para el desarrollo, tanto del texto oral como del escrito, pueden surgir partiendo de relatos conocidos: una novela, un cuento, un mito... Entre las estrategias que permiten el desarrollo del texto oral destacan: la conversación, el coloquio, el debate, la encuesta, la tertulia, las simulaciones de escenas e interpretación de personajes, el teatro, etc. Todas estas técnicas pueden trabajarse en clase mediante actividades diversas, organizadas por tareas o talleres de lengua y literatura, y aplicarse a textos orales y escritos.

Así, por ejemplo, podemos emplear la conversación como técnica de interacción verbal partiendo de la visualización de una película conocida, como es *Drácula*, en cualquiera de las versiones: original en inglés, original subtitulada en inglés o en castellano, según el nivel de los aprendices. Del mismo modo, puede realizarse la lectura de la novela en sus diferentes niveles de comprensión: original o adaptaciones para los diferentes niveles y objetivos de aprendizaje, o, incluso podríamos hacer una adaptación infantil, propia del profesor, cambiando terror por humor. Todo ello de acuerdo con los contenidos y objetivos explicitados en los respectivos diseños curriculares.

Bibliografía

- BENTLEY, C.F. (1972) *The Monster in the Bedroom: Sexual Symbolism in Bram Stoker's Dracula*, en *Literature and Psychology*, vol. 22, núm. 1.
- CASQUEL, Miguel (1979) *Drácula: mito y realidad del vampirismo*. Madrid, Maisal.
- FERNÁNDEZ CUENCA Carlos (1976) *El cine de terror en la Universal*. Madrid, Filmoteca Nacional de España.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1993) *Narrativa audiovisual*. Cátedra, Signo e imagen, Madrid.
- GARCÍA, Isaac (1987) traducción de la obra de Bram Stoker, *La joya de las siete estrellas*. Barcelona, Montesinos.
- GIMFERRER, Pere (1973) *Cine fantástico y terrorífico*, en *El Cine*. Enciclopedia del Séptimo Arte, San Sebastián, Buro Lan.
- JOHNSON, Alan P. (1984) *Dual Life: The Status of Women in Stoke's Dracula*, en *Sexuality in Victorian Literature*. Knoxville, University of Tennessee Press.
- LATORRE, Jose M.^a (1991) *Terence Fisher: notas a la sombra de un estilo*, en *Nosferatu*, n. 6, San Sebastian, abril.
- LEATHERDALE, Clive (1986) *Dracula, The Novel and the Legend: A study of Bram Stoker's Masterpiece*. Wellingborough, The Aquarian Press.
- MA AANDREW, Elisabeth (1979) *The Gothic Tradition in Fiction*, Nueva York, Columbia University Press.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1991) *Observar, comparar, integrar: El tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo*. Sacado de *Lenguaje y textos*, n° 8. Universidad de Coruña.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1994) *Literatura comparada e intertextualidad*. Ed. Crítica, Barcelona.
- RINGEL, Harry (1972) *The Horrible Hammer Films of Terence Fisher*, en *Tae one*, n. 3.
- ROMER, Jean-Claude (1962) *Le vampirisme au cinéma*. Paris, Le Terrain Vague.
- SIRUELA, Jacobo(1992) *Pequeñas consideraciones vampiroológicas*, prólogo de su antología *Vampiros*. Madrid, Siruela.
- STOKER, Bram (1995) *Drácula*, traducción de Francisco Torres Oliver. Ediciones B, Barcelona.
- TORRES OLIVER, Francisco, traducción de la obra de Stoker, *El entierro de las ratas*, en *Cuatro veladas con Bram Stoker*.
- TORRES OLIVER, Francisco, traducción de la obra de Stoker, *Las arenas de Crooken*, en *Cuatro veladas con Bram Stoker*.

3. CLÁSICOS Y MODERNOS

3.1. UNA PELÍCULA, UNA LECTURA DE TEXTO. ANÁLISIS DE LA RECEPCIÓN DE *EL PERRO DEL HORTELANO*

Gemma Pujals - Celia Romea

Introducción

La muerte de Pilar Miró conmocionó y emocionó no sólo al mundo cinéfilo, sino también a círculos culturales y políticos que convivieron con ella durante la transición y los años posteriores. Particularmente, a las autoras de este trabajo nos llenó de consternación e hizo que profundizáramos en algunos planteamientos de su obra artística y avatares personales. Titulares de periódicos que glosaron su muerte como: *Pilar Miró que estás en los cielos* y *Sola ante el peligro*, frases homónimas de dos películas, fueron paralelismos lingüísticos o perifrasis que describieron muy acertadamente los rasgos de la personalidad de esta gran mujer que fue Pilar Miró.

En el film, *Gary Cooper que estás en los cielos*, dirigido por la cineasta y casi autobiográfico, se presenta a la protagonista como una mujer tierna e independiente que se enfrenta, en un momento crucial de su vida, con una operación quirúrgica a corazón abierto. En clara referencia a *Solo ante el peligro*, el mítico film del *far west* interpretado por Gary Cooper, —en qué el chico bueno, noble e ingenuo vive una situación límite, una lucha a vida o muerte de la que sale vencedor—, la protagonista evoca al actor —ya fallecido— y espera que, desde el cielo, interceda por ella y la salve de la muerte.

Es probable que Pilar Miró, como la protagonista de su película, —interpretada magistralmente por Mercedes Sampietro—, fuera lecto-

ra de *Florita*, la revista para niñas y jovencitas de los años 50/60, y coleccionase los fotogramas de estrellas de cine que aparecían semanalmente en su interior. Entre las *Azucenas*, semanarios de cuentos de hadas de la misma época, y las *Floritas*, suponemos que Pilar prefería estas últimas por cuanto presentaban a personajes femeninos modernos, con ansias de independencia, los cuales, seguramente, escapaban de la mano del censor por considerar que *Florita* sólo era una “revista para niñas”, un género “menor” al que no cabía dar mucha importancia.

Coincidiendo con la descripción de muchos amigos de Pilar Miró, parecía a veces que la cineasta se encontrase, realmente, *Sola ante el peligro*, escondida bajo una coraza de dureza que le permitía afrontar un destino aciago, que inexorablemente debía conducirla a una muerte temprana. De los múltiples adjetivos que le dedicaron, consideramos que algunos le son propios: independiente, combativa, fuerte, cumplidora de la palabra dada; amiga de sus amigos; solidaria con los colaboradores, compañeras y compañeros, pero también contradictoria en muchas de las decisiones tomadas. En realidad, Pilar Miró fue un personaje *complejo y redondo*, como todo personaje, ficticio o real, protagonista de una novela, de una película o de acontecimientos que conllevan una gran relevancia social.

Con una vida profesional prolífica, Pilar Miró empezó a trabajar desde muy joven como operadora y realizadora en TVE. Dio cursos de cine y TV. Comenzó la carrera cinematográfica en el año 1976 y dirigió películas de gran calidad artística que, además, fueron populares: *El crimen de Cuenca*, *Werther*, *Beltenebros*, *El pájaro de la felicidad*, *Tu nombre envenena mis sueños...* También puso en escena obras teatrales de autores clásicos.

Como Directora General de Cinematografía y Directora de TVE elevó el listón cultural y la calidad de las programaciones. No en vano, Fernando Trueba afirmaba a su muerte, acaecida en octubre de 1997, *que el cine español de los últimos 15 años no hubiera sido el mismo sin Pilar Miró*. Murió en plena tarea profesional, *con las botas puestas* —al decir de algunos—, recién terminada la filmación de la boda real de la Infanta Cristina con Iñaki Indungarain, en cuya preparación televisada trabajó denodadamente.

Su amor a los clásicos del siglo de Oro se plasmó en un gran proyecto, la puesta en escena de *El perro del hortelano*, de Lope de Vega, en versión completa y en verso. La empresa supuso un reto profesional para la directora de cine. Al principio ningún productor se atrevía a financiar la película. Se alegaba que no tendría éxito, que no sería comercial. El proyecto fue considerado por algunos *casi una locura*. Pero, Pilar Miró, mujer obstinada, que creía en su talento y en la obra que quería realizar, no cedió en su empeño. Según palabras de la pro-

pia autora fue su hijo Gonzalo quien la animó a que siguiera adelante con el proyecto; obtuvo financiación y, finalmente, consiguió realizarlo. La película recibió varios de los premios Goya de 1997 y el éxito de taquilla superó las propias expectativas.

En la elaboración de la propuesta didáctica que presentamos se han tenido en cuenta aspectos cinematográficos, literarios y pedagógicos que han quedado plasmados en cinco apartados. El primero y el segundo se refieren a la interrelación entre literatura y cine y a la justificación de la propuesta. En el tercero, se incide en algunos aspectos del contexto histórico y literario del barroco y de Lope de Vega, como escritor y personaje de la época. En el cuarto, aunamos texto y contexto con un análisis de la trama narrativa y fílmica. Y en el quinto, figura el diseño de actividades escolares relacionadas con la lectura e interpretación de los textos, literario y fílmico.

1. Justificación de la propuesta didáctica

Algunos temas son distantes y difíciles de introducir didácticamente porque, aparentemente, están muy lejos de lo que preocupa al alumnado. El contenido de la película que presentamos, *El perro del hortelano*, dirigida por Pilar Miró y basada en la obra homónima de Lope de Vega, podría estar entre ellos: el marco histórico de principios del siglo XVII; Lope de Vega como un autor teatral de relieve; las formas y costumbres de la época, la estructura de las clases sociales, la indumentaria al uso, etc. pero, fundamentalmente, por la forma expresiva de la obra —en verso—, lejana del decir habitual. Con todo, tiene una rara virtud: la capacidad de presentar una realidad distante y compleja de forma sencilla, asequible, divertida y con un buen gusto que sorprende del principio al fin. Una puesta en escena cuidada hasta en los mínimos detalles que prende en el espectador tan pronto como aparecen los personajes y empiezan a hablar. Los protagonistas se hacen familiares y cercanos, simpáticos o antipáticos y obligan a tomar partido porque la historia trata, sobre todo, de triángulos amorosos, de celos, de despecho, de envidia, de falsedades, presentes en aquella época y en la actualidad.

La visión de la película nos permite desarrollar estrategias previstas en el curriculum teniendo en cuenta los aspectos histórico-literarios insertos. Induce a la lectura, comprensión e interpretación de la imagen cinematográfica por medio de la observación de personajes, situaciones o paisajes. Nos acerca y da valor a la palabra, dicha con ritmo, bien entonada, con cadencias sugeridoras que ayuden a interpretar, sin casi decir. Presenta unos personajes que se mueven con gracia y adoptan gestos muy expresivos; con una música de acompa-

ñamiento bien elegida para desarrollar una historia de forma atractiva. Juega con la estética de los colores, de la luz, de los espacios, y de la secuenciación del tiempo en función de la evolución de la trama, etc.

La propuesta didáctica está dirigida a estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria y sobre todo de Educación Secundaria. Presenta, contextualiza y analiza *El perro del hortelano*. Está planteada atendiendo a una serie de claves que permitan comprender la película y gozarla al máximo. Además, proporciona información para estudiar un tiempo y espacio de principios del siglo XVII desde las áreas de Lengua y Literatura, Ciencias sociales, Expresión Musical, Visual y Plástica, Matemáticas, Ética... y acercarnos a la época por medio de actividades de área o interdisciplinarias.

2. La visión del film: *El Perro del Hortelano*¹

Se trata de una obra homónima de Lope de Vega, autor clásico del Siglo de Oro español, presentada en su versión completa y guardando su formato métrico, el verso.

Síntesis de la historia

Una inteligente y atractiva dama, *Diana*,² condesa de Belflor vive en su palacio, sito en la ciudad de Nápoles. Un marqués, *Ricardo* y un conde, *Federico*, la pretenden en matrimonio, sin que ella se decante por ninguno de los dos. Juega con ellos a lo largo de toda la historia. Simultáneamente, *Teodoro*, su secretario, mantiene relación amorosa con *Marcela*, dama de palacio, que suscita la envidia y los celos de su señora, que procura separarlos con todo tipo de argucias. Al percibir *Teodoro* que es objeto del deseo de la condesa, se aleja de

1. Dirección, Pilar Miró Romero. Guión, Pilar Miró (basado en la comedia de Lope de Vega) Producción, Enrique Cerezo, Lola Films, Cartel S.A. Música, José Nieto Dirección Fotografía, Javier Aguirre Arobe. Diseño Vestuario, Pedro Moreno. Versión Cinematográfica, Rafael Pérez Sierra. Montaje, Pablo G. Del Amo. Decorados, Félix Murcia. Vestuario, Pedro Moreno. Maquillaje, Juan Pedro Hernández. Sonido, Carlos Faruolo. Cámara, Julio Madurga. Jefatura de Producción, Carlos Fauolo/Ray Gillon/Julio Madurga. Duración, 112 minutos. Nacionalidad, española.

2. La ficha de los principales personajes es la siguiente: Diana (condesa) Emma Suárez. Teodoro (secretario) Carmelo Gómez. Tristán (lacayo) Fernando Conde. Marcela (dama de cámara) Ana Duato. Fabio (gentilhombre) Miguel Rellán. Federico (conde) Juan Gea. Ricardo (marqués) Ángel de Andrés.

su novia e intenta cortejar a la dama, sobre todo por interés, aunque luego empieza a amarla. Tan pronto como *Diana* conoce la ruptura de la pareja, desdena y maltrata al secretario porque no pertenece a la nobleza. El desdén produce gran confusión en el secretario que no entiende demasiado el juego de su señora. La condesa se debate constantemente entre el *deseo* que siente de amar a *Teodoro* y el *decoro* que debe mantener para no poner en peligro, con esta unión, el condado de Belflor. La cuestión ocasiona un juego de escaramuzas eróticas entre los tres personajes, *Diana*, *Teodoro* y *Marcela*, con sucesivas fases de seducción y rechazo. Simultáneamente, tanto el marqués como el conde pretenden casarse con la condesa, lo que ella descarta. Un hecho inesperado, cambia el curso de los acontecimientos.

3. El contexto de la historia: el Barroco como movimiento estético y literario y Lope de Vega, escritor y personaje de la época

Para entender la interpretación de la obra clásica que hace Pilar Miró y la lectura fílmica que propone, es necesario conocer mínimamente los presupuestos ideológicos y estéticos del Barroco (1580-1680). Mientras el *Renacimiento* se caracterizaba por una exaltación de los valores positivos del individualismo, el amor a la naturaleza y una religiosidad de marcado carácter laico, basada en principios erasmistas, el *Barroco* ancló en la filosofía de la *Contrarreforma*. El movimiento surge en un contexto político de plena decadencia de la Casa de los Austrias (1598: muerte de Felipe II; 1598-1621 reinado de Felipe III... Felipe IV) y con el telón de fondo de La Guerra de los Treinta años (1648: Paz de Wesfalia), periodo de hambrunas y epidemias que mermó la población, en el que se instala un sentimiento pesimista que se manifiesta a través de una ideología llena de contrastes y desequilibrios. Al lado de este sentido trágico de la existencia, fruto de la percepción de la decadencia, hay actitudes frívolas que pretenden evadirse de un presente demasiado conflictivo mediante la imaginación y la fantasía. Quizás sean éstas las razones que expliquen el gran vigor cultural de una época histórica que dio grandes artistas, literatos, filósofos y científicos.

En Arquitectura, el barroco se manifiesta por un predominio de los elementos decorativos sobre los elementos constructivos, tal como se puede constatar en los decorados y vestidos de la versión fílmica de Miró, un estilo que recibió el nombre de Manierismo. En Literatura, el *Manierismo* se caracterizó por una mayor complejidad sintáctica (uso frecuente de la alteración sintáctica –hipérbaton–; de los neologismos y de toda clase de figuras retóricas y juegos de lenguaje). En la tradición literaria del barroco español dos corrientes es-

tilísticas, a veces contrapuestas y a veces complementarias, representan esa estética: el *conceptismo* y el *culteranismo*.

El culteranismo se caracteriza por el uso de audaces metáforas y de latinismos tanto léxicos como sintácticos en que destacan largas perífrasis, mientras que el conceptismo atiende más bien a la profundidad de los significados y a los recursos estilísticos que le son inherentes como los juegos de palabras, los equívocos y los parónimos,... Baltasar Gracián (1601-1658) es el cronista de la nueva estética. El autor de *Agudeza y arte de ingenio*, tratado de arte poética y oratoria, se define como conceptista, valora la sencillez, naturalidad e ingenio de la expresión, si bien no desdeña el estilo artificioso y culto cuando éste se emplea con elocuencia sabia, como es el caso de Góngora, poeta citado como príncipe del culteranismo.³

La polémica conceptismo versus culteranismo debe situarse en un contexto de rivalidad entre poetas y artistas de la época (Quevedo, Lope, Góngora). Los versos de Lope, por ejemplo, fueron muy criticados por Góngora y sus seguidores; lo atestigua un conocido calambur, recurso que consiste en una agrupación de sílabas fuera de lo habitual: *A este lopico lo pico*. Asimismo, el nombre de la palabra *culterano* se atribuye a un juego de palabras de Quevedo, que consiste en unir en una sola palabra los términos *culto* y *luterano* con el objetivo de provocar una actitud despectiva hacia ese estilo, en tanto que *herético* (luterano), por ser demasiado *culto*.

Ambas corrientes, conceptismo y culteranismo, expresan los sentimientos artísticos y literarios del Barroco español y comparten unas características estéticas que también vemos reflejadas en el teatro de Lope y, en cierta medida —en clave de comedia—, en la película de Miró: un tono melancólico que lleva a los poetas a cantar las ruinas, la caducidad y la brevedad de la existencia utilizando símbolos como el *viento* y la *llama* para representar el cambio; la *nube* o la *mariposa* para simbolizar la fragilidad, o bien la *ola* o la *pluma* para referirse al movimiento. En suma, una tendencia que lleva a preferir lo artificioso y complicado por encima de lo natural y espontáneo.

La definición que da Lázaro Carreter de la expresión “juego de palabras” abunda en esta línea: *Cualquier tipo de combinación expre-*

3. Baltasar Gracián (*Agudeza y arte de ingenio*: 1648 - Edición de Evaristo Correa Calderón, Edit. Castalia, Madrid, 1969, 2 tomos, Tomo I: pág. 56-63), en su manual de poética y retórica barrocas, describió los diferentes tipos de *agudezas*, también presentes en todo el film:

“La primera distinción sea entre la *agudeza* de perspicacia y la de artificio; y ésta, es el asunto de nuestra arte... Pudiera dividirse la *agudeza* de artificio en *agudeza* de concepto, que consiste más en la *agudeza* de pensar que en las palabras... La otra *agudeza* es verbal, que consiste más en la palabra, de tal modo que, si aquella se quita, no queda alma, ni se pueden estas traducir a otra lengua...”.

*siva, ordinariamente humorística o irónica en la confrontación de dos vocablos (sus significantes o sus significados) dentro de un mismo contexto.*⁴ Entre las figuras retóricas que atañen al significante, pero que afectan al significado, encontramos: el calambur, la dilogía, el retruécano y todo tipo de equívocos en general. Entre las que atañen al significado, podemos agrupar básicamente: la antítesis, el paralelismo, el oximorón y la paradoja.

Aunque Lope de Vega use un lenguaje claro, sencillo y enraizado en elementos de la literatura de origen popular, también se sirve de los rasgos estilísticos del *conceptismo* para expresar el valor del pensamiento en forma aguda e ingeniosa mediante la *concisión* y la *agudeza*; los *equívocos* y los *retruécanos*; los *juegos de palabras*, el *hipérbaton*, las *metáforas*,...

Pilar Miró ha captado a la perfección la modernidad de la obra de Lope y la ruptura estilística que supusieron los cambios que introdujo un literato *representativo* de aquella época, a quien también gustaba hacerse entender por su público y a quien el afán de buscar nuevas fórmulas artísticas le llevó a rechazar las reglas de la preceptiva clásica.

En su *Arte nuevo de hacer comedias* (1609),⁵ Lope plasmó en verso y en clave irónica las nuevas ideas, en ocasiones bajo la forma de sátira social, propagando el nuevo estilo:

“...y cuando he de escribir una comedia.
Encierro los preceptos con seis llaves:
saco a Terencio y Plauto de mi estudio,
para que no me den voces..
Y escribo con el arte que inventaron
los que el vulgar aplauso pretendieron;
porque como los paga el vulgo, es justo
hablarle en necio (popular) para darle gusto.”

...
“Ya tiene la comedia verdadera
su fin propuesto, como todo género
de poema o poesía, y éste ha sido
imitar las acciones de los hombres
y pintar de aquel siglo las costumbres.”

...
“Si hablare el rey, imite cuanto pueda
la gravedad real; si el viejo hablare,
procure una modestia sentenciosa;

4. Fernando Lázaro Carreter (1968), *Diccionario de términos filológicos*, Madrid.

5. Lope de Vega, “Rimas humanas, parte II” en *Arte nuevo de hacer comedias - La discreta enamorada*, Col. Austral, Espasa-Calpe, Madrid, 1967 (1948), págs. 11-19.

*describa los amantes con afectos
que muevan con extremo a quien escucha;
los soliloquios pinte de manera
que se transforme todo el recitante,
y con mudarse a sí mude al oyente."*

El teatro de Lope de Vega

La película plasma de forma escénica las características del teatro del Siglo de Oro, cuya estética barroca adquirió en España matices especiales. A Lope de Vega debemos la creación del "teatro nacional español"⁶ y de un género específico: la **comedia** (en sus variantes de tragicomedia o drama). La importancia y transcendencia de Lope de Vega (1562-1635) como dramaturgo en España es equivalente a la de Shakespeare (1564-1616) en Inglaterra o a la de Molière (1622-1667) en Francia.

Lope rompió la regla de las tres unidades dramáticas establecidas por los humanistas del siglo XVI (*única unidad de acción*, desarrollada en un *día o jornada* y en un *mismo lugar*) y las innovaciones técnicas⁷

6. La *primera compañía española* fue creada hacia 1554 por Lope de Rueda. Representaba comedias italianas traducidas y otras originales inspiradas en ellas, además de otras más cortas—cómicasy populares, llamadas *pasos o entremeses*, que se interpretaban entre acto y acto de las obras largas.

Algo más tarde, las comedias se representaron en los *corrales*, locales estables explotados por las cofradías religiosas con fines benéficos. Eran patios o corrales de casas descubiertas, excepto la parte que correspondía al escenario y a las hileras de asientos de ambos lados—*gradas*— y del fondo. El público acomodado ocupaba las *gradas* y los *apuestos o palcos*, nombre que recibían las ventanas de las casas situadas encima de las gradas. La gente sencilla, los llamados *mosqueteros*, asistía de pie a la representación. Las mujeres de condición modesta ocupaban las plantas superiores, conocidas con el nombre de *cazuelas*, rigurosamente separadas de los hombres.

Las comedias estaban escritas en verso mediante una métrica adecuada con el contenido de la obra. Su representación formaba parte de un espectáculo teatral que duraba varias horas y seguía un programa establecido. Primero los músicos cantaban y tocaban; luego se recitaba una introducción a la comedia llamada *loa*, para congraciarse con el público, que podía terminar con un baile. Se pasaba después a las *jornadas o actos* de la obra, intercalando comedias o *farsas breves* (*entremeses, sainetes*; o si los personajes llevaban máscaras de animales: *mojigangas*). El espectáculo terminaba con un baile de fin de fiesta. Aún hoy se puede visitar el *Corral de Comedias de Almagro*, e incluso asistir a una representación teatral en verano.

7. **División de las obras en tres actos o jornadas**, en lugar de los cinco o cuatro, basándose en las nociones clásicas de *protasis* (exposición); *epítasis* (nudo) y *catástrofe* (desenlace). El acto o jornada se divide en escenas breves que pueden desarrollarse en lugares y tiempos distintos.

* **Ruptura de la unidad de acción.** Puede haber una acción paralela a la principal,

que introdujo en su teatro se mantuvieron hasta mediados del siglo XVIII.

Lope de Vega, el literato dramaturgo y personaje de su época

Lope Félix de Vega y Carpio nació en Madrid en 1562 y murió en la misma ciudad, donde nobleza y pueblo le tributaron unos magnos funerales, en el año 1635. Las críticas que recibió, incluidas las de Góngora y sus seguidores, no acallaron la admiración y aplauso de sus coetáneos y discípulos.⁸

Lope fue hijo de artesano y niño precoz que empezó a cultivar la poesía a edad temprana. Aventurero, tierno, apasionado y de profundas convicciones religiosas, fue un escritor prolífico, contradictorio y exuberante, que cultivó como otros escritores de su tiempo todos los géneros literarios: poesía, novela y teatro.⁹ De la tradición popular

siempre que haya armonía en el conjunto. Sirvan de ejemplo las acciones paralelas protagonizadas por los personajes nobles y las protagonizadas por sus criados.

- **Mezcla de lo trágico y lo cómico** en una misma obra, como consecuencia de la acción paralela de nobles y plebeyos que se desarrolla en la trama.

- **Ruptura de las unidades de lugar y tiempo.** La acción ha de suceder en el menor tiempo posible, procurando que los acontecimientos de cada acto se desarrollen en una sola jornada excepto en las obras históricas.

- **Estilo.** Naturalidad en el estilo, pero también utilización de los rasgos estilísticos del conceptismo para expresar el valor del pensamiento en forma aguda e ingeniosa.

- **Variedad métrica y lírica intercalada.** La comedia siempre escrita en verso, alternando endecasílabos y octasílabos con predominio de estos últimos y presenta estrofas diversas: romances; redondillas, cuartetos, décimas, sonetos... Intercaladas, aparecen canciones para cantar y bailar que interrumpen el curso de la acción dramática y le añaden vistosidad.

8. El protegido y biógrafo de Lope, el doctor Juan Pérez de Montalbán (1602-1638), en su *Fáma póstuma* lo describe como:

“... príncipe de los versos, Orfeo de las ciencias,
Apolo de las musas, Horacio de los poetas, Virgilio de
los épicos, Homero de los heroicos, Píndaro de los
líricos, Sófocles de los trágicos y Terencio de los cómicos”.

9. Lope escribió alrededor de 1.500 obras teatrales. Todavía hoy se conservan unas 314 comedias y 42 autos sacramentales. Sus principales obras teatrales: 1. **De asuntos histórico-legendarios:** *El mejor alcalde, el rey*; *Fuenteovejuna*; *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*; *El Caballero de Olmedo*; *El Alcalde Zalamea*; *El castigo sin venganza*. 2. **De costumbrista y comedias amorosas de capa y espada:** *El villano en su rincón*; *La dama boba*; *Los melindres de Belisa*; *La discreta enamorada*; *Amar sin saber a quién*; *El acero de Madrid*. 3. **Comedias amorosas:** *El perro del hortelano*; *La hermosa fea*; *El sufrimiento premiado*; *La moza del cántaro*. 4. **Comedias bíblicas:** *La creación del mundo y primera culpa del hombre*; *El robo de Dina*; *La hermosa Ester*; *La historia de Tobías*; *Los trabajos de Jacob*. 5. **Comedias de Santos:** *La buena guarda*; *El divino africano*; *Lo fingido verdadero*.

española —historias, leyendas, romances y canciones— extrajo muchos de los argumentos de sus obras. De la temática de sus comedias destacan el *Amor* y el *Honor*, como valoración del mundo caballeresco; su gran brillantez poética, originalidad e inventiva le convirtieron en el mayor *Fénix de los ingenios* de los corrales, donde deleitaba y divertía a la vez que aleccionaba al público.

Lope, cuya vida y obra se complementan, gustó de *literaturizar* la existencia.¹⁰ En sus obras, aparece un personaje llamado *Belardo*, que representa al propio Lope, y nos informa acerca de los avatares de su vida. Ejemplo de ello, se encuentra en la trama de *El perro del hortelano* donde el personaje de Teodoro encubre al propio Lope, quien a su vez fue secretario de eclesiásticos y nobles y que, como buen *hortelano* (romance: *Hortelano era Belardo*), también cultivó líricamente jardines amorosos. Al igual que Teodoro, Lope fue víctima en su juventud del modelo de “decoro social” imperante en la época, el cual le arrebató el amor de Elena Osorio al ser desplazado por otro pretendiente de mayor alcurnia. Lope lo refleja en un estudio que hizo sobre las motivaciones y desilusiones humanas: *Todo deleite es dolor; y todo placer tormento*.

4. Texto y contexto. Análisis de la estructura narrativa y fílmica

Análisis de la estructura narrativa

La estructura literaria de la obra en relación con la estructura fílmica de Miró queda perfectamente plasmada en los esquemas del análisis que se realiza. Se trata de la propuesta de un modelo que se puede utilizar para otras obras literarias y fílmicas en las que se trabajen estrategias de análisis y síntesis. Se parte de una ordenación lógica y coherente de las acciones relevantes del texto que hacen evolucionar la trama, y se suprimen aquellas que se consideran irrelevantes para acceder al significado global de la obra, estableciendo las necesarias relaciones de conexión entre las frases y secuencias del texto.¹¹

La acción de los personajes se ha estructurado en *secuencias de acciones o escenas* que se desarrollan en cada *episodio o acto* de la trama y que suceden en un determinado lugar y momento, configurando los diferentes *escenarios* de la obra. Se ha tenido en cuenta la forma en

10. En la poesía de Lope los nombres pastoriles de *Filis*, *Belisa* y *Amarilis* se refieren a Elena Osorio, Isabel de Urbina, y Marta de Nevares. La *Camila Lucinda* de tantos sonetos inolvidables corresponde al nombre de su amada Micaela de Luján.

