

Cine y literatura en secundaria para trabajar la interpretación literaria conjuntamente*

Xavier Fontich | Universitat Autònoma de Barcelona

La lectura literaria obligatoria de curso es objeto de controversia en la educación obligatoria. Mientras que sus detractores aducen que se trata de una medida contraproducente a la hora de formar lectores competentes, sus defensores la consideran necesaria para ampliar el repertorio lector. Para estos últimos el verdadero debate debe situarse en las medidas de acompañamiento desarrolladas por el docente en el aula. Una de las medidas clave es la creación de contextos de participación ricos en los que poder debatir y contrastar opiniones sobre la obra leída y construir interpretaciones conjuntamente. Múltiples trabajos consideran que el cine es un recurso privilegiado para desarrollar estos contextos. El presente trabajo pretende contribuir a ello y muestra una experiencia, desarrollada en educación secundaria, que parte de dos ideas: que el proceso de visionado e interpretación de la película esté integrado en el proceso de lectura e interpretación de la obra literaria, y que la película no sea una versión de la obra. El profesor orienta la mirada de los alumnos hacia los aspectos denotativos y connotativos, para que los alumnos sean capaces de establecer conexiones simbólicas entre la obra y la película, remitiéndose a fragmentos concretos para argumentar sus opiniones. Mostramos así de qué manera el cine ayuda a trabajar las claves de la interpretación literaria.

Palabras clave: *literatura, cine, colaboración, interpretación, intertextualidad, secundaria, reflexión, simbolismos.*

Reading a compulsory piece of literature on a course is a controversial measure in mandatory education. While its detractors say it can't possibly help form competent readers, its defenders believe it is necessary to widen students' literature repertoire. According to the latter, the real debate should focus on the measures teachers develop in class to guide students. One such measure is to create rich participatory contexts where joint interpretation can be developed. Several works consider film to be a tool for developing such contexts. This paper is a contribution in this sense and describes an experience carried out at secondary school that considers two main ideas: the process of watching and interpretation a film should be part of the process of interpreting the novel; and the film should not be a version of the novel. The teacher focuses students' attention on the denotative and connotative aspects of both to let students establish symbolic connections between the film and the novel, using both to back up their opinions. We show how film helps us understand the keys to interpreting literature.

Keywords: *literature, film, collaboration, interpretation, intertextuality, secondary, reflection, symbolisms.*

* AGRADECIMIENTOS: El autor agradece el soporte económico del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona para la elaboración del vídeo reportaje con el que se cierra la experiencia presentada. Agradece asimismo a Cristina Aliagas y Marilisa Birello los comentarios a una versión provisional del texto.

La lectura literaria obligatoria de cours est objet de controverse dans l'éducation obligatoire. Alors que ses critiques allèguent qu'il s'agit d'une mesure contreproductive à l'heure de former des lecteurs compétents, ses défenseurs la considèrent nécessaire pour élargir le répertoire du lecteur. Pour ces derniers le véritable débat doit se situer dans les mesures d'accompagnement développées par l'enseignant dans la salle de cours. Une des mesures clef est la création de contextes de participation riches dans lesquels on puisse débattre et contraster des opinions sur l'œuvre lue et bâtir des interprétations conjointement. Multiples travaux envisagent que le cinéma est une ressource privilégiée pour développer ces contextes. Le présent travail prétend contribuer à cela et il montre une expérience, développée en éducation secondaire, qui part de deux idées: que le procès d'interprétation du film soit intégré dans le procès de lecture et interprétation de l'œuvre littéraire; et que le film ne soit pas une version de l'œuvre. Le professeur oriente le regard des élèves vers les aspects dénotatifs et connotatifs pour que les élèves soient capables d'établir des connexions symboliques entre l'œuvre et le film, en se référant à des fragments concrets pour argumenter leurs opinions. Nous avons montré ainsi de quelle façon le cinéma aide à travailler toutes les clés de l'interprétation littéraire.

