

DE EL MUNDO DE SOFÍA A TREN NOCTURNO A LISBOA: CLAVES DIDÁCTICAS PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

From *Sophie's World* Until *Night Train To Lisbon*: Didactic Keys For Primary And Secondary School

Angélica García-Manso
Universidad de Extremadura

Correspondencia:

Mail: angmanso@unex.es

Recibido: 04/01/2016; Aceptado: 14/12/2016

Resumen

El presente estudio aborda los conceptos de "interdidáctica" y "transdidáctica" aplicados a las novelas *El mundo de Sofía*, de Jostein Gaarder, y *Tren nocturno a Lisboa*, de Pascal Mercier, y a sus respectivas adaptaciones cinematográficas con el fin de emplearlos en las etapas educativas de Primaria y Secundaria. De acuerdo con criterios interdidácticos, en el primer caso priman las respuestas y la búsqueda de identidad, en tanto en el segundo prevalecen las preguntas y el compromiso del individuo. Por su parte, en lo que atañe a sus elementos transdidácticos, en Gaarder se implica al alumno en el conocimiento de las misiones de Naciones Unidas y de los sistemas escolares nórdicos, en tanto que en Mercier se descubre el interés por Portugal y por la Historia del Cine. Asimismo, su uso en Primaria y Secundaria como herramientas didácticas contribuye a potenciar el conocimiento de otras disciplinas o materias

Palabras clave: material didáctico; filosofía para niños; Jostein Gaarder; Pascal Mercier; Historia del Cine.

Abstract

This study analyzes the "interdidactic" and "transdidactic" approaches applied to the novels *Sophie's World*, by Jostein Gaarder, and *Night Train to Lisbon*, by Pascal Mercier, and their respective film adaptations, in order to use them in Primary and Secondary School. According to "interdidactic" criteria, in the first case the answers and the search for identity prevail, while in the second the questions and the individual commitment are more important. Meanwhile, in regard to their "transdidactic" elements, Gaarder involves the student in the knowledge of United Nations missions and the Nordic school systems, while Mercier discovers the interest in Portugal and in the History of Cinema. Also, their use in primary and secondary schools as teaching material helps to enhance the knowledge of other disciplines or subjects

Key words: teaching materials; philosophy for children; Jostein Gaarder; Pascal Mercier; History of Cinema.

1.-INTRODUCCIÓN: LOS CONCEPTOS DE “INTERDIDÁCTICA” Y “TRANSDIDÁCTICA”

Dos son los aspectos básicos que orientan el presente estudio: de un lado, el análisis del carácter interdidáctico de textos como son *El Mundo de Sofía*, de Jostein Gaarderⁱ, y *Tren nocturno a Lisboa*, de Pascal Mercierⁱⁱ; de otro lado, la percepción transdidáctica que ofrecen sus respectivas versiones filmicas: la película también noruega *El mundo de Sofía* (*Sofies verden*, Erik Gustavson, 1999) y la coproducción europea *Tren de noche a Lisboa* (*Night Train to Lisbon*, Bille August, 2013). Antes de desglosar más en detalle tales aspectos, parece apropiado considerar brevemente la elección de sendas obras, toda vez que, en principio y a pesar de que su éxito editorial supera con mucho el ámbito educativoⁱⁱⁱ, están dirigidas a receptores diferentes, más juvenil la primera y más adulto la segunda. Sin embargo, sin entrar en su sinopsis, las dos novelas propugnan de fondo planteamientos que son concomitantes si no claramente paralelos^{iv}. Así, en ambos casos se trata de aproximar la Filosofía a la vida cotidiana sea a través del pensamiento de una niña o del de un adulto, sin que falte la idea de lectura como *leitmotiv* fundamental en el relato y el autoconocimiento –o reconocimiento de uno mismo– como fin último. Ambas obras, en fin, según hemos indicado, han merecido tratamiento filmico, aunque sin que los resultados impliquen que se trate de filmes cinematográficamente destacables; eso sí, los directores de ambas también coinciden en el hecho de que sus orígenes son nórdicos (algo llamativo, aunque tal circunstancia tenga unas repercusiones diferentes de lo propiamente didáctico).

En un orden de cosas diferente, los términos “interdidáctica” y “transdidáctica” no son muy empleados en la bibliografía española, aunque sí algo más en la latinoamericana, más concretamente en Argentina y México. Ambos conceptos no solamente aluden a aplicaciones didácticas interdisciplinarias, sino que engloban también herramientas transversales^v. Así, la Interdidáctica, de acuerdo con el enfoque de Jean Philippe Drouhard, de la Universidad de Buenos Aires^{vi}, responde al estudio del rol de las interacciones entre disciplinas en el aprendizaje y la enseñanza, al tiempo que busca fundamentar el interés emocional que se logra en la motivación de los alumnos a través de dichas interacciones^{vii}. Es nuestro propósito que la propuesta de lectura que hacemos de las novelas de Gaarder y Mercier constituya un ejemplo de este tipo de propuesta educativa.

Por su parte, en tanto la Metadidáctica se refiere a la metodología para analizar la preservación del legado cultural y de conocimientos básicamente a través del profesor y con el objetivo puesto en una única materia o disciplina^{viii}, la Transdidáctica pretende considerar la recepción de dicho legado en el alumno, a partir del planteamiento de problemas procedentes de otras asignaturas distintas a la de la disciplina modular de la materia en la que se engloba la enseñanza concreta, abriéndose así hacia otros conocimientos, existentes éstos o no como disciplinas en el sistema educativo. Ciertamente, las propuestas transdidácticas han emanado del ámbito de los estudios de Ciencias en los niveles de educación superiores^{ix}, pero la problemática que abordan tales propuestas resulta perfectamente trasladable no sólo a estudios de los denominados de Humanidades o Sociales, sino a otras etapas educativas y a nuevas disciplinas^x, con la salvedad, acaso, de ofrecer a los estudiantes de niveles inferiores antologías de los textos o filmes, en búsqueda de los pasajes y escenas que, a criterio del docente, mejor recreen los propósitos que se establecen.

Interdidáctica se define, pues, como la interacción de disciplinas y Transdidáctica como aplicación fuera del ámbito escolar de los conocimientos adquiridos (la Metadidáctica, en fin, dado que también se emplea el término en las presentes reflexiones, consiste en una especie de Didáctica de la Didáctica, de forma que engloba las propuestas interdidácticas y transdidácticas, trasladadas a ámbitos extraescolares). Por lo demás, la Interdidáctica supone una fuerte implicación del docente en tanto la transdidáctica exige contar con conocimientos interdisciplinares asentados.

Por consiguiente, en lo relativo a la lectura “interdidáctica”, ésta responde a la acogida que pueden tener los textos de *El mundo de Soffa* y *Tren nocturno a Lisboa* en los sistemas educativos. A este respecto, cabría pensar, en principio, que la novela de Jostein Gaarder no es apropiada para alumnos de Primaria por el mero hecho de que no existe Filosofía como materia objeto de estudio en ese ámbito. De igual forma, la novela de Pascal Mercier, aun existiendo en Secundaria (o, más concretamente, en Bachillerato) la disciplina de Historia de la Filosofía, la revisión vital que propugna resultaría en apariencia distante de unos lectores que están en los inicios de su periplo existencial^{xi}. Sin embargo, de un lado, las experiencias de los “clubes de lectura” para los cursos superiores del ciclo de Primaria –fundamentalmente el último– y, desde luego, la contrastada afición lectora de los alumnos de Secundaria a la búsqueda de modelos de enfoque para la elección y toma de decisiones a la que, por edad, inevitablemente se ven abocados, propugnan exactamente lo contrario: la consideración de uno y otro texto como recursos “interdidácticos”. Y es que, en efecto, la gestión de las emociones de la maduración es el objeto de atención, precisamente, de una perspectiva “interdidáctica”, que afecte a más de una disciplina. De cualquier forma, dado que la mediación de tales emociones se hace a través de libros, es evidente que en ambas situaciones se trata de obras indicadas para alumnos con una inmersión lectora con cierto recorrido previo, o, en su caso, según hemos apuntado ya, de alumnos que precisan, dada la relativamente amplia extensión de las obras, de cierta antologización de pasajes y contenidos^{xii}.

En lo que se refiere a la “transdidáctica”, cabe remarcar cómo entre los rasgos más palpables que caracterizan la posmodernidad del mundo contemporáneo se encuentra la primacía de lo lingüístico, y, por ende, de lo metalingüístico a la hora de percibir el entorno y de desglosarlo. En otras palabras, para parte del pensamiento actual cualquier tipo de manifestación humana, sea de la índole que sea, se comprende a partir de la modelación que ésta adquiere a través del lenguaje. Las consecuencias de este aserto para la creación cultural resultan si cabe más evidentes: las citas de unas artes a otras y las interferencias entre tales artes conforman parte fundamental de las obras. Más aún cuando dichas obras se someten a interpretación; y, sobre todo, cuando se ofrecen como vehículo didáctico. De acuerdo con ello, más allá de la “metadidáctica”, relativa al análisis de los mecanismos y objetivos que afectan a una única disciplina –que emplea, además, un único código lingüístico–, surge la “transdidáctica”, cuando son varias las disciplinas, lenguajes o artes afectadas^{xiii}. Lo llamativo de este tipo de análisis radica, por consiguiente, en cómo una aproximación “transdidáctica” permite resaltar unos resultados diferentes del objeto inicial de determinada obra.

Ciertamente, el planteamiento de estrategias de lectura, periodización de éstas y su evaluación es diferente en cada uno de los textos considerados: la lectura de Gaarder o la de Mercier, al igual que lo es de atender únicamente a una interpretación interdidáctica, a una transdidáctica o a ambas. Hemos apuntado la importancia de la antologización (sea de pasajes o de escenas) y, sobre todo, de la selección de aspectos temáticos, conocimientos y

competencias derivadas sea del conjunto o de un repertorio, y ello en el ámbito de un “club de lectura” centrado en la iniciación a la filosofía en el niño y el adolescente. En las próximas líneas, se ofrecen algunos motivos temáticos que se convierten en sí mismos en estrategias de lectura de los textos y los filmes. Será función del alumno completar, como evaluación, la información de tales motivos en fuentes como la Wikipedia u otras, bajo las pautas establecidas por el profesor, para lograr así la implicación del estudiante en la transversalidad de contenidos y medios.

2.-INTERDIDÁCTICA EN *EL MUNDO DE SOFÍA*

Así, desde una perspectiva interdidáctica, *El mundo de Sofía* ofrece dos aspectos clave utilizada en el último curso de Primaria: en primer lugar, la presentación de un nuevo ámbito de conocimiento (distinto del que ofrecen materias como “ética”, “religión” o “ciudadanía”, en la nomenclatura que como asignaturas éstas hayan adoptado o adopten a lo largo del ciclo escolar); y, en segundo lugar, la presentación del cambio como parte esencial de la vida humana, y no como proceso inconsciente o inevitable del crecimiento físico y mental de la persona. Se trata, por lo demás, de un cambio que puede tener repercusión no sólo en las disciplinas de estudio sino en la percepción del espacio, al apreciarse como parte del traslado hacia los estudios de Secundaria, sea porque se precise el cambio a otro centro o, de continuarse en el mismo, hacia unos horarios y enclaves diferentes a lo que han estado habituados los alumnos a lo largo de la Primaria.

El mundo de Sofía recurre formalmente a planteamientos mayéuticos, es decir, a una metodología de preguntas abiertas y respuestas que se encuentran a lo largo de la lectura. Dichos planteamientos constituyen la base del carácter interdidáctico que, de por sí, ofrece el texto. Así, la obra cuestiona el entorno y, por ello mismo, es aplicable a otras disciplinas distintas a la Filosofía^{xiv}. En otro orden de cosas, si bien en reflexiones anteriores hemos partido de la idea abstracta de “club de lectura” –en clases de refuerzo o como actividad extraescolar–, el procedimiento pedagógico a la vez que narrativo de distribuir pedazos de papel con preguntas, tal como figura en el relato, resulta factiblemente trasladable al aula, a la clase normal; también con el ejercicio de la formulación de preguntas absurdas al que pueden entregarse los alumnos.

Ciertamente más complejo y con necesidad de habilidades más contrastadas por parte del docente responsable del aula resulta la motivación de los aspectos diacrónicos de los contenidos. Se trata de un hándicap que, empero, puede resolverse a través del recurso a la sucesión de aventuras en el que consiste el relato, más allá que lo relativo al resumen de la Historia de la Filosofía que se plantea en el texto de Gaarder. Pero es que, además, los alumnos poseen ya conocimientos de carácter histórico (períodos, contexto, etcétera) e informáticos con el uso de ordenadores, razón por cual la clave interdidáctica puede radicar en la acomodación de las preguntas a las emociones o sentimientos que pueden servir para caracterizar e identificar cada momento histórico, en forma de juego. Más cuando las dudas sobre la identidad forman parte fundamental del texto de Gaarder. De ahí que la distinción entre el cerebro humano y un ordenador pueda enfocarse desde la perspectiva de la conciencia histórica, que el ser humano posee y no la máquina, y, sobre todo, a partir de la fantástica premisa de considerar el ordenador como un alumno más o un doble de cada alumno, –aunque torpe alumno se revela el ordenador cuando no es capaz de cambiar de curso académico, anclado al aula de forma perenne–.

La selección de pasajes también sería posible a partir de los cuentos infantiles presentes en el texto y de la relación de dichos cuentos con el mundo de la imagen y el de la entidad del personaje, pues éste se concibe a sí mismo como mera proyección, como una figura de los cuentos, cuya función es presentar el texto que se lee y seleccionar lo importante en lo irrelevante.

Desde una perspectiva interdidáctica, por consiguiente, el hincapié que se hace en las preguntas y en la necesidad de contar con una personalidad singular constituye el motor de las emociones que permiten aprender: el cuestionamiento en cualquier disciplina y la afirmación de los gustos y el carácter individuales de sentido a unos conocimientos que, aún sin existir de manera normativa en la etapa de Primaria, dan sentido y utilidad a la Filosofía.

3.-INTERDIDÁCTICA EN *TREN NOCTURNO A LISBOA*

Antes de considerar las posibilidades interdidácticas de *Tren nocturno a Lisboa*, parece necesario apuntar que apenas cabe duda de que Pascal Mercier conoce el texto de Gaarder a la hora de concebir su novela. Bien es verdad que se trata de obras diferentes; y que, frente a la propuesta de Gaarder, el texto de Mercier hace más hincapié en el estado psicológico del personaje, a una crisis existencial que culminará con la reformulación de toda su vida. Sin embargo, el recurso a la Historia de la Filosofía marca también la impronta, sobre todo lo referido a la influencia del pensamiento estoico.

Ahora bien, frente al cuestionamiento juvenil que estructura *El mundo de Sofía*, Mercier parte del vehículo formal de la máxima filosófica, del aforismo, y, en general, de las citas paremiológicas. De alguna manera, frente a la búsqueda de respuestas en Gaarder, en Mercier prima la formulación de preguntas. Ello mismo constituye una premisa interdidáctica fundamental a la hora de trasladar al alumno una percepción del mundo basada en leitmotivos breves, casi de “sms” o mensajes de “whatsapp” o, en general, de los medios de comunicación digitales vigentes en el momento actual. Así, si el aforismo ofrece una respuesta, cabe interrogