

# La entrevista al personaje literario en un proyecto de lecturas múltiples sobre el tema de la guerra

**Xavier Fontich**  
Universidad Autónoma de Barcelona

*En este texto presentamos una experiencia de educación literaria en la que los alumnos, a partir de la lectura obligatoria de curso, exploran el tema de la guerra con la lectura de ocho títulos más, que se distribuyen entre toda la clase. Las obras representan tres entradas distintas al tema de la guerra, y el objetivo final es entrevistar a un personaje literario.*

## **Interviewing literary characters in a project with multiple readings on the subject of war**

*In this paper we present a literary education initiative in which students read a set course novel and then explored the subject of war by reading eight more books as a class. The works represented three different approaches to the subject of war and the final goal was to interview a literary character.*

Palabras clave: educación literaria, secuencia didáctica, entrevista.

Keywords: literary education, teaching sequence, interview.

Este texto presenta una secuencia didáctica de educación literaria llevada a cabo en secundaria.<sup>1</sup> La experiencia se centra en la temática de la guerra y se desarrolla a partir de una de las lecturas obligatorias de curso con el objetivo de mejorar las estrategias de interpretación literaria de los alumnos. Consiste en un conjunto de actividades de naturaleza diversa: leer la obra en clase y en casa; explorar otras obras de temática afín; estudiar y producir distintos géneros discursivos (reportaje, sinopsis, entrevista, etc.); trabajar la expresión oral; publicar un bloc de aula, y recibir en el centro la visita de uno de los autores leídos.

El libro de partida es *Reencuentro* (1960), de Fred Uhlman, a partir del cual se explora el tópico literario de la guerra con la lectura distribuida de ocho títulos más propuestos por el profesor. Se trata de obras de dificultad, extensión y naturaleza diversa: hay novela, ensayo, reportaje periodístico, biografía y cómic, así como ficción y no ficción. Además, estas obras abordan la guerra desde tres perspectivas complementarias: los campos de concentración, las raíces del conflicto y los supervivientes. La consigna para estas lecturas es leer la obra en casa (con medidas de acompañamiento para algunos alumnos) y realizar en el aula una actividad final: una entrevista a un personaje de la obra leída.

## ■ Lectura de la obra

La obra central, *Reencuentro*, tiene poco más de cien páginas y se lee en parte en el aula y en parte en casa. Sé que, en general, no resulta una lectura fácil porque hace ya algunos cursos que es lectura común de la asignatura de lengua. Trata de la amistad entre dos chicos en la Alemania de inicios de los años treinta. El tono general es muy reflexivo, con poca acción y con el ascenso del nazismo como telón de fondo. El lenguaje es muy elaborado y hay muchas referencias culturales alemanas, algunas de ellas situadas en el contexto de la República de Weimar.

Los alumnos consideran que es un texto difícil y aburrido, donde «casi no pasa nada». Algunos de ellos afirman que no es el libro de su vida. A pesar de todo, la lectura avanza. Sin buscar generar una espiral intensa de discusión e interpretación sobre la obra,<sup>2</sup> intento no descuidar aquellos momentos en los que los alumnos, a veces de forma poco elaborada, expresan lo que están entendiendo o las impresiones globales que les despierta el texto. Uno de los aspectos que más llama la atención de los alumnos es la forma de describir la relación de amistad. Piensan que se hace con un lenguaje «pesado», difícil de entender y también un poco exagerado. Acepto que las reflexiones del protagonista sobre su amigo son, a veces, lentas. También, que en algunos casos la admiración que siente el pobre Hans por Konradin se presente en términos para nosotros hasta un poco cursis. Ponemos como ejemplo de ello frases como: «No recuerdo exactamente cuándo decidí que Konradin tenía que ser mi amigo,

El interés general por la obra tiene un punto de inflexión cuando el protagonista, un judío de clase media, consigue visitar al amigo en su casa, un palacio de familia aristocrática

pero que acabaría siendo mi amigo no lo dudaba. Hasta que él llegó no había tenido ningún amigo» (capítulo 3). Algunos alumnos llegan a preguntar si los dos chicos son gays. Evito atribuir el interrogante a una salida de tono. Abro aquí un pequeño espacio para hablar de los sentimientos y el afecto entre las personas, y las chicas de la clase coinciden en que está socialmente más aceptada la expresión del afecto entre chicas que entre chicos.

El interés general por la obra tiene un punto de inflexión cuando el protagonista, un judío de clase media, consigue visitar al amigo en su casa, un palacio de familia aristocrática. De manera magistralmente dosificada, el texto nos va descubriendo las razones por las que Konradin se resistía a invitar a su amigo. En primer lugar, después de unas visitas, Hans advierte que cuando él está allí no están nunca los padres de su anfitrión. Al cabo de algunos días es el cuadro que al pasar entrevé dentro de una habitación y que le parece que es un retrato de Hitler. Más adelante ya son las reflexiones más explícitas de Konradin sobre el antisemitismo de sus progenitores, especialmente de su madre, que le provocan vergüenza. Los alumnos amplían así su perspectiva y expresan que tienen ganas de saber «cómo acaba todo». Les pido si encuentran ahora más interesante esta historia de amistad y responden mayoritariamente que sí.

Sobre *Reencuentro*, los alumnos consideran que es un texto difícil y aburrido, donde «casi no pasa nada». A pesar de todo, la lectura avanza

## ■ Comportamiento de los personajes y contexto bélico

La última parte de *Reencuentro* es lo más comentado de la obra, especialmente su desenla-

ce. Los alumnos celebran por fin que haya un poco más de acción: la pelea en clase entre Hans y los provocadores compañeros antisemitas, los crecientes tumultos sociales, etc. También es cierto, sin embargo, que el tono reflexivo no se abandona del todo y que la historia describe el brutal ascenso del nazismo a partir sólo de detalles, eso sí, cargados de significado. Un ejemplo que les remarco es la repentina substitución del profesor de historia, un señor venerable que conseguía hacer del centro escolar una pequeña isla de concordia en medio de la conflictividad social. La llegada del nuevo profesor representa el fin de este estado de cosas. Este hombre institucionalizará el pensamiento filonazi a través de sutiles reflexiones racistas y antisemitas, y tergiversando gravemente la historia.

Es el desenlace de la novela lo que los alumnos comentan de manera más animada. La reacción taxativa de los padres se considera muy dura. También la situación del joven Hans en Nueva York. Se comenta el sentimiento de soledad que expresa, a pesar del éxito académico, profesional y económico. También la aversión que siente por la lengua y la cultura alemanas.

Les comento que existe una película basada en esta obra.<sup>3</sup> Los alumnos muestran interés por verla, pero no es posible conseguirla. Sí es accesible, sin embargo, la segunda parte de esta historia, la versión de los hechos explicada por el propio Konradin Hohenfels: *Un alma valerosa*. Los alumnos preguntan si deberán leerla y yo les contesto que sí, pero no exactamente como ellos creen. Les propongo el esquema de lo que deberán hacer. Se trata de una secuencia didáctica que consiste en leer ocho obras, repartidas entre toda la clase, que abordan el tema de la guerra desde tres perspectivas diferentes: los campos de concentración, las raíces del conflicto y la supervivencia.

En relación con los campos de concentración propongo tres obras sobre el nacimiento, la

infancia y la vida cotidiana en los campos. Una lectura es *La maternidad de Elna* (2007), de A. Montellà, un riguroso y a la vez emotivo y cautivador ensayo sobre la maternidad creada por la enfermera suiza Elisabeth Eidenbenz (1913-2011) para las chicas embarazadas del campo de refugiados republicanos en Argelers. Otra lectura es *El niño con el pijama de rayas* (2006), de J. Boyne, una novela que recrea la mirada ingenua de los niños con un impactante desenlace. Otra novela es *Si esto es un hombre* (1958), de P. Levi, una de las obras magnas sobre el exterminio nazi, en la que la narración documentalista y distanciada colabora a presentar los hechos más atroces como propios de la cotidianidad del campo.

En relación con las raíces del conflicto propongo tres lecturas. Una es *Lobo negro, un skin* (1994), de M. Hagemann, basada en hechos reales, que opta hábilmente por narrar los hechos en primera persona desde el punto de vista de uno de los agresores. Otra lectura es *Un alma valerosa* (1977), de F. Uhlman, la interesante segunda parte de *Reencuentro*, en la que Konradin Hohenfels queda redimido póstumamente a ojos de su amigo Hans de su adhesión al nazismo. Otra lectura de este apartado es *La piel fría* (2002), de A. Sánchez Piñol, una inquietante historia que

Les propongo el esquema de lo que deberán hacer. Se trata de una secuencia didáctica que consiste en leer ocho obras, repartidas entre toda la clase, que abordan el tema de la guerra desde tres perspectivas diferentes: los campos de concentración, las raíces del conflicto y la supervivencia

puede leerse en clave metafórica como una alegoría de la guerra y de una de sus causas: el desconocimiento del otro.

Finalmente, la tercera perspectiva es la expresión de la supervivencia. Una lectura es *Yo fui un niño soldado* (2006), de L. Badjoko (con la colaboración de la periodista K. Clarens), sobre la experiencia del autor como niño soldado en el Zaire. La otra lectura es *Maus. Relato de un superviviente* (1992), de A. Spiegelmann, la impactante y memorable historia gráfica sobre el exterminio nazi, ganadora de un Pulitzer. El autor nos cuenta la historia de sus padres como supervivientes y la de él mismo, también superviviente de la amarga herencia que queda para las generaciones posteriores.

Cada alumno leerá una de estas obras. Eso significa que de cada título se necesitan entre tres y cuatro ejemplares, que provendrán de ámbitos diferentes: la biblioteca de aula y de escuela, la biblioteca familiar de los alumnos, nuevas adquisiciones del centro o el préstamo de las bibliotecas de la Diputación de Barcelona. Los alumnos no pueden, de entrada, escoger la obra, ya que les es asignada por el profesor según su grado de dificultad. Esta es una operación delicada que requiere cierta flexibilidad (si la obra ya se ha leído o si ya han visto la película) y también, en algunos momentos delicados, un poco de tacto (algunos alumnos más avanzados protestan si les toca un

libro más largo). Así mismo, las obras serán leídas mayoritariamente en casa, pero también esporádicamente en clase, y el profesor proporcionará varias ayudas, como la selección de los fragmentos a leer para algunos de los textos.

## ■ Guión de la secuencia

La secuencia (cuadro 1) detalla lo que se ha realizado hasta el momento (fase 1), la propuesta de actividad, consistente en una entrevista a un personaje de la obra leída (fase 2), y las actividades de cierre (fase 3). Los alumnos deberán completar un diario con reflexiones sobre la marcha de la secuencia didáctica.

## ■ Entrevista a un personaje de ficción

Ya antes de que los alumnos hayan terminado de leer la obra asignada, les propongo realizar actividades diversas para preparar la entrevista. El personaje entrevistado no será necesariamente el protagonista y se trabajarán cuatro aspectos parciales de la entrevista: selección de preguntas y formulación de respuestas, síntesis de la historia, inclusión de las respuestas entre comillas en la síntesis, y expresión modalizada de la opinión que tenemos del relato donde el personaje cobra vida. Como veremos más abajo, el colofón de este trabajo es una sesión dedicada a la «escritura en

Fase 1	Fase 2	Fase 3
1. Lectura de la obra. 2. Propuesta de proyecto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ocho obras.</li> <li>• Actividad: entrevista a un personaje de ficción.</li> </ul>	3. Actividad: Entrevista. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinopsis de la lectura.</li> <li>• Preguntas y respuestas.</li> <li>• Modalización.</li> <li>• Proceso de escritura.</li> </ul>	4. Exposición oral en el aula. 5. Publicación de las entrevistas en el bloc. 6. Visita de un autor: A. Montellà, de La maternidad de Elina.
-----> <b>Diario del profesor y del alumno</b> ----->		

**Cuadro 1.** Secuencia del proyecto

El personaje entrevistado no será necesariamente el protagonista y se trabajarán cuatro aspectos parciales de la entrevista: selección de preguntas y formulación de respuestas, síntesis de la historia, inclusión de las respuestas entre comillas en la síntesis, y expresión modalizada de la opinión

directo», en la que, con el proyector, el profesor escribe ante los alumnos y a través de un «pensamiento en voz alta» muestra cómo resuelve los problemas.

La entrevista es lo que deben hacer. También les explico lo que deben aprender. Haciendo una entrevista aprenderán aspectos lingüísticos ligados a este género, pero también a ver la propia entrevista como un medio para indagar en la psicología de un personaje, sea real o no. Se trata de un género discursivo orientado, en el marco de nuestra secuencia didáctica, a profundizar en nuestra comprensión de las motivaciones, los sentimientos, los miedos y las esperanzas del personaje escogido en relación con hechos concretos narrados en la obra. La explicación con la que acompaño la consigna de redactar una entrevista responde con detalle a las dos preguntas siguientes: «¿Por qué entrevistar a un personaje de ficción?» y «¿Por qué realizar una entrevista?».

En relación con la primera pregunta («¿Por qué entrevistar a un personaje de ficción?»), les planteo discutir en gran grupo sobre la utilidad de la literatura. Surgen respuestas generales del tipo: «Para distraerse» o «Para evadirse». Una de las razones que esgrimo para ir más allá es que la literatura nos permite acceder al pensamiento de los personajes, una zona inaccesible para la realidad extraliteraria, a través de recursos como el narrador omnisciente, el monólogo interior o el

estilo indirecto libre. Les planteo si esto puede tener un efecto directo sobre nuestra capacidad de empatía, de ponernos en el lugar del otro. Los alumnos consideran mayoritariamente que sí y yo les digo que esto convierte la literatura en un elemento importante de socialización, especialmente en el período de formación de las personas (Petit, 1999; Ballaz, 1999). Remarco, asimismo, que esta capacidad es independiente del carácter ficticio o real de los personajes: hay quien defiende que, dentro de nuestra mente, entre los personajes de ficción y los reales no hay unas diferencias nítidas (Castilla del Pino, 1989). Planteo si la ficción también nos puede ayudar a conocer e interpretar la realidad y hay acuerdo general sobre este punto en un sentido positivo. Les pongo como ejemplo determinados comportamientos que son descritos con el nombre de un personaje literario («Es una persona un poco quijotesca» o «Le gusta hacer el papel de celestina»). Otro ejemplo: la revista *Forbes* hace una clasificación de los personajes de ficción más ricos del mundo, con Lex Luther, el entrañable malo de *Superman* (1978), o el Señor Monopoly (pero no Santa Claus, retirado por las cartas de queja de muchos niños, para quienes se trata de un personaje bien real). Y los actores de culebrones, especialmente aquellos que encarnan a un malvado, cuentan anécdotas divertidas cuando por la calle la gente les confunde con el personaje.<sup>4</sup> Yo sitúo todos estos fenómenos en el marco de la creación artística con la famosa frase atribuida a Picasso: «El arte es una mentira que nos ayuda a entender la verdad». Muestro a los alumnos, asimismo,

Haciendo una entrevista aprenderán aspectos lingüísticos ligados a este género, pero también a ver la propia entrevista como un medio para indagar en la psicología de un personaje, sea real o no

cómo la ficción literaria también ha sido explorada desde el periodismo.<sup>5</sup>

El segundo interrogante es: «¿Por qué realizar una entrevista?». Esgrimo dos razones para justificar esta actividad. En primer lugar, si aceptamos dar estatuto de «casi real» al personaje ficticio, hacerle una entrevista nos va a ayudar a dar forma biográfica a este personaje, desbordando los límites de la obra donde aparece. Podemos imaginar aspectos como su infancia y la escuela donde iba, los viajes que ha realizado a lo largo de su vida o –más centrados en la novela leída– qué ha sentido en una determinada escena que nos ha impresionado. Les remarco que, si escogemos a un personaje secundario con poca presencia en la obra, vamos a tener más margen a la hora de recrearlo. Podremos pedirle, por ejemplo, que nos dé su opinión sobre los personajes protagonistas o que nos exponga su versión sobre unos hechos concretos.

Considero que es una operación parecida a la que realizan A. Ball y A. Paul en relación con la aclamada serie televisiva *Six feet under* (*A dos metros bajo tierra*, 2001-2005), con un álbum que recrea la vida de los Fisher, la familia protagonista, a partir de documentos «inéditos» de todo tipo (fragmentos de diarios personales, cartas, pasajes de novelas leídas, pósteres, dibujos, fotografías, notas de la escuela, carnés, etc.) (Ball y Paul, 2003). Por otra parte, la entrevista de ficción es una actividad ampliamente explorada en el trabajo de comprensión lectora y el de la creatividad literaria en el marco de los talleres literarios (Cairney, 2002; Sánchez-Enciso y Rincón, 1985). En definitiva, explorando más allá de la fuente inicial (el texto leído) y recreando una nueva vida

mostramos nuestra capacidad creativa y de interpretación lectora.

La segunda razón que esgrimo para hacer una entrevista es la siguiente: la entrevista nos ayudará a penetrar en el personaje de ficción con instrumentos no de la ficción, sino del periodismo. Se trata de un recurso para trabajar, además de la interpretación literaria, también la comprensión lectora (estudiaremos textos modelo) y la expresión escrita (deberemos elaborar una). Desde el punto de vista lingüístico, la entrevista es un

Si aceptamos dar estatuto de «casi real» al personaje ficticio, hacerle una entrevista nos va a ayudar a dar forma biográfica a este personaje, desbordando los límites de la obra donde aparece

género discursivo muy dúctil que puede presentarse de maneras diversas y que va a permitir trabajar varios aspectos de la lengua. Propongo a los alumnos escribir lo que bautizamos después como «entrevista-reportaje», en la que no hay preguntas, sino respuestas intercaladas en un cuerpo narrado.

#### ■ Planificación y proceso de redacción de la entrevista

En la segunda fase, cada una de las actividades se realiza mayoritariamente en el aula, cooperativamente y a través de la exploración de modelos. Los pasos seguidos son los siguientes.

#### ■ Sinopsis de la obra, formulación de preguntas y respuestas, e inclusión de verbos de decir

Planteo la pregunta sobre si las entrevistas siempre se presentan a partir del esquema de pregunta-respuesta. Se genera una puesta en común sobre diferencias (temáticas, de extensión, de presentación, etc.) que pueda haber entre entrevistas dis-

tintas y centramos la atención en el tipo de entrevista que habitualmente sale en los suplementos de la prensa dominical: son una mezcla de reportaje y entrevista. Propongo explorar los rasgos de este género híbrido con la observación de modelos y pautas de elaboración.

Por lo que respecta a la exploración de modelos, en pareja los alumnos observan ejemplos diversos de entrevistas reportaje extraídos en PDF de la prensa digital. Deben diferenciar con colores el cuerpo narrado por el periodista y los fragmentos intercalados en estilo directo. Estos últimos corresponden a la voz del entrevistado y siempre van entre comillas y acompañados de verbos de decir. Se realiza una lista colectiva de este tipo de verbos (*afirma, responde, constata, plantea, resalta*, etc.). Otros elementos que se observan son las frases destacadas, las fotos, el perfil biográfico o el cuestionario Proust. Les animo a incluir algunos de estos elementos también en la entrevista que deberán realizar y que se publicará en el blog de aula.<sup>6</sup> Les proporciono, asimismo, una pauta de elaboración.

Por lo que respecta a la elaboración de la sinopsis, los alumnos resumen la obra leída en no más de diez líneas. Nos inspiramos en las sinopsis de las carteleras de cine del periódico. En relación con las preguntas, los alumnos no formulan más de seis, con las respectivas respuestas. Les hago notar que, si las preguntas tienen relación con los aspectos destacados en la sinopsis, les va a ser más fácil intercalar en ellas las respuestas.

### Elementos de modalización para expresar la opinión que tenemos de la obra

El segundo aspecto que va a trabajarse será el de la modalización. Una vez tenemos el cuerpo del texto (la suma de la sinopsis más las respuestas), añadimos elementos de modalización para mostrar indirectamente nuestro posicionamiento res-

Los alumnos exploran críticas de cine desde el punto de vista de la modalización. En parejas subrayan aquellas expresiones que nos permiten deducir la opinión favorable, contraria o matizada del autor respecto de la obra objeto de la crítica

pecto de la obra (presentada como el espacio donde habita el personaje). Para conocer el recurso de la modalización, exploramos varios ejemplos de crítica cinematográfica. Un rasgo de estos textos es que no expresan la valoración de una manera directa, sino indirecta o «modalizada». Les defino *modalización* como el procedimiento mediante el cual expresamos nuestra opinión de una manera indirecta, a través, entre otros mecanismos, de la selección léxica (Macià, 2006). Los alumnos exploran críticas de cine desde el punto de vista de la *modalización*. En parejas subrayan aquellas expresiones que nos permiten deducir la opinión favorable, contraria o matizada del autor respecto de la obra objeto de la crítica. Uno de los grupos explora la magnífica crítica de S. Montalt (2007) sobre la película *Tirante el Blanco* (2005), de Vicente Aranda. La pareja de alumnos constata la preponderancia de elementos claramente desfavorables («dos horas de tediosa película», «pretensiones de un filme de reconstrucción histórica»)<sup>7</sup> e incluso muy negativos («senil e impotente cinta de destape», «putrefacto y onanista sentido del humor»). Algunas de las expresiones son difíciles de interpretar por parte de algunos alumnos («Victoria Abril interpreta a Victoria Abril»). Esto nos permite reflexionar en gran grupo sobre la importancia de que el autor de la crítica y el lector compartan determinados referentes. Finalmente ponemos en común el



resultado de los análisis de críticas, escribiendo en la pizarra las expresiones positivas (*carismático, de una gran belleza, debemos elogiar, atípica, impresionantes fragmentos, magnífica, consigue sorprender, bien recreado*, etc.) y negativas (*apenas llega a ilustrar, absolutamente confuso e inútil, abusa de, irrisorio, desgraciadamente, más o menos repetitivo, sorprende negativamente, previsible*, etc.).

### ■ La escritura en directo

El tercer aspecto que busco trabajar es el proceso mismo de elaboración de la entrevista. Con el proyector y el portátil ejemplifico la demanda que yo mismo he hecho a los alumnos. Les remarco que quiero ejemplificar cómo voy pensando a medida que hago el texto. Para dar relevancia a esta actividad, les pregunto si alguna vez han visto al profesor realizar las actividades de escritura que manda hacer a los alumnos: la respuesta mayoritaria es negativa. Explico que he decidido realizar la entrevista al famoso reportero R. Kapuscinski (un personaje real), que en la obra *Un día más con vida* (1976) nos cuenta las vivencias como único periodista occidental en Angola el día después de que Portugal abandone la colonia (Kapuscinski, 2003).

A través de un «pensamiento en voz alta», les muestro cómo sintetizo la obra y qué elementos modalizadores incluyo en el texto para presentarla, qué preguntas se me ocurre hacer, qué respuestas pienso que habría dado el reportero y cómo intercalo estas respuestas en el cuerpo de la sinopsis (entre comillas y con verbos de decir variados). Algunos alumnos han encontrado la sesión interesante y dicen que con esta demostración han podido entender mejor el proceso de elaboración. También dicen que se trata de un proceso aparentemente sencillo, pero en la práctica muy laborioso. El éxito de esta actividad no puede depender

del nivel de mecanografía que tengamos, de la habilidad de escribir separando la vista del teclado. En mi caso, el nivel de mecanografía es bajo y por eso preparo la sesión con algunos fragmentos del texto ya elaborados. Eso me permite más agilidad y no tener que escribirlo literalmente todo ante los alumnos, puesto que, con la orden «Editar: deshacer», fragmentos enteros de texto van apareciendo ante su mirada en orden inverso al texto que ya he escrito. Los alumnos ven «en directo» y muy ágilmente cómo se crea la entrevista. En realidad, y a efectos de la puesta en escena, se trata de un texto ya preexistente. Por supuesto, la situación óptima es disponer de conexión a Internet y elaborar el texto en un wiki: gracias al historial podremos reproducir ante los alumnos el proceso exacto de elaboración del texto.

### ■ Puesta en común

La fase final de culminación, recuperación metacognitiva y cierre consiste en una actividad global: la puesta en común del trabajo realizado. Con un conjunto de breves exposiciones orales, los distintos grupos comunican a los demás sus trabajos. Las entrevistas, además, se publican en el blog de aula. Finalmente, los alumnos reciben la visita de uno de los autores leídos, A. Montellà, autora de *La maternidad de Elna*. Gracias a la puesta en común y a las entrevistas ficticias publicadas, todos los alumnos de la clase, además de los que se han podido leer la obra, están en antecedentes para seguir la conferencia de esta autora y formularle, como efectivamente sucede, varias preguntas. Esta visita es ampliamente celebrada por los alumnos, que valoran de la historiadora aspectos como la claridad expositiva, el dominio del tema y la capacidad para mantener a la audiencia en un silencio expectante a lo largo de más de una hora.



ESTHER: Se notaba una mujer culta e inteligente, estuvo todo el tiempo hablando sin ningún vídeo, ni foto, ni papeles para guiarse. Consiguió mantenernos atentos sólo con su voz. En algunos momentos te metías tanto en la historia que te podías llegar a emocionar.

VÍCTOR: Hizo una impactante conferencia.

CARLES: Es una persona magnífica [e] impresionante que habla como los ángeles.

JUANJO: Tiene la habilidad de captar la atención. Nos contó cómo había hecho su investigación, cómo se ganaba la confianza de las personas y las historias que le contaban.

Asimismo, el grupo muestra una impresión positiva sobre el trabajo de lectura realizado.

JAUME: Ha estado muy bien, ya que ha sido una cosa innovadora que nunca habíamos hecho de esta manera.

MARTA: Ha estado bien hacerle una entrevista a un personaje que has conocido en unas pocas páginas.

SANDRA: Estos libros nos han permitido entender mejor este tema.

ELENA: Es una manera indirecta de leerse ocho libros.

## ■ Reflexión final

La experiencia presentada se ha organizado siguiendo el modelo de secuencia didáctica ideado por el grupo GREAL de la UAB<sup>8</sup> (Camps, 2003) y desarrollado en colaboración con docentes de primaria y secundaria, tanto en relación con la composición escrita como en relación con la gramática (Camps y Zayas, 2006). Manresa y Durán (2011) presentan una selección de varias secuencias didácticas de literatura y también

podemos encontrar una selección en el portal *www.leer.es* (algunas con soporte videográfico, como Fontich, 2012a y 2012b). Inspirado, entre otros referentes, en el trabajo por proyectos, el modelo remarca la necesidad de aproximaciones holísticas a la enseñanza más allá del ejercicio o la tarea puntual o aislada. Parte de la idea según la cual la reflexión conjunta a través de la interacción oral y la expresión escrita tiene que ser el componente central de un proceso de aprendizaje recursivo, el cual responderá a dos interrogantes básicos: ¿qué debe hacer el alumno? y ¿qué debe aprender? En el caso de la educación literaria, este proceso se orienta a una comprensión progresivamente más rica del texto que se trabaja.

Colomer (2005) destaca la necesidad de reflexionar sobre procesos desencadenados en el aula en el contexto de la educación literaria. Para ello, en el presente texto se ha adoptado la perspectiva de la práctica reflexiva (Latorre, 2003). Por su parte, Chambers (2007) reclama que el docente adopte el rol de crítico literario: debe presentar obras desconocidas por los alumnos y por eso a veces será conveniente asumir la antipática obligatoriedad, que se puede presentar como una necesidad y no como una fatalidad. Parafraseando a W.H. Auden, Chambers considera que el reto será convencer a los alumnos de que, para valorar la obra, debemos estar muy atentos. Esta atención se puede traducir en operaciones diversas (relacionar la obra con distintas épocas, culturas y contextos; con la ciencia, la

El docente debe presentar obras desconocidas por los alumnos y por eso a veces será conveniente asumir la antipática obligatoriedad, que se puede presentar como una necesidad y no como una fatalidad

vida, la historia, etc.), operaciones que el alumno no hará en solitario, sino en el seno de una comunidad guiada por el profesor. Sin duda, esto reclama tiempo, pero sobretodo reclama una vivencia distinta del tiempo y la necesidad de adoptar una mirada más lenta sobre los procesos educativos (Domènech, 2009), para saber encontrar, paso a paso, los caminos que harán de los alumnos futuros ciudadanos interesados por la literatura.

### Notas

1. La experiencia se llevó a cabo en 4.º de la ESO, en la asignatura de lengua catalana y en un centro del área de Barcelona durante una parte del tercer trimestre del curso 2008-2009. El grupo lo formaban 30 alumnos, a quienes agradezco su implicación. Agradezco asimismo a Rosa Gil y a Pilar Adell sus observaciones mientras se desarrolló el proyecto.
2. Véase, por ejemplo, Fontich (2012a).
3. *Reunion*. Año: 1989. País: Estados Unidos. Director: Jerry Schatzberg. Duración: 120 minutos. Guión: Harold Pinter. Música: Philippe Sarde. Fotografía: Bruno De Keyser. Reparto: Jason Robards, Christian Anhalt, Samuel West, Françoise Fabian. Producción ejecutiva: Vincent Malle.
4. S. Belbel, comunicación personal.
5. Chillón (1999). En clase ampliamos la reflexión sobre los límites entre verdad y ficción con la referencia a E. Marco, que estuvo de actualidad al descubrirse que durante años había ocupado la presidencia de Amical Mauthausen haciéndose pasar por ex deportado a los campos de exterminio (véase, por ejemplo: «Mentí para resaltar la verdad. ¿Debo pedir perdón por eso?», *La Vanguardia*, 11/12/2009).
6. Dos ejemplos pueden consultarse en: <http://demicaenmicasomplelapica.blogspot.com>

/2009/06/entrevista-ficticia-maciej-lewadowski.html y <http://demicaenmicasomplelapica.blogspot.com/2009/06/entrevista-bloop-un-dels-monstres-de-la.html> (consulta: diciembre de 2011).

7. Traducción mía del texto original en catalán.
8. GREAL: Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües ([www.greal.cat](http://www.greal.cat)).

### Obras leídas en su edición en castellano

- BADJOKO, L. (2006): *Yo fui un niño soldado*. Barcelona. Entrelibros.
- BOYNE, J. (2006): *El niño con el pijama de rayas*. Barcelona. Salamandra.
- HAGEMANN, M. (2005): *Lobo negro, un skin*. Alfaguara. Madrid.
- LEVI, P. (2007): *Si esto es un hombre*. Barcelona. El Aleph.
- MONTELLÀ, A. (2007): *La maternidad de Elna*. Barcelona. Ara Llibres.
- SÁNCHEZ PIÑOL, A. (2003): *La piel fría*. Barcelona. Edhasa.
- SPIEGELMANN, A. (2007): *Maus. Relato de un superviviente*. Barcelona. Random House Mondadori.
- UHLMAN, F. (1996): *Un alma valerosa*. Barcelona. Ediciones del Bronce.
- (2004): *Reencuentro*. Barcelona. Tusquets.

### Referencias bibliográficas

- BALL, A.; POUL, A. (2003): *Six feet under. Better living through death*. Nueva York. Melcher Media.
- BALLAZ, J. (1999): «La lectura de los adolescentes en el futuro». *CLIJ*, núm. 112, pp. 17-21.
- CAIRNEY, T.H. (2002): *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid. MEC/Morata.
- CAMPS, A. (2003): «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica», en CAMPS, A. (comp.): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó, pp. 33-46.

- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona. Graó.
- CASTILLA DEL PINO, C. (1989): «La construcción del self y la sobreconstrucción del personaje», en CASTILLA DEL PINO, C. (comp.): *Teoría del personaje*. Madrid. Alianza, pp. 1-38.
- CHAMBERS, A. (2007): *Dime*. México. FCE.
- CHILLÓN, A. (1999): *Literatura y periodismo: una tradición de relaciones promiscuas*. Bellaterra / Castelló de la Plana / Valencia. Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat Jaume I / Universitat de Valencia.
- COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México. FCE.
- DOMÈNECH, J. (2009): *Elogio de la educación lenta*. Barcelona. Graó.
- FONTICH, X. (2012a): «Una secuencia didáctica en la ESO: Lectura e interpretación conjunta de una novela», en *Leer.es*. Webcast de formación. Educación literaria [en línea]. Madrid. Ministerio de Educación. <<http://videos.leer.es/home/educacion-literaria/secundaria/interpretacion-de-una-novela/>>.
- (2012b): «Una secuencia didáctica en la ESO: Trabajar la historia de la literatura a partir de un poema romántico», en *Leer.es*. Webcast de formación. Educación literaria [en línea]. Madrid. Ministerio de Educación. <<http://videos.leer.es/home/educacion-literaria/secundaria/historia-de-la-literatura/>>.
- KAPUSCINSKI, R. (2003): *Un día más con vida*. Barcelona. Anagrama.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.
- MACIÀ, J. (2006): «Mirar-se el text des del punt de vista de la modalització». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 39, pp. 111-127.

- MANRESA, M.; DURÁN, C. (2011): «Secuencias didácticas de lengua y literatura», en RUIZ BIKANDI, U. (coord.): *Lengua castellana y literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona. Graó, pp. 195-213.
- MONTALT, S. (2007): «Tirant lo Blanc: tirar-se la blanca», en *Totcinema.cat: El cinema en la teva llengua* [en línea]. <[www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com)>. [Consulta: diciembre 2011]
- PETIT, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. FCE.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J.; RINCÓN, F. (1985): *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona. Montesinos.

## Dirección de contacto

**Xavier Fontich Vicens**

Universidad Autónoma de Barcelona  
[xavier.fontich@uab.cat](mailto:xavier.fontich@uab.cat)

Este artículo fue recibido por TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA en diciembre de 2011 y aceptado en marzo de 2012 para su publicación.