Mots-clés: *Littérature, cinéma, collaboration, interprétation, intertextualité, éducation secondaire, réflexion, symbolismes.*

1. Introducción

En este artículo presentamos una experiencia de educación literaria desarrollada en la educación secundaria obligatoria en España que persigue dar respuesta a través del cine a un problema de la clase de lengua: el de la lectura literaria obligatoria de curso. Para algunos autores la obligatoriedad de leer una obra concreta debería eliminarse y argumentan para ello, por ejemplo, que es contraproducente desde el punto de vista afectivo, que no ayuda a crear lectores competentes o que no responde a las prácticas del lector adulto, en las que cabe la posibilidad de abandonar la lectura si la obra no despierta interés (cf., por ejemplo, Argüelles, 2010). Para otros autores, en cambio, el problema no reside tanto en la obligatoriedad como en la capacidad del docente de situarse en la zona de desarrollo próximo de los alumnos y de crear en el aula procesos de interpretación conjunta (Kim, 2004; Clark y De Zoysa, 2011).

Nosotros nos situamos en esta última perspectiva, según la cual el objetivo último de leer obras de literatura en la escuela es educar la

competencia literaria (Colomer, 2005). Esto significa proponer obras progresivamente más complejas para ampliar el repertorio de recursos interpretativos de los alumnos (Margallo, 2008). Para ello es crucial la creación en el aula de contextos colaborativos en los que alumnos y profesor puedan contrastar sus opiniones sobre la obra leída (Ghosn, 2002), convirtiendo el habla y la escritura en instrumentos para aprender (Nystrand *et al.*, 2003; Wells y Mejía Arauz, 2006; Mercer, 2008a).

Múltiples experiencias muestran cómo el cine puede ser motor para crear contextos colaborativos de este tipo (Ambròs y Breu, 2011). El lenguaje cinematográfico permitiría explorar de una manera didáctica elementos narrativos, temáticos, simbólicos o éticos (Toman y Rak, 2000; Corrigan, 2011). Trabajos pioneros sobre la intertextualidad como Kristeva (1980) o Even-Zohar (1990) muestran la importancia de adoptar una mirada integradora sobre el lenguaje literario, resultado de múltiples influencias, y es ésta también la mirada desarrollada para el análisis cinematográfico de trabajos como Gubern (2002) o Tyner (2008). Sin embargo, en la edu-

cación literaria el rol del cine se ha centrado mayoritariamente en comparar una obra con su versión cinematográfica una vez las dos obras se han abordado por separado (Pujals y Romea, 2001; Mendoza, 2008).

En la experiencia que presentamos buscamos trabajar literatura y cine y hemos adoptado para ello dos medidas:

1. Que el proceso de visionado e interpretación de la película esté integrado (al menos parcialmente) en el proceso de la lectura e interpretación de la obra literaria.
2. Que la película no sea una versión cinematográfica de la obra literaria.

La primera medida persigue llevar a los alumnos a plantearse interrogantes sobre los aspectos simbólicos comunes más allá de la peripecia concreta que presenta cada una de las obras por separado. Y la segunda medida persigue crear un desencaje entre las dos obras para potenciar estos interrogantes. El objetivo final es crear una sinergia entre narración cinematográfica, narración literaria y procesos interpretativos. Consideramos que este planteamiento tiene un enorme potencial para promover oportunidades (*affordances*) de discusión y aprendizaje (Van Lier, 2004). La investigación neovigotskiana muestra cómo a través de la interacción en el aula alumnos y profesor reestructuran sus ideas y comparten un mismo contexto de aprendizaje y enseñanza (Vine, 2008), una misma «zona de desarrollo intermental» (Mercer, 2008b). Para ello es imprescindible crear espacios relativamente

abiertos para la discusión y el trabajo colaborativo, con preguntas que estimulen la curiosidad, la participación y la motivación (Bergin, 1999) y evitando proporcionar la respuesta antes de que los aprendices se planteen el interrogante (Meirieu, 2007). Adoptamos así una perspectiva sociocultural para el trabajo en el aula sobre las competencias literaria y audiovisual (Colomer, 2005; Ferrés, 2007). Nos situamos asimismo en el marco de la investigación-acción (Simon *et al.*, 2012), que sirve al docente para investigar su propia acción educativa.

Esta experiencia se desarrolló en el curso 2009-2010 en un centro del área de Barcelona con un grupo de alumnos de 4.º de la educación secundaria obligatoria (15-16 años). El profesor (que es también el autor de estas líneas) es un docente con quince años de experiencia que va anotando en su diario la planificación y la valoración de las actividades. Estas anotaciones sirven ahora para describir el proyecto y su desarrollo.

2. Guión de la experiencia

El guión de la secuencia didáctica se organiza en tres fases. En la primera fase se realiza la lectura de la novela *La piel fría* (2002),¹ de Albert Sánchez Piñol, una inquietante historia situada en una isla donde cada noche sus dos únicos habitantes, técnicos meteorólogos, son atacados por unos monstruos anfibios. Se discuten en pequeño y gran grupo aspectos relevantes de la obra y paralelamente se abre una línea de reflexión sobre el hecho literario y se realiza el visionado de una película, *Johnny cogió su fusil*

1. A. SÁNCHEZ PIÑOL (2002). *La piel fría*. Barcelona: La Campana. Traducción al inglés: *Cold skin* (Nueva York: Farrar, Straus & Giroux, 2005; trad. de Cheryl Leah Morgan).

2. Título original: *Johnny Got His Gun*. Año: 1971. Duración: 111 min. País: EE.UU. Director: Dalton Trumbo. Guión: Dalton Trumbo (Novela: Dalton Trumbo). Música: Jerry Fielding. Fotografía: Jules Brennen. Reparto: Timothy Bottoms, Jason Robards, Donald Sutherland, Marsha Hunt, Diane Varsi, Kathy Fields, Charles McGraw. Productora: World Entertainment.

(1971).² Esta película, basada en la novela homónima de Dalton Trumbo, es un alegato antimilitarista sobre la experiencia aterradora de un joven norteamericano que, cautivado por la propaganda belicista del Gobierno, se enrola en el Ejército de su país en la Primera Guerra Mundial y es gravemente herido.

Al final de esta primera fase se ha creado el contexto apropiado para proponer el proyecto de trabajo, que se desarrollará ya en la segunda fase: elaborar un cuadro comparativo entre la novela leída y la película. Para ello se exploran algunos rasgos lingüísticos de la comparación. La tercera fase implica la transferencia a un público externo al proceso seguido a través de tres medidas: la publicación de un blog de aula, la exposición a un auditorio universitario y la elaboración de un reportaje videográfico sobre la experiencia realizada.

3. Primera fase

3.1. La discusión interpretativa de la novela

En el aula se lee conjuntamente, aunque a petición de los alumnos es el profesor el que lee principalmente. Algunos fragmentos se leen en casa. Periódicamente, la lectura se detiene para reflexionar sobre lo que se lleva leído y discutir escenas sorprendentes, inquietantes o ambiguas.

Las reflexiones son diversas y libres, iniciadas tanto por los alumnos como por el profesor. Este último intenta promover una actitud reflexiva y argumentativa e invita a los alumnos a rehuir posicionamientos viscerales. Un ejemplo de ello es el siguiente intercambio. Dos alumnos manifiestan que el libro no les gusta, «porque los monstruos me dan asco» (José) y «porque uno de los protagonistas me cae fatal» (Elena). El profesor plantea si éstos eran quizá

los efectos perseguidos por el autor. Parece que, en general, hay acuerdo en que así es, por lo que algunos alumnos consideran que, en realidad, se trata de una buena obra en la que el autor consigue sus propósitos. El docente intenta así poner sobre la mesa la necesidad de justificar los posicionamientos y diferenciar la novela como obra artística de la historia que esta obra explica.

Estos momentos en los que la lectura se detiene sirven, pues, para promover la reflexión y para sentir la lectura como una actividad compartida. Las sesiones se acaban siempre con una toma de apuntes para sintetizar tanto el fragmento leído como las observaciones desencadenadas. El profesor ilustra en la pizarra el proceso seguido en forma de espiral, a lo largo del cual se debate, se argumenta y se disiente, colaborando conjuntamente a desarrollar una mayor comprensión de la obra.

3.2. La reflexión sobre el hecho literario

El profesor intenta trascender el argumento de la obra y orientar la mirada de los alumnos hacia qué tema creen ellos que la obra aborda. Por eso en los períodos en los que se lee en casa abre una línea de reflexión sobre el hecho literario. Plantea interrogantes que son discutidos en gran grupo y en grupo reducido y que generan también un proceso de anotación de apuntes: la utilidad de la literatura, qué nos aporta, si es vehículo de ideología o únicamente herramienta de distracción, si nos habla del mundo y de nosotros mismos, si nos ayuda a interpretar a las personas y sus preocupaciones, etc. Seguidamente exponemos brevemente tres de los ámbitos explorados:

- *Los valores.* La literatura sirve para transmitir valores. No podemos concebir la literatura desligada de este hecho, puesto que detrás

de un texto literario siempre hay un autor, aunque sea anónimo y colectivo (como en la literatura popular). Se exploran cuentos populares como *Blancanieves*, se comparan las versiones de *La bella durmiente* de Perrault y Basile, y se contrastan los relatos de *La Cenicienta* y *Pretty woman*. El objetivo es observar qué valores sociales se esconden detrás de unas determinadas opciones narrativas. Para Meritxell, «los valores son a menudo machistas y patriarcales. Blancanieves se queda en casa mientras los enanitos salen a trabajar. En la película *Pretty Woman* una chica marginada es salvada y redimida por un inteligente y generoso hombre de negocios». ³ Y Eva se pregunta: «¿Por qué las princesas son guapas y los príncipes valientes?, ¿por qué no una princesa fea y un príncipe delgado?, ¿o por qué no aparecen nunca homosexuales?».

- *La interpretación simbólica*. Además de hablarnos de cuestiones concretas, la literatura se caracteriza por cómo lo hace. La reflexión que realiza aquí el profesor es la siguiente: en un relato no hay ni coches, ni casas, ni personas; sólo hay palabras. Con esto persigue poner sobre la mesa la necesidad de ver el relato literario no como una «lluvia de flores», sino como un artificio artístico, una construcción lingüística. Como tal, la obra más exitosa será aquella en la que, en palabras de Álvaro Mutis (citado en Álvarez Angulo, 2010), «no quede rueda sin usar». Esto sería aplicable también al relato cinematográfico. Para un alumno, Joan, «cuando leemos algo que no encaja o que nos sorprende nos tenemos que preguntar:

¿qué querrá decirnos el autor con esto?». Hay que tener claro, pues, lo que nos cuenta el texto (denotación), para después explorar las resonancias que provoca decirlo de una determinada manera (connotación).

- *La reflexión sobre la realidad*. Se reflexiona asimismo sobre el hecho de que la literatura nos habla de nosotros, del mundo y de aquellas preocupaciones que han asediado al ser humano desde la noche de los tiempos. La literatura, por su plasticidad y capacidad expresiva, convierte estas preocupaciones en temas literarios (la muerte y el más allá, el amor, la naturaleza, la lucha por la vida, la guerra, etc.). Para Nerea, «la manera de escribir sobre estos temas es infinita», puesto que «cada autor tiene su manera de abordar un tema»; por ello podemos afirmar que «los temas literarios son finitos y las historias son infinitas».

3.3. El tema literario de la guerra

La interpretación conjunta en gran grupo desarrolla la idea según la cual la novela *La piel fría* puede leerse como una reflexión alrededor de los horrores de la guerra, a partir de un escenario metafórico en el que los seres humanos y los monstruos se libran a un enfrentamiento irracional. En este sentido, la obra muestra la dificultad de superar la espiral de violencia: en palabras de Èric, «la novela explica la lucha por la supervivencia entre los personajes y que por culpa de esto no ha dejado (sic) que hicieran pactos entre ellos».

Otros temas discutidos en clase son, desde esta óptica, la alteridad vivida como una amenaza y la creación paranoica del enemigo fruto

3. Las citas directas de los alumnos provienen de las anotaciones del profesor, así como del vídeo protagonizado por los propios alumnos en el que explican la experiencia (cf. nota 5).

de la inseguridad. El fragmento seleccionado por Joan apunta a estas ideas: «En el episodio de las explosiones de dinamita están Batís y el oficial atmosférico recogiendo los cuerpos y pasa esto: “No habíamos acabado ni mucho menos cuando vi la mascota en el balcón. Estaba sentada con las piernas dobladas y se cogía a la barandilla como si la ataran a ella con cadenas. Dios mío, exclamé, Dios mío, mírela. Y ahora qué gime, dijo Batís. Dios mío, está llorando.” Aquí explica cómo las mascotas tienen sentimientos como las personas humanas y que no son simples animales como ellos se pensaban».

Se reflexiona más en profundidad sobre el tema de la guerra, sus causas y consecuencias, a partir de una película que el profesor en un primer momento propone ver parcialmente y que a petición del grupo se acaba viendo entera, *Johnny cogió su fusil*. En ella, el protagonista es un soldado que es gravemente herido: pierde las extremidades, queda ciego, mudo y sordo, y sólo le quedan intactos el cerebro, el corazón y los genitales. Es ingresado en un hospital militar con diagnóstico de muerte cerebral, pero una enfermera descubre que está perfectamente consciente y descubre las maneras con las que el chico pueda comunicarse con el mundo y expresar su angustia.

4. Segunda fase

4.1. La comparación entre la obra y la película: los aspectos denotativos

La comparación entre película y novela se organiza explorando los aspectos denotativos y connotativos. En primer lugar, la denotación hace referencia a aquellos aspectos de un relato que podríamos considerar objetivos, como la historia (a pesar de que, sin duda, también pueda ser

objeto de interpretaciones diversas). El profesor propone identificar los rasgos más objetivables de la historia que cuentan tanto la película como la novela, y específicamente, la manera como se presenta esta historia, es decir, la trama.

Para Marc, «la trama en *La piel fría* es muy lineal, sólo hay presente y pasado». Efectivamente, hay un presente difuso desde donde el personaje protagonista relata su experiencia en la isla y que nunca llegamos a conocer, y hay el pasado donde se sitúa esta experiencia, con sólo un breve capítulo situado en un pasado anterior, el de su infancia y adolescencia en Irlanda, donde participa en actividades del IRA. «En cambio –continúa–, en *Johnny cogió su fusil* hay presente, pasado inmediato, pasado lejano y alucinaciones varias».

Efectivamente, los alumnos observan que la compleja trama que nos ofrece el relato cinematográfico consiste en un doble juego entre aquello que observamos los espectadores y el relato en primera persona (en monólogo interior) del que somos testimonios. Los alumnos exploran, así, cómo se organiza temporalmente la historia en cuatro planos: un presente (el soldado está en el hospital) en el que se intercalan el pasado inmediato (cae gravemente herido en la trinchera), el pasado lejano de su niñez (dialoga con las personas amadas: la prometida, su padre, los vecinos...) y un espacio podríamos decir atemporal, de alucinación y delirio (habla con Jesucristo, juega a cartas con los compañeros que van a morir, se ve a él mismo en una compañía de circo, etc.).

4.2. La comparación entre la obra y la película: los aspectos connotativos

Por lo que respecta a la connotación, la atención se centra en los elementos simbólicos de la obra. Explorar los símbolos sitúa a los alum-

nos en una perspectiva diferente de la habitual, consistente en valorar una obra a partir, sobre todo, de la peripecia que cuenta. El profesor propone, así, explorar los símbolos a partir de opuestos, inicialmente analizando la novela y la película por separado y posteriormente analizando conjuntamente ambas obras y estableciendo conexiones entre ellas (véase el apartado 4.3).

Para analizar la novela, el profesor proporciona algunos ejemplos posibles de opuestos, como *tierra/mar*, *silencio/ruido* y *faro/caseta de madera*. En primer lugar, por lo que respecta a tierra/mar, la acción transcurre en una diminuta isla del Pacífico Sur, excluida de cualquier ruta marítima y donde el técnico atmosférico debe permanecer durante un año. Los alumnos exploran cómo la soledad y el aislamiento propiciado por el mar convierten el islote en el único espacio seguro para la vida. Joan remarca una contradicción: «El mar a la vez que aísla constituye la única vía para escapar de la locura de vivir en una isla rodeada de monstruos». En segundo lugar (*silencio/ruido*), el silencio es inexistente en una isla golpeada por el incesante vaivén de las olas. A pesar de ello, el ruido terrible de las hordas anfibias atacando por la noche a los dos humanos convierte el inquietante silencio del día en un momento de relativa placidez. Finalmente (*faro/caseta de madera*), la rigidez del faro, con sus enormes muros protectores, contrasta con la fragilidad de la caseta de madera donde vive inicialmente uno de los técnicos atmosféricos, que será atacado despiadadamente por los monstruos. Sin embargo, el desenlace de la novela nos confirma los augurios que tenemos a lo largo del relato, pues el faro, a la vez que protege, también aísla de la realidad y transforma de manera inquietante la identidad de sus moradores.

Por otra parte, en la película dos opuestos destacados son *abrazos entre seres queridos / herido de guerra amputado* y *hierba del campo / barro de las trincheras*. En relación con los abrazos, aparecen en muchos instantes de cariño y afecto entre amigos, familiares y compañeros de trabajo de quien Johnny se despide sin advertir que no podrá realizar ya nunca más este gesto. José: «Las amputaciones que va a sufrir pueden simbolizar las heridas irreversibles de la guerra». Por lo que respecta al contraste entre verdes campos primaverales y trincheras embarradas, en este último caso se observa cómo los recursos cinematográficos del color y la música se ponen al servicio de los efectos deseados e intensifican el contraste entre la calidez de las verdes praderas soleadas y la sordidez y el desamparo de una trinchera (algunos alumnos señalan acertadamente que se trata de imágenes en blanco y negro).

4.3. Las claves de la interpretación simbólica

Parece pertinente remitirse aquí a una observación realizada por una alumna en su diario de aula: «No entiendo por qué debemos analizar tanto esta novela si no volveremos a leerla nunca más». Este interesante comentario va a ser objeto de reflexión conjunta en gran grupo y será aprovechado como justificación de un análisis que ponga en una relación más profunda la novela con la película. El profesor explicita que esta comparación sirve como ejercicio para explorar mecanismos de construcción del sentido de los textos narrativos en general y para aprender a interiorizar las claves de la interpretación literaria.

El profesor proporciona ahora una lista de opuestos más genéricos con el fin de situar a los alumnos en un nivel simbólico y rastrear conco-

mitancias entre obras aparentemente alejadas. Los alumnos también sugieren otros opuestos que les parecen significativos. Desarrollan este contraste a partir de cuadros de doble entrada, describiendo para cada símbolo una situación concreta en la novela y la película y la interpretación que puede darse de ella. Un ejemplo de ello sería el símbolo de ventanas que se abren y se cierran, que aparece en algunos momentos de la película («Aquella enfermera que se preocupa por él y le abre las ventanas...», Albert) y que puede interpretarse de una manera concreta («...es como una puerta a la libertad, al mundo exterior»). Trabajan también a partir de una lista de conectores que les ayuden a redactar sus textos comparativos de una manera clara (*por una parte y por otra; en primer lugar y en segundo lugar, etc.*). Algunas de los opuestos explorados por los alumnos trabajando en grupo son los siguientes:

- *Símbolo 1: ventanas cerradas o abiertas.* En la novela, las ventanas de la caseta de madera y del faro constituyen puntos débiles, por lo que ante los inminentes ataques deben cerrarse. Simbolizan la fragilidad de los dos humanos y su angustia por sobrevivir. Por el contrario, en los momentos de calma se abren de par en par con esperanza. En la película, también las ventanas del hospital militar están cerradas, pues nadie debe conocer el terrible caso de Johnny. A pesar de ello, y desafiando a sus superiores, las enfermeras irrumpen en la habitación y abren las ventanas de par en par, y el joven soldado, desde su monólogo interior, recibe la calidez del sol como una bendición. Para Albert, «aquella enfermera que se preocupa por él y le abre las ventanas es como una puerta a la libertad, al mundo exterior».
- *Símbolo 2: luz u oscuridad.* En la novela, el día «es símbolo de calma» (Oriol), «de seguridad, pues los monstruos temen la luz y no atacan» (Pau). En cambio, «la noche simboliza terror: los monstruos salen por toda la isla» (Pau). En la película, el día «representa la esperanza de poder volver a hacer vida normal y de poder conseguir la libertad» (Dídac). Por el contrario, la oscuridad simboliza la desesperanza y la soledad, «pues los militares han despedido a las enfermeras que cuidaban a Johnny» (Dídac), que es recluido en un oscuro almacén bajo secreto militar.
- *Símbolo 3: vigilia o sueño.* En la novela observamos también que los ataques iniciales de los monstruos sumen al joven meteorólogo en un estado de gran confusión y agotamiento físico. Este agotamiento y confusión simboliza la incapacidad de precisar si la increíble experiencia vivida es real o no. «Se trata de algo que aparece cada vez que un meteorólogo llega a la isla, como vemos al principio y al final», remarca Eva. En la película, Johnny no consigue discernir el sueño, la realidad o el delirio, y esto simboliza el impacto en el joven soldado de una experiencia inhumana como las terribles heridas de guerra que sufre. «Johnny se siente abandonado y no puede creerse que le esté sucediendo esto» (Marc).
- *Símbolo 4: silencio o diálogo.* En la novela, los técnicos atmosféricos se necesitan y a la vez se rehúyen. A los largos episodios de silencio tenso les suceden diálogos en los que parece imposible el acuerdo. El técnico protagonista, en cambio, sí es capaz de comunicarse con gestos de buena voluntad con los monstruos, que le corresponden con el cese de los ataques. En la película, mientras

que los militares hablan y discuten entre ellos qué hacer con Johnny, es una enfermera la que consigue comunicarse con él a través de las caricias. Éric: «La oposición la encontramos entre el afecto sin palabras de la enfermera y las amenazas de los militares».

- *Símbolo 5: pactos o imposiciones.* En la novela, los intentos casi exitosos del protagonista de aproximarse a los monstruos y mostrarles intenciones pacíficas van a ser contestados por el recurso a las armas de Batís Caffó, quien dispara contra las crías de monstruo que se habían encariñado del protagonista. En la película, el soldado se comunica en morse con movimientos de cabeza y expresa dos demandas: recibir suicidio asistido no sin antes ser exhibido ante la sociedad para mostrar las terribles consecuencias de la guerra. Los militares se oponen a ambas cosas, por lo que el diálogo y la comunicación dejan paso al ejercicio del poder. Un ejemplo de ello es el razonamiento del capellán castrense para justificar su oposición a la eutanasia: lo que ha dado Dios no lo puede arrebatar el ser humano.

5. Tercera fase

Como ya hemos apuntado al inicio del presente escrito, la tercera fase implica tres medidas de transferencia: la publicación de los trabajos en un blog de aula, la presentación de los conocimientos logrados a un auditorio universitario y la elaboración de un reportaje videográfico sobre la experiencia realizada. En primer lugar, el blog de aula constituye un escaparate interesante para poder mostrar a terceras personas los

resultados conseguidos y sirve para poder compartir mejor con terceros la experiencia desarrollada.⁴ En segundo lugar, la exposición a un auditorio externo reclama un gran esfuerzo para sintetizar y poner en orden todo lo sucedido: para Sara, exponer el trabajo en la universidad «fue una experiencia muy educativa que nos enseñó a hacer un intercambio de opiniones con otra gente». Para Marina, estudiante de Pedagogía, «fue una muestra de otras maneras de evaluar el conocimiento que están logrando los alumnos de secundaria», una actividad que ejemplifica «cómo están viviendo ahora ellos el aprendizaje de la literatura» y que «sirve para comparar cómo lo aprendimos nosotros». En tercer lugar, finalmente, una última medida de reflexión sobre el trabajo realizado es la elaboración conjunta de un vídeo reportaje sobre la experiencia (con guión y montaje de los propios alumnos y el profesor), con imágenes de la visita a la universidad y exposiciones de los alumnos en el centro.⁵

6. Final

La experiencia de educación literaria que hemos presentado pretende contribuir al debate sobre la conveniencia de la obligatoriedad de la lectura literaria de curso en educación secundaria. En este texto hemos defendido dicha obligatoriedad. Mostramos de qué manera a través del cine este debate puede centrarse no tanto en la bondad de imponer una obra u otra como en las propuestas de trabajo que realiza el profesor. Proponemos un trabajo de comparación entre la obra leída y una película, y mostramos de qué manera este escenario permite

4. El blog de aula se encuentra en <http://quart20092010.blogspot.com>

5. El vídeo reportaje está alojado en «Webcast de Formación: educación literaria» del portal del Ministerio de Educación www.leer.es (en <http://videos.leer.es/home/educacion-literaria/secundaria/interpretacion-de-una-novela/>). En <http://gent.uab.cat/xavierfontich/> se puede encontrar la versión subtitulada en inglés (consulta: junio 2012).

trabajar la competencia literaria y la audiovisual, convirtiendo el aula en un espacio de participación rico. Las palabras de unas alumnas nos parecen pertinentes para concluir este artículo:

A mí me ha gustado mucho porque nunca hubiera llegado a hacer estas comparaciones por mí sola y con la ayuda de mis compañeros hemos podido llegar a estas conclusiones. (Sara)

Si me lo hubieran hecho leer así, normal, como cuando leemos los libros las otras veces, no me hu-

biera gustado porque el libro en sí no me ha gustado, pero trabajar de este modo así, diferente, comparando y analizando muy bien el libro, pues sí porque es diferente. (Cris)

A mí el libro por separado no me hubiera gustado porque el final no me gustó nada pero la película sí me gustó y haberlos comparado los dos me gustó bastante, vimos cosas que por separado pueden parecer muy diferentes pero que cuando las comparas son del todo igual. (Elena)

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2010). «Reescribir para escribir textos en las aulas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 53, pp. 102-118.
- AMBRÓS, A.; BREU, R. (2011). *El cine en la escuela: Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- ARGÜELLES, J.D. (2010): *Si quieres... lee: Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*. Madrid: Fórcola.
- BERGIN, D. (1999). «Influences on classroom interest». *Educational Psychologist*, vol. 34(2), pp. 87-98.
- CLARK, C.; DE ZOYSA, S. (2011). *Mapping the interrelationships of reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment: An exploratory investigation*. Londres: National Literacy Trust.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CORRIGAN, T. (ed.) (2011). *Film and literature. An introduction and reader*. 2.a ed. Londres: Routledge.
- EVEN-ZOHAR, I. (1990). «Introduction to polysystem studies». *Poetics Today*, vol. 11(1): *Polysystem Studies*, pp. 1-6.
- FERRÉS, J. (2007). «La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores [Competence in media studies: its dimensions and indicators]». *Comunicar*, núm. 29, pp. 100-107.
- GHOSN, I.K. (2002). «Four good reasons to use literature in primary school ELT». *ELT Journal*, vol. 56(2), pp. 172-179.
- GOBERN, R. (2002). *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Anagrama.
- KIM, M. (2004). «Literature discussions in adult L2 learning». *Language and Education*, vol. 18(2), pp. 145-166.
- KRISTEVA, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Nueva York: Columbia University Press.
- MARGALLO, A.M. (2008). «Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los best-sellers». En: COLOMER, T. (coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 219-236). Barcelona: Graó.
- MEIRIEU, P. (2007). «Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 373, pp. 42-47.
- MENDOZA, A. (coord.) (2008). *Textos entre textos*. Barcelona: Horsori.
- MERCER, N. (2008a). «Talk and the development of reasoning and understanding». *Human Development*, vol. 51(1), pp. 90-100.
- (2008b). «The seeds of time: why classroom dialogue needs a temporal análisis». *Journal of the Learning Sciences*, vol. 17(1), pp. 33-59.

- NYSTRAND, M., *et al.* (2003). «Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse». *Discourse Processes*, vol. 35(2), pp. 135-198.
- PUJALS, G.; ROMEA, M-C. (2001). *Cine y literatura. Realación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- SIMON, R., *et al.* (2012). «Practitioner research and literacy studies: Toward more dialogic methodologies». *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 11(2), pp. 5-24 [en línea]. <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n2art1.pdf>>. [Consulta: septiembre 2012]
- TOMAN, S.M.; RAK, C.F. (2000). «The use of cinema in the Counselor Education Curriculum: Strategies and outcomes». *Counselor Education and Supervision*, vol. 40(2), pp. 105–114.
- TYNER, K. (2008). «Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios [Audiences, Intertextuality and new media literacy]». *Comunicar*, núm. 30, pp. 79-85.
- VAN LIER, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Nueva York: Kluwer.
- VINE, E.W. (2008). «CA and SCT: strange bedfellows or useful partners for understanding classroom interactions?». *Discourse Studies*, vol. 10(5), pp. 673-693.
- WELLS, G.; MEJÍA ARAUZ, R. (2006). «Dialogue in the classroom». *Journal of the Learning Sciences*, vol. 15(3), pp. 379-428.