11. Gemma Pujals (1992): “La argumentación en el escrito: implicaciones en la enseñanza secundaria” en *Saber de Letra I*, PPU, Universitat de Barcelona.

que Lope presenta y articula el relato de los hechos y que permite establecer las distintas etapas del ciclo narrativo, que Miró sigue casi fielmente. Al hilo de la trama narrativa, en el análisis hacemos coincidir las categorías de *exposición*, *nudo* y *desenlace* con cada uno de los tres actos de la obra. Se ha consignado también el tipo de plano cinematográfico relativo a las escenas comentadas.

En la *exposición*¹² (primer acto) se describe la situación inicial, se presentan los personajes de la comedia y el motivo principal que desencadena el origen de la acción: los celos o envidia de la condesa por los amores entre Teodoro y Marcela, la dama, originándose el desarrollo de la intriga. Recomendamos prestar especial atención a las escenas siguientes:

- Diálogo epistolar entre Diana y Teodoro, en presencia, mediante dos maravillosos sonetos característicos del barroco, en las escalinatas y jardines de Palacio y en el Salón de recibir de la condesa.
- Paseo en barca y ataque en el muelle, en cuyo trayecto Diana y Teodoro conversan y coquetean en un lenguaje irónico y lleno de alusiones mitológicas, que expresan veladamente sus sentimientos. Destaca la estética del vestuario y el paisaje; sobre todo el bellissimo vestido rojo de la condesa.

El *nudo* de la intriga, que se desarrolla en el segundo acto, presenta una serie de acontecimientos y reacciones previsibles y contradictorias de los personajes, en un doble plano. El de la condesa con sus iguales –los pretendientes– y sus inferiores –los vasallos–; y el que se desarrolla teniendo como protagonistas a la servidumbre: Teodoro, Marcela, Tristán, Fabio y Anarda, que conduce al clímax del relato: ¿Cómo se resolverá el conflicto entre Teodoro y Marcela?, ¿Cómo resolverá la condesa el conflicto entre el “decoro social” y el amor que siente por Teodoro? Destacan las siguientes escenas:

12. Es bueno recordar, antes del comentario, los detalles que corresponden a cada una de las etapas principales del ciclo narrativo, para tener en cuenta elementos de análisis.

Exposición: Descripción de la situación inicial. Presentación de los personajes de la comedia. Motivo principal que desencadena el origen de la acción. Inicio del desarrollo de la intriga.

Nudo: Desarrollo de los acontecimientos. Reacción de los personajes. Escenas principales y secundarias. Motivos que hacen evolucionar la trama. *Leit-motiv*. Núcleo de la intriga. Clímax.

Desenlace: Factores que detienen o desvían el desenlace. Resolución positiva o negativa del problema planteado.

- En la Iglesia. Teodoro se queja mediante un monólogo interior (Décima: *Nuevo pensamiento mío...*) mientras cruza sus mirada con Diana y hace cábalas sobre los verdaderos deseos de la duquesa. Espectaculares primeros planos de Diana luciendo un hermosísimo vestido y ancho sombrero de color azul, con velo blanco de la cabeza a los pies.

- En la cocina de palacio. Tristán, en tono sarcástico próximo a la farsa recita: *Basta, que soís los amantes/boticarios del amor...* (utiliza estrofas en redondilla, con profusión de hipérboles y latinismos imitando con sarcasmo el lenguaje artificioso de los culteranos).

- Salón de recibir de la condesa. (Romance-endecha: *Cierto que vuseñoría...*).

Enfado de Teodoro por el coqueteo y desplantes de Diana que le suman en un mar de confusión. Primera comparación entre los actos de Diana y el cuento de *El perro del hortelano*, “que ni come ni deja comer”, que se salda con dos sonoros bofetones dados por la condesa cuando Teodoro amenaza volver con Marcela.

En el **desenlace** (acto tercero), aparece un factor que cambia el curso de los acontecimientos y desencadena un final feliz (motivo del *hijo perdido* procedente de la tradición popular). Gracias a la patraña inventada por Tristán, arquetipo del gracioso, Teodoro es reconocido como hijo por Ludovico. Al romper el estatus social, es digno de casarse con Diana. Final voluntariamente ambiguo e irónico que encubre un cierto grado de sátira social, en el que importa más salvar las apariencias que conocer la realidad de los orígenes de Teodoro. Citamos las escenas más significativas:

- Aposentos de palacio. (Redondilla: *Si en mis tristezas adoro,/sabré estimar mi cuidado*). Teodoro cuenta sus pesares a Diana y la dice que se va, puesto que le persiguen para matarle.

- Diana pasea con acompañamiento de los criados. (Recitación de un soneto en el que Marcela se queja de su amargo destino mediante interrogaciones retóricas: *¿Qué intentan imposibles mis sentidos...?*)

- En los jardines de palacio Teodoro se despide de Diana. (Redondilla con estribillo: *Yo me voy, señora mía;/ yo me voy, el alma no....*). Detrás de unos arbustos, Diana le confiesa su amor y se abrazan.

- Con el salón de Palacio repleto de gente el conde Ludovico reconoce a Teodoro como al hijo desaparecido años ha y le nombra heredero de su casa y hacienda.

- Fiesta nocturna en los jardines de Palacio. Boda múltiple entre Diana y Teodoro, Marcela y Fabio, Tristán y Anarda. Danza.

Nos hallamos ante una historia de amor, celos y ambición, dirigida por la voz irónica de Lope y captada magníficamente por Pilar Miró, como ya alerta el refrán que da título a la obra: *El perro del hortelano, que no come ni deja comer*, motivo que se repite en toda la comedia con evidentes alusiones erótico-sexuales. Todos los elementos innovadores de la preceptiva de Lope se encuentran en esta comedia palaciega. Los personajes, muy bien caracterizados, pertenecen a estamentos sociales claramente diferenciados y se agrupan en nobles y vasallos. En torno a la dama protagonista, Diana, la condesa de Bel-flor, encontramos al marqués Ricardo, al conde Federico y al viejo conde Ludovico. Las damas de cámara, Marcela, Dorotea y Anarda; el secretario Teodoro, el mayordomo Otavio, el gentilhombre Fabio, el lacayo Tristán y demás criados —en la película aparecen también un paje y un bufón— forman la servidumbre.

Perfectamente jerarquizados, los personajes de *El perro del hortelano* ejercen una función determinada en una estructura social estática e inamovible. El código del honor, tema que exalta Lope y que se mantendrá constante en sus discípulos, exige que Diana sólo pueda casarse con un igual y la obliga, por tanto, a sofocar con desigual fortuna el deseo y el amor que siente por Teodoro. Es en este sentido irónico que debemos interpretar los continuos engaños y fingimientos que se suceden en la obra y recordar que Lope, como hombre de gran profundidad humana, trata el tema y a sus personajes con gran delicadeza y comprensión.

ESTRUCTURA NARRATIVA DEL PERRO DEL HORTELANO		
Episodios o Actos	Secuencias de acciones o Escenas	Escenarios y tipos de Planos ¹³
Acto Primero: EXPOSICIÓN <i>Amar por ver amar, envidia ha sido y primero que amar estar celosa es invención de amor maravillosa y que por imposible se ha tenido. De los celos mi amor ha procedido por pesarme que, siendo más hermosa, no fuese en ser amada tan dichosa que hubiese lo que envidio merecido. Estoy sin ocasión desconfiada, celosa sin amor, aunque sintiendo; debo de amar, pues quiero ser amada. Ni me dejó forzar ni me definiendo; darme quiero a entender sin decir nada; entiéndame quien puede; yo me entiendo. (551-563)</i> <i>Querer por querer, envidia fuera, si quien lo vio, sin ver amar no amara, porque si antes de amar, no amar pensara, después no amara, puesto que amar viera. Amor, que lo que agrada considera en ajeno poder, su amor declara;</i>	Teodoro y Tristán salen huyendo por una puerta. La condesa persigue a los intrusos y llama a los criados. Se entera por Anarda que era Teodoro, el secretario, quien corteja a Marcela. Esta le explica el amor que se profesan. Diana siente celos del amor entre Teodoro y Marcela y se interesa por el secretario. Se lo hace saber a Teodoro por medio de una carta, el soneto <i>Amar por amar, envidia ha sido...</i>, con la excusa de que lo ha escrito para una amiga. Le pide a este que escriba otro mejor. La condesa recibe al marqués Ricardo, quien se le ofrece como marido.	Medianoche en el Palacio del Condado de Belflor (PA, PM) Aposentos de Palacio, de noche (PA, PM, PP) Visión nocturna de jardines y escalinatas exteriores (PG) Por la mañana, Diana y Teodoro en los jardines de Palacio (PM, PA) Salón de recepción de la condesa (PC, PP)
	Entra el secretario con la carta que le encargó Diana, el soneto <i>Querer por querer envidia fuera...</i> La complacencia de Diana permite que Teodoro entienda, aunque extrañado, que ésta le declara su amor.	Diana leyendo (PC, mediante zoom finaliza en PP. La cámara en campo y contracampo alternativo)

13. Las siglas señalan las características del plano o planos de las secuencias que se indican. Su significado es el que sigue: G.P.G. Gran plano general (imagen descriptiva, enfocando el infinito, sin detalles); P.C. Plano conjunto (sitúa en el espacio a los personajes); P.G. Plano general (presenta a los personajes); P.A. Plano americano (imagen de los personajes hasta la rodilla; se utiliza para los diálogos de tres o cuatro personas); P.M. Plano medio (imagen hasta la cintura; se utiliza para diálogos entre dos personas); P.M.C. Plano medio corto (resalta la imagen de uno de los dos personajes de un diálogo); P.P. Primer plano (imagen de un personaje hasta los hombros; muestra la expresión del rostro de un personaje); G.P.P. Gran primer plano; P.D. Plano detalle (encuadre de un detalle, de algún elemento que dinamiza la acción).

que como la color sale a la cara, sale a la lengua lo que el alma altera. No digo más, porque lo más ofendo desde lo menos, si es que desmerezco porque del ser dichoso me defiendo. Esto que entiendo solamente ofrezco; que lo que no merezco no lo entiendo, por no dar a entender que lo merezco. (757-70)		
Como yo te vea y hable, dos mil vidas perdería. Estuve esperando el día, como el pajarillo solo, y cuando vi que en el polo Apolo más presto dora, le despertaba la aurora, dije: "Yo veré mi Apolo." (894-900)	Irrumpe Marcela y Teodoro le promete matrimonio. Se abrazan. Diana les sorprende y manda encerrar a Marcela en su aposento	Aposentos de Palacio (PP). Dentro de Palacio (PA) Danza de los infantes en los jardines.
Que si esa dama que dices bombre tan bajo desea, y de quererle resulta a su honor tanta bajeza, haga que con un engaño, sin que la conozca, pueda gozarle, (1121-27)	Diana y Teodoro charlan. Diana coquetea. Al llegar a tierra simula una caída para que Teodoro le dé la mano. Este vuelve a concebir esperanzas sobre el amor de la condesa y decide abandonar a Marcela.	Paseo en barca y ataque en el muelle (Plano secuencia PC, PA, campo y contracampo en picado y contrapicado, PP)

Acto Segundo: NUDO <i>Nuevo pensamiento mío, desvanecido en el viento, que con ser mi pensamiento, de veros volar me río, parád, detenid el brío, que os detengo y os provoco, porque si el intento es loco, de los dos lo mismo escucho, aunque donde el premio es mucho, el atrevimiento es poco. (1278-1287)...</i> <i>Basta, que sóis los amantes boticarios del amor; que, como ellos las recetas, vais ensartando papeles: Récipe celos crueles, agua de azules violetas. Récipe un desdén extraño, Sirupi del borrajorum, con que la sangre templorum, para asegurar el daño. Récipe ausencia, tomad un emplasto para el pecho; que os hiciera más provecho estaros en la ciudad. (1374-87)...</i> <i>Amor en celosas iras ningún peligro recela. A no saber cuán altiva es la condesa, dijera que Teodoro en algo espera, porque no sin causa priva tanto estos días Teodoro. (1514-20)</i> <i>Porque uno es loco, otro necio, y tú, en no haberme entendido, más, Anarda, que los dos. No los quiero, porque quiero, y quiero porque no espero remedio. (1610-14)</i> <i>No quiera Dios que destruya los principios de tus glorias. Sirve, bien haces porfía, no te rindas, que dará tu dueño que es cobardía; sigue tu dicha, que ya voy prosiguiendo la mía. No es agravio amar a Fabio, pues me dejaste, Teodoro, sino el remedio más sabio, que aunque el dueño no mejora,</i>	Los pretendientes de Diana, Ricardo y Federico, rivalizan para obtener su mano. Diana y Teodoro cruzan sus miradas mientras éste hace cábalas sobre los verdaderos deseos de la condesa. Teodoro rasga la carta que le ha escrito Marcela sin leerla. Explica sus cuitas palaciegas a Tristán, quien desgrana un recetario amoroso. Marcela y Dorotea reciben la visita de Teodoro. Este rompe con Marcela y se va. Marcela le explica a Dorotea su situación. Llega Fabio y por despecho le intenta conquistar. Anarda y Diana detrás de una celosía.¹⁴ Anarda reprocha a su señora que no quiera a pretendiente alguno. Diana le informa que ama a un hombre que puede infamar su honor. Oída la opinión de Teodoro, Diana elige al marqués como marido. Seguidamente manda a Fabio a pedir las albricias¹⁵ a Ricardo. Ante el desencanto, Teodoro se reconcilia con Marcela gracias a la mediación de Tristán Paralelamente, Anarda y la condesa observan la escena detrás de una celosía. Diana, presa de un ataque de celos, irrumpe en la estancia.	A la mañana siguiente, en la iglesia, asistiendo a la Santa Misa (PC, PA, PP, PM) Enfoque alternativo de Diana y Teodoro -en travelling- (en PA, PM, PP) En la cocina, comiendo (PC, PM, campo-contracampo) Teodoro se levanta de la silla y se aleja (PC, PP) Baile de los infantes en el jardín (PC) Aposentos de la duquesa (PC, PA). Sentadas Marcela y Dorotea, cosiendo (PC) Marcela y Fabio al fondo (PC, PM,) Detrás de la celosía, dentro de Palacio (PA, PM) Jardín de Palacio (PC, PD). Teodoro y Diana (PC, PP, en picado y cotrapicado) Estancias de Palacio. Teodoro, Marcela y Tristán (PC, PM, PP) Detrás de la celosía (PP, PM, contraluz. Luego en la sala (PC)
--	--	---

14. Enrejado que se pone en las ventanas para que las personas que están en el interior vean sin ser vistas.

15. Regalos o dádivas que se dan al que trae una buena noticia.

<i>basta vengar el agravio. (1866-77),...</i> <i>"Cuando una mujer principal se ha declarado con un hombre humilde, es lo mucho el término de volver a hablar con otra, mas quien no estima su fortuna, quédese para necio." ... Pon, Teodoro, para ti, y no lo entienda Marcela; que quizá le entenderás cuando despacio le leas. (2036-40)</i> <i>Cierto que vuseñoría (perdóneme si me atrevo) tiene en el juicio a veces, que no en el entendimiento, mil lúcidos intervalos. ¿Para qué puede ser bueno haberme dado esperanzas que en tal estado me han puesto, pues del peso de mis dichas caí, como sabe, enfermo casi un mes en una cama luego que tratamos desto, si cuando ve que me enfrió se abrasa de vivo fuego, y cuando ve que me abraso, se hiela de puro hielo? Dejárame con Marcela. Mas viénele bien el cuento del Perro del Hortelano. No quiere, abrasada en celos, que me case con Marcela; y en viendo que no la quiero, vuelve a quitarme el juicio, y a despertarme si duermo; pues coma o deje comer, porque yo no me sustento de esperanzas tan cansadas; que si no, desde aquí vuelvo a querer donde me quieren. (2176-204)</i>	Diana dicta una carta a Teodoro en la que le llama necio por hablar con otra cuando una mujer principal se le ha declarado. Totalmente desconcertado y haciendo caso omiso de sus quejas, el secretario vuelve a rechazar a Marcela. Ricardo, presto, acude a visitar a la condesa para formalizar la unión. Diana lo recibe y le dice que ha habido un malentendido de sus criados. Diana se lamenta - soneto: <i>¿Qué me quieres, amor?...</i> Entra Teodoro a decirle que la quiere, con el debido respeto. Diana responde que encuentra lógico que la quiera siendo como es su señora. Teodoro se enoja ante el nuevo desprecio y la compara con el cuento de <i>El perro del Hortelano</i>, que <i>ni come ni deja comer</i>; amenaza con volver con Marcela y Diana, en un ataque de ira, le propina dos sonoros bofetones. Fabio y Federico ven el estado de Teodoro. Federico sospecha <i>que en estos disgustos hay algunos gustos secretos</i>. Teodoro cuenta a Tristán que Diana <i>Con sangre quiere amor que de los celos entre la letra</i>. Tristán le consuela. Entra Diana para interesarse por la salud de Teodoro; se lleva el lienzo (pañuelo) manchado de sangre y le premia con dos mil escudos. Y el secretario le dice a Tristán: <i>No anda mal agora el perro, pues, después que muerde balaga</i>.	Salón de Palacio (PC, Diana en contraluz.) Teodoro y Marcela (en campo y contracampo PP, PM) En la sala (PC, PP) De visita en Palacio (PC, PA, PP) Diana sentada en su sillón (PA, PP, PD) Exterior de Palacio. (PG) Salón de recepción de la condesa (PP, PM en campo y contracampo PA, PD) Dintel de la puerta del salón (PA). En la misma sala Diana con Federico (PA, PP) Federico con Fabio (PM) Cocina de Palacio (PP, PC, PM)
---	--	---

Acto Tercero: DESENLACE <i>Por ciertos bofetones el amor de tu dueño conjeturan, y pensando que soy de los leones que a tales homicidios se aventuran, tu vida me han trocado a cien doblores, y con cincuenta escudos me aseguran. Yo dije que un amigo me pedía que te sirviese y que hoy te serviría donde más fácilmente te matase. (2525-34)...</i> <i>Si en mis tristezas adoro, sabré estimar mi cuidado. No quiero yo mejorar de la enfermedad que tengo, pues sólo a estar triste vengo cuando imagino sanar. ¡Bien hayan males que son tan dulce para sufrir, que se ve un hombre morir, y estima su perdición! Sólo me pesa que ya esté mi mal en estado que he de alejar mi cuidado de donde su dueño está. (2578-2591)</i> <i>Y podría suceder que sucesión no alcanzase, y casado me quedase; y en un viejo una mujer es en un olmo una hiedra, que aunque con tan varios lazos (le) cubre de sus abrazos, el se seca y ella medra. Y tratarme casamientos es traerme a la memoria, Camilo, mi antigua historia y renovar mis tormentos. Esperando cada día con engaños a Teodoro; veinte años ha que le lloro. (2738-52)</i>	Ricardo y Federico contratan a Tristán para matar a Teodoro por la osadía del secretario al aceptar las preferencias de Diana. Tristán pone sobre aviso a Teodoro y le sugiere se haga pasar por el hijo del conde Ludovico viejo, de su mismo nombre, desaparecido hace ya más de veinte años. Así podrá casarse con Diana. Teodoro decide poner <i>tierra en medio</i> - soneto <i>Tierra quiero poner, pues que remedio, con ausentarme, amor, rigor tan grave...</i> A la pregunta de Diana: <i>¿Estás ya mejorado de tus tristezas, Teodoro?</i>, éste le cuenta sus pesares y le pide licencia para irse a España. Con aflicción y lágrimas los dos se despiden. Marcela implora a la condesa que la deje casarse e irse con Teodoro. Diana contesta que la necesita en Palacio y que la casará con Fabio. Marcela se queja amargamente. El conde Ludovico rehúsa casarse de nuevo y recuerda al hijo perdido. Tristán, disfrazado de mercader griego, acude a visitarlo. Con ingenio, le cuenta que ha reconocido en el secretario del Condado de Belflor al niño que su padre compró años ha, y que se llevó a Armenia donde fue criado como uno más de la familia. Emocionado, Ludovico reconoce en todos los detalles al hijo enviado a Malta y parte rauda para conocer a su heredero. Federico y Ricardo tropiezan con Tristán. Este dice que mala cosa es matar de día a Teodoro y que lo hará por la noche.	Medianoche en una bodega del pueblo(PC, PA, PD) A la mañana siguiente, paseando por el jardín de un convento (PC, PP) Jardines: en la fuente (PD) Aposentos de Palacio: Diana, Teodoro y algunos criados que, tras una palmada, se van (PA, PM, PC,) Siguen hablando de forma emotiva (Plano objetivo PA, campo, contracampo en PP) Paseando por los exteriores del Palacio con acompañamiento de los criados (PC, PM) Salón de recepción del palacete del conde (PC, PM, PG, PA)
--	--	--

<i>Vengada quedo de ti, Aunque quedo enamorada, porque olvidaré vengada, que el amor olvida así. (3006-3010).</i> <i>Teodoro, tu te partes, yo te adoro. ... Soy quién sabes. ¿Qué he de hacer? (3035-38). Yo me voy, señora mía; yo me voy, el alma no. Sin ella tengo de ir, no hago al serviros falta, porque hermosura tan alta con almas se ha de servir. ¿Qué me mandáis? Porque yo soy vuestro... Yo me voy, señora mía; yo me voy, el alma no. (3044-54)</i> <i>No me digas nada, que estoy fuera de mí ¡Qué gallardía ¡Dios te bendiga! ¡Qué real presencia! ¡Qué bien que te escribió naturaleza en la cara, Teodoro, la nobleza! Vamos de aquí; ven luego, luego toma posesión de mi casa y de mi hacienda; ven a ver esas puertas coronadas de las armas más nobles deste reino. (3112-20)</i> <i>Apartaos, dadme lugar, no le digáis necedades. Déme vuestra señoría las manos, señor Teodoro. ... (3145-48).</i> <i>Que ya mi ama no querrá ser el perro del hortelano. - ¿Comerá ya ? - Pues ¿ no es llano ? - Pues reviente de comer. (3154-59).</i>	Llega Celio y alerta a los nobles sobre el hallazgo del hijo perdido por el conde Ludovico. En la despedida, Marcela reprocha a Teodoro su engaño: Llega la condesa con sus damas y llama al secretario: Diana le confiesa su amor. Anhelantes y enamorados se besan y abrazan, y se dicen adiós. Recibido por Diana, el conde Ludovico encuentra al hijo desaparecido y le reconoce como heredero de su casa y hacienda. La condesa le suplica que deje a Teodoro en casa, que no quiere que salga con tanto alboroto. A la salida del conde, los criados le felicitan. Irrumpe Diana: Anarda conversa con Dorotea:	En el exterior (PG, PM) Alrededores de Palacio. (PA, PP) En los jardines. Danzas acompañadas de flauta (PC) En el interior, en los salones (PC, PP) Diana en su sillón (PA) Luego todos (PC) Todos (PC)
---	--	--

<i>Con igualdad nos tratemos, como suelen los señores, pues todos lo somos ya. (3165-67)</i> <i>Tristán, a quien hoy pudiera hacer el engaño estatuas, la industria versos, y Creta rendir laberintos, viendo mi amor, mi eterna tristeza, sabiendo que Ludovico perdió un hijo, esta quimera ha levantado conmigo, que soy hijode la tierra, yno heconocido adre más que mi ingenio, mis letras y mi pluma, el conde cree que lo soy, y aunque pudiera ser tu marido, y tener tanta dicha y tal grandeza, mi noble natural que te engañe no me deja, porque soy naturalmente hombre que verdad profesa. (3280-97)...</i> <i>"Discreto y necio has andado: discreto en que tu nobleza me has mostrado en declararte; necio en pensar que lo sea en dejarme de casar, pues he hallado a tu bajeza el color que yo quería, que el gusto no está en grandezas, sino en ajustarse al alma aquello que se desea. ...(3302-3311).</i> <i>Detenga la fortuna, en tanto bien, con clavo de oro la rueda. Dos hijos saco de aquí, si vine por uno. (3349-53)</i>	Teodoro renuncia viajar a España y le dice a Diana: Tristán pide más dinero a Ricardo y Federico para cumplir la promesa de matar a Teodoro. Tristán explica al secretario los negocios que se trae con los nobles. Temiendo que se sepa el engaño, Teodoro cuenta a Diana la invención de la historia y vuelve a pedir licencia para irse a España. Diana decide casarse igualmente con Teodoro y pedirle a Tristán que guarde en secreto la invención. Teodoro explica a Ricardo y a Federico que Tristán es criado suyo, a quien casa con Dorotea como premio por defender su vida. Aclarado el malentendido, Ricardo dota a Marcela, a la que Diana ha casado con Fabio. Federico, a su vez, dota a Dorotea y Ludovico viejo dota con hijo y casa a la condesa. Y con algarabía acaba la representación.	Diana y Teodoro (PP) En los jardines (PC, PM, PP) Danza de los infantes. Salón de Palacio repleto De gente. Diana (PP) Los dos, plano objetivo (PM) con Tristán (PM) Los jardines del Palacio (PG) Encuentro con nobles y vasallos (PG, PC) Fiesta nocturna en los jardines de palacio (PG)
---	---	--

El film que presentamos es, sobre todo, de carácter expresivo: las imágenes elegidas por Miró para contarnos la historia se recrean en la caracterización de los personajes. Por la forma de ser representados, a menudo por medio de primeros y medios planos, muestran las respectivas personalidades, los estados de ánimo, el sentido de la actuación. Su lectura y análisis supone realizar un conjunto de operaciones que permitan descomponer sus elementos y recomponerlos nuevamente. Para ello es necesario:

1. *Ver la película.* Hay que presentar el autor previamente y situar la obra en el espacio y en el tiempo. Al tratarse de una obra teatral en verso, la aceptación y la comprensión de la historia puede implicar ciertas dificultades añadidas que hemos de paliar, en la medida que sea posible.
2. *Visionar varias veces las secuencias que se elijan, para poder distanciarse.* El primer contacto permite ver, sobre todo, la historia. Si interesa, se produce una fascinación por lo que ocurre en la pantalla. Con lo que muchos detalles suelen no verse. En posteriores visionados, totales o parciales, la relación con la obra se vuelve más fría y crítica, puesto que la fijación se centra, más, en los contenidos y los procedimientos. Se ven mejor las faltas de coherencia y cohesión que, en una primera visión, han podido pasar desapercibidas.
3. *Aislar los significantes visuales y sonoros de las cinco bandas:* imágenes, signos escritos, palabras, ruido y música para dar significado a cada uno, por separado. El grado de expresividad de las imágenes;¹⁶ la fuerza y la adecuación de la música, el sentido de las palabras de acuerdo con la personalidad y el rol de los personajes, la credibilidad de los espacios sonoros, etc.¹⁷

16. Los *significantes visuales*, las imágenes móviles y fijas y signos gráficos: formas, colores, luces y sombras, movimiento, gestos, signos escritos, etc. han de analizarse desde la semiología de la imagen.

17. Los *significantes sonoros* son relativos al oído y al juego de las ondas acústicas que se establece mediante la palabra, en los diálogos o monólogos hablados o captados, los instrumentos musicales en las composiciones musicales y los ruidos naturales o artificiales. Para que tenga carácter de *lenguaje cinematográfico* ha de establecerse una relación dinámica entre lo visual y lo auditivo en forma de conjunto homogéneo y equilibrado, con el encadenamiento de los factores en función de la oportunidad dramática. Entre los elementos sonoros, la palabra ocupa un lugar principal en las películas sonoras. La voz, en general, y el diálogo entre los personajes, como elemento fundamental, clarifica la intriga y evita la ambigüedad que supondría presentar las mismas imágenes sin un discurso oral de apoyo. Desglosando los elementos, vemos que los significantes sonoros significativos taxonómicamente corresponden al *diálogo*, la *música* y el *ruido*. El *diálogo* en el cine y en el teatro tiene dos papeles distintos. Puede entenderse una obra teatral sólo leyendo los diálogos, puesto que tienen una función prioritaria en la obra. En el cine, aun siendo necesarios, forman parte de una fuente de información compartida con otros elementos, que ya hemos señalado.

4. *Describir los elementos* que aparecen en la pantalla de forma general y específicamente en las secuencias que se seleccionen a tal efecto: La manera de representarse el espacio y el tiempo en el que ocurre la acción; su duración —la del tiempo real y del representado—; las características de los personajes, su forma de vestir, de hablar; la calidad de la actuación de los actores, su adecuación a los personajes representados, etc. Las cualidades y defectos que muestra cada uno de ellos; el ritmo de la acción, la precisión de la palabra, del tono de voz; el realismo de los elementos figurativos, de las luces y de las sombras; el valor representativo de los colores, de la música, etc., señalando lo más característico y jerarquizando su valor dentro del film.
5. *Analizar y ordenar las unidades de la sintaxis fílmica*: Episodios, ¿Cuántos hay? Secuencias: buscar alguna significativa en la que se mire y analice lo pertinente. Planos de esa misma secuencia, señalando el porqué se utiliza un tipo de plano y no otro para mostrar lo que entendemos que se quiere decir. Encuadres en los que puede comprobarse la relación que se establece entre los personajes representados, lo que piensa el narrador respecto a lo que está diciendo, etc.
6. *Recomponer* los datos analizados, con el fin de interpretarlos en función de sus características objetivas y como resultado del particular punto de vista del receptor. La comprensión implica capacidad para entender los elementos aislados y para comprobar la interacción existente entre ellos con el fin de entender el significado de un conjunto más amplio: el film. Este doble movimiento no es natural, sino cultural y necesita de un aprendizaje preciso. La descomposición y recomposición es como el juego de organizar los elementos de un rompecabezas. Se fundamenta en la enumeración, la ordenación y la articulación de las partes aisladas.

La fotografía¹⁸ de la película se caracteriza por contener algunos —muy pocos— grandes planos generales descriptivos que sirven para enmarcar la historia con gran sobriedad y belleza. Son aquellos que muestran parte del castillo de Queluz, Atlantis o Sintra en Portugal, aunque el lugar mostrado pretende ser la ciudad de Nápoles. Los planos generales de interiores son de gran austeridad; muestran espacios vacíos con algunos tapices o paredes de mosaico de azulejos, escaso mobiliario y paredes desnudas. En ese ambiente, los personajes destacan, expresivos y llenos de color mediante trajes, vestidos, calzado, adornos y complementos de la época, tanto cuando van de paseo, como dentro de casa. Evidentemente, las clases sociales representadas se

18. El director de fotografía fue Javier Aguirresarobe, que ya había rodado con Miró Beltenebros (1991), además de otras películas como *La muerte de Mikel* (1983), *Días contados* (1994) o *Bwana* (1996) con Imanol Uribe, o *El sol de membrillo* (1992) con Víctor Erice.

diferencian perfectamente por su vestuario. Elegantes, variados y de gran colorido son los vestidos de la protagonista, que representa a la nobleza; sobrios pero con delantales, cofias y manguitos de encajes y puntillas de gran exquisitez, los de la servidumbre y, muy oscuros, pero con la elegancia que corresponde, los de los caballeros.

Abundan los planos americanos, medios y primeros planos: muy expresivos de las miradas, sonrisas, gestos y movimientos de los actores para señalar su estado de ánimo, lo que insinúan o el motivo de su actuación. Se produce una considerable metonimia entre la personalidad de los personajes y los actores: Emma Suárez representa a Diana, condesa de Belflor: inteligente y atractiva y deseosa de escribir su propio destino en materia amorosa, y Carmelo Gómez a Teodoro, el fiel secretario: apasionado, inmaduro y veleidoso; capaz de adaptarse a la situación que le conviene en cada momento. Ambos forman la pareja protagonista, que origina la historia que se desarrolla. Ana Duato borda el papel de dama de cámara. Forma parte, con los protagonistas, del triángulo amoroso que se genera. Es ingenua y sensible. Está enamorada de Teodoro y no entiende los juegos a los que le someten su señora y su novio, al que quiere de verdad. Fernando Conde interpreta al lacayo Tristán; su personaje tiene un marcado carácter picaresco. Sirve de contrapunto al secretario que, si bien tiene pretensiones medradoras, destaca por su aparente candidez. Los principales personajes secundarios son los pretendientes que, insistentemente asedian a Diana; pertenecen a la nobleza pero tienen poco atractivo personal. Anarda y Dorotea son dos damas de cámara de Diana. Tienen papeles muy secundarios, pero están muy cercanas a la condesa porque algunas veces le aconsejan con respecto a su actuación. El resto de los personajes tiene la función de comparsas mudos; sirve de relleno para mostrar la opulencia en la que la dama se mueve.

La secuencias muestran, a menudo, las unidades de acción dramática con mucho ritmo narrativo, porque presentan la imagen de los personajes en un juego de campo y contracampo alternado, que da dinamismo a su actuación y mucha expresividad; así mismo, por medio de encuadres en picado y contrapicado, se muestra la situación de inferioridad o superioridad del que habla o del que escucha con respecto a su interlocutor. Este efecto se consigue por medio de diálogos en escalinatas, cuyo desnivel señala la posición de cada cual (de rodillas, uno y sentado o de pie, otro, etc.).

La actuación de todos los personajes está cuidada. Sus movimientos muestran un dominio de la escena, de acuerdo con las normas de actuación y de cortesía atribuibles a la época. Los nobles siempre están ociosos. Sólo trabaja el servicio: cosen, cocinan o acompañan a los señores. Al secretario, Teodoro, a pesar de su cargo, no se le puede atribuir ningún cometido concreto: en alguna ocasión se dispone a

escribir, pero en general acompaña, departe, conversa... Diana, la protagonista, se comporta de acuerdo con su rango: pasea, huele flores, manda a los criados o simplemente diserta; en alguna ocasión lee. El mensaje visual está parcialmente afectado por las palabras —lenguaje verbal—, no sólo desde el exterior sino también desde el interior y en su propia visualidad, que es inteligible porque sus estructuras contemplan aspectos no visuales.

El diálogo es la forma más fácil de exponer hechos, aunque a veces no es el modo de expresión más comprensivo para el espectador. La palabra tiene dificultades de absorción por quien escucha. Por ello, como máxima, se recomienda su uso cuando se agoten los demás procedimientos para comunicar. En *El perro del hortelano* nos encontramos con una obra de teatro clásico recitada en verso, con un guión que sigue casi al pie de la letra el texto de Lope y que ha sido convertida, por obra y gracia de la Miró, en obra cinematográfica. Son versos de cadencia ágil, muchos octosílabos y algunos endecasílabos dichos sin el lastre de muchos rapsodas. Aunque no de perfecta elocución, fácilmente inteligibles y expresivos. La mejor intérprete, a nuestro parecer, es Ana Duato, por su recitación casi prosificada y de perfecta cadencia, ritmo y entonación enfática cuando corresponde, aunque la premiada por los Goya como mejor actriz fuera Emma Suárez, que gana por la seducción de su estética gestual y de movimientos.¹⁹

Los signos escritos se utilizan sólo en los créditos de la cinta, pero la escritura juega un papel importante a lo largo de toda la historia. En varias ocasiones los personajes se valen del texto escrito para expresar sus sentimientos. Diana finge pedir ser asesorada por su secretario Teodoro para ayudar a una falsa amiga a escribir una carta amorosa, lo más perfecta posible. Esta excusa le sirve para mostrarle su amor. Primero veladamente y, más tarde, de forma abierta por medio de un poema en forma de soneto.

El conjunto de los detalles del vestuario y de los complementos de los personajes²⁰ tiene una estética barroca de acuerdo con la moda de la época. Los nobles, en general, visten de oscuro con capas cargadas de pasamanería y cordones. Cubren sus cabezas con grandes

19. Los lenguajes visuales mantienen vínculos sistemáticos, múltiples y complejos con los otros lenguajes. No podemos oponer lo *verbal* a lo *visual* como dos grandes bloques aislados. El mundo visible y el verbo no son extraños entre sí, aunque a sus códigos respectivos todavía les reste un largo camino que permita su estudio interactivo. La lengua no puede concebirse como una representación calcada del mundo real. Una función de la lengua es, entre otras, recrear lo que percibe la visión, pero, también a la inversa, por medio de la lengua se reelabora el mundo tangible.

20. Todos ellos diseñados por Pedro Moreno que contó con el premio Goya de 1997.

sombreros de ala grande y plumas. Llevan guantes, en los paseos o cuando están de visita. Diana luce unos vestidos espectaculares –que resaltan su papel de protagonista– acompañados de sombreros y vellos que cubren su cara, cuando se terciá. Los criados, como corresponde a su rango, visten más sencillo siempre con traje de trabajo. Las doncellas llevan cofia o pequeños tocados en la cabeza.²¹

El primer acto empieza por la noche, igual que el tercero, y acaba igualmente por la noche, por lo que la iluminación ha de jugar un papel muy especial, dado que, en muchas ocasiones, la luz es la que, teóricamente, producen las lámparas de aceite, antorchas o lumino-tecnia de poca potencia; el efecto que la luz produce hace resaltar las facciones, marcar la expresividad de las miradas o dar dramatismo a la escena representada. Las escenas diurnas de exteriores están marcadas por una viva luz mediterránea y las interiores por la luz lateral, que entra por las ventanas. En general, abundan los contraluces con media cara oscura. Al mismo tiempo, se resalta la luminosidad de los cabellos o el brillo de los ojos.

5. Diseño de las actividades

La presente propuesta de actividades se destina a estudiantes, sobre todo de la etapa de Secundaria, tanto de la ESO como de la postobligatoria. Seguramente, el alumnado más beneficiado será el de Bachillerato porque el tema principal de la obra (amor-celos) coincide con la época en la que se descubre el enamoramiento, el deseo de conseguir la atención de la persona amada y el miedo a no ser correspondido.

Las actividades pueden llevarse a cabo puntualmente o de forma longitudinal. Sugerimos una serie de actividades de aprendizaje –para antes y después de ver la película– relacionadas con los objetivos de las áreas del currículum más implicadas en el análisis de un film. Relacionado con la literatura, hay que decir que no hace falta estudiar todos los autores de una época, sino acercarse a una obra de algún autor consagrado, contextualizarlo en su entorno geográfico, histórico y social y estudiarlo en relación con otros autores del mismo periodo histórico, desde un enfoque de literatura comparada. Aquí hay un campo de trabajo interesante para proyectos comunes entre las literaturas escritas en diversas lenguas. En este sentido, el cine, como producto audiovisual, y con independencia de sus valores intrínsecos como lenguaje específico, puede ser una herramienta educativa, eficaz y motivadora para que chicos y chicas adquieran competencia literaria.

21. Hemos incluido diversos nombres de prendas de vestido y calzado que pueden ayudar a identificar con detalle las personas que los llevan.

• *Orientaciones didácticas relacionadas con la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje.*

1. Para poder disponer del material completo que permita un mejor aprovechamiento de la obra de Lope y de la película, habrá que contar con la obra teatral de Lope de Vega: *El perro del hortelano*, Col. Austral, Espasa Calpe, Madrid, o *El Perro del Hortelano*, Col. Letras Hispánicas, Ediciones Cátedra, Madrid, y también con la película de Pilar Miró, del mismo título.
2. Para la ampliación de datos literarios, puede consultarse la obra de E. M. Wilson y D. Moir: *Historia de la Literatura española 3 - Siglo de Oro: Teatro*, Ariel, Barcelona, 1974 (1971).
3. El diseño y colocación en las paredes del aula de un mural, que incluya: fotografías, esquemas, cuadros, síntesis, mapas, dibujos, que sirvan de apoyo, ayudará a entender mejor los conceptos que se desprenden del tratamiento del tema.
4. Es recomendable que el profesorado, que dirija las actividades, grabe la banda sonora de la película en una cinta magnetofónica puesto que, al escucharla, destacarán mejor aspectos de recitación, música o ruidos, sin la distracción que supone la imagen.
5. Para todas las áreas, se sugiere que se formen varios grupos estables. Cada uno de ellos, de cuatro o cinco componentes, tendrá distinta misión con el fin de conseguir información. Obtenidos los datos, se hará una puesta en común para que toda la clase tenga la información completa.
6. Se recomienda la lectura de las actividades que sugerimos para todas las áreas. Con frecuencia, podremos encontrar algunas que son intercambiables.

Objetivos de Lengua y Literatura

- Relacionar historia, sociedad, literatura y corrientes estéticas del siglo XVII.
- Acercarse a Lope de Vega dentro de su contexto histórico-literario.
- Conocer las características del género —teatro— y de la comedia.
- Conocer el lenguaje en verso como forma de expresión.
- Comprender el mensaje de la obra.
- Relacionar la literatura con el cine (lenguaje literario, lenguaje cinematográfico: semejanzas y diferencias).
- Analizar los planos y tipo de secuencias cinematográficas de la película.

- Comparar Lope de Vega con William Shakespeare a través de una obra que pueda encontrarse en vídeo (*Poco ruido y muchas nueces*, *Romeo y Julieta*, etc.).

Actividades

Para antes de ver la película:

- ✦ Estudio de la importancia de la época desde el punto de vista literario. Por grupos, se estudiarán:
 - ☐ Los principales autores del siglo XVII y sus obras más emblemáticas.
 - ☐ Los temas literarios que más interesaban en esa época en poesía, prosa y teatro
 - ☐ Estudio de Lope de Vega resaltando las novedades que incorpora en teatro a partir del *Arte de hacer comedias*
- ✦ Primero individualmente y luego por grupos, se hará una lectura global de la obra para observar la distribución de los contenidos de los actos de la obra teatral.
 - ☐ Se fijarán y acordarán de lo que ocurre al comienzo de cada acto.
 - ☐ Se fijarán en cómo empieza y termina la obra.
 - ☐ Observarán los actos de la obra teatral.
 - ☐ Que se fijen en el argumento de la historia y las causas por las que se produce ese final.
- ✦ Si no se ha hecho antes, se explicará:
 - ☐ La forma de representar las imágenes descriptivas y expresivas de un film y se harán algunas actividades en ese sentido.
 - ☐ La planificación de las imágenes.
 - ☐ La angulación como una forma de presentar el punto de vista narrativo.
 - ☐ El valor de los colores para crear un clima.
 - ☐ El valor de la música. Cuándo la oyen los personajes y cuándo es narrativa para crear un clima en el espectador.
- ✦ Búsqueda en algunos versos de *El perro...* de la métrica que sugiere para comprobar si la ha utilizado para esos fines. Dice en un fragmento:
 - [Las **décimas** son buenas para quejas,]
 - [el **soneto** está bien a los que aguardan,]
 - [las relaciones piden **romances**,]
 - [aunque en **octavas** lucen en extremo.]
 - [Son los **tercetos** para cosas graves,]
 - [y para las de amor, las **redondillas**.]

- ✦ En el mural, de forma bien visible y estética, se irá colocando, mediante cuadros o esquemas, el resumen de lo que investigue cada grupo.

Durante la visión de la película:

- ✦ **Sobre todo, que disfruten de la estética del film. Se recomienda que se fijen en:**

- ☐ El contenido de la historia.
- ☐ Los personajes que aparecen y sus nombres.
- ☐ Cómo van vestidos.
- ☐ La relación entre sus vestuarios y la clase social que representan.
- ☐ En el valor de la música para la presentación de la historia.

- ✦ Observación del tipo de planificación del film para comprobar la expresividad de los personajes.

- ☐ Se señalarán los personajes principales y los secundarios.
- ☐ La personalidad del protagonista y el antagonista, y la de los secundarios principales.
- ☐ Quién es el más honesto.
- ☐ Quién es el más pillo.
- ☐ Quién se aprovecha de la situación y sale ganando.
- ☐ Qué gestos son los más expresivos para justificar la observación.

- ✦ La película respeta el verso de Lope. Se fijarán en cómo recitan los actores.

- ☐ Quién gusta más.
- ☐ Quién se hace más simpático.
- ☐ Quién es inaguantable.
- ☐ A quién no se le entiende.

- ✦ Que observen cuántas escenas ocurren de noche y cuántas de día, en la película.

- ☐ Si se corresponden las de la película con las de la obra de teatro.
- ☐ Si Lope da alguna indicación en ese sentido.
- ☐ Qué ha inventado Pilar Miró.

Para después de ver la película:

Ha de decirse que ver el film una sola vez es insuficiente para poder responder a muchas de las cuestiones aquí planteadas. Es necesario que se pueda disponer de su visión con cierta facilidad para observar aquello que seguramente no se ha visto antes.

Se oirá, también, algún fragmento grabado de la banda sonora de la película.

- ✦ Se comentarán los aspectos que se recomendaba observar mientras se veía la película.
- ✦ Comentarios entre toda la clase, después de haberlo discutido en pequeños grupos:
 - ☐ ¿Cuántos episodios tiene la película?
 - ☐ ¿Quiénes son los protagonistas de la historia?
 - ☐ ¿Cuál es el clímax de la historia?
 - ☐ ¿Está enamorada Diana de alguno de sus pretendientes?
 - ☐ ¿Por qué se opone a los amores entre Teodoro y Marcela?
 - ☐ ¿Hay coincidencia entre los episodios de la película y los actos de la obra de teatro?
 - ☐ ¿El final de la historia es feliz? ¿Quién se beneficia y quién sale perjudicado?
- ✦ Se averiguará en un diccionario mitológico o enciclopédico la relación entre el nombre de la protagonista y su forma de actuar, de acuerdo con la diosa Diana.
- ✦ Los personajes secundarios son nobles, vasallos y servidumbre menor: hay una condesa, dos condes, un marqués, damas de cámara, un secretario, mayordomo, un gentilhombre, criados, un bufón y un paje. ¿Qué nombre tiene cada uno de ellos?
- ✦ Se fijarán en el nombre de los personajes Diana, Teodoro, Tristán, Marcela, Fabio, Federico y Ricardo. ¿Quiénes son pretendientes de Diana? ¿Y los de Marcela? ¿Quién coincide con las dos? ¿Con quién se empareja finalmente cada una? Puede hacerse un cuadro en el que se vea la relación que se establece entre ellos.
- ✦ En la obra, ¿hay algún personaje picaresco? Se darán las razones por las que algún personaje recuerde a un pícaro. Se señalará su nombre.
- ✦ ¿Por qué escribiría esta historia Lope? ¿Se ve ironía en el planteamiento que hace?
- ✦ Cuántos temas aparecen en la obra. Ordenarlos por la importancia que tienen.
- ✦ Descripción por escrito, de algún personaje física y psíquicamente (cómo se muestra, piensa y siente).

- ✦ Escritura individual o en grupo, de una carta en verso, especialmente de amor, teniendo en cuenta la sutileza, la insinuación, más que el decir directo.
- ✦ Puede apreciarse que palabras como *aquesta, matalle, agora, vella, liciones*, etc., ahora se dicen de otra manera. Se comprobarán las que se encuentran en el texto, que se han oído, y se estudiará su evolución para entender en qué sílaba o fonema se ha modificado, por qué y cómo.
- ✦ Se escribirá al dictado, algún verso de la obra, teniendo en cuenta la rima y la cadencia.
- ✦ Se analizará la métrica de algunos versos para comprobar que se corresponden con algunos estudiados.
- ✦ Se reescribirá el fragmento en prosa y con un lenguaje actual.
- ✦ Interpretación dramática de algunos versos de *El perro del hortelano*. Grabarlos en vídeo.
- ✦ Análisis de la dicción y del lenguaje gestual de la representación hecha.
- ✦ Lope de Vega tiene paralelismos con William Shakespeare. Muchas de sus obras han sido llevadas al cine. Acercamiento al autor a través de una obra que pueda encontrarse en vídeo (*Poco ruido y muchas nueces, Romeo y Julieta*, etc.).
- ✦ En el Renacimiento, Nápoles era una ciudad fácil para conseguir dinero, para el amor y también el lugar en donde se sitúa la acción de los cuentos de Bocaccio, o una parte de la acción del *Condenado por desconfiado* de Tirso de Molina. Se buscará alguna información que ayude a saber más cosas sobre la ciudad de Nápoles.
- ✦ Es interesante que se escriban los acuerdos justificados en el mural de la clase, de forma clara y bien comprensible.

Objetivos de Ciencias Sociales

- Relacionar historia, sociedad, literatura y corrientes estéticas del siglo XVII.
- Situar geográficamente e históricamente Nápoles en el siglo XVII y su vinculación con España.

- Describir y clasificar las clases sociales que aparecen en *El perro del hortelano*.
- Observar la forma de vestir de hombres y mujeres de las distintas clases sociales, por la calle o en su casa.
- Observar las condiciones de vida de dentro del palacio, las formas de divertirse, los bailes, etc.
- Fijarse en los hábitos y creencias que muestran los personajes.

Actividades

Para antes de ver la película:

- ✦ Es interesante repasar las características más relevantes de la época en los aspectos político y social: *El perro del hortelano* se publicó en 1618, en plena época del Barroco.
- ✦ Localización de España e Italia como países que aparecen en la comedia. Mejor en un mapa histórico de la época.
- ✦ Identificación de la monarquía y gobierno de España durante esos años, señalando sus características.
- ✦ Construcción del árbol genealógico de la monarquía desde los Reyes Católicos.
- ✦ Sería interesante colocar un retrato del rey Felipe II, que hicieron Velázquez o Juan Pantoja de la Cruz, de los cuales algunos están en el museo del Prado. En la Plaza Mayor de Madrid hay una estatua ecuestre del rey.
- ✦ Se buscarán por grupos, en revistas generales o de información turística, en un diccionario enciclopédico ilustrado o en bibliografía especializada, fotografías de los diferentes tipos de vivienda. Es de interés que, en el mural de la clase, haya alguna fotografía de castillos y palacios para distinguir la diferencia entre los dos tipos de vivienda, indicando en su pie, su nombre, dónde se encuentra (país, comarca /ciudad) señalando el siglo en el que se construyeron. Pueden indicarse características y diferencias entre distintos tipos de vivienda: choza, cobertizo, barraca, cueva, chabola, casa, chalet, torre, cuartel, piso, apartamento, guardilla, buhardilla, boardilla, castillo, palacio, palacete, monasterio, convento, asilo.

- ✦ Se recomendará la lectura de los créditos finales de la película para identificar los palacios presentados (de Queluz, Sintra y Setúbal). Se compararán con los lugares que se citan en la obra Lope de Vega. ¿Son realmente palacios? ¿Por qué habrá ido a Portugal Pilar Miró a rodar la película? De uno, hay una panorámica general, ¿cuál es?

Para después de ver la película:

- ✦ Se identificarán las ciudades de Nápoles, en Italia, y de Sintra y Setúbal, en Portugal, en un mapa de Europa, ahora con más conocimiento.
- ✦ Se señalarán los oficios que tienen los personajes de la obra.
- ✦ Se recurrirá a algunos cuadros de Velázquez, o de otros pintores de la época, para obtener datos complementarios de cómo se vestía entonces por ser hombre o mujer, rico, criado, aldeano, etc. Velázquez fue un excelente retratista de la época.

Objetivos de Educación Visual y Plástica

- Apreciar la estética de las imágenes de la película: espacios, personas, vestuarios, etc.
- Describir individualmente, o en grupo, la planificación de las imágenes de una secuencia de la película.
- Fijarse en el valor del color como un elemento significativo para la composición.
- Analizar las imágenes de la película atendiendo a los elementos básicos constitutivos de la sintaxis visual.
- Establecer la relación entre la imagen presentada y su significación, de acuerdo con los criterios que se han tenido en cuenta.
- Comprender la relación que existe entre el lenguaje visual y plástico y los otros lenguajes.

Actividades

Antes de ver la película:

- ✦ Se completará el mural de clase con un cuadro resumiendo las características estéticas de la época barroca en arquitectura, escultura y pintura.
- ✦ Se comprobará si, en España e Italia, regía la misma estética.

- ✦ Se nombrarán artistas de relieve y se buscarán fotografías de algunas obras representativas en arquitectura, escultura y pintura, pertenecientes a los dos países.
- ✦ Se comentará, en gran grupo, acerca de cuáles son los componentes cinematográficos de una película (los *significantes* y los *significados*).
- ✦ Se hará la *segmentación* de los elementos que la componen con los ejemplos que se consideren adecuados.
- ✦ Es bueno hacer un análisis fílmico, señalando lo que es *pertinente* y *redundante* si no se ha hecho antes, para tener cierta experiencia. Se recomienda que por grupos se fijen en: Significantes pertinentes, Significantes redundantes, Episodios, Secuencias, Encuadres. Es una actividad difícil, que luego deberá valorarse globalmente para contrastar información, puesto que puede llevar a confusión. Se trata, sobre todo, de iniciar al alumnado a, no sólo meterse en la historia, sino en fijarse cómo ha sido posible conseguir unos determinados efectos.
- ✦ Otros grupos observarán el vestuario de Diana y Teodoro y tomarán notas de lo que resalte: tejidos, colores, cambios de vestuario para señalar la temporalización, joyas, complementos, etc.
- ✦ Algún grupo puede responsabilizarse de los restantes personajes: lacayos, damas de cámara, mayordomo, criados, servicio, cocineiras, etc.

Después de ver la película:

- ✦ ¿Cuántas veces cambia de vestido Diana a lo largo de la película? ¿De qué color es cada vestido? ¿Qué otro personaje va vestido como ella en alguna ocasión? ¿Tiene algo que ver el vestido que lleva Diana con los cambios de episodios? ¿Y de secuencias? ¿Cambia tanto de vestuario Teodoro?
- ✦ Sería interesante hacer un retrato o caricatura de Diana —y otro de Teodoro— con cada uno de los vestidos o trajes que llevan. (Cada grupo puede elegir uno). El dibujo o pintura se colocará en el mural.
- ✦ Igualmente, es útil representar los distintos personajes y ponerlos en el mural, señalando el nombre de cada uno.

- ✦ Se discutirá el número de episodios de la película. Cuando se llegue a un acuerdo, se consignará en un cuadro elaborado con tal fin.
- ✦ Se ha comentado que en una película pueden encontrarse los significantes: *imágenes, signos escritos, voces, ruidos, música*. Sería interesante discutir y acordar en qué secuencias resalta claramente alguno de los elementos por encima de los demás. Para recordarlo bien, sería interesante que la profesora o el profesor haya grabado previamente la banda sonora de la película en una cinta magnetofónica.

Objetivos de Expresión Musical

- Conocer las características de la música barroca.
- Conocer algunos de los autores más representativos.
- Distinguir entre música popular y culta de esa época.
- Identificar instrumentos de la época.
- Conocer la música popular napolitana.

Actividades

Para antes de ver la película:

- ✦ Se buscará, en grupo, el nombre de algunos compositores y sus obras del siglo XVII. Se buscará, también, su biografía señalando las obras más destacadas. Sería bueno contar también con su fotografía para, todo junto, incorporarlo en el mural de la clase.
- ✦ Identificación de los instrumentos musicales que se usaban durante el Barroco. Prestar atención a los que aparecen en la película, nombrarlos y explicar sus características. Sería interesante identificar su acústica dentro de las composiciones que aparecen en la película.
- ✦ Se observarán los bailes infantiles, los de los comediantes en la calle y en la taberna, para comentar las diferencias.
- ✦ Se comentará la importancia de la música y los efectos sonoros dentro de una película y se recomendará observar el valor que tienen dentro de *El Perro del hortelano*.

- ✦ Se observará y anotará la autoría de la música, en los apartados de composición e interpretación que figura en los créditos finales de la película.

Después de ver la película:

- ✦ Comentario sobre la importancia de la música en la narración de la historia en la película.
- ✦ Se dibujará o tomarán fotografías de cada instrumento que aparece en la película, se insertarán en el mural, se señalarán sus nombres, sus características y, si es posible, sería interesante contar con la grabación de la banda sonora o de fragmentos para oírla, sin ver las imágenes que acompaña.
- ✦ Se hará un esquema de los bailes y de los pasos que contienen.
- ✦ Hay una música popular napolitana, la tarantela, alegre y vivaz, que convendría conocer. Se puede aprovechar la ocasión para buscar algún disco y comprobar sus peculiaridades.

Objetivos de Educación Ética

- Analizar la máxima: *El fin no justifica los medios* y comprobar cómo se maneja dentro de la historia que presentamos.

Actividades

Antes de ver la película:

- ✦ Presentación de la máxima: *El fin justifica los medios*. Se establecerá un debate en la clase. Se han de alinear en dos sentidos: unos a favor de la máxima y otros en contra. Se les recomendará que han de ser capaces de sostener y defender la idea por medio de argumentos sólidos que no puedan rebatirse fácilmente.
- ✦ En pequeños grupos y cada uno con un representante, se presentará la idea, el ejemplo y el argumento inicial que se pretenden defender. Se ha de seguir un debate, hasta que, a modo de juicio, se llegue a un veredicto final.
- ✦ Se les dirá que se fijen en la película pensando en esa máxima y tendiendo a defender, por grupos, la misma postura que antes se

había defendido, teniendo en cuenta a los personajes. Se les dirá en qué personaje han de fijarse prioritariamente: Diana, Teodoro, Marcela, Tristán, El conde, El marqués, El conde viejo (el falso padre de Teodoro), El bufón...

Después de ver la película:

- ✦ Se establecerá, en las condiciones anteriores, el debate. Se tendrá en cuenta la evolución de los hechos a causa de la ética de los personajes.
- ✦ Se valorará si se trata de un final feliz o no.

Adivina qué nombre tiene

Añadimos algunos elementos que permiten facilitar la tarea del profesorado y sugerir ejercicios de léxico para ampliar el número de actividades posibles.

Las prendas del vestuario de los personajes de la película, o sus nombres, son poco conocidos, o han desaparecido del repertorio normal, en nuestras conversaciones. Presentamos el nombre de algunos elementos para poder elegir lo que más se ajuste a lo que buscamos. Para simplificar, los hemos clasificado de acuerdo con los más utilizados en las distintas partes del cuerpo o las extremidades:

Para la cabeza:

Capucha, casquete, capuchón, sombrero de ala, toca, tocado, pañuelo, velo, mantilla, diadema, cofia, casco, birrete, bonete, gorro, gorra, boina, turbante, redecilla, peineta, moña, máscara, antifaz, espejuelos, anteojos, gafas, binóculos.

Ropa de abrigo:

Almejé, capa, capote, manta, manteleta, mantilla, mantón, chal, echarpe, esclavina, toquilla, chupa, jaco, jaqueta, sayo, rebozo, ferreruelo.

Ropa fina:

Blusa, chambra, camisa, camión, casaca, jubón.

Ropa interior:

Corsé, faja, refajo, calzas, bragas, enaguas, miriñaque, polisón, faldellín.

Ropa exterior femenina:

Falda, faldilla, delantal, faldón, sobrefalda, corpiño, chaleco.

Ropa exterior masculina:

Calzas, medias-calzas, calzones, bombacho, pedorreras, camisa, alba, casulla, cíngulo, faja, fajín, fieltro.

Para pies y piernas:

Liga, medias, polainas, calcetines, chinelas, botines, escarpines, chapines, botas, sandalias.

Complementos:

Botonadura, botones, puntillas, chorreras, lazo, cintas, bordados, encajes, frunces, pliegues, puñetas, canesú, banda, medalla, cadena, cordón, guantes, bolsa, bolso, talega, alfileres, abanico, espada, lienzo, almofrejes.

Síntesis final

Objetivo

- Después de un proceso tan complejo, valdría la pena realizar una actividad conjunta para todas las áreas con el objetivo de que el alumnado vea que todos los trabajos parciales pretendían un fin: entender una época, una historia, un autor. Los objetivos parciales de cada área han sido tratados desde la perspectiva que aparentemente les es más propia, pero necesitan de las restantes para llegar a tener un conocimiento global de los saberes y de los valores que se transmiten. Por otra parte, todo ello ha sido visto y estudiado, desde una óptica cercana, mediante una estética audiovisual y, por supuesto, con la mirada prestada por Pilar Miró.

Actividades

- ✦ Se hará una puesta en común con todos los datos obtenidos a partir de cada materia teniendo en cuenta:
 - ☐ El tema principal y los secundarios que aparecen en la historia.
 - ☐ La opinión que merece la historia analizada.
 - ☐ La opinión sobre el autor.
 - ☐ La opinión sobre la película.
- ✦ Con el conocimiento que tenemos de la época barroca, ahora se podría hacer una representación emulando su estética. Podría aprovecharse la época de Carnaval para centrar la actividad y acabar con la representación de una obra corta situada en la misma época.

Bibliografía

- AUMONT, J. / M. MARIE (1988) *Análisis del film*. Paidós Comunicación, Barcelona- Buenos Aires, 1990
- BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (1993) *Literatura comparada (catalana i castellana)*, *Propostes de treball*. Editorial Ampuries, Barcelona.
- BRONCKART, J.P. (y otros) (1985) *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé, París.
- CACCIATORI, Remo (1990) *Il discorso narrativo. Proposta di un modello de esercitazioni*. Ed. Franco Angeli, Milano.
- J. COHEN (1970) *Estructura del lenguaje poético*. Gredos, Madrid.
- DE GISPERT, Montserrat (1997) 2 Cicle. *Literatura i cinema. Àrees de Llengua i Literatura i Visual i Plàstica. (Crédit variable)*. Enciclopedia Catalana.
- DIJK, VAN T.A. (1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Ediciones Cátedra, Madrid (Longman Group Limited London 1977).
- (1983) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Ediciones Paidós, Barcelona (Het Spectrum B.V.1978).
- DUCCROT, O. (1984) *Le dire et le dit* Ed. Minuit, París.
- GENETTE, G. (1991) *Fiction et diction*. Seuil, París.
- ISERN, Wolfgang (1976) *El acto de leer* Ed. Taurus, Madrid, 1987
- JONES, R.O. (1974) *Historia de la Literatura española II*, R. O. Jones, *Siglo de Oro: Prosa y poesía*. Ariel, Barcelona.
- JONES, R.O. (1974) *Historia de la Literatura III*, WILSON, E. M. y MOIR, D. *Siglo de Oro: Teatro*, Ariel, Barcelona.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1968) *Diccionario de términos filológicos*. Madrid.
- MAQUINAY, A. (1994) *L'educació audio-visual. Orientacions per al desplegament del currículum d'Educació infantil i Primària*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- MENDOZA, Antonio (1994) *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991) *Materiales diversos para la Reforma (Infantil, Primaria y Secundaria)* MEC. Cajas Rojas, Madrid.
- PÉREZ, M. (1993) *Diccionari dels mitjans audio-visuals*. EUMO, Vic.
- PUJALS PÉREZ, G. (1992) *La argumentación en el texto escrito: implicaciones en la Enseñanza Secundaria* en M.P. Battaner y E. Sanahuja: *El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*. PPU, Universitat de Barcelona.
- PUJALS, G. / ROMEA, C. (1997) *Guía didáctica de la película El perro del hortelano de Lope de Vega, dirigida por Pilar Miró*. Centro de Comunicación y Pedagogía, Barcelona.

- ROMAGUERA, J. (1991) *El lenguaje cinematográfico*. Ed. De la Torre, Madrid.
- ROMEA, Celia (1993) "Crónica de dos ciudades: Madrid, Barcelona al final del siglo XIX" en *Simposio "Didáctica de lenguas y culturas"*. Cursos, Congresos, y simposios (Col.)
- ROMEA CASTRO, Celia (1998) "La narración audiovisual" en Antonio Mendoza (coordinador) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori/Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- SCHNEUWLY, B. (1995) "Diversificació i progressió a DFLM: L'aportació de tipologies" en *Articles de DLL*, 4, pág. 7-16.
- VEGA CARPIO, Lope Félix de *El perro del Hortelano*. Col. Austral Espasa Calpe, Madrid.
- VEGA CARPIO, Lope Félix de *El Perro del Hortelano*. Col. Letras Hispánicas, Ediciones Cátedra, Madrid.
- WIDDOWSON, H.G. (1987) "Sobre la interpretación de la escritura poética" en VV.AA. *Lingüística de la escritura*. Visor, Madrid.

3.2. ENRIQUE V: LA OBRA LITERARIA Y LA PELÍCULA EN EL AULA DE SECUNDARIA

Neus Figueras - Joan Marc Ramos

Introducción

En este artículo se presenta el análisis intertextual de un fragmento de la obra *Enrique V* de William Shakespeare y de la secuencia de la película correspondiente de K. Branagh,¹ con el fin de identificar por una parte los elementos del texto filmico que contribuyen a generar y a facilitar una lectura polifónica y, por consiguiente, más eficaz del texto literario y, por otra, seleccionar los aspectos que puedan resultar más interesantes para los alumnos de Educación Secundaria, tanto del texto como del film para utilizarlos no sólo como ejemplo de contenidos curriculares sino también como una forma de entrada² al texto original.

El tipo de análisis realizado tiene en cuenta la noción de comprensión lectora siguiendo el enfoque que incluye en la habilidad lectora, además de las microhabilidades primarias, las llamadas destrezas supe-

1. Se parte de la versión inglesa con subtítulos en castellano.

2. Entendemos como "punto de entrada" la estrategia utilizada por John Mc Rae (Universidad de Nottingham) para generar interés y motivación por la lectura de obras literarias que por su longitud o temática pueden resultar poco motivadoras en apariencia a un público no habituado a la lectura. Se trata de identificar aspectos o temas o palabras concretas del texto original y trabajarlas primero desde fuera del contexto literario, a continuación en el contexto literario inmediato al punto de entrada escogido para, finalmente, y después de haber creado un contexto para toda la obra y un interés, se sugiera la lectura de la obra completa.

riores y el desarrollo de capacidades cognitivas en los alumnos (Cas-sany, 1993). Esto conlleva una visión abierta y plural de la recepción del texto que, de este modo, no parte de unas intenciones autorales preestablecidas, sino que presupone una lectura personal y crítica.

Este artículo reivindica que se exploten las posibilidades didácticas del cine y de la literatura en la clase de Lengua y Literatura de la enseñanza secundaria, con el objeto de cubrir contenidos del área que no son intrínsecamente los de la historia de la literatura. En nuestro caso, y dadas las características del fragmento escogido, se profundiza en el discurso argumentativo (oral y escrito), en las estrategias de comprensión lectora aplicadas a la imagen, en la comparación de textos con imágenes, en la generación de textos y en el dominio del lenguaje cinematográfico.

El documento que aparece a continuación se propone orientar al profesorado para que comparta nuestra reivindicación. Queremos advertir, ante todo, que la selección y organización de los contenidos y de las actividades responden a una opción entre las muchas posibles para llegar a los objetivos de la experiencia, pero que, en ningún momento, pretenden que sea un engranaje de actividades inalterable. Por tanto, estimulamos a los docentes a recortar, añadir, ampliar, alterar el orden,... según la tipología de alumnado, según el nivel de conocimientos o según los objetivos que se planteen en el momento de su puesta en práctica.

1. Perspectiva histórica y literaria

La introducción a la obra literaria de William Shakespeare que debe hacerse a alumnos de procedencia no anglosajona es muy distinta de la que podría hacerse en un país como el Reino Unido, en el que tanto el tema de cada una de sus obras como incluso fragmentos de la lengua utilizada forman parte del repertorio diario de la lengua inglesa contemporánea (la expresión *we few, we happy few* en la línea 60 del texto original se utiliza en inglés con la misma periodicidad y significado que la expresión *pocos pero bien avenidos* del castellano). Una vez hecha esa salvedad, y por motivos de espacio, sólo incluiremos en este apartado información sobre las obras históricas inglesas de Shakespeare, a cuyo grupo pertenece Enrique V. Es muy posible que esta información no pueda ni deba utilizarse en el aula de ESO, porque el curriculum de secundaria no incluye contenidos de Literatura ni de Historia Universal que puedan justificar la utilización de estos materiales para un crédito común. Ahora bien, esta información puede resultar útil para preparar las actividades sugeridas más adelante y también puede utilizarse si se trabaja el texto con alumnos de bachillerato.

William Shakespeare escribió toda una saga de obras sobre la familia de reyes emparentada, de cerca o de lejos, con Enrique V y con los ancestros de la reina Isabel I (1558-1603) y del rey Jaime I (1603-1625), que reinaron a lo largo de su vida. La saga constituye un conjunto de cinco obras históricas que describen las luchas de los distintos reyes para llegar a establecer la dinastía reinante: los Tudor. La primera obra es *Ricardo II*, en la que se describe cómo el padre de Enrique V destrona al Rey Ricardo II y es coronado como Enrique IV. En las dos partes de la siguiente obra, *Enrique IV*, se sigue la juventud del joven príncipe *Hal* (nuestro Enrique V cuando es Príncipe de Gales) y se describe el tipo de amistades que frecuenta en tabernas y juergas variadas con las luchas durante el reinado de Enrique IV como trasfondo. En *Enrique V* se describen las victorias del rey en Francia y su compromiso con Catalina, la hija del rey de Francia; puede constatar, además, cómo un joven alocado puede transformarse en un rey a la vez autoritario y sereno. Las luchas entre Inglaterra y Francia son una constante durante toda la Edad Media, y Shakespeare las utilizó en sus obras para fomentar el espíritu nacionalista inglés. En *Enrique VI* (partes 1, 2 y 3), el hijo de Enrique V y de Catalina pierde sus posesiones en Francia y empieza la guerra de las Dos Rosas. Enrique VI es asesinado por el Duque de Gloucester, que es coronado como Ricardo III. En *Ricardo III* se cuenta la historia del noble *Richmond*, que destrona a Ricardo III, representante del pasado, y cómo éste es coronado como Enrique VII: el primero de los reyes de la dinastía de los Tudor.

Como documentación histórica de estas obras se utilizó: las *Chronicles of England, Scotland and Ireland* de Raphael Holinshed (1587), aunque debe recordarse que esas fuentes se adaptaron, de acuerdo con las necesidades dramáticas y las conveniencias políticas de la época. Si añadimos a todo ello los años que transcurrieron desde la época en que se escribieron las *Chronicles* (cien años) hasta la aparición de las obras de Shakespeare, podemos esperar un grado muy relativo de veracidad histórica.

Encontramos uno de los ejemplos de esta relativa veracidad histórica en el fragmento utilizado. En él se atribuye la victoria en la batalla de Agincourt a unas tropas poco numerosas y enfermas, encendidas por las palabras de su rey Enrique V, cuando se sabe que esa batalla supuso un triunfo de la técnica bélica, dado que la utilización de la infantería y de los arqueros fue decisiva en la reducción de unas tropas que, aunque superiores, iban a caballo.

El teatro isabelino se caracterizaba por unas convenciones muy distintas de las convenciones teatrales y de los recursos disponibles durante el siglo XX. Como hemos podido ver en la oscarizada película *Shakespeare enamorado*, con los recursos de que se disponía (no se

contaba con escenografía ni con grandes espacios) y las convenciones sociales existentes (los actores sólo podían ser hombres,...) el texto había de ser sugerente y rico, tanto si se trataba de una comedia, de una tragedia o de una obra política como Enrique V, en la que se pretendía glorificar a un héroe y despertar sentimientos nacionalistas y espíritu patriótico (ingleses contra franceses). En el fragmento analizado, el texto sigue las pautas literarias utilizadas por Shakespeare, que pueden encontrarse explicadas y ejemplificadas en manuales de métrica y que no trataremos aquí.

Enrique V en el teatro y en el cine

El fragmento analizado (Acto 4, escena, 3 líneas 19-75) es una de las arengas más famosas del teatro universal y ha resultado efectiva a lo largo de los años en que ha sido representada.

De la misma manera que Shakespeare utilizó Enrique V con finalidades políticas, en los distintos momentos políticos vividos en Inglaterra en los tres últimos siglos se ha utilizado esta obra para despertar sentimientos patrióticos durante diferentes crisis bélicas (desde la amenaza de Napoleón Bonaparte, durante los primeros años del siglo XIX, hasta la guerra de las Malvinas).

La película de Lawrence Olivier (1944) contiene una de las interpretaciones más famosas de la obra, que coincidió precisamente con las preparaciones para la invasión de Europa por parte de los aliados. En aquel momento, se identificó el fragmento utilizado en el que las fuerzas inglesas, debilitadas y enfermas, ganan la batalla a unas fuerzas superiores, con los pilotos británicos que salvaron su país en la Batalla de Inglaterra, y se comparó el día D con la hazaña histórica de 600 años atrás. Aunque la película de Olivier ha sido reconocida como una de las mejores interpretaciones de Enrique V y la BBC la haya incluido en la lista de las mejores 100 obras de arte del siglo XX, hemos escogido la película de Kenneth Branagh porque incorpora elementos cinematográficos que ayudan a acercar y a hacer más atractivo el texto al público joven y poco acostumbrado a la literatura del siglo XVI. La película que utilizamos se caracteriza por un uso efectista del color y de la música y por una puesta en escena realista.

Debemos recordar, además, que una de las funciones tradicionales del cine ha sido la de explicar historias, la de poner imágenes, sonido y movimiento a un relato. En el fragmento que se ha seleccionado se detecta una diferencia importante. La función de este fragmento de película no es sólo narrativo, sino que pretende convencer a la audiencia sobre el punto de vista que se defiende.

El hecho de que tanto el texto literario como sus representaciones teatrales y versiones cinematográficas hayan sido utilizados como instrumento político, hace de este análisis intertextual un buen pretexto para la didáctica de la lectura intensiva e interpretativa. Como podemos ver en las actividades de aprendizaje propuestas, pueden seguirse pasos que traten desde la percepción inicial de los elementos significativos del texto, hasta su comprensión global. Por otra parte, debe insistirse en la orientación de este artículo y en el interés de sus autores en presentar a los destinatarios de las actividades de aprendizaje los signos (lingüísticos y no lingüísticos) que conforman el texto. La oportunidad de utilizar dos canales distintos (el auditivo y el visual) y el hecho de leer, no sólo el alfabeto y la sintaxis escrita sino también el alfabeto y la sintaxis visual, permitirá incidir en la didáctica de la comprensión e interpretación de la obra literaria.

2. Propuesta didáctica

A lo largo de toda la unidad, se pretenden cubrir y conseguir, aunque en distintos grados, los siguientes **objetivos**:

1. Distinguir los diferentes tipos de movimientos de cámara que pueden efectuarse en el cine y la intencionalidad que puede derivarse de los mismos.
2. Distinguir e identificar los diferentes ángulos y grados de encuadre que pueden efectuarse con la cámara y los efectos que pueden producir en la percepción del espectador.
3. Distinguir e identificar el narrador que subyace en la selección de un encuadre determinado.
4. Distinguir e identificar el punto de vista desde el que se presenta una narración en un texto.
5. Analizar y comparar, desde la perspectiva de las técnicas utilizadas, un mismo texto escrito y filmado.
6. Identificar y analizar las características del discurso argumentativo a través de un texto y de su montaje cinematográfico.
7. Utilizar diversas estrategias de lectura (interpretación del contexto, formulación de hipótesis, análisis de detalles...).
8. Valorar los aspectos que quedan potenciados y los que quedan más limitados en los textos cinematográficos y en los textos literarios.
9. Tener sentido crítico ante la lectura de textos escritos y en el visionado de películas.
10. Tener una actitud activa y creativa como lector/a y espectador/a de cine.

Este listado también se debe incluir en las hojas de actividades de aprendizaje dirigidas al alumnado para que pueda conocerlos y hacer el seguimiento de la unidad. El profesorado que siga esta propuesta también puede hacer referencia a los objetivos al comienzo de una actividad o de un ejercicio.

La unidad didáctica está compuesta por las siguientes actividades de aprendizaje:

Actividad de aprendizaje 0 - **¿Qué sabemos del tema?:** 2 sesiones de clase.

Actividad de aprendizaje 1 - **Leamos la película:** 3 sesiones de clase.

Actividad de aprendizaje 2 - **El lenguaje cinematográfico:** 4 sesiones de clase.

Actividad de aprendizaje 3 - **Análisis del discurso argumentativo:** 3 sesiones de clase.

Actividad de aprendizaje 4 - **Comenta el film:** 2 sesiones de clase.

Estas actividades incluyen propuestas para realizar la evaluación.

La estructura de estas actividades responde a las cuatro etapas básicas del tradicional comentario de texto. Nuestra propuesta de comentario de texto fílmico es fruto de la adaptación al ámbito escolar del modelo que presenta Ramón Carmona en el libro *Cómo se comenta un texto fílmico* (págs. 72-79). El autor entiende el comentario como un doble movimiento de **descomposición** y **recomposición**. Por nuestra parte, hemos construido dos actividades didácticas tratando cada uno de estos movimientos de la manera que se explicitan a continuación y hemos añadido una actividad previa, la actividad de aprendizaje 0: **¿QUÉ SABEMOS DEL TEMA?**, que no aparece en el libro de Carmona, pero que hemos considerado necesaria en el nivel de enseñanza al que va dirigida la unidad.

La actividad de aprendizaje 0 tiene como objetivo proporcionar al profesor/a una información sobre los conocimientos de sus alumnos para hacer las mínimas adecuaciones iniciales y aproximarlos a un tema que en un principio podría resultar árido y quizás también demasiado lejano de la realidad. Los ejercicios facilitan un punto de entrada al texto y se han agrupado en tres bloques que aglutinan tres opciones diferentes:

Bloque A: Cine y literatura. Exploración de los conocimientos previos sobre adaptaciones cinematográficas de obras literarias (*Jurassic Park*, *El Mundo Perdido*, *La Historia Interminable*, *Las Brujas*, *Matilda*, *Jaime y el Melocotonero Gigante*, *James Bond*,...) Ventajas e inconvenientes que se pueden encontrar. Los cómics *manga* y sus adaptaciones cinematográficas.

FICHA PARA EL/LA ALUMNO/A

número 1

Ejercicio 1: ¿Recordáis películas que sean adaptaciones de novelas o de obras literarias famosas? Haced una lista.

Ejercicio 2:

- (a) ¿Las habéis visto? ¿Habíais leído el libro? ¿Lo habéis leído después?
¿Os gustaría que hicieran una película de vuestro libro preferido?
- (b) ¿Qué diferencias habéis encontrado? ¿Qué preferís hacer primero:
leer el libro o ver la película? ¿Por qué?

Bloque B: William Shakespeare. Exploración de los conocimientos previos sobre el contenido de la película que se proyectará (protagonista/autor de la obra literaria/ director/argumento...). Breve contextualización de la obra y de la película (quién era W. Shakespeare, argumento y breve cronología de los reyes ingleses; K. Branagh y sus adaptaciones de obras de Shakespeare: *Hamlet*, *Mucho ruido y pocas nueces*, *Enrique V*,...).

FICHA PARA EL/LA ALUMNO/A

número 2

Ejercicio 1: ¿Habéis oído hablar de W. Shakespeare? ¿En qué época vivió?

William Shakespeare escribió tragedias –como por ejemplo Hamlet–, comedias y obras históricas. El director de la película que veremos ha hecho adaptaciones de las obras de Shakespeare. La película describe hechos que acontecieron hace mucho tiempo a los antepasados de la familia que reina en Inglaterra en la actualidad.

Ejercicio 2: ¿Sabéis decir el nombre de algunos miembros de la familia real inglesa actual?

Bloque C: El proceso de creación de una obra cinematográfica. Exploración sobre conocimientos del proceso de creación de una obra cinematográfica. Puede pedirse la participación de los alumnos, especialmente si conocen el CD Rom “Dirige tu película” de Steven Spielberg, puede utilizarse alguna versión de las que pueden encontrarse en el mercado del *making off* de una película. También puede utilizarse una tabla de flujos que ilustre la gestación de una película:

idea inicial ⇒ guión ⇒ actores ⇒ banda sonora ⇒ trabajo de cámara

La actividad de aprendizaje 1 tampoco aparece en la propuesta de Carmona, y aunque se puede considerar obvia, en el ámbito escolar resulta imprescindible. **Leamos la película** tiene como objetivo que los alumnos visionen de una manera activa y comprensiva el texto fílmico que queremos comentar. Los ejercicios procurarán, por lo tanto, accionar una serie de estrategias de lectura que el lector competente tiene que poner en funcionamiento para llegar a la comprensión del texto. Esta fase del comentario resulta vital para acceder a las demás y, pese a los ejercicios propuestos, la única forma de asegurar la comprensión inicial de la película es la verbalización por parte del alumno. En este sentido, todos los ejercicios son manipulables y no tienen solución exacta; sin embargo, recomendamos que se dedique todo el tiempo que sea necesario para consolidar esta fase y evitar, de esta manera, errores posteriores.

Todos los ejercicios de esta actividad son de resolución abierta ya que van dirigidos a facilitar la asunción del argumento de la película y de las diversas fuerzas que operan en la pantalla. Por consiguiente, el papel del maestro o la maestra, será el de guía del grupo y de moderador de las diferentes actividades de resumen, formulación de hipótesis, inferencias...

FICHA PARA EL/LA ALUMNO/A

número 4

Observa los primeros 80 minutos de película fijándote en el argumento y en las acciones de todos los personajes. Puedes tomar notas si lo crees conveniente.

Ejercicio 1: Elabora una lista, de entre cinco y diez acciones, que resuman el argumento del fragmento de film que has visto.

Ejercicio 2: Escribe una lista de cinco acciones formulando hipótesis de cómo crees tú que seguirá la película (has de ser capaz de explicar por qué crees que seguirá de esta manera la historia).

Ahora verás, sin la ayuda de los subtítulos, la secuencia siguiente al momento donde lo hemos dejado. Tienes que intentar concentrarte para entender lo que está pasando en la pantalla.

Ejercicio 3: Explica tan detalladamente como te sea posible la escena que has visto. ¿Qué crees que ha pasado? ¿Qué has visto y/o qué has oído que te haya sugerido que sucedían concretamente estas acciones?

Ahora volveremos atrás para ver si nuestras hipótesis se han acercado a la realidad. Volveremos a ver la escena con los subtítulos y el resto de película hasta el final.

Ejercicio 4: Responde a las preguntas siguientes cuando hayas visto toda la película:

- (a) ¿La película ha continuado con el argumento que tú habías pronosticado?
- (b) ¿Qué acciones has acertado y cuáles te han sorprendido?
- (c) ¿Crees que el final de la película es el adecuado según lo sucedido en la proyección? ¿Qué cambiarías?
- (d) Has entendido toda la película o hay algún detalle (función de algún personaje, alguna acción determinada, ...) que querrías preguntar? Haz una lista con las cuestiones que te gustaría que resolviéramos entre todos.
- (e) ¿Qué te ha gustado más de la película? ¿Por qué?
- (f) ¿Y lo que te ha gustado menos? ¿Por qué?

Orientaciones para la corrección:

Ejercicio 1: Este ejercicio se puede llevar a cabo de formas diferentes según el número de alumnos (oralmente, escribir un resumen en casa y discutirlo,...) Sería conveniente llegar a un consenso y que todo el mundo anotase la versión final en su libreta. El resultado implica un cierto grado de interpretación colectiva, ya que se pretende reducir más de una hora de película a diez o doce acciones centrales.

Ejercicio 2: También es un ejercicio abierto, mucho más que el anterior, pero en este caso recomendamos llevarlo a cabo en pequeños grupos, ya que si conseguimos que se discuta sobre las diferentes posibilidades de continuarlo, se puede conducir a los alumnos a justificar la causa de su elección en el texto visionado o en cualquier otro conocimiento del espectador, con lo cual estamos preparando la interpretación posterior. En este caso, sería interesante oralizar las diferentes propuestas sin necesidad de llegar a un consenso ni de anotarlas ya que la formulación de hipótesis es una estrategia individual.

Ejercicio 3: Se trata de una actividad de interpretación de signos auditivos como la música, los ruidos, los elementos paraverbales,... así como de lectura de imágenes. No es imprescindible llegar al final de la cuestión (ya hay otras actividades dirigidas a la consecución de estos objetivos) pero sí de dar la posibilidad a los alumnos de meditar y oralizar el máximo de signos cinematográficos. Sería interesante llegar a descubrir que se trata de un discurso argumentativo, que los alumnos lo relacionen con otras películas que hayan visto, potenciando de esta forma la experiencia de la intertextualidad.

Ejercicio 4: Esta actividad debe ser tan extensa como lo precise el grupo. Es importante que se formulen muchas preguntas del tipo ¿Por qué ha ocurrido esto? O ¿Por qué tal personaje se ha comportado de esa manera? Todas estas preguntas abren vías hacia la posterior interpretación y, puesto que a partir de ahora nos basaremos sólo en una escena, merece la pena dejarlas resueltas.

La actividad de aprendizaje 2: El lenguaje cinematográfico, corresponde a lo que Carmona ha llamado movimiento de descomposición. En su libro habla de dos tipos de operaciones: la *segmentación* y la *estratificación*. La segmentación consiste en dividir la linealidad del film en unidades significativas. Tradicionalmente, el cine trabaja con cuatro unidades: episodio, secuencia, plano y encuadre. En nuestro caso, sólo analizaremos una secuencia (escena III acto IV de la pieza teatral) y, por lo tanto, nos limitaremos a descomponerla en planos y, en algún caso, en encuadres. Toda la *unidad 2* parte del trabajo sobre un *cuadro de secuencia* que proponemos como la forma más efectiva de visualizar los diferentes componentes de una secuencia. El eje vertical del cuadro que presentamos responde a la operación de *segmentación*, y se han numerado todas las tomas (o planos) que conforman la secuencia, así como su duración reflejada en segundos. También nos ha parecido interesante indicar con un signo = esas tomas que provenían de una misma cámara y que, por lo tanto, mostraban el trabajo de montaje de la película. La *estratificación* consiste en delimitar los diferentes estratos que componen un film. Podemos clasificarlos en tres grandes tipos de signos en un texto filmico:

- a) *signos estáticos*: vestuario, escenario (si no cambian, actores...).
- b) *signos dinámicos visuales* (tipo de planos, campo...).
- c) *signos dinámicos auditivos* (lengua, sonidos, música...).

En nuestra propuesta potenciaremos los dos últimos y los representaremos en el eje horizontal del cuadro. De esta forma, descompondremos la secuencia en un cuadro descriptivo que nos sirva en las fases posteriores. Este cuadro secuencial está conformado por seis columnas y tantas filas como tomas tenga una secuencia y, para ser entendido, es preciso que los alumnos dominen una serie de conocimientos que enumeraremos a continuación. Quisiéramos subrayar que la propuesta concreta va dirigida a alumnos y alumnas que no dominen el lenguaje cinematográfico y que, por consiguiente, aprenderán todos estos contenidos a partir del cuadro. Con esta base, se fundamentan la temporalización y los objetivos marcados para la actividad. De todas formas, se puede utilizar el mismo material con alumnos que ya dominen estos conceptos, de manera que precisarán menos tiempo para realizar algunas actividades.

La primera columna del cuadro, como ya hemos dicho, indica la segmentación de la secuencia; por lo tanto, es imprescindible que los alumnos conozcan las nociones de episodio, secuencia, plano o toma, y encuadre.

La segunda columna nos servirá para indicar el tipo de plano, el ángulo de encuadre y el movimiento de cámara, cuando lo haya, utilizados en la toma, por lo que se deberá dominar, tanto los conceptos de plano general, plano entero, plano americano, plano medio, primer plano y plano de detalle, como los de encuadre normal, picado y contrapicado. También se les ha de introducir en los movimientos del *travelling*, movimiento libre con soporte... Es importante hacer notar a los alumnos las peculiaridades narrativas de cada tipo de plano, objetivo que se puede favorecer a través de la observación de la secuencia.

La tercera columna servirá para describir lo que se ve en la imagen. Por lo tanto, será interesante que los alumnos conozcan los conceptos de *campo* y *contracampo*, así como algunas de las posibilidades narrativas con las que cuenta un director si quiere jugar con estos dos espacios.

Cuando describimos lo que aparece en el campo, nos podríamos fijar en infinitos aspectos: personajes, vestuario, maquillaje, movimientos, expresiones de la cara, decorado, objetos que aparecen... Será imprescindible reducir toda esta información a aquella que creamos más significativa. En nuestro caso, hemos creído conveniente indicar los personajes que aparecen, las acciones y los gestos que hacen mientras los enfoca la cámara y, en algún caso, la dirección de su mirada.

La cuarta columna indicaría el punto de vista desde el cual observamos la realidad descrita en la tercera columna. Hemos tenido en cuenta que en nuestro fragmento *hay dos puntos de vista posibles*. En primer lugar, cuando la imagen se ve desde el *punto de vista de un personaje* y, en segundo lugar, cuando la imagen se ve desde un *punto de vista indeterminado*. En este caso hemos considerado que hay un narrador externo que ve las imágenes. Sería el caso de la primera toma. En literatura equivaldría al narrador omnisciente o, como mínimo a un narrador en tercera persona.

La quinta columna recoge el material lingüístico. A fin de facilitar el análisis, hemos incluido la versión subtitulada.

La sexta columna, finalmente, concentra una amplia serie de signos sonoros que nos ayudan a entender lo que se está explicando.

Aunque sólo hemos indicado, por orden de aparición, lo más significativo, se podría clasificar toda esta información en los siguientes grupos: *información paralingüística*, *ruidos* (producidos por personajes u objetos presentes en la imagen o por un motivo externo) y *música*.

En esta actividad, proponemos en primer lugar una serie de ejercicios introductorios³ dirigidos a poner de manifiesto la multiplicidad de sistemas semióticos que intervienen en el mundo del cine y, posteriormente, clarificar la noción de montaje... Posteriormente, nos concentraríamos en la observación del cuadro y, opcionalmente, a dar la posibilidad al alumno de rellenar algunos recuadros, previamente seleccionados y vaciados por el profesor. Es decir, a partir del cuadro completo, el profesor eliminará la información de aquéllos por los que tenga mayor interés y el alumno los completará, preferiblemente de columna en columna, para familiarizarse con esos conceptos. Finalmente, se pueden proponer algunos ejercicios interpretativos para profundizar en aquello que se ha observado, por ejemplo, preguntando la función de un plano, la presencia de la música, la sensación que provoca un movimiento de cámara, la selección de un determinado punto de vista...

3. En este artículo no aportamos el enunciado concreto de los ejercicios debido a las características y limitaciones de este trabajo, pero pueden deducirse de las indicaciones que presentamos.

CUADRO SECUENCIAL

N.º toma tiempo	Tipo de plano Encuadre	Descripción del campo	Punto de vista	Texto subtitulado	Música, ruidos, entonación...
1 44"	P.A. E.C.P. Mov. Libre con soporte hasta una nueva posición P.M. E.N.	Se ve a Gloucester, Bedford, Salisbury y Westmoreland. La cámara acompaña. Westmoreland hasta Exeter y... Todos miran hacia el campo de batalla.	Narrador	GL: ¿Y el rey? BE: Ha ido en persona a ver sus fuerzas. WE: Nuestros enemigos suman 60.000 hombres, nada menos. EX: Son cinco a uno. // Además ellos están frescos. SA: Son muy superiores. WE: Ojalá tuviéramos aquí una diezmilésima parte... ..de los ingleses.	Suenan los tambores provenientes del campo francés, que se encadenan con una música militar, rítmica y a poco volumen. Pero <i>in crescendo</i> .
2 2"	P.A. Ligero C.P.	El rey aparece tras un árbol.	Soldados	Desocupados hoy. RE: ¿Quién lo desea?	Nueva música, más melódica y con violines, vinculada al discurso del rey.
3 1"	P.M.	Los soldados se giran.	Rey	¿Vos, Westmoreland?	
4=2 1"	P.A. Ligero C.P.	El rey les hace un gesto para que se le acerquen.	Soldados		
5=3 1"	P.M.	Los soldados empiezan a andar.	Rey		

6 85 ^a	P.G./P.E. E.C.P. Travelling para acercarnos al rey. P.E. E.C.P. La cámara se para Se reinicia el travelling.	Vemos al rey al fondo un primer plano de las espaldas de los soldados que se acercan al rey. Vemos al rey desde más cerca, pero continuamos viendo espaldas. Caminan los soldados tras el rey, que también camina siguiendo sus líneas. Se le ve lateralmente, también aparecen árboles que le esconden algunos momentos. Se para un momento y se gira hacia los soldados(cámara). Da un par de pasos en el mismo sentido para situarse al lado de una bandera y se para de nuevo.	Un soldado cualquiera se acerca al rey a través de un travelling desde detrás de los soldados que habían aparecido antes. Id.	No, querido primo. Si estamos destinados a morir // seremos pérdidas suficientes para la patria. // Si vamos a vivir cuanto menor nuestro número...// mayor el honor que nos corresponderá.// Por Dios, no pidáis ni un solo hombre más. // Antes bien... //... proclamad ante mis tropas... // ...que quien no tenga agallas para luchar... //... podrá irse. // Recibirá su licencia... // ...y llenaremos su bolsa para el viaje.// No quisiéramos morir con quien tema...//...morir con nosotros. Hoy es el día de San Crispín. Aquel que sobreviva y regrese sano y salvo... // ...se alzaré cuando oiga nombrar este día... ...y a san Crispín. Quien tras ver este día llegue a viejo,...// ...agasará a sus vecinos la víspera... //...y dirá: "Mañana es San Crispín". // Se arremangará y enseñará sus cicatrices. Y dirá: "estas heridas recibí... /...el día de San Crispín. Los ancianos olvidan.	La música continúa y sigue al rey. Progresión en la música, entran nuevos instrumentos, se acelera poco a poco. <i>Crescendo</i> final música y pausa. Se reinicia el tema musical.
----------------------	--	---	---	---	--

7 11"	P.M. Ligero C.P.	El rey y la bandera a su lado derecho.	Soldados	Mas por mucho que olvide, éste recordará siempre...//...las hazañas que llevó a cabo ese día. // Nuestros nombres serán en su boca palabras familiares. El rey Enrique.	
8 4"	P.A. E.P.	Se ven los soldados mencionados por el rey.	Rey	Bedford, Exeter... // Warwick, Talbot, Salisbury y Gloucester...	
9=7 3"	P.M. Ligero C.P.	El rey y la bandera a su lado derecho.	Soldados	Serán recordados ante copas rebotantes. Esta historia contará el buen hombre a su hijo.	
10 2"	P.M. E.P.	Se ve un padre con su hijo.	Rey	El día de San Crispín será celebrado...	
11 10"	P.P. Frontal	El rey mira al cielo, hacia la eternidad.	Narrador	Desde este momento...//...hasta el fin de los tiempos. Y con él nos conmemorarán ...a unos pocos...//...los pocos elegidos...	Énfasis (grito) que cubre la música. Tono suave, lento.
12 1"	P.A. E.P.	Aparecen soldados, sonríen ligeramente.	Rey	... un puñado de hermanos... Quien derrame...	

13=11 20 ^a	P.P. Frontal	El rey continúa el discurso mirando a sus soldados, responde a su sonrisa.	Narrador	Su sangre conmigo, será mi hermano. // Por villano que sea, este día le ennoblecerá. // Y los caballeros que quedaron en Inglaterra,... // ...se maldecirán por no haber estado aquí. Tendrán en poco su hombría... ...al oír hablar a quienes lucharon...	Música muy acelerada y triunfal. Entonación ascendente.
14 1 ^a	P.E. E.C.P.	Aparece el rey entre sus soldados.	Soldados	...el día de San Crispin.	<i>Crescendo</i> final, música y tono.
15=8 1 ^a	P.A. E.P.	Se ven los soldados mencionados por el rey.	Rey		Gritos
16=10 1 ^a	P.M. E.P.	Se ve un padre con su hijo.	Rey		Gritos
17=12 1 ^a	P.A. E.P.	Aparecen soldados.	Rey		Gritos
18=14 1 ^a	P.E. E.C.P.	Aparece el rey entre sus soldados.	Soldados		Gritos
19 2 ^a	P.A.	Entra Salisbury por el fondo y se abre paso entre un grupo de soldados.	Rey	SA: Mi señor... //...apresuraros.	Cambio de música, más rítmica y militar.
20 2 ^a	P.M.	Rey	Soldados	Los franceses van en formación.	

21 1"	P.M.	Salisbury entre un grupo de soldados que rodean al rey.	Rey	Pronto, marcharán sobre...	
22=20 2"	P.M.	Rey	Soldados	Nosotros. RE: Todo está dispuesto si lo está nuestro ánimo.	
23 2"	P.M. E.P.	Se ve a Westmoreland y a Exeter, que ríen.	Rey	WE: ¡Muera quien se retracte ahora!	
24=20 2"	P.M.	Rey	Soldados	RE: ¿Aún deseáis ayuda de Inglaterra?	
25=23 4"	P.M. E.P.	Es ve a Westmoreland.	Rey	WE: ¡Pluguiera a Dios...//...que vos y yo sin más ayuda... ...libráramos esta batalla!	Sonrisas de los compañeros.
26 4"	P.E. La cámara acompaña al rey. P.M.	El rey hace un gesto con el puño y baja hasta la posición de los soldados.	Narrador	RE: A vuestros puestos// ¡Que Dios os acompañe!	Grito del rey.
27 3"	P.G.	Entra Montjoy a caballo.	Soldados ingleses		Volvemos a la música inicial de los tambores.
28=26 1"	P.M.	El rey entre los soldados, mira a Montjoy.	Montjoy		
29 5"	P.E. Ligero C.P.	Montjoy encima del caballo.	Soldados ingleses	MO: Heme de nuevo ante vos para hablar del rescate... ...ante la segura derrota.	

30=26 i 28 17"	P.M.	El rey entre los soldados.	Montjoy	-¿Quién te envía ahora? -El condestable de Francia. RE: Te ruego le llesves la misma respuesta. Que me maten primero... //...y luego vendan mis huesos. ¡Dios!// ¿Por qué se mofan de unos desgraciados?	<i>Crescendo</i> entonacional. Gritos del rey.
31=29 1"	P.E. Ligero CP.	Montjoy encima del caballo.	Soldados ingleses	Mas hablaré con orgullo.	
32=28 final 10"	P.M.	El rey entre sus soldados.	Montjoy	No somos guerreros de días de gala...// Nuestros uniformes están embarrados... // ...por largas marchas bajo la lluvia. Mas, pardiez, nuestros corazones resplandecen.	Música lírica y melódica.
33 1"	P.M.	Montjoy	Rey	Heraldo, ahórrate fatigas.	
34 11"	P.M.	Rey	Montjoy/ narrador	No vengas más en busca de rescate. // No tendrán otro, os lo juro//...que estos huesos míos. // Y si los recogen, tal como los dejaré,... // ...les servirán... //...de poco.	Gritos
35 1"	P.M.	Montjoy	Rey y sold.		

36=34 1"	P.M.	Rey	Monjioy	Diselo al Condestable	
37 8"	P.M.	Monjioy responde. Se saca el sombrero respetuosamente y cuando acaba de hablar se va. Ligera sonrisa irónica.	Soldados ingleses	MO: Así lo haré, rey Enrique. Quedad con Dios. No oiréis más al heraldo.	Vuelve a oírse la música.
38=34 3"	P.M.	El rey ve como se va, se gira y camina hacia atrás.	Narrador		
39 3"	P.M. E.P.	York entre los soldados.	Rey	YO: Señor, de rodillas os suplico... //...el mando de la vanguardia.	Vuelven los tambores.
40 4"	P.M.	El rey hace un gesto bajando hacia York. Caricia. Mira a todos los soldados.	Cualquier soldado	RE: Vuestra es,...//...valeroso York.	Acompañamiento violines.
41 5"	P.A.	= 40, pero desde más lejos. El rey mira al campo de batalla.	Un soldado más lejano	Ahora soldados,...// ...avanzad!	Tono suave, los tambores se retienen.
42 1"	P.P.	Rey	Narrador	Señor, que el día de hoy sea...//...como tu dispongas.	
43 3"	P.G.	Los soldados se arrodillan y rezan.	Narrador		
44 1"	P.P.	Beso del rey al suelo.	Narrador		

La actividad de aprendizaje 3: Análisis del discurso argumentativo. Inicio del proceso de recomposición que debe ser guiado. *La recomposición consiste en reorganizar los elementos que provienen de la descomposición para ofrecer una lógica que explique el funcionamiento del conjunto, entendido a la manera de un todo orgánico.* Carmona subraya que en este movimiento no se trata de descubrir una interpretación escondida sino de construirla. Aunque apostamos por la máxima libertad interpretativa posible por parte de los alumnos, no podemos olvidar que nos encontramos frente a alumnos de Educación Secundaria y que, por lo tanto, tendremos que ofrecerles este principio organizador (sobre todo al principio). Entre las diferentes posibilidades interpretativas del fragmento, hemos optado por verlo como la puesta en escena de un discurso argumentativo de tema patriótico por parte del rey. Este eje nos sirve para interpretar una gran cantidad de signos de todo tipo que refuerzan las características argumentativas del texto de la escena, incidiendo, de esta manera, en la idea de un todo orgánico planteada por Carmona. Para llevar a cabo esta actividad, se facilitarán a los alumnos las transcripciones del texto de Shakespeare y la de los subtítulos de la versión cinematográfica, presentadas en un formato como el que sigue:

TRADUCCIÓN

DE JOSÉ MARÍA VALVERDE

El campamento inglés.

(*Entran GLOUCESTER, BEDFORD, EXETER, ERPINGHAM con toda su hueste: SALISBURY y WESTMORELAND*)

- | | | |
|----|---|--|
| 1 | <p>GLOUCESTER. ¿Dónde está el rey?</p> <p>BEDFORD.</p> <p>El rey ha ido en persona a observar el ejército enemigo.</p> <p>WESTMORELAND.</p> <p>Tienen sus buenos sesenta mil combatientes.</p> <p>EXETER. Están cinco contra uno; y además, vienen frescos.</p> | <p>¿Y el rey?</p> <p>Ha ido en persona a ver sus fuerzas.</p> <p>Nuestros enemigos suman 60.000 hombres, nada menos.</p> |
| 5 | <p>SALISBURY. ¡El brazo de Dios golpee con nosotros! Es una proporción terrible. Dios esté con vosotros, Príncipes: voy a mi puesto. Si no nos volvemos a encontrar, hasta que nos encontremos en el Cielo, entonces, con buen ánimo, adiós a todos, guerreros, mi noble lord Bedford, mi querido lord Gloucester, mi buen lord Exeter, pariente querido.</p> | <p>Son cinco a uno.</p> <p>Además ellos están frescos.</p> <p>Son muy superiores.</p> |
| 10 | <p>BEDFORD.</p> <p>Adiós, buen Salisbury, y la buena suerte vaya contigo: y sin embargo, te hago agravio al recordártelo, pues estás hecho de la firme verdad del valor.</p> | |

- EXETER.
Adiós, noble señor: combatid valientemente hoy.
15 (Se va SALISBURY)
BEDFORD.
Está tan lleno de valor como de bondad, y es
egregio en ambas cosas.
(Entra el REY)
WESTMORELAND.
¡Ah si tuviéramos ahora aquí una diezmilésima de
los hombres de Inglaterra que hoy no hacen nada!
20 REY.
¿Quién es el que eso desea? Mi primo
Westmoreland. No, mi buen primo: si estamos
señalados para morir, somos bastantes para ser una
pérdida de nuestro país: si para vivir, cuanto
25 menos hombres, mayor porción de honor. Por
Dios, te ruego que no desees un hombre más. Por
Júpiter, no soy codicioso de oro, ni me importa a
quién alimento a mi costa: no me importa que
otros lleven mis ropas: tales cosas exteriores no
entran en mis deseos. Pero si es un pecado codiciar
30 honor, soy el alma más pecadora de este mundo. A
fe, no, primo, no desees ningún hombre más de
Inglaterra. Por la paz de Dios, no querría perder
tan gran honor como me parece que me quitaría un
solo hombre más, ni a cambio de la mejor
esperanza que tengo. Ah, no desees uno más: más
35 bien proclama, Westmoreland, por todas mis
huestes, que a quien no tenga ánimos para esta
lucha, se le deje marchar, se le haga el
salvoconducto, y se le pongan en la bolsa coronas
para el viaje: no queremos morir en compañía de
quien tema que su compañía le hará morir con
40 nosotros. Hoy es el día de San Crispín: el que
sobreviva a este día y vuelva a casa sano y salvo, se
elevatorá de puntillas cuando se nombre este día,
engrandeciéndose ante el nombre de San Crispín.
El que salga vivo de hoy y llegue a la vejez, todos
los años, en la víspera de ese día, invitará a sus
45 vecinos, y dirá: Mañana es San Crispín; y luego se
remangará y enseñará sus cicatrices. Los viejos
olvidan: todo quedará olvidado, pero él recordará,
mejorándolas, las hazañas que hizo ese día. Y
entonces nuestros nombres serán familiares en su
50 boca como palabras caseras: el rey Enrique,
Bedford, Exeter, Warwick, Talbot, Salisbury y
Gloucester, todos seremos recordados de nuevo
entre vasos rebosantes. Este relato contarán los
hombres buenos a su hijo: y jamás pasará el día de
de San Crispín y San Crispiniano, desde hoy hasta

Ojalá tuviéramos aquí una
diezmilésima parte...
...de los ingleses
desocupados hoy.
¿Quién lo desea? // ¿Vos,
Westmoreland? // No,
querido primo. // Si estamos
destinados a morir
seremos pérdidas
suficientes para la patria.
Si vamos a vivir cuanto
menor nuestro número...
Mayor el honor que nos
corresponderá.
Por Dios, no pidáis ni un
solo hombre más.

Antes bien...//...proclamad
ante mis tropas... // ...que
quien no tenga agallas para
luchar,... // ...podrá irse. //
Recibirá su licencia...// ...y
llenaremos su bolsa para el
viaje. // No quisiéramos
morir con quien tema... //
...morir con nosotros.
Hoy es el día de San
Crispín. // Aquel que
sobreviva y regrese sano y
salvo...// ...se alzará cuando
oiga nombrar este día...//
...y a San Crispín.
Quien tras ver este día
llegue a viejo,...//
...agasajará a sus vecinos la
víspera...// ...y
dirá: "Mañana es San
Crispín". // Se arremangará
y enseñará sus cicatrices.
Y dirá: "estas heridas

- 55 el fin del mundo, sin que seamos recordados en él
nosotros pocos, felices pocos, nosotros, grupo de
hermanos; pues el que hoy vierta conmigo su
sangre será mi hermano: por villano que sea, este
día le hará de noble rango, y muchos caballeros de
Inglaterra, que ahora están en la cama, se
60 considerarán malditos por no haber estado aquí, y
les parecerá mísera su valentía cuando hable alguno
que combatiera con nosotros el día de San Crispín.
recibí... //...el día de San
Crispín. // Los ancianos
olvidan. // Mas por mucho
que olvide, éste recordará
siempre... //...las hazañas
que llevó a cabo ese día. //
Nuestros nombres serán en
su boca palabras familiares
// El rey Enrique, Bedford,
Exeter... // ...Warwick,
Talbot, Salisbury y
Gloucester... // serán
recordados ante copas
rebosantes. // Esta historia
contará el buen hombre a
su hijo. // El día de san
Crispín será celebrado...
...desde este momento...
//...hasta el fin de los
tiempos. // Y con él nos
conmemorarán... //...a unos
pocos... //...los pocos
elegidos... //...un puñado de
hermanos... // Quien
derrame su sangre conmigo,
será mi hermano. // Por
villano que sea, este día le
ennoblecerá. // Y los
caballeros que quedaron en
Inglaterra, ... //...se
maldecirán por no haber
estado aquí. // Tendrán en
poco su hombría... // ...al oír
hablar a quienes lucharon...
//...el día de San Crispín.

En esta actividad tratamos de introducir los contenidos básicos relacionados con la argumentación a través de la comparación entre la versión literaria de Enrique V y su puesta en escena cinematográfica. Pueden llevarse al aula todos estos conocimientos como parezca más oportuno (apuntes, recuperando conocimientos previos de los alumnos, con una ficha...).⁴ A continuación enumeramos sumariamente aquellos contenidos que resultan imprescindibles para resolver los ejercicios que propondremos para esta actividad.

Debemos transmitir a los alumnos que en toda situación de argumentación intervienen una serie de componentes de los que hay que

4. El libro de Ferrer et al. *Per a argumentar* que citamos en la bibliografía constituye una buena fuente para trabajar en el aula de secundaria.

saber reconocer e interpretar su función específica. Podríamos sintetizarlos en esta lista:

(a) Un **enunciador** o **emisor** que argumenta. Debemos demostrar a los alumnos que no todo el mundo está en disposición de defender todas las tesis ya que, para defender una postura, se tiene que estar legitimado o autorizado para hacerlo. En otras palabras, el receptor sólo se predispone positivamente hacia el emisor si le cree en condiciones (éticas, sociales, morales, económicas, intelectuales, culturales...) de hacerlo. Esto implica que, en muchos casos, las argumentaciones se inicien por un *proceso de legitimación* por parte del enunciador. Existen muchas formas de capacitar al emisor para hablar, por ejemplo: haciendo una presentación como miembro de un colectivo más amplio; especificando porqué se puede argumentar sobre el tema; intentando acercarse a la realidad del receptor (por ejemplo mediante la concesión); por ser un experto en el tema objeto de discusión; por dar o haber dado muestras de sinceridad y /o de honradez; por haber dado pruebas de interés por el bien común; por ser una persona responsable y digna de ser escuchada...

(b) Un **destinatario** de la argumentación, a quién se quiere convencer. Quien hable tiene que darse cuenta de que el enunciador no puede olvidar nunca a quién dirige el discurso, en qué situación se encuentra, qué creencias tiene,... con la finalidad de argumentar adecuadamente. Con todos estos conocimientos, el emisor puede desarrollar diversas *estrategias dirigidas a conectar con su receptor*, como por ejemplo, apelarlo mediante preguntas, ya sean retóricas o no; imaginarse las reacciones del receptor y preparar estrategias para reconducirlas a su favor; mencionar directamente su nombre...

(c) Un **tiempo** y un **espacio** dónde se produce la argumentación. Emisor y receptor pueden compartirlos cuando se interactúa cara a cara (el caso más frecuente en la lengua oral), pero el espacio y el tiempo de producción y emisión pueden ser distintos (como pasa en la mayoría de textos escritos o en el cine).

(d) Una **tesis** o conclusión que se defiende. Debe subrayarse que el emisor puede optar por hacerla más o menos explícita, pero que siempre se trata de la idea básica origen del proceso de convicción.

(e) Unos **argumentos** utilizados para convencer. Los argumentos se relacionan, sobre todo con la lengua escrita, a través de articuladores. De todas formas, no es ésta la única manera de estructurar un discurso (por ejemplo se puede trabajar en la distribución en párrafos, la

- argumentos basados en la emotividad, en los sentimientos del receptor;
- argumentos basados en la razón, aquellos que son lógicos y que, por lo tanto, se basan en las relaciones de causa/efecto;
- argumentos basados en el paralelismo entre dos circunstancias y, por lo tanto, usan la comparación, el ejemplo...
- argumentos basados en pruebas (cifras, hechos consumados y demostrados,...) y testimonios (personas autorizadas para defender la tesis-autoridades-);
- argumentos ocultos, que no aparecen explícitamente pero permanecen subyacentes en el discurso;
- falacias.

FICHA PARA EL/LA ALUMNO/A

número 5

Ejercicio 1: Al principio de la secuencia cinematográfica, los soldados ingleses se lamentan de su situación (subtítulos 1-18). El fragmento se podría considerar una situación de argumentación. Localiza e indica sus componentes principales.

Ejercicio 2: Localiza el enunciador de las líneas 19 a 57 del texto de Shakespeare. ¿Efectúa algún proceso de legitimación? ¿Por qué te parece que es así?

Ejercicio 3: Ahora analizaremos la versión cinematográfica. El enunciador no ha cambiado, pero hay diferentes elementos de la puesta en escena que nos demuestran que está legitimado para hablar. Observa el fragmento e identifica los signos a través de los cuales el director muestra que el emisor está en condiciones de argumentar.

Ejercicio 4: Relee el fragmento del texto escrito donde habla el rey (líneas 19-57). ¿Quién es el destinatario de la argumentación? ¿Qué recursos usa el rey para establecer contacto con él? ¿Sabe en qué situación se encuentran sus interlocutores?

Ejercicio 5: Vuelve a observar el fragmento del film correspondiente. El director ha potenciado la participación de los receptores en la escena. ¿Te parece que el receptor es el mismo que en el texto literario? ¿Qué recursos usa el director para mostrar el receptor y sus evoluciones?

Ejercicio 6: Vuelve a leer el discurso argumentativo del rey e identifica la tesis y todos los argumentos que utiliza.

Ejercicio 7: Explica de qué tipo son cada uno de estos argumentos.

Ejercicio 8: En la versión cinematográfica, se ha eliminado uno de estos argumentos. ¿Podrías indicar cuál es y formular alguna hipótesis que justificara el corte?

Ejercicio 9: En el texto de Shakespeare no aparecen articuladores para ordenar el discurso. Vuelve a observar la cinta y explica cómo lo hace el actor para indicar el cambio de argumento.

Ejercicio 10: Vuelve a visionar el fragmento de la película y elabora una lista con los recursos no verbales usados por el rey con el objetivo de convencer a sus soldados.

entonación, las pausas, los gestos,...), aunque resulte la más marcada. Hay que enseñar a los aprendices que se pueden aducir diferentes tipos de argumentos (ver cuadros pàg. anterior).

Orientaciones para la corrección:

Ejercicio 1:

Enunciadores. Westmoreland, Exeter, Salisbury

Destinatarios: Ellos mismos y los espectadores de la película.

Espacio y tiempo. Entre ellos es compartido. Si planteamos la situación de argumentación de forma externa (el film sería el emisor y el público el receptor); hemos de considerar que no está compartido ya que la recepción se puede repetir infinitas veces ante públicos diferentes. También se puede tener en cuenta el tiempo histórico ficticio (siglo XV) y el real (producción del año 1989).

Tesis: "Tenemos todas las de perder la batalla".

Argumentos: a) hay cinco enemigos por cada soldado inglés
b) los enemigos están frescos y nosotros no
c) son muy superiores
d) hay muchos ingleses que no han venido a la batalla.

Ejercicio 2: El *enunciador* es el rey. En principio no efectúa proceso de legitimación alguno, ya que él es el rey y, sólo por su condición social ya está en disposición de ser escuchado. Complementariamente, se puede considerar que el rey ya ha actuado positivamente en momentos anteriores (si hemos visto toda la película).

Ejercicio 3: Existen muchos signos que muestran la posición elevada del rey:

- (a) hace un gesto con el brazo y todos le siguen,
- (b) se sitúa ligeramente por encima de sus soldados —mediante una serie de *picados y contrapicados* que subrayan su posición en altura,
- (c) la cámara le enfoca durante casi toda la secuencia, con lo que el director subraya su protagonismo (por ejemplo, el *travelling* demuestra que él es el objetivo de la cámara);
- (d) se sitúa al lado de la bandera,
- (e) el vestuario demuestra que es un personaje singular.

Ejercicio 4: El texto de Shakespeare ofrece, como mínimo, tres *destinatarios* posibles perfectamente compatibles entre sí.

- (a) En un primer nivel, *Westmoreland*, ya que el rey le dirige preguntas retóricas “¿Quién es el que eso desea? ¿Mi primo *Westmoreland*?”; lo menciona directamente: “*Westmoreland*”; y le dirige la pregunta final cuando acaba el discurso.
- (b) En un segundo nivel, *todos los soldados*, ya que Enrique conoce su situación previa, puesto que ha hablado con ellos sin ser reconocido; también une sus intereses con los de sus hombres “*el que hoy vierta conmigo su sangre será mi hermano: por villano que sea, este día le hará de noble rango*”.
- (c) En un tercer nivel, *el público teatral del siglo XVII*, aristocracia que quería oír este discurso patriótico y que, por lo tanto, es el que recuerda la hazaña cada día de San Crispín.

Ejercicio 5: La versión cinematográfica potencia el destinatario que se ha señalado en el segundo nivel del texto shakespeariano, hecho que se observa en diferentes momentos: el nombre de *Westmoreland* desaparece del texto; el resto de soldados aparecen casi en todas las tomas rodeando al rey; hay una serie de tomas (breves) donde el destinatario es el protagonista y la expresión de su cara muestra sus emociones; al final gritan con su rey; el *travelling* nos indica que el espectador ve la secuencia desde el punto de vista de un soldado; y, finalmente, esta última característica nos conduce a pensar que el destinatario también es el espectador del siglo XX.

Ejercicio 6:

Tesis: «No pidáis ningún hombre más»

Argumentos: a) ¿quién desea un hombre más? (Ya somos suficientes para morir, y si hemos de vivir, mayor será el honor que recibiremos). b) Soy un alma pecadora ya que tengo codicia de honores. c) El que quiera que se vaya (aún sobramos). d) Hoy es San Crispín y pasaremos a la historia, a la eternidad. e) Todos somos hermanos y, por lo tanto, todos seremos nobles (riqueza, honor...).

Ejercicio 7: a) Falacia/emotivo. b) Ejemplo en el pasado. c) Emotivo (valor). d) Emotivo (honor). e) Emotivo(honor).

Ejercicio 8: Se ha eliminado el argumento. b). Hay diferentes explicaciones posibles; por un lado, resulta bastante repetitivo con el anterior, con lo que dilataría innecesariamente el discurso. Por otro, esta idea (líneas 23-26) parece difícil de contextualizar para el espectador del siglo XX.

Ejercicio 9: Utiliza la entonación y las pausas.

Ejercicio 10: Entonación, gestualidad, mirada, cambios de ritmo, movimientos a lo largo de las tropas, situación al lado de una bandera...

La actividad de aprendizaje 4: Comenta el film es la culminación del movimiento de recomposición iniciado en la *actividad de aprendizaje 3*. Se trataría de recoger todo lo que se ha ido descubriendo en las etapas anteriores y darle un sentido global. Siguiendo las indicaciones de la tradición literaria, la actividad debería concluirse con la redacción del típico comentario de texto. Sin embargo, y dado el nivel de nuestros alumnos, estructuramos la actividad en forma de cuestionario para guiarlos hacia la comprensión y la interpretación final de todo lo que han visto. En este sentido, la actividad 4 desarrolla la triple función de recapitulación de los contenidos trabajados, ampliación de algunos elementos que se hayan podido dejar en segundo plano y, finalmente, la evaluación de toda la actividad.

Los estudiantes responderán a las preguntas de forma individualizada, con la ayuda de todo el material que se ha utilizado (sobre todo el cuadro). La corrección puede llevarse a cabo de distintas maneras, según los objetivos que se plantee el docente. Si el ejercicio se utiliza básicamente para hacer una valoración final del trabajo realizado, el profesor o profesora puede plantearse una corrección oral o incluso una coevaluación entre los propios alumnos. Si, por otra parte, se pretende potenciar el concepto de evaluación sumativa, proponemos una escala de valoración.⁵ Puesto que las preguntas del cuestionario pretenden ayudar a los alumnos a hacer el salto hacia el ejercicio de interpretación, por lo cual habrá diferencias sustanciales entre alumnos, según sus conocimientos, capacidades y madurez. Se propone

10 puntos: La respuesta es adecuada, correcta, incluye detalles y opinión justificadas.

8 puntos: La respuesta es adecuada y correcta pero incluye pocos detalles y la opinión no está siempre justificada.

6 puntos: La respuesta es adecuada pero puede haber inexactitudes, pueden faltar detalles importantes y puede no incluir opinión.

4 puntos: La respuesta no es del todo adecuada, incluye inexactitudes y faltan detalles. No incluye opinión, o en el caso en que la incluya ésta no va acompañada de información de la película.

2 puntos: La respuesta está poco conectada con la pregunta, pero se incluyen informaciones y/o....

5. Creemos que puede resultar precipitado introducir este ejercicio como evaluación sumativa si es la primera vez que los alumnos entran en contacto con este tipo de conocimientos. Sería más adecuado esperar a haber analizado diversas secuencias (preferiblemente en distintas películas) para efectuar este tipo de evaluación.

puntuar este ejercicio sobre 100 dando un máximo de 10 puntos para cada pregunta, de acuerdo con el cuadro siguiente:

FICHA PARA EL/LA ALUMNO/A	número 6
Responde a las preguntas siguientes:	
1 - Sitúa la secuencia en el conjunto de la película, explicando en 5 líneas lo que ha sucedido antes y lo que pasa después. ¿Cuál es la función principal de la secuencia en la película?	
2 - ¿Qué tipo de plano predomina en la secuencia analizada? ¿Por qué crees que el director lo ha decidido así? ¿Qué efecto provocaría si la mayoría de planos fueran generales?	
3 - Explica el efecto que se produce en las tomas que la cámara enfoca de forma inclinada. ¿Crees que es intencionado? ¿Por qué?	
4 - ¿Cuáles son las tomas más largas? ¿A qué atribuyes la duración de estas tomas?	
5 - Haz una lista de los personajes que aparecen en el campo y establece los que aparecen más veces. ¿Cómo lo justificarías? ¿Son también los personajes que más hablan?	
6 - ¿Desde qué puntos de vista está narrada la secuencia? ¿Hay algún punto de vista predominante sobre los demás? ¿Es coherente? ¿Por qué?	
7 - Resume brevemente (máximo 5 líneas) las ideas principales del texto. ¿Qué recursos utiliza el personaje para subrayarlas? ¿Crees que el texto es más o menos importante que las imágenes? ¿Crees que te habría llegado de la misma manera si sólo lo hubieras leído?	
8 - ¿Cuántos tipos de música hay en la secuencia? ¿Qué función desarrolla cada melodía?	
9 - Cita todos aquellos elementos que consideres que contribuyen a la efectividad de la secuencia y explica por qué (ruidos, color, vestuario, ambientación, paisaje,...)	
10 - ¿Consideras que todos los elementos del montaje son coherentes y por lo tanto coinciden con la función de la secuencia en la película? Justifica tu respuesta y añade si modificarías alguna cosa y el porqué.	

Actividades de evaluación

A continuación se incluyen las propuestas para llevar a cabo la evaluación. Se parte del convencimiento de que la evaluación debe ser continua, sistemática, globalizada y que debe tener una función formativa. Para poder conseguir esta diversidad de objetivos se ha procurado incluir ejercicios de evaluación para cada una de las actividades de aprendizaje propuestas y, como explicaremos más adelante, se

aprovecha el carácter de recopilación de la *actividad de aprendizaje 4* como ejercicio de *evaluación sumativa*, que pretende redondear todo el trabajo realizado.

En este trabajo, y debido a la importancia de los contenidos procedimentales que se han tenido en cuenta, se entiende evaluación como regulación, como un instrumento para detectar los problemas en la comprensión, en la capacidad de seguimiento de las actividades, y en el aprendizaje de las estrategias que constituyen los objetivos de las actividades.

La evaluación debe tener, necesariamente, como punto de referencia los objetivos y debe tener la función inicial, formativa y sumativa, que permite considerar el proceso y el producto como una globalidad. Una vez realizadas las actividades de evaluación programadas para cada actividad, el profesor/a valorará el progreso del trabajo y realizará las modificaciones pertinentes para su adecuación a los alumnos.

A continuación se proponen actividades de evaluación para cada actividad.

Actividad de evaluación 0

En esta actividad se trata de realizar una valoración inicial de la motivación y de las aptitudes de los alumnos para realizar las tareas previstas. Puede utilizarse el siguiente cuadro para anotar elementos significativos del comportamiento de los alumnos a lo largo de esta primera actividad.

Valoración: de 0 (nada) a 5 (mucho)

Nombre	Sigue la sesión	Participa y aporta	Muestra interés

Actividad de evaluación 1

En esta actividad, se pedirá a los alumnos que pongan por escrito sus opiniones en el ejercicio 3 (apartados e) y f)) han de recoger los escritos para poder obtener información sobre el grado de aprovechamiento de la actividad por parte de los alumnos. El esfuerzo de reflexión que representa el escribir unas líneas con su opinión sobre la película tiene una función formativa y al mismo tiempo sumativa, puesto que hace recopilar la totalidad de la actividad para poder emitir una opinión. El profesor o profesora devolverá los ejercicios a los

alumnos una vez corregidos, y podrá hacer un comentario valorativo pero general en la clase. No deberá tomarse demasiado tiempo para esta corrección.

Actividad de evaluación 2

En esta actividad, los alumnos deberán completar el cuadro que les ha servido para trabajar el lenguaje cinematográfico completando los elementos que faltan. Vuelven a combinarse elementos de evaluación formativa y sumativa porque el alumno debe referirse constantemente al trabajo que ha realizado para completar el cuadro, lo cual refuerza el aprendizaje y además da una visión global de la actividad y de la importancia del conocimiento de conceptos cinematográficos. La clave de respuestas es el cuadro completo.

Actividad de evaluación 3

Puede utilizarse la ficha siguiente para evaluar la comprensión de los alumnos de toda la actividad 3 y para relacionar los contenidos trabajados en la película con la realidad de los alumnos. Puede hacerse la actividad en casa. Se corregirá y puntuará sobre 20 según la adecuación de la respuesta, la cantidad de información y según cómo el alumno/a demuestre su comprensión de los contenidos que se han trabajado.

FICHA PARA EL/LA ALUMNO/A

número 7

Escoge una de las dos opciones siguientes y redacta una respuesta que no supere las 20 líneas.

1. ¿Recuerdas alguna película donde haya un discurso argumentativo tan contundente como el de la película que hemos analizado? Di cuál era y aporta detalles, elementos utilizados para transmitir la tesis...
2. Describe una película que hayas visto en la que el principal protagonista o héroe tenga un mensaje que transmitir y explica si los recursos que ha utilizado son los adecuados y te han convencido.

3. Conclusión

Poco queda por decir a modo de conclusión, sólo insistir en la gran cantidad de posibilidades que ofrece la utilización de métodos

audiovisuales en el aula de secundaria para la consecución de objetivos tanto lingüísticos como culturales. Animamos desde aquí a los docentes a abrir en sus aulas una ventana al cine.

Bibliografía

- BERTOCHI, D. (1995) "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria". *Textos*, nº 4, pp. 23-37.
- BUSQUETS, O. (1994) *Literatura i cinema: dues narratives. Crèdit variable*. ESO. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- CARMONA, R. (1993) *Cómo se comenta un texto fílmico*. Editorial Cátedra.
- CASSANY, D., LUNA, D. y SANZ, G. (1993) *Ensenyar Llengua*. Editorial Graó, Barcelona.
- FERRER, M., ESCRIVÁ, R. y LLUCH, G. (1995) *Per a argumentar*. Tàndem, Valencia.
- GAUDREAU, A. y JUST, F. (1995) *El relato cinematográfico*. Paidós, Barcelona.
- Shakespeare, W. *Enrique V* (1967) Traducción de José M.^a Valverde en *Teatro Completo 1*. Editorial Planeta, Barcelona.
- SHAKESPEARE, W. (1993) *King Henry V*. Cambridge School Shakespeare. Cambridge University Press.

3.3. ELEMENTOS NO VERBALES EN LA LITERATURA Y EL CINE

Mercè Coll

Introducción

Se consideran elementos no verbales en la literatura aquellos que describen directamente una acción, un gesto, un movimiento o cualquier tipo de acontecimiento en el acto de producirse.

Este tipo de descripciones actúa como una mostración, como un “dar a ver” desde una determinada posición, objetiva o subjetiva. Esta supuesta mimesis de acciones y situaciones es de hecho una “ilusión de mimesis”, en tanto se expresa a través del lenguaje y, sobre todo, si la comparamos con la representación dramática, a la que tradicionalmente se le atribuye su carácter mimético por oposición a las acciones relatadas (diégesis). De hecho ningún relato puede “mostrar” ni “imitar” la historia que cuenta, sino tan sólo relatarla de forma detallada, precisa, “viva”, “por la razón de que la narración oral o escrita es un hecho del lenguaje y el lenguaje significa sin imitar”.¹ A pesar de esta imposibilidad, la distinción entre mostrar (*showing*) y contar (*telling*) ha tenido una amplia resonancia en la teoría de la novela y de ella surge esta diferenciación entre elementos verbales que relatan y elementos no verbales que “muestran”. El *showing*, ese mostrar, se explicita en dos preceptos que indican un predominio de la escena, del relato detallado y la transparencia del

1. Gérard Genette, Figuras III. Barcelona: Lumen (1989).

narrador. Mostrar es de hecho “una forma de contar que consiste en decir lo más posible pero a la vez decir lo menos posible”,² en una palabra dar el máximo de información borrando las huellas de la instancia que enuncia.

La distinción entre el mostrar y el relatar alude a la distancia y a la perspectiva narrativa, que se modulan de forma diversa en cada tipo de relato, literario y cinematográfico, en función de la naturaleza de sus signos y de sus mecanismos de enunciación.

En el cine, la instancia discursiva aparece menos clara que en el texto literario; la utilización directa de las imágenes y los sonidos facilita esa invisibilidad de la enunciación. El narrador, esa instancia desde donde se organizan los enunciados fílmicos, actúa de forma más imperceptible que en la imagen literaria, donde las palabras actúan como mediadoras de las imágenes que sugieren. En relación con la perspectiva narrativa, también hay diferencias en tanto que en el relato fílmico la información puede distribuirse a través de los signos visuales y sonoros, mientras que en el relato literario es imposible establecer una simultaneidad entre lo que se dice y lo que se ve, por la sencilla razón de que las palabras inevitablemente han de seguir el orden sucesivo de las frases.³

Estas diferencias determinan que no puedan aplicarse los mismos criterios para determinar los recursos utilizados en cada caso. Las marcas de la enunciación y los canales informativos varían en función de las características de cada sistema de signos. El relato en primera persona no puede traducirse mecánicamente en un film a través de la llamada cámara subjetiva; pues lo que conseguiríamos sería tan sólo una perspectiva óptica y no un punto de vista subjetivo o vínculo psicológico entre quien narra y quien ve. Nora Catelli ilustra esta sustitución analizando *La dama del lago*, un film de Robert Montgomery (1947) basado en la novela de Raymond Chandler y que se construye a partir de la mirada de su protagonista, a quien nunca le vemos la cara para no alterar ese punto de vista subjetivo asociado con lo que la cámara ve. En el análisis que realiza Catelli, esa traslación literal “no alcanzaba a ser disparate, ausente por completo de lógica, sino disloque; algo parcialmente gobernado por una lógica cuya retórica no se correspondía con el medio nuevo: se produjo un brusco corrimiento de convenciones que cubrían campos que no les eran propios”.⁴

2. Gérard Genette, op. cit.

3. André Gaudreault y François Jost, *El relato cinematográfico*. Paidós: Barcelona (1995).

4. Nora Catelli (1997) “Un recurso sin límites”, en *La novela del siglo XX y su mundo. Escuela de noche*, nº 11 y 12, Madrid.

Este tipo de confusiones es usual cuando se aplica mecánicamente un recurso literario al lenguaje fílmico, de la misma manera que, a veces precipitadamente, se relacionan determinadas estructuras de la trama literaria con ciertas formas del montaje. La yuxtaposición de acciones o los saltos temporales fácilmente pueden vincularse con algunas formas del montaje cinematográfico, cuando de hecho es el cine, el llamado cine clásico, el que integra las formas narrativas de la novela. La propia seriación de las imágenes cinematográficas favorecía ya esta integración del tiempo narrativo; pero surgió la construcción del modelo clásico en la primera década del siglo XX a causa de la admiración de Griffith por las novelas de Dickens, Dostoievski y Balzac, por su capacidad de narrar historias sin ninguna limitación temporal o espacial. Se consiguió la integración de la mirada cinematográfica en el tiempo narrativo mediante una eficaz fragmentación del espacio y de las líneas de acción, que permitían al espectador ocupar la posición más adecuada para participar de la emoción de una escena y del desarrollo de la historia.

De acuerdo con esta correspondencia, la “mostración literaria” puede traducirse en términos cinematográficos, de la misma manera que se califican como literarios ciertos procedimientos narrativos en donde se prioriza la palabra en detrimento de la imagen. Sin embargo, estas relaciones entre el relato fílmico y el literario no tienen demasiada utilidad para el análisis de la influencia de la literatura en el cine o a la inversa del cine en la literatura, que debe plantearse bajo otros presupuestos.

1. Un ejemplo literario: *Madame Bovary*

Dos fragmentos de *Madame Bovary* nos servirán de ejemplo para medir el alcance de paralelismos entre procedimientos literarios y cinematográficos. Con estos dos ejemplos pretendemos señalar aquellos recursos de la novela que pueden traducirse fácilmente a una mostración cinematográfica. Pero, como explicaremos más adelante, esta similitud resulta insuficiente como criterio de adaptación de la novela al cine y como criterio de análisis para determinar las afinidades y diferencias entre cine y literatura.

En el primer fragmento elegido, constatamos que la descripción de la situación fácilmente puede asimilarse a una mostración de la cámara. Podemos imaginar sin dificultad cómo esta escena podría representarse cinematográficamente a través de un movimiento de cámara que puntuase los detalles descritos en el texto literario, o componiendo distintos planos siguiendo el recorrido indicado por las palabras.

“... Y le sentó sobre la mesa, apoyándole la espalda contra la pared.

Madame Bovary se puso a quitarle la corbata. Tenía un nudo en los cordones de la camisa; permaneció unos minutos moviendo sus ligeros dedos en el cuello del muchacho. Luego echó vinagre en su pañuelo de batista, le mojó con él las sienes a pequeños toques y sopló delicadamente encima.

El carretero despertó, pero el síncope de Justino seguía y sus pupilas se sumergían en su pálida esclerótica como flores azules en leche.

—Habría que esconderle esto —dijo Carlos.

Madame Bovary cogió la palangana para meterla debajo de la mesa; en el movimiento que hizo al inclinarse, el vestido (era un vestido de cuatro volantes, amarillo, largo de talle, ancho de falda), el vestido se extendió en torno a ella sobre los ladrillos de la sala; y como Emma, acurrucada, vacilara un poco apartando los brazos, los bullones de la tela se hundían a intervalos, según las inflexiones de su corpiño. Luego fue a coger una garrafa de agua, y estaba disolviendo unos terrones de azúcar cuando entró el boticario (...).⁵

El segundo fragmento elegido ejemplifica la similitud entre el montaje cinematográfico y el encabalgamiento de voces que se produce en el diálogo entre Rodolfo y Emma durante la celebración de los comicios.

(...) Y le cogió la mano; Emma no la retiró.

“¡Hay que combinar los buenos cultivos!”, clamó el presidente.

—Por ejemplo, hace poco, cuando yo vine a su casa...

“A monsieur Bizet, de Quincampoix.”

—¿Sabía yo que iba a acompañarla?

“¡Setenta francos!”

—El caso es que cien veces quise marcharme, y la seguí, me quedé.

“Estiércol”.

—¡Qué bien me quedaría yo esta noche, mañana, los días siguientes, toda mi vida!

“¡A monsieur Caron, de Argueil, una medalla de oro!”

—Pues jamás he encontrado en compañía de nadie un encanto tan completo. (...).⁶

Estas interferencias, entre el diálogo que mantienen y el discurso de los oradores, pueden asimilarse a un montaje alternado que muestre ambos espacios: el interior donde están Rodolfo y Emma, y el exterior donde los oradores hablan; o bien un montaje sonoro que or-

5. Gustave Flaubert (1992) *Madame Bovary*. Traduc.: Consuelo Berges. Alianza. Madrid

6. Gustave Flaubert, op. cit.

ganice los encabalgamientos señalados en el texto, visualizando o no el espacio exterior. También cabría la posibilidad de mostrar a la vez el interior y el exterior a través de una composición del plano, de tal manera que a través de una ventana, por ejemplo, se mostrase el espacio donde hablan los oradores.

Estos dos ejemplos demuestran que no puede establecerse una correlación única entre el mostrar a través de palabras, por muy distante y visual que sea, y un recurso cinematográfico concreto (un movimiento de cámara, un determinado montaje o un cierta composición del plano). Las posibles vinculaciones no pueden limitarse a un juego de correspondencias entre ambos, sino que su significación y alcance deben valorarse en función del sistema donde se incluyen. Sólo de este modo podemos entender la especificidad de los recursos utilizados en cada medio y sus posibles analogías, pues "lo que se traduce de un sistema a otro no es un simple procedimiento técnico, sino que se produce una transcodificación. De lo que se trata en suma es de señalar el tipo de significaciones que un determinado procedimiento puede generar en el nuevo texto".⁷

2. De la literatura al cine

Como ejemplo de este trabajo de traducción centraremos el análisis en cuatro adaptaciones literarias de *Madame Bovary*, las realizadas por Jean Renoir (1933), Vincent Minnelli (1949), Claude Chabrol (1991) y Manoel Oliveira (1993), con el título *El valle de Abraham*.

Estos comentarios no pretenden, evidentemente, agotar el tema conflictivo de las adaptaciones cinematográficas de textos literarios, ni de las posibles influencias del cine en la novelística contemporánea; sino, tan sólo señalar posibles vías de análisis que deben desarrollarse de forma más detallada y rigurosa, contextualizando las diversas lecturas-interpretaciones en la práctica fílmica donde se inscriben.

Las distintas opciones adoptadas por cada realizador evidenciarán una interpretación de la novela y una forma particular de apropiación de los medios expresivos del cine. La "fidelidad" como criterio deja de tener sentido, entre otras razones porque generalmente cuando se utiliza este término tan sólo se valora una "fidelidad" argumental, cuando de hecho la historia que se cuenta no tiene ningún sentido si la aislamos de la forma concreta en que se expresa.

Las cuatro adaptaciones que presentamos mantienen, en general, el argumento de la obra literaria, pero el resultado que obtienen es muy distinto en función de los criterios y recursos que utilizan para

7. Carmen Peña Ardid (1992) *Literatura y cine*. Cátedra, Madrid.

expresar el peculiar "estilo" de Flaubert. Como comprobaremos en cada comentario, las "infidelidades" resultarán ser mucho más productivas que la fidelidad extrema al texto literario, a los hechos o acciones que se cuentan. Un ejemplo claro es *El valle de Abraham* que, paradójicamente, es la adaptación más libre pero la que consigue unos efectos más similares a los de la obra literaria.

Madame Bovary de Jean Renoir (1933)

El guión escrito por el propio director sigue fielmente el texto de la novela, pero sus resultados no se corresponden con los obtenidos en otras adaptaciones que realizó. Este problema se debe en parte a los distribuidores, que obligaron a reducir las tres horas del guión original a la duración estándar, unas dos horas. Estas limitaciones condicionan la valoración del film, pero al perderse la versión original no queda otra alternativa que considerar la obra tal y como la conocemos.

Se ha destacado la falta de sutileza y precisión en el retrato de Emma frente a la consistencia del personaje de Charles Bovary al que le da relevancia como víctima. Esta valoración por parte de la crítica encuentra su justificación en las intenciones de Renoir, quien afirma querer evitar en todo momento el sentimentalismo y provocar la distancia necesaria para evitar la identificación emotiva con la protagonista. La tragedia de Emma, esa joven provinciana incapaz de poder realizar sus deseos en el ambiente mediocre que le rodea, se presenta con los rasgos de la banalidad cotidiana, de este transcurrir lento y tedioso, que Renoir reproduce espléndidamente gracias a una composición del espacio muy elaborada.

En el trabajo sobre el espacio, destacan dos recursos: el movimiento de la cámara y el tratamiento de la profundidad de campo, utilizados respectivamente en la recreación de los espacios exteriores e interiores. En el tratamiento de los espacios exteriores podemos observar prolongados movimientos de cámara que muestran los paisajes evocados por Flaubert y que actúan como contraste respecto a la opresión que supone para Emma esa vida rutinaria con Charles. La utilización de la profundidad de campo se concreta en los efectos de reencuadre con que se muestran diversas escenas que transcurren en el interior de la casa de los Bovary. Por ejemplo en la disputa violenta que mantienen Emma y la madre de Charles, la figura de Emma se presenta atrapada en el espacio por el reencuadre constante de puertas y cortinas. Este encierro figurativo traduce claramente esta distancia y soledad del personaje, que se encuentra prisionera de las mezquinas convenciones sociales de su pequeño mundo. Esta forma

de componer el espacio responde también al distanciamiento buscado por Renoir para evitar el "sentimentalismo" y el psicologismo como forma de aproximación a la protagonista. Estos magníficos reencuadres nos hablan constantemente de la propia representación; de esa constante impostura que vive Emma al intentar sintonizar sus ilusiones con las posibilidades que la realidad le ofrece. La situación de Emma se evoca por ese lugar que ella ocupa en el espacio, por la forma cómo la cámara la sitúa en la composición del plano. Este tratamiento del espacio se combina también con una utilización del tiempo que anula toda emoción, al restituir el tiempo real de las acciones representadas. Jean Renoir comenta en una entrevista (1969) que esta forma de filmar responde al deseo de respetar el tiempo que pasa y por este motivo suprime, también, las grandes escenas para poder mostrar la vida... lo cotidiano, a pesar de que pueda resultar aburrido para el espectador.

En el film de Renoir la "fidelidad" a la obra de Flaubert se centra en la recreación de esos ambientes cotidianos opresivos y en la descripción de los paisajes, pero el relato fílmico no llega a captar esta cadencia narrativa de la obra literaria capaz de transformar esos ideales de Emma, mezquinos e irrisorios, en destino trágico. El contraste irónico que establece Flaubert entre los grandes ideales y la forma como se traducen en las fabulaciones de Emma, provoca un cierto distanciamiento del personaje, pero a lo largo de su trayectoria esta separación se transforma en conmoción y la vulgaridad se convierte en una fuerza trágica. La escritura de Flaubert capaz de transformar en mito la existencia banal de una joven provinciana no encuentra un equivalente en el film de Renoir. La invisibilidad que buscaba Flaubert como autor, focalizando el relato a través de sus personajes, se traduce en el film de Renoir como una objetividad incapaz de revelar la verdad de este mundo ilusorio que consiguió crear Flaubert con su estilo.

Madame Bovary de Vicente Minnelli (1949)

Ante las advertencias de la censura, Minnelli decidió llevar a cabo su proyecto de adaptar la obra de Flaubert situando la acción a partir del juicio a que se vio sometido Flaubert en 1857 por la inmoralidad de su novela. El prólogo y el epílogo nos muestran a Flaubert defendiendo a su heroína, excusándola de toda culpa por las influencias nefastas que ha recibido de las lecturas de obras románticas que ensalzaban la belleza y el amor como sublimes ideales que han de guiar nuestras vidas. El bovarysimo, esa confusión entre la vida y el arte, se expresa como el único pecado de Emma, una joven soñadora que tra-

ta de orientar su vida según los grandes ideales que ha imaginado en sus lecturas.

La voz en *off*, la del propio Flaubert defendiendo a su criatura dirige todo el recorrido narrativo del film y, a su vez, produce el efecto paradójico de garantizar la verdad de la ficción, la verdad de la novela. El film no se presenta como visualización de una novela, sino como la trasposición de la vida misma. El personaje Flaubert presenta la historia ante el tribunal como ejemplo de las consecuencias del carácter engañoso de las obras literarias, pero su novela se presenta como la vida misma. Todo sucede como si el narrador Flaubert no hiciera más que transcribir aquello que se muestra delante de esta ventana que es la pantalla de Hollywood. Esta garantía de verdad del relato, por sus similitudes con la vida real, es la actitud contraria a la defendida por Flaubert en su intento de hacer un libro sobre nada, un libro sin referencias exteriores, que se sustentase por sí mismo, por la fuerza interna de su estilo. Minnelli traduce esta intención en una simple restitución de esta realidad que Flaubert consideraba como "esencia a sugerir".

A pesar de esta búsqueda de realismo, el film de Minnelli consigue plasmar en una algunas escenas ese "deseo de absoluto" que según Baudelaire caracteriza al personaje de Emma.

Como se ha señalado numerosas veces, Emma aparece como un Quijote de la modernidad que lucha no contra las quimeras de la ficción (la lucha contra los molinos de viento), sino desde las propias quimeras de la ficción, contra la abulia de la realidad que acaba destruyéndola.

En la escena del baile en el castillo del marqués de Andersvilliers, que es muy diferente de la descripción que hace Flaubert. Minnelli consigue expresar todo el drama de Emma, desde la fascinación por el ambiente que le rodea hasta su inevitable decepción. Al inicio contempla una imagen radiante de sí misma al verse reflejada en un espejo rodeada de admiradores, pero, a medida que avanza el ritmo vertiginoso del vals que baila con Rodolfo, esa imagen radiante de sí misma y del lujoso salón, se ira rompiendo poco a poco con la visión alternada de Charles, excluido de las conversaciones y bebiendo en solitario. Las copas que se rompen en un brindis y las ventanas que se abren por el golpe de las sillas, que lanzan los criados para evitar el desmayo de Emma, muestran sucesivamente la inconsistencia de este reflejo que habíamos visto en el espejo al inicio. Finalmente, Emma debe abandonar, avergonzada, el baile por la intromisión de Charles que tambaleándose trata de bailar con ella. Sus ideales, sus sueños, su imagen, se rompen como los cristales de las copas y de las ventanas.

La escena se desarrolla al ritmo frenético del baile; oscila entre la satisfacción inicial de Emma por ver realizados por primera vez sus

ilusiones, a la progresiva e inevitable decepción, que fácilmente intuimos antes de que Charles le fuerce a reconocer explícitamente.

Otra escena, espléndidamente resuelta, es la del diálogo entre Emma y Rodolfo durante los comicios. A través de la ventana abierta, se mezclan las voces que Flaubert indica en su diálogo. La cámara apunta con precisión los gestos de Emma, sus reticencias ante el reclamo amoroso de Rodolfo y su paulatina desaparición por la fuerza de esas palabras tantas veces imaginadas y deseadas. Minnelli suprime la ironía que expresa Flaubert en la elección de las frases que interfieren, desde el exterior, la solicitud apasionada de Rodolfo. Pero, a pesar de ello, el film consigue reflejar esta oscilación constante de Emma entre el poder de las palabras y la realidad de su significado.

Madame Bovary de Claude Chabrol (1991)

La fidelidad al texto es la carta de presentación del film. Chabrol declara que ha intentado hacer el film tal y como Flaubert lo hubiese hecho si hubiese tenido una cámara en lugar de una pluma. El problema es que esta escritura de la cámara se reduce, la mayoría de las veces, a una transposición literal de los aspectos visuales y sonoros indicados en el texto, olvidando precisar el lugar desde donde se produce la visión y la escucha.

El film no consigue ajustar la focalización del relato, concretamente se produce una confusión entre la objetividad y la subjetividad, que impide situar las vivencias de Emma. Cuando Chabrol intenta poner en escena este juego de perspectivas, consigue crear una estructura formal (la correspondencia entre plano- contraplano) que sólo ocasionalmente nos transmite los sentimientos de los personajes, como en la escena del baile. En esta secuencia, la cámara logra expresar la excitada turbación de Emma en sus diversos estadios. Nos permite identificar su mirada que observa ávidamente todos los detalles, en el intento imposible de parar el tiempo, de permanecer eternamente en esta realidad que encaja con sus ideales. El sueño desaparece al subir al coche con Charles que se quita las botas porque le hacen daño. Este pequeño detalle rompe el encanto y la sitúa de nuevo ante su mediocre realidad.

Otro momento muy conseguido, relacionado con la composición del punto de vista objetivo y subjetivo, es la muerte de Emma. Chabrol indica que en varios momentos del texto literario no se determina claramente el punto de vista elegido. Ante esta imprecisión, opta por la misma ambigüedad mostrándonos un primer plano de Emma agonizante y en segundo término los otros personajes, que en un plano sucesivo, aparecen difuminados al ser observados por la mirada

turbia de Emma agonizando. Inmediatamente después, Charles se arrodilla junto a la cama y, conservando el mismo ángulo, Emma le acaricia los cabellos diciendo: "Si..., es verdad... ¡tú sí eres bueno! Esta frase se interrumpe con la voz en *off* del narrador que lee las frases del texto: "Ella pensaba que ya había terminado con todas las traiciones, las bajezas y las innumerables concupiscencias que la torturaban. Ahora no odiaba a nadie; en su pensamiento se abatía una confusión de crepúsculo...". Esta intromisión del texto, según Chabrol, provoca una objetividad absoluta, un instante inmóvil en un momento en donde todo se precipita. También se produce esta alternancia de objetividad y subjetividad en el momento en que se oye la canción del ciego y ella lo ve, al incorporarse, a través de las cortinas de la ventana. Vemos su rostro como fruto de la alucinación de Emma, pero, después de un plano de los personajes que la acompañan, vemos "objetivamente" al ciego caminando por la calle.

En otros momentos del film, Chabrol no consigue ajustar estos puntos de vista y la escena resulta vacía de contenido, como el reencontro de Emma y León en la ópera. Aquí la cámara no consigue situarse en la posición adecuada para transmitir las emociones. Observamos lo que hacen y dicen los personajes pero con una excesiva distancia respecto a lo que sienten. No se trata de provocar una identificación sentimental, sino de sugerir el entramado de sentimientos que se juegan en la escena.

El mayor atractivo de la obra, según Chabrol, radica en la confluencia perfecta del fondo y la forma. Esta simbiosis que constituye su sueño de obra de arte es precisamente lo que no acierta a conseguir en el film, excesivamente dependiente de los recursos del texto literario. La excesiva "fidelidad" al texto, esta preocupación por trasladar literalmente las abundantes descripciones visuales del texto literario y por reproducir el ritmo de las frases mediante la sucesión de planos, impide a la narración fílmica crear su propio ritmo. A medida que avanza el film, el trayecto narrativo se convierte en una sucesión fragmentada de escenas que no logran, la mayoría de las veces, transmitir la fuerza emotiva de la situación que representan.

El valle de Abraham de Manoel Oliveira (1993)

Esta versión de *Madame Bovary* es la más compleja de las adaptaciones que comentamos. Su construcción se basa en un juego de reflejos que constantemente nos obliga a cuestionar los límites de la representación en todas sus variantes, desde la adaptación como recreación de un texto hasta la composición de las imágenes como reflejo del texto literario.

La adaptación de la obra de Flaubert se realiza a través de la lectura que realiza Agustina Bessa-Luís sobre la novela. Este juego de mediaciones lo define el propio Oliveira en una entrevista: "Madame Bovary, es un hombre que escribe sobre una mujer. Esto da como resultado el bovarysme, que es retomado por Agustina, una mujer que habla de mujeres. Y yo, cuando retomo el texto de Agustina, soy un hombre que habla de mujeres a través de la visión de una mujer, que ha partido del punto de vista de Flaubert".⁸

Esta mediación se produce también al combinar la imagen y la palabra en el film. Contrariamente a Minelli y a Chabrol, la voz en *off* que aparece en el film de Oliveira no se convierte en la voz del autor-Flaubert, ni en la voz de un narrador que expresa las vivencias de Emma que la imagen no puede explicar. Oliveira utiliza esta voz en *off* como afirmación de la autonomía necesaria que debe tener la palabra en relación con la imagen. La preeminencia de la palabra es necesaria, según Oliveira, para poder estructurar en imágenes el texto de Agustina Bessa-Luís, construido prácticamente sin diálogos. Su intención es mantener el carácter literario del texto inicial y para ello somete la acción a la información que nos dan las palabras. Prácticamente en todo el film cuando vemos un personaje ya lo conocíamos por las explicaciones que nos había transmitido la voz en *off*. Con este efecto consigue evocar el sentido trágico, inexorable, de la historia de Emma. Esta "autoridad" de la voz, que nos presenta la situación antes de ser vista, puede interpretarse, también, como la presencia (nos relata la situación) de una ausencia (aún no hemos visto lo que relata), de un modo similar al juego que establece en la composición de las imágenes entre el campo y el fuera de campo (entre lo que vemos y aquello que queda oculto significativamente). Esta oscilación nos remite a una de las características del film que consiste en componer figuras de la ausencia, desde los encuadres que muestran un espacio vacío hasta los planos frontales de Emma, en los que su mirada se proyecta enigmáticamente más allá de los límites del encuadre sin que podamos determinar claramente cuál es el objeto de su mirada. Intuimos que esa mirada atraviesa el espacio y se proyecta en un tiempo que se nos escapa, el tiempo de su ensoñación y de sus recuerdos, el tiempo suspendido y paralizado por sus ideales y fantasías. Este tratamiento figurativo nos remite a la definición que el propio personaje da de sí misma: "yo no soy nada, soy un estado de ánimo que oscila", un estado de ánimo que no consigue encontrar su lugar en el presente que vive. Esta imposibilidad de situar sus deseos en la realidad en que vive se traduce como incapacidad para vivir el tiempo. Emma vive en

8. Antoine de Baecque y Jacques Parsi (1996) *Conversations avec Manoel Oliveira*. Cahiers du Cinéma París.

el no-tiempo de sus ilusiones y su presente cotidiano se inmoviliza a la espera de poder ver realizadas sus ilusiones. Oliveira consigue, a través de las imágenes, componer estas ausencias, esas figuras fantasmagóricas que determinan la identidad de la protagonista. La presencia de Emma, su rostro y su cuerpo, se muestra como una ausencia a través de estos planos frontales con la mirada fija, que atraviesa los límites del espacio de la representación.

Como en el texto de Flaubert, no se focalizan los estados de Emma a través de ella misma, sino a través de sus proyecciones, de sus reflejos en las miradas de los otros. Emma se convierte en la imagen del deseo de los otros. El bovarysismo se presenta como un componente universal de la naturaleza humana, al intentar poder concebirse en otro, un otro distinto al que se es. Pero el destino trágico de Emma radica, precisamente, en que ha de anular su propio tiempo para conseguir ser este otro yo, y con ello consigue tan sólo reforzar el tedio que invade su vida. Esta situación que vive el personaje del film de Oliveira es una inteligente trasposición de la modulación temporal del texto de Flaubert. El uso dominante de los verbos en imperfecto, característico del estilo de Flaubert, encuentran una correspondencia en las imágenes de Oliveira, que expresan ese tiempo, inacabado y prolongado, a través de la repetición de ciertas figuras que puntúan el itinerario del relato.

Destacamos diversos momentos del film donde la exuberante belleza de Emma se presenta como una arma mortífera, como un peligro para quienes la contemplan. En cada uno de ellos, la voz en *off* del narrador adelanta, como una premonición, los acontecimientos que luego mostrarán las imágenes. En la visita a sus tías, la joven Emma se asusta al contemplarse en el espejo de la entrada y queda hipnotizada por su imagen. Sus tías al verla en el marco de la puerta descubren este terrible poder de su belleza. En otro momento, después de la muerte de su tía, Emma muestra su fragilidad "reflejándose" en el rostro de un cuadro que está junto a ella. La figura de Emma destaca en el marco de la puerta y cuando abandona el plano, Carlos contempla su ausencia mirando fijamente el cuadro mientras la voz en *off* explica su decisión de silenciar el aborto que ha realizado a la criada por petición de Emma.

En el baile también se produce un encuentro a través del espejo. Uno de los invitados se acerca a contemplarla y explica su perturbación a través de unos grabados que ilustran este poder destructor que se esconde bajo la belleza. En otra ocasión, Emma afirma la liberación de su deseo a través de la melancolía por el tiempo pasado, que se muestra a través de su triple reflejo en el espejo, mientras evoca la figura de su madre contemplando su fotografía. Su vestido negro contrasta con el sombrero rojo que se coloca ante el espejo, recor-

dando ese ambiente mundano que vivió su madre. El momento de la decepción también se muestra a través del reflejo de Emma en un espejo colocado al lado de la fotografía de su madre. La voz en *off* formula el reto de ser capaz de la entrega al otro absoluto. Emma vestida de luto se coloca un sombrero negro y desaparece del encuadre mientras vemos el espejo vacío, como huella de su ausencia. Esta serie de figuras de la melancolía en el espejo finaliza en la secuencia de su suicidio. Contemplando su rostro rejuvenecido en el espejo, Emma se coloca cuidadosamente un sombrero blanco con una cinta azul y se dispone a romper su última imagen reflejada en las aguas donde se sumerge.

A lo largo de todo el film se repiten estas figuras de un tiempo ya pasado, un tiempo de algo perdido irremediablemente porque nunca se tuvo. Son figuras de una melancolía infinita, de un deseo de absoluto nunca realizado que ya no puede sostener. Estas imágenes se construyen como reflejos en la superficie del film que en palabras de Oliveira "es la combinación de este espacio visible y de este espacio invisible por la memoria, la imaginación y el deseo".⁹

9. M. Oliveira (1986), *Tous en scène*, entrevista realizada por P. Bonitzer y M. Chion, *Cahiers du cinéma*, n° 379, enero 1986.

4. INTERACCIÓN DE LENGUAJES

4.1. DEL FILM AL PAPEL: EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

*Anna Solà,
componente del colectivo Drac Màgic*

Aunque las apariencias indiquen lo contrario, a raíz de la proliferación de narraciones mediáticas, en la sociedad actual el relato ha ido perdiendo su función iniciática, su capacidad para generar aprendizajes fundamentales para la vida social y para la formación sentimental, ética o estética. Lo ha ido perdiendo a causa de la aparición y divulgación de un modelo comunicativo que ha invadido el tiempo libre y que no favorece la práctica de otras actividades comunicacionales: intercambio de experiencias, narración de cuentos, de vivencias o sucesos, lecturas y conversaciones. Deja poco tiempo para otras ocupaciones y habitúa a unas rutinas que, a fuerza de insistencia impiden el surgimiento de opciones alternativas. A fuerza de vivir con ellas, vamos perdiendo cada vez más la posibilidad de pensar en vivir con hábitos distintos.

La riqueza de la tradición narrativa, que tan bien y de forma tan frecuente ha potenciado y divulgado el cine –pensemos en las adaptaciones de Shakespeare y otros clásicos: las sagas artúricas, las novelas de aventuras, los relatos y cuentos populares infantiles–, no ha sido igualmente revalorada o reinterpretada por el medio televisivo. Éste, absorbe y aprovecha argumentos, mitos y personajes, pero, a causa de sus propias características, no hace más que adelgazar, vaciar de contenido todos los relatos transmitidos, reelaborados, transformados y enriquecidos por otros medios, desde nuestros orígenes culturales hasta ahora. Y, aún más, no ofrece las pistas necesarias para en-

tender la genealogía de esta tradición, única manera que a la larga nos permite el placer y la sabiduría, cuando, con el tiempo encontramos concordancias, parentescos, relaciones y referencias gratificantes que incitan a la sana ambición de la curiosidad sin límites.

El propio Alfred Hitchcock, maestro indiscutible de la narrativa cinematográfica, virtuoso en el dominio de las estrategias de seducción para captar no sólo la atención del público sino también para mantenerlo en suspenses a lo largo de sus films, en sus trabajos para la televisión, presenta unos discursos aguados y blandos que no tienen nada que ver con la densidad narrativa ni con la fuerza sostenida de la mayoría de sus obras cinematográficas. No es que Hitchcock hubiese perdido la inspiración, ni tampoco se trata de una falta de medios, la razón fundamental es que, para crear narraciones televisivas, incluso el maestro de la cinematografía, tenía que supeditarse a los imperativos de tiempo, a los condicionantes formales y al espacio de consumo determinados por el esquema de la producción televisiva. Efectivamente, en televisión, la duración de los productos está determinada de manera fija e inflexible; la pequeña pantalla obliga a unas disposiciones especiales, compositivas y de montaje, para favorecer su visionado con el mínimo de dificultades de un espectador o espectadora que siempre está fuera dado que el universo de la narración no cuenta nunca con su incorporación en la escena de la representación, cuenta sólo para ligarlo, ligarla obsesivamente a base de impulso constante. En su entorno, estas características están supeditadas a los condicionantes derivados del uso del medio televisivo: la poca concentración en el visionado a causa de la simultaneidad de otras actividades domésticas; la necesidad de emitir siempre estímulos para asegurar la audiencia constante, la ausencia de ritual la equiparación a cualquier acto cotidiano poco significativo.

Por otro lado, si bien es cierto que a través de la televisión se presentan toda clase de temas, conflictos, situaciones, personajes, culturas y comportamientos, ésta es también una falsa sensación, porque es verdad que, impulsadas para adecuarse constantemente a las oscilaciones del contexto social, las personas responsables de la creación de los programas televisivos van incorporando temas más o menos conflictivos, más o menos transgresores, que sintonicen con las circunstancias de cada momento, pero, ligadas a la naturaleza conservadora del medio, ha de incorporarlos de forma superficial, rebajando siempre su contenido o deformarlos con la más pura trivialidad que explota el lado morboso o cómico de cada temática. La práctica narrativa, aparece así como un vuelo rasante que pasa por encima de todo, pero que no llega nunca a tocar nada. Por tanto, nunca podrá profundizar ni otorgar el grueso necesario a su propuesta narrativa.

La televisión no favorece la práctica narrativa por otro motivo.

Introducido como está, su sistema narrativo se fundamenta en su autotopresentación indiscutible como fuente incesante de fragmentos mezclados en sucesión continua, sin pausas, sin principio ni fin. Es cierto que los programas tienen sus correspondientes portadas e indican su fin de una manera u otra, pero las interrupciones de la publicidad y la falta de jerarquías—todos los programas entran con la misma importancia en la intimidad doméstica, desde el más intrascendente al más solemne—constituyen una clase de cinta sin fin que no tiene inicio ni final, que sólo admite la interferencia o la interrupción. El relato televisivo siempre queda abierto, no a la interpretación de cada cual sino como proceso inacabado, porque ha de proliferar constantemente a fin y efecto de mantener la atención de la audiencia. En la narración clásica, la dinámica del relato obedece a una distribución de las expectativas que la historia puede ir generando. En la televisión, estas expectativas no se desgranán en el tiempo sino que se transforman en una sucesión de reclamos para captar la mirada. Por tanto, la televisión no favorece la experiencia del tiempo tal y como puede hacer la narración a través de otros medios.

En el modelo televisivo más difundido, la publicidad tiene su lugar preferente. No solamente porque sea el signo del reclamo al consumo que genera los beneficios necesarios para retroalimentar de nuevo las cadenas televisivas, sino porque representa el verdadero continuo narrativo y el paradigma de la pseudonarración. La modalidad del “spot”, formato corto por excelencia, ha instaurado este tipo de estilo fragmentadísimo, rápido, lleno de gestos incompletos, imágenes impactantes, insinuaciones claras o veladas donde circula una gran acumulación de referencias iconográficas, pero donde no se llega a ninguna conclusión. Tan sólo importa llegar al momento en que se cita la marca, fase culminante de esta corta unidad dramática. Si observamos alguno de los “spots” que denotan claramente una intención narrativa veremos claramente un cúmulo de gestos enfáticos y de referencialidades, que parece que quieran significar muchas cosas, pero que en el fondo no llegan a nada más que ir dejando trazos a su paso para dirigir el interés a la frase publicitaria, al logotipo, a la declaración del nombre propio de cada producto. Los podemos comparar a los “tráilers” de los largometrajes, que con rapidez y una gran fragmentación ofrecen un concentrado de un film. La diferencia es que el “tráiler” de una buena narración cinematográfica es una pequeña muestra de lo que es un film (los tráilers de muchas películas actuales no llegan ni a eso, dado que el poco volumen de ellas hace que entre el tráiler y la obra completa no haya casi diferencia, visto uno vistos todos), y el “spot” no puede ser resumen de nada porque no existe nada anterior ni ninguna dimensión superior a su corta duración y, por otro lado, tampoco existe el tiempo necesario para cir-

cular. De consumo rápido, propone sólo el impacto puntual, que será seguido de otro y otro, y así sucesivamente, sin posibilidad de pausa.

La experiencia narrativa es cada vez más extraña a las prácticas culturales de la mayoría de niños y niñas. La televisión ha ocupado verdaderamente el lugar de otras formas de espectáculo y de conocimiento, pero, además, ha contaminado con sus resoluciones muchos de los otros medios de expresión, que miméticamente acaban adquiriendo también el mismo tono superficial y adoptando la misma tendencia a trabajar mucho las apariencias, pero profundizando poco en la densidad de las situaciones representadas.

Éste es el mapa de lo que creemos que es la tónica de las prácticas narrativas de la mayoría de niños y niñas que descubren con nosotras el mundo contemporáneo. ¿Cómo hemos de situar nuestra acción pedagógica en este contexto? En primer lugar, reconociendo la importancia y la trascendencia de la influencia mediática, influencia ejercida en los modelos de conducta, pero también en la experiencia de los modelos narrativos, definiéndola con la necesaria precisión y promoviendo actitudes, actividades y reflexiones que compensen la hegemonía televisiva y contrarresten sus propuestas insulsas.

El cine, modelo de representación que creó el molde original utilizado después por la imagen televisiva, es la fuente originaria donde rescatar narraciones y buscar el placer por la forma, la fascinación de la puesta en escena, el gusto del reto intelectual, la subyugación por el misterio de las imágenes y los sonidos. En la diversidad y variedad de films y en la gran cantidad de articulaciones de la gramática cinematográfica encontraremos material abundante, y con el diseño de estrategias para interpretarlo permitiremos ejercitar la participación de niños y niñas como agentes activos, que puedan disfrutar en este tránsito consciente entre su posición individual y la narración que tienen delante.

Se acostumbra a hablar de los mecanismos de identificación como componentes fundamentales de la narración. La resolución formal que adoptó la expresión cinematográfica proviene de la configuración, por parte de D. W. Griffith, de un sistema representativo basado en los artificios necesarios para naturalizar el relato y conseguir de manera muy eficaz la identificación y la implicación íntima de espectadores y espectadoras. Lo hacía mediante un sistema muy elaborado de montaje donde, todos los recursos del medio: movimientos de cámara, escalas de encuadres, variaciones de puntos de vista, soluciones de continuidad... aparecían cohesionados en un conglomerado de apariencia homogénea, como un conjunto invisible que, poco a poco, fue siendo asumido por la cultura occidental como la forma unívoca y clásica de la representación cinematográfica. Las otras posibilidades: el montaje de atracciones, las experimentaciones o los intentos

alternativos, fueron quedando arrinconados o destinados sólo a públicos minoritarios.

El núcleo de nuestra propuesta es descubrir, a los ojos de niños y niñas, la verdadera construcción de este medio de expresión, que hemos asimilado socialmente como un hecho natural pero que, paradójicamente, se basa en un artificio sofisticado construido a base de piezas y encajes hábilmente disimulados y escondidos. La intención es convocar la participación del alumnado en este descubrimiento, presentándolo como un ejercicio de disección que rebelará los trucos utilizados por las creadoras y creadores cinematográficos en la elaboración de sus narraciones. Y no nos referimos a las explicaciones de los efectos especiales o a las anécdotas del rodaje únicamente, sino sobre todo al conocimiento de los recursos utilizados para captar la atención, gratificar las expectativas generadas por sus propuestas y poner en nuestras manos las posibilidades más maravillosas de vivir en la ficción durante la hora y media que acostumbra a durar la película.

Por este motivo, hablaremos ahora de una película excepcional llamada *The Princess Bride* (Rob Reiner, 1987). En ella, un niño, amante de los videojuegos y de las historias impactantes, acepta, a disgusto, que su abuelo le empiece a leer un cuento. Poco a poco, el cuento aparece en la pantalla, conducido por la voz del abuelo, que interviene de vez en cuando, para irnos recordando su función de narrador en la historia que nos explica. Pero la acción del mismo se interrumpe de vez en cuando a voluntad del propio abuelo, o por las interferencias del niño, turbado en los momentos románticos, inquieto delante de los peligros, desconcertado por algún punto oscuro o descontento por algún detalle que no es de su gusto. Incluso así, el niño se va entregando de buen grado al juego narrativo, seducido por la fantasía y el interés de la aventura relatada. La gracia del recurso utilizado en esta película no es solamente que nos recuerde periódicamente el aire ficticio del cuento fantástico narrado por el abuelo, sino el que ponga en evidencia las estrategias propias de cualquier narración: la dosificación de informaciones desde el planteamiento inicial hasta el desenlace, las frases recurso, el clímax de las situaciones límite. Efectivamente, las reacciones del protagonista coinciden con la puesta en funcionamiento de estos mecanismos de identificación que permiten la implicación, así como el posicionamiento moral delante de las vicisitudes de los personajes. Y, a su vez, las reacciones del protagonista son las mismas que las de los niños y las niñas que siguen la película, que entienden perfectamente las intromisiones del niño, porque son las que ellos harían. Se trata de un doble juego construido sobre la base de dos atracciones con sentido opuesto. La fuerza que nos arrastra como cómplices de una narración, mediante las identifi-

caciones citadas, y la distancia que ponemos cuando interviene nuestra participación creativa.

En este espacio de ir y venir, entrar y salir de la pantalla, reside, según nos parece, la posibilidad de intervenir pedagógicamente. Porque, al final, el ejercicio analítico significa también un ir y venir, un acercarse a las interioridades del objeto de estudio y, después, en la reflexión: observar, describir, relacionar y llegar a las conclusiones. Este film explica con mucha claridad la naturaleza de este juego. Podríamos decir que el niño nos ofrece el perfil del espectador ideal. Con suficiente criterio propio para mostrar sus predilecciones, sensible a las seducciones narrativas, consciente en el fondo, de su rol en el proceso comunicativo, participativo y cómplice en las formalidades y los rituales propios del relato, dispuesto a repetir con interés, tantas veces como haga falta, la misma aventura porque ha reconocido sus efectos gratificantes. Con una película como ésta, el trabajo en el aula es atractivo y fácil de plantear, dada su propia transparencia y gracias así mismo a la gracia de la propia historia fantástica donde aparecen los personajes y las situaciones arquetípicas, tratadas con un punto de transgresión donde se aplica la ironía. Efectivamente, hay una princesa enamorada, un joven que la corresponde pero no tiene suficiente fortuna para casarse, un príncipe malo que también quiere casarse con ella; tres personajes interfieren en el destino de la pareja, una consecución de pruebas y una lucha desigual que conduce, lógicamente, al final feliz. Todos estos elementos están presentados de un lado con la verosimilitud necesaria para provocar la implicación y la identificación, pero del otro, con exageraciones y caricaturas que enriquecen aún más la narración.

Con la experiencia de este film vemos todas las dimensiones que el cine puede tener para la formación de los niños y niñas. La posibilidad de vivir a través de situaciones simuladas una serie de vivencias donde se implican miedos, deseos y necesidades íntimas que permitirán ejercitar, a través de la ficción, las habilidades que más adelante habrán de poner en práctica en su vida delante de los conflictos reales. La oportunidad de practicar con esta vivencia de la ficción su inteligencia creativa, elaborando durante la narración pensamientos relacionados con su propia construcción y, posteriormente, sistemas de análisis para decodificar los mecanismos narrativos. La ocasión de definirse éticamente delante de las situaciones injustas que viven los personajes e ir elaborando así un criterio personal y coherente. Estas virtualidades, que están presentes en otros discursos, en el caso de los films comportan un trabajo específico derivado de las particularidades de la gramática cinematográfica. En este terreno convendrá aplicar las propuestas oportunas alrededor de los elementos de la expresión cinematográfica más significantes del film. En este caso son:

- las particularidades del montaje de los dos tiempos de la historia y su articulación mediante la banda sonora; la puesta en escena de la historia fantástica donde se utilizan los recursos habituales del género (montaje alternado para describir, en paralelo, los itinerarios de la princesa y de su enamorado);
- temas musicales relacionados con las diferentes tipologías de situación, tratamiento de la fotografía en relación con los diferentes momentos...;
- la caracterización de los personajes, que siguen un código establecido por el propio género (el caso más remarcable es el del espadachín);
- la creación de los momentos de tensión dramática o romántica mediante la combinación entre la voz del narrador y el particular acercamiento por parte de la cámara; y, finalmente,
- la observación del personaje del niño, como nexo de unión de tres dinámicas: la de la puesta en escena del tiempo presente de la narración; la del tiempo de la historia fantástica y la del tiempo de su proyección delante del público.

Evidentemente, en este caso estamos hablando de observar la obra con la distancia necesaria que, manteniendo el film como un documento cercano, el propio recuerdo puede servir para el trabajo, pero también para que la revisión de alguna de sus escenas, permitan practicar analíticamente este ejercicio de decodificación. Aquí será donde la participación personal tendrá su protagonismo creativo, donde buscaremos la forma de expresar la percepción de todos los aspectos que la recepción del film habrá desvelado en cada niño o cada niña. Para esta propuesta trataremos y hablaremos del argumento del film, pero necesariamente tendremos que hablar también de la puesta en escena. Sin ser complicado, es un ejercicio complejo que ofrece intensidad y riqueza pero, sobre todo, muchos estímulos para formular pensamientos y hacer salir palabras que puedan fertilizar el terreno de la vivencia estética que cada uno tendría que ver crecer y expandirse para vivir con más placer en el universo mediático antes descrito, donde el embrollo de informaciones indiscriminadas nos puede saturar y a la vez insensibilizar delante de la verdadera experiencia comunicativa. En el espacio que nos separa de la pantalla construimos caminos de ida y vuelta, puentes necesarios para encontrar en la obra cinematográfica las revelaciones perseguidas, itinerarios significativos de nuestras transformaciones. En la formalización de este proceso se cierra el círculo entre el film y su recepción; el film deja de ser una obra extraña para convertirse en un bien apropiado y apropiable para la formación y el placer, para el conocimiento y la creación, para el crecimiento y la expansión de nuestras capacidades expresivas.

4.2. TINTÍN Y EL CINE

Alba Ambròs - Marta Rovira

Introducción

La propuesta didáctica que presentamos consiste en la realización de un crédito variable bajo el nombre de *Tintín y el cine*, que consta de una programación de treinta sesiones de una hora cada una, en las que se tendrán en cuenta los aspectos visuales, lingüísticos y literarios propios del mundo del cómic y del cine.

El hecho de relacionar el cómic con el cine lleva implícito el acuerdo de considerar el cómic como un género literario más. Sabemos que la clasificación de los géneros literarios ha ido cambiando a lo largo de la historia y que, incluso hoy, la discusión sigue abierta ante las diferentes clasificaciones existentes, en función de si se aplica una visión más amplia o restrictiva del hecho literario. Si partimos del punto de vista de que el texto literario es un acto comunicativo y de que los géneros literarios son actos discursivos (Shaeffer, 1989), creemos que la escuela debería ampliar la visión del hecho literario en sí mismo y difundirlo al máximo para que los más jóvenes lo perciban con mayor amplitud y aprendan a deleitarse con la lectura literaria.

Desde la óptica de la pragmática, el cómic puede considerarse como un acto literario más, que entusiasma a un gran número de nuestros alumnos. Pensamos que la escuela en general y el aula de manera más concreta son "espacios" donde debemos educar de forma abierta en todos los sistemas de comunicación con los que se conviven diariamente en la sociedad actual.

Otras orientaciones que han guiado nuestra programación están basadas en las propuestas de De Pablos (1980)¹ –*Cine didáctico*– por las diversas posibilidades que ofrece el libro para introducir el cine en el aula y para la formación específica sobre la pedagogía cinematográfica. Al adoptar este punto de vista, somos conscientes de que se deben seguir una serie de criterios para trabajar el cine en la clase. En este sentido, De Pablos (1980)² recomienda que las películas que pasemos no sean únicamente expositivas, sino que sirvan para motivar, sugerir y abrir nuevas líneas de trabajo, con el fin de proponer diversas maneras de avanzar en el proceso de aprendizajes significativos y, al mismo tiempo, ayudar al estudiante a construir su conocimiento como receptor y lector de mensajes audiovisuales.

Recomendamos también consultar las propuestas de Corominas (1994) y el apartado dedicado a *Recursos materiales* del libro *Secundaria Obligatoria: lengua castellana y literatura*, editado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1992.

Partiendo de los elementos que definen el cómic y el cine, pretendemos que nuestros alumnos y alumnas sean más sensibles en la observación de las principales diferencias y similitudes entre la metodología de leer y la de analizar imágenes y textos. Para conseguir este objetivo, hemos optado por el estudio y análisis de un cómic de Tintín, de Hergé, titulado: *Las joyas de la Castafiore* comparándolo con su adaptación filmica. Justificamos esta elección, en primer lugar, porque creemos que el tema y los formatos se amoldan a las características psicológicas y a los gustos de los chicos y chicas de 1º o de 2º de ESO, teniendo en cuenta la programación y secuenciación del currículo de Lengua y Literatura españolas para el primer ciclo de secundaria. Y, en segundo lugar, el contenido del cómic incluye, en su representación, muchos aspectos cinematográficos que se tratarán en el crédito. Las razones expuestas facilitan la real y ventajosa relación entre todos los materiales que hemos pensado emplear.

1. Programación del crédito: *Tintín y el cine*

Dividimos la programación didáctica del crédito en dos partes. En la primera, que consta de trece sesiones, se introducen los conceptos

1. De Pablos, J., *Cine didáctico. Posibilidades y metodología*. Madrid, Narcea, 1980. Además también puede consultarse la definición que el *I Certamen Nacional de Cine Didáctico* en Valencia propuso en 1977.

2. *Ibidem*, pero recomendamos consultar la ficha técnico-pedagógica (p. 29) que el autor propone sobre una película, que va desde los aspectos más formales hasta los aspectos de carácter más práctico y subjetivos, como por ejemplo los objetivos de la película, el tratamiento de las imágenes, la banda sonora, edad apropiada, etc.

imprescindibles que permiten reflexionar formalmente sobre el lenguaje del cómic que se analiza. Y, en un segundo lugar, se introducen los elementos característicos del lenguaje del cine y se comparan similitudes y diferencias entre estos dos medios de comunicación.

En función de esta división, hemos elaborado unos *conceptos* y *procedimientos* específicos para cada bloque del crédito, en contraposición con unas *actitudes* y *objetivos didácticos* comunes para ambos, así como unas directrices para la evaluación del crédito.

El orden en que se procede es el siguiente: en primer lugar, se exponen los conceptos de los dos bloques temáticos del crédito (pueden identificarse con los símbolos de ♠ para el cómic y ♣ para el cine) seguidos de los procedimientos; en segundo lugar, se encuentran las actitudes; en tercer lugar los objetivos didácticos. Y, en cuarto lugar, se consigna la explicación detallada de toda la programación y, finalmente, la evaluación.

1. Conceptos	
♠ 1. El cómic	♣ 1. El cine
• Elementos del cómic. ◀ La viñeta. ◀ La secuencia. ◀ Los planos de la viñeta: Gran plano general, plano general, plano de conjunto o entero, plano americano, medio plano, primer plano y plano de detalle. ◀ Los ángulos de visión (picado, contrapicado, mediano, aberrante, nadir, zenital). ◀ La función del color. ◀ Estereotipos de personajes. • Elementos literarios del cómic. ◀ El texto (introducción, nudo, desenlace). ◀ El proceso de la acción. - Lineal - Alterada – <i>Flashback</i> (se retrocede en el tiempo) – <i>Flashforward</i> (saltos temporales hacia delante). - Paralela. ◀ La duración de la historia. ◀ La palabra de los personajes ◀ El narrador real o autor y otros posibles narradores. ◀ El globo ◀ Los tipos de letra. ◀ El sistema de convenciones. ◀ Las onomatopeyas.	• Elementos del cine. ◀ La escena. ◀ La secuencia ◀ Los planos: Gran plano general (panorámico), plano general, plano de conjunto, plano americano, plano medio plano medio corto, primer plano, plano detalle. ◀ Los ángulos de visión (picado, contrapicado, mediano, aberrante, nadir, zenital). - Movimientos de cámara → Panorámica horizontal. ↓ Panorámica vertical. ↗ Panorámica oblicua. ➤➤➤ Barrido. <i>Travellings</i> (grúa, zoom, aérea). ◀ La función de la luz y color. ◀ Los signos de puntuación (fundidos, encadenados, cortinilla, barrido, corte). ◀ El sonido ◀ Estereotipos de personajes. • Componentes literarios del cine. ◀ El guión (introducción, nudo, desenlace). ◀ El proceso de la acción. - Lineal - Alterada – <i>Flashback</i> (se retrocede en el tiempo). – <i>Flashforward</i> (saltos temporales hacia delante). - Paralela. ◀ La duración de la historia. ◀ La palabra de los personajes. ◀ El narrador real o autor y otros posibles narradores. ◀ Voz, tono, timbre. ◀ Efectos visuales o sonoros. ◀ Ruidos, efectos sonoros.

2. Procedimientos

♠ El cómic	♣ El cine
1. Análisis de los elementos del lenguaje del cómic. 2. Creación y comprobación de hipótesis a partir del título de un libro. 3. Clasificación de los elementos que conforman un cómic. 4. Experimentación de los diferentes planos de visión con el soporte de visores y lupas. 5. Observación y clasificación de imágenes a partir de los tipos de planos que representan. 6. Representación del espacio. 7. Utilización de los medios audiovisuales. 8. Empleo de la lengua como vehículo de comunicación de mensajes. 9. Producción de textos escritos creativos a partir de imágenes observadas o producidas. 10. Creación y utilización de diferentes códigos comunicativos. 11. Combinación de diferentes códigos comunicativos. 12. Exploración de acciones corporales. 13. Descubrimiento de nuevos recursos expresivos del cuerpo. 14. Representación de sentimientos e ideas.	1. Análisis de los elementos del lenguaje del cine. 2. Comparación entre la organización de la escritura y la del cine. 3. Contraste de los planos de un cómic con los de una película. 4. Experimentación de los diferentes recursos que ofrece la cámara de vídeo. 5. Clasificación de diferentes planos, escenas y secuencias. 6. Observación del efecto del color y de la luz en el cine <i>versus</i> el cómic. 7. Predicción y simulación de las voces de los personajes de la película. 8. Descripción de los efectos que produce escuchar música en la película. 9. Descubrimiento de los signos de puntuación que forman una película, sobre todo los más usuales. 10. Secuenciación de las partes de un guión o narración. 11. Explicación de las acciones que se suceden y forman una narración. 12. Comparación entre la representación del paso del tiempo en el cómic y en la película. 13. Comprobación de las similitudes y diferencias entre un fragmento del cómic y del vídeo. 14. Exploración de las posibilidades de expresión que ofrece el mundo del cine <i>versus</i> el del cómic.

Comunes para el ♠ y el ♣

3. Actitudes	4. Objetivos didácticos
1. Interés por expresarse correctamente y hacerse entender. 2. Participación e interés por el juego lingüístico. 3. Atención a las intervenciones de los compañeros. 4. Respeto por los turnos de palabra y por las ideas de los compañeros. 5. Curiosidad para ampliar el vocabulario y conocer el significado de las palabras. 6. Interés en la búsqueda de nuevos elementos de comunicación. 7. Manifestación de inquietudes y constancia en la observación y en la experimentación. 8. Sensibilización ante las imágenes visuales. 9. Interés hacia la originalidad y la creatividad en las producciones plásticas. 10. Colaboración en juegos y relaciones de grupo. 11. Deseo de saber y satisfacer la curiosidad. 12. Interés para escoger los medios adecuados para expresar los resultados del trabajo experimental. 13. Colaboración en las actividades motrices colectivas. 14. Respeto por el material audiovisual empleado.	1. Generar hipótesis a partir de elementos visuales o verbales. 2. Analizar los elementos que configuran un cómic. 3. Relacionar y poner en práctica la relación entre viñeta y secuencia. 4. Adquirir la conciencia del plano. 5. Reconocer y emplear las funciones expresivas del cómic. 6. Analizar los ángulos de visión y su fuerza comunicativa. 7. Reconocer el color como elemento comunicativo. 8. Relacionar los estereotipos con su descripción verbal y visual. 9. Reconocer y emplear los elementos verbales propios del cómic. 10. Analizar objetivamente y subjetivamente una imagen. 11. Describir imágenes. 12. Reconocer y emplear los elementos no lingüísticos que intervienen en la comunicación. 13. Observar a las personas y sus posibilidades expresivas. 14. Explorar acciones y saber representar acciones e ideas. 15. Utilizar recursos y técnicas audiovisuales para obtener imágenes. 16. Fomentar la expresión oral y la escrita. 17. Analizar las diferentes partes y acciones que configuran una narración de hechos. 18. Concienciarse de la gran cantidad de recursos expresivos que ofrecen las imágenes audiovisuales. 19. Concienciarse de los elementos comunes y diferentes que conforman el cómic y su adaptación fílmica.

Sesiones ♠

SESIÓN 1: Actividad para detectar los conocimientos previos.

- Sirve para familiarizarse con los componentes del cómic a partir de la observación y manipulación de diferentes cómics adecuados con la edad o aportados por los mismos niños.
- Por grupos, rellenar un cuadro de doble entrada donde se expongan las principales características observadas propias del cómic.
- Puesta en común de los aspectos encontrados a partir de la discusión en pequeño grupo.

SESIÓN 2: La viñeta y la secuencia.

- A partir del título del cómic que se trabajará en el taller, *Las joyas de la Castafiore*, generar hipótesis sobre el contenido del libro.
- A partir del título del cómic de Hergé, crear una historia. Comparación de ambos contenidos.

SESIÓN 3: Los planos.

- Construcción de un visor con cartulina negra; a continuación se intentará encuadrar la realidad que nos rodea.
- Se encuadrarán personas (conjunto de personas o una sola persona). En el caso de una sola persona, podemos señalar la diferencia entre los planos lejanos que describen a la persona en general, los planos cercanos que describen un detalle (la mano, el pie, etc.) o un primer plano (la cara). Experimentación con el encuadre de planos de detalle, los primeros planos de los compañeros y compañeras.
- Se observarán, con la ayuda de una lupa, los detalles del cuerpo de un insecto, de una flor, etc. Se encuadrará bien aquello que interesa ver con claridad.
- Dibujo de lo que se ha encuadrado con el visor o la lupa.

SESIÓN 4: Los planos.

- Observación de fotos que representen planos de detalle de objetos. Por parejas, adivinar de qué objeto se trata.
- Relación entre fotografías de planos de detalle con su correspondiente plano general.
- Observación de planos-detalle y primeros planos de diferentes cómics.
- Se buscarán en el libro, *Las joyas de la Castafiore*, viñetas en las que aparezcan diferentes planos.

SESIÓN 5: La función expresiva del plano.

- Se observará en fotografías de primeros planos, el rostro de una persona en diferentes expresiones: sorpresa, miedo, tristeza, etc.
- Imitación delante de un espejo estas expresiones.
- En grupo, se crearán expresiones faciales para observar el resultado que producen ante el resto de compañeros.
- Se observarán y estudiarán las funciones de las expresiones básicas que aparecen en los cómics.

SESIÓN 6: La función expresiva del plano.

- Se mirarán fotografías que representen planos de detalle de las manos, en diferentes posiciones.
- Intento de asociar cada posición con un determinado sentido o acción.
- Imitación de estas posiciones con las propias manos.
- Se imaginará y creará un cómic observando los planos detalle de las manos.

SESIÓN 7: Los ángulos de visión.

- A partir de transparencias, observar diferentes ángulos de visión y comentar el impacto visual que provocan.
- A partir de la presentación de diferentes viñetas, apuntar qué tipo de ángulo de visión se utiliza y comentar el efecto que produce.
- Búsqueda en el cómic *Las joyas de la Castafiore* diferentes ángulos de visión.

SESIÓN 8: Las funciones del color.

- Se mostrarán diferentes cartulinas de colores y se expresarán en grupo las sensaciones que aportan la visión de diversos colores.
- Intento de relacionar el color con la expresión de sentimientos, como elemento identificador de personajes o como elemento informador.
- Estudio, en el cómic de Hergé, de la función del color. Realizar cambios de color y comparar los efectos que se producen.

SESIÓN 9: Personajes estereotipados.

- Caracterización de diferentes personajes: física y psíquica, partir de la presentación de diferentes personajes de cómic.
- A partir de diferentes descripciones, creación de personajes de cómic.

- Búsqueda en el cómic de Tintín, de diferentes estereotipos y comentar su caracterización.

SESIÓN 10: El bocadillo, el texto, los tipos de letra, las convenciones y las onomatopeyas.

- Relación entre onomatopeyas y las situaciones que quieren representar.
- A partir de la observación de diferentes tipos de bocadillos, creación de pequeños textos adecuados.
- Se presentarán diferentes tipos de letra que se aplicarán a diferentes viñetas del libro de Tintín.
- A partir de un texto en estilo indirecto, se escribirá otro en estilo directo.
- Incorporación, en el mismo texto, de los elementos trabajados anteriormente.
- Realización de la parte textual de un cómic.

SESIONES 11-12 Y 13: Repasamos y consolidamos.

- Esbochemos el proyecto de un cómic: decidamos los elementos verbales y visuales que aparecerán.
- Con papel de acetato y rotuladores para transparencias, elaborar dibujos para un cómic donde aparezcan al máximo los elementos estudiados.
- Proyección de los trabajos elaborados.

Sesiones ♣

SESIÓN 14: Actividad para detectar los conocimientos previos sobre cine.

- Por parejas, se pide una lluvia de ideas sobre lo que sugiere la palabra *cine*.
- Puesta en común de las ideas de los alumnos. Se escriben en la pizarra.
- Se puede preguntar: ¿Qué diferencias creéis que vamos a encontrar entre el vídeo de *Las joyas de la Castafiore* y el cómic que hemos estado estudiando?
- En función de las expectativas de los alumnos, haremos una reflexión para aclarar que estamos ante otro medio de comunicación que funciona de distinta manera.
- Pasar la película en vídeo de *Las joyas de la Castafiore*, sin voz, pa-

- Repaso de los conceptos del color trabajados en el cómic con el soporte del mismo.
- Se contrastará si los colores de los personajes del cómic son los mismos que los de la película y se justificará lo que ocurra.

SESIÓN 21: El sonido.

- Unos cuantos alumnos describirán por escrito cómo se imaginan que deberá ser la voz de los personajes principales de la película, y los otros describirán qué tipo de música se oirá en las páginas 40, 43 y 51.
- Puesta en común de lo anterior y pasamos a la comprobación de las expectativas de los alumnos con el vídeo del cómic.
- En grupos, se leerá una escena del cómic imitando la voz de los personajes según lo que han oído en la adaptación fílmica.
- Búsqueda, en el cómic, de todos los elementos que nos den pistas para imaginarnos algún sonido en concreto.
- Se dirá cómo deben representarse esos sonidos en la película.
- Se comprobarán sus hipótesis pasando fragmentos de algunos sonidos. Análisis de las conversaciones telefónicas de la película entre el capitán y el Sr. Borrell para luego compararlas con las transcritas en cómic y poder sacar conclusiones.

SESIÓN 22: Los signos de puntuación en el cine.

- El profesor o profesora hablará un buen rato, sin hacer ninguna pausa y, luego, preguntará a sus alumnos sobre la sensación que les ha provocado.
- Se comentarán los tipos de pausas más usuales en el cine para reflexionar sobre su necesidad.
- Se mirará un fragmento de la película del cómic para ir buscando el procedimiento que se sigue para marcar el final y el principio de una escena o de una secuencia (el corte).

SESIÓN 23: El orden tradicional del guión.

- Se pedirá a alguna chica o chico de la clase que explique lo que hizo el día anterior empezando por el final. Esta actividad también puede realizarse por escrito para que contemos con más informaciones.
- Se sensibilizará acerca de la necesidad de explicar las cosas siguiendo un orden concreto.
- Se buscará la introducción, el nudo y el desenlace en el cómic.
- Recordaremos que normalmente éste es el orden tradicional que empleamos para narrar sucesos, a pesar de que hay muchas más posibilidades que se están explotando actualmente.

SESIÓN 24: El clímax y el suspense.

- Los alumnos tienen que buscar el momento de máxima tensión de la historia y luego inventarse otro que sea diferente. Explicamos que este momento es conocido como el clímax.
- Identificación de las escenas de suspense y análisis del tipo de desenlace de la historia.
- En relación con el clímax inventado antes, proponer un suspense y desenlace para la historia.

SESIÓN 25: La acción y el tiempo en el cine.

- Se analizarán las siguientes acciones, primero del cómic y luego de la película, para compararlas:
 1. la vieja lee el futuro;
 2. los gitanos llegan a casa del capitán y la Castafiore;
 3. buscar en la pág. 20 del cómic las acciones que ocurren, las pistas que tenemos y cómo se desarrolla lo mismo en la película;
 4. la Castafiore se marcha y Tintín busca la joya;
 5. el fragmento de la película en el que Tintín recuerda todo lo que ha visto de sospechoso sobre el ladrón de la Castafiore.
- A partir de este trabajo se comentan los recursos que se han empleado para indicar el paso del tiempo en el cómic y en la película.

SESIÓN 26: La acción y el tiempo en el cine.

- Se plasmará en una línea temporal, dos de las acciones que se analizaron en la sesión anterior. Se marcarán con símbolos las acciones que dan un salto al pasado, las que son futuras y las que son paralelas. El ejercicio debe realizarse escribiendo, no empleando imágenes, y en parejas. Es aconsejable iniciar el ejercicio en voz alta, conjuntamente.
- Al final de la sesión, se recogerán los trabajos para comprobar el grado de adquisición de lo explicado y, en relación con ello, se modificará la programación en lo que se crea conveniente.

SESIÓN 27: El narrador.

- Relectura del cómic para identificar el narrador real de los diferentes narradores que aparecen.
- Reconocimiento e interpretación del significado de la voz en *off*.
- Una vez localizados todos los narradores del cómic, compararlos con los de la película para ver los que coinciden con los que no coinciden.

SESIÓN 28: Los diálogos.

- Se escogerá un fragmento del cómic para comparar si todo lo que está escrito se oye luego en la película. Realizar un análisis del porqué de los cambios que aparecen.

SESIÓN 29-30: Repasemos y consolidemos.

- Escritura de un fragmento del guión que se necesitaría para filmar las secuencias que los alumnos se han inventado en la sesión 24. Para facilitar la tarea proponemos consultar un ejemplo de *Cinema a l'escola I*.³

6. Evaluación

La evaluación que se pretende realizar en el desarrollo del presente trabajo es una evaluación continua y formativa, en sintonía con las bases de la LOGSE. Las sesiones de detección de conocimientos previos establecerán la evaluación inicial. En el marco de una evaluación continua, las actividades que se van llevando a la práctica servirán para observar diferentes aspectos susceptibles de ser evaluados. Además, la realización de las actividades de síntesis de las tres últimas sesiones de cada bloque de contenidos del crédito se llevará a cabo para que el alumno/a pueda plasmar todos los conocimientos adquiridos. Se analizará el grado de aprendizaje de los contenidos trabajados, teniendo en cuenta además las diferencias individuales que puedan existir en el grupo clase.

2. Valoración

Elaborar este crédito ha sido una experiencia en la que el uso de la lengua se ha extendido a otros contextos de la escuela, a la vez que hemos utilizado la lengua en situación comunicativa.

Nuestra intención de establecer una interrelación entre la lengua, la literatura y la imagen, no sólo tiene que reducirse a un crédito sino que, de acuerdo con lo que prescribe el primer nivel de concreción del área de Lengua y Literatura de la ESO, referente a la comunicación audiovisual—relacionado con algunos procedimientos y conceptos del área de Visual y Plástica—, nos gustaría que este tipo de educa-

3. Rey, L., y Maquinay, A., *Cinema a l'escola I*. Del Ayuntamiento de Sta. Coloma de Gramanet, 1982. pp. 25-27.

ción fuera viva y real en las aulas de nuestros institutos, y no se quedara únicamente con un propósito de intenciones a la hora de escoger lo más adecuado para nuestras clases.

Bibliografía

Bibliografía básica

- APARICI, R. y GARCÍA, M. (1989) (ed.) *Lectura de imágenes*. De la Torre, Madrid.
- APARICI, R., VALDIVIA, M., y GARCÍA MATILLA, A. (1987) *La imagen*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- COPPEN, H. (1976) *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. Anaya, Salamanca.
- COROMINAS, A. (1994) *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. ICE, Universitat de Barcelona, Ed. Graó. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1989) *Disseny Curricular. Ensenyament Secundari*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1993) *Curriculum Educació Secundària Obligatoria. Àrea de llengua*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, BCN.
- DE GISPERT, M. (1997) *Segon cicle. Literatura i cinema. Àrees de Llengua i Literatura i Visual i Plàstica. (Crèdit Variable)*. Text, BCN.
- DE PABLOS, J. (1980) *Cine didáctico. Posibilidades y metodología*. Narcea, Madrid.
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A., y MARTOS, E. (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal, Madrid.
- RODA, A. (1994) "Imágenes en el aula" en *Enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación*. Grupo pedagógico andaluz. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- RODRÍGUEZ, J. (1978) *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Gustavo Gili Gaya. Barcelona.
- ROMAGUERA, J., y otros (1989) *El cine en la escuela, elementos para una didáctica*. Colección medios de comunicación en la enseñanza. Gustavo Gil y Gaya. Barcelona.

Bibliografia complementaria

- ECO, U. (1978) *Apocalípticos e integrados*. Lumen, Barcelona.
- MAQUINAY, A., y RIPOLL, X. (1996) *L'educació àudio-visual: educació secundària obligatòria-batxillerat*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, BCN.
- REY, L., y MAQUINAY, A. (1982) *Cinema a l'escola I*. Ajuntament de Sta. Coloma de Gramanet.

COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Títulos publicados:

1. Enseñar y aprender inglés. *Laura Pla.*
2. Los profesores y el currículum. *Juana M^a Sancho.*
3. Educación de adultos: situación actual y perspectivas. *Ángel Marzo, Josep M^a Figueras.*
4. El currículum en el centro educativo. *Luis del Carmen, Teresa Mauri, Isabel Solé, Antoni Zabala.*
5. La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. *Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquín M. Torregrosa.*
6. Coherencia textual y lectura. *Eduardo Aznar, Anna Cros, Lluís Quintana.*
7. La educación bilingüe. *Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J.M. Serra, Cinta Comet.*
8. Aprendiendo a escribir. *Ana Teberosky.*
9. Cómo se aprende y cómo se enseña. *José Escaño, María Gil.*
10. Aprender con ordenadores en la escuela. *Eduardo Martí.*
11. Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Enric Valls.*
12. Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. *M^a José del Río.*
13. Claves para la organización de centros escolares. *Serafín Antúnez.*
14. La formación profesional en la LOGSE. *Xavier Farriols, Josep Francí, Miquel Inglés.*
15. El desarrollo de la expresión gráfica. *Juan José Jové.*
16. Grupo clase y proyecto educativo de centro. *Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll, Joaquim Pèlach.*
17. La educación moral en la enseñanza obligatoria. *Josep M^a Puig.*
18. La educación ambiental como proyecto. *Alberto Pardo.*
19. Educación y consumo. *Rosa M^a Pujol.*
20. Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela. *Anna Escofet.*
21. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. *Luis del Carmen.*
22. Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. *Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón.*
23. El hecho religioso en la Educación Secundaria. *Alfredo Fierro.*
24. La Disciplina Escolar. *Concepció Gotzens.*
25. Diferencias sociales y desigualdades educativas. *J. Luis Rodríguez, Anna Escofet, Pilar Heras, Josep M^a Navarro.*

26. Familia, Escuela y Comunidad. *Ignasi Vila*.
27. Mundialización y perfiles profesionales. *Rafael López-Feal*.
28. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. *Isabel Solé*.
29. De la estética romántica a la era del impudor. Diez lecciones de estética. *Julia Manzano*.
30. La acción directiva en las Instituciones Escolares. Análisis y propuestas. *Serafín Antúñez*.
31. Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del curriculum. *José Palos (Coord.)*
32. Habilidades Sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención. *Isabel Paula Pérez*.
33. La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. *Joan Mateo*.

COLECCIÓN CUADERNOS PARA EL ANÁLISIS

1. De Gramsci a Althusser. *J. M. Bermudo*.
2. Áreas de intervención de la psicología. Tomo I. *César Coll, M. Forns*.
3. Los paradigmas en psicología. *Antonio Caparrós*.
4. Áreas de intervención de la psicología. Tomo II. *César Coll, M. Forns*.
5. Helvétius y D'Holbach. *J.M. Bermudo*.
6. Eficacia y justicia. *J.M. Bermudo*.
7. Para una tecnología educativa. *Juana M^a Sancho*.
8. El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. *Ignasi Vila*.
9. Immersió lingüística, rendiment escolar i classe social. *Josep M^a Serra*.
10. La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum. *M^a L. Pérez Cabani (Coord.), E. Barberà, P. Busquets, M. Castelló, L. Del Carmen, A.M. Geli, J. Juando, M. Milian, C. Monereo, M. Palma, Y. Postigo, J.I. Pozo, I. Solé, M.R. Terradellas, M. Trabal, E. Valls, I. Vila*.
11. Llengües en contacte i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa. *Àngel Huguet, Jordi Suñis*.
12. Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. *Silvia Aznar y M. Rosa Terradellas (Coord.)*.
13. Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad. *Jean Paul Bronckart, César Coll, Juan Delval, Eduard Martí, Marianna Miras, Isabel Solé, M^a Rosa Terradellas, Silvia Aznar y Elisabet Serrat (Coord.)*.

COL·LECCIÓ QUADERNS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

1. De l'escola a la feina. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
2. La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius. *Josep M^a Guillen (Coord.).*
3. Suport educatiu a la inserció professional. *Antoni Cañete, Josep Francí.*
4. L'orientació professional inicial a Catalunya. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
5. Programes de garantia social. L'última oportunitat? *Rafael Bàscones.*
6. Formació, qualificació i mercat. *Fernando López Palma.*
7. La FP contínua i els agents de formació. *M^a José Rubio.*
8. Les aules taller i els adolescents exclosos. *Jaume Funes.*
9. La FP ajuda a trobar feina. *Josep Francí, Carles Sánchez.*
10. Els tutors d'empresa. El model de formació de les Cambres de Comerç Catalanas. *Anna Cuatrecasas (Coord.).*
10. Los tutores de empresa. El modelo de formación de las Cámaras de Comercio Catalanas. *Anna Cuatrecasas (Coord.).*

COLECCIÓN CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

Títulos publicados:

1. La educación lingüística y literaria en la Educación Secundaria. *Carlos Lomas.*
2. Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria. *Manuel de Puellas.*
3. La atención a la diversidad en la Educación Secundaria. *Elena Martín y Teresa Mauri.*
4. Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria. *Luis Cifuentes y J. M^a Gutiérrez.*
5. La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria. *Elena Martín y Vicent Tirado.*
6. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. *Pilar Benejam y Joan Pagès.*
7. Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria. *Juan Manuel Escudero.*
8. Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente. *Eduardo Martí y Javier Onrubia.*

9. La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria. *Luis del Carmen.*
10. Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria. *Javier Baigorri.*
11. Sociología de las instituciones de Educación Secundaria. *Mariano Fernández Enguita.*
12. La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria. *Luis Rico.*
13. Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria. *Laura Pla e Ignasi Vila.*
14. L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària. *Anna Camps i Teresa Colomer.*
15. Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria. *César Coll.*

Títulos en preparación:

16. Estudios de ciencia, Tecnología y Sociedad. *Miguel A. Quintanilla y Eduard Aibar (Coord.)*
17. Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento. *Serafin Antúñez.*

Últimos títulos publicados

COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

19. Rosa Ma Pujol

Educación y consumo: La formación del consumidor en la escuela

20. Anna Escofet

Conocimiento y poder: Hacia un análisis sociológico de la escuela

21. Luis del Carmen Martín

El análisis y secuenciación de los contenidos educativos

**22. Yves Chevallard, Marianna Bosch,
Josep Gascón**

Estudiar matemáticas: El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje

23. Alfredo Fierro

El hecho religioso en la Educación Sanitaria

24. Concepció Götzens

La Disciplina Escolar

25. Anna Escofet, Pilar Heras,

Josep Ma Navarro, J. Luis Rodríguez Illera

Diferencias sociales y desigualdades educativas

26. Ignasi Vila

Familia, Escuela y Comunidad

27. Rafael López-Feal

Mundialización y perfiles profesionales

28. Isabel Solé

Orientación educativa e intervención psicopedagógica

29. Julia Manzano

De la estética romántica a la era del impudor

30. Serafín Antúnez

La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas

31. José Palos (Coord.)

Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum

32. Isabel Paula Pérez

Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación

33. Joan Mateo

La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas

34. Gemma Pujals, M.^a Celia Romea

Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas

Títulos en preparación

35. Elena Barberà (Coord.)

La incógnita de la Educación a distancia

La relación entre diversas formas de expresión artística con una finalidad didáctica implica acercar, de forma natural, materias derivadas de distintas áreas de conocimiento. Entrelazar literatura y cine es un ejemplo ideal para conseguir ese objetivo porque, con una lectura adecuada, se establecen paralelismos y diferencias que permiten una mejor comprensión e interpretación de ambos códigos.

Los materiales que se presentan, si bien se han concebido para la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Primaria y Secundaria, pueden utilizarse desde una perspectiva de análisis interdisciplinario. La aproximación didáctica está presente en todas las aportaciones, como reflexión pedagógica con propuestas, recomendaciones y sugerencias y con actividades escolares enmarcadas en distintos formatos curriculares.

En este libro, Andreu Martín cuenta sus vivencias como escritor y guionista cinematográfico. Los artículos combinan pragmática y teoría de la recepción con análisis narratológicos y estudios literarios de las obras. Se comentan y comparan los relatos míticos del rey Arturo, plasmados en los films *Excalibur* y *El primer Caballero*; los mitos románticos: *Frankenstein* de Mary Shelley y *Drácula* de Bram Stoker con las obras homónimas cinematográficas de K. Branagh y F. F. Coppola. También se analizan y relacionan las obras de los dramaturgos barrocos W. Shakespeare y Lope de Vega, *Enrique V* y *El perro del hortelano*, y las versiones filmicas de Laurence Olivier y Pilar Miró. Asimismo, se comparan algunos aspectos de *Madame Bovary* de G. Flaubert, la obra maestra del realismo moderno, con cuatro adaptaciones llevadas al cine. Y, en *Del film al papel*, hay una reflexión sobre la interrelación de lenguajes y se apuesta por el cine para favorecer la práctica narrativa entre los escolares. El cómic de Hergé: *Las joyas de la Castafiore* y su versión filmica, cierra la publicación.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción —entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento del por qué, para qué y cómo se hace o se propone hacer— que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.

ice
.....



UNIVERSITAT DE BARCELONA



HORSORI
EDITORIAL

ISBN 84-85840-87-9



9 788485 840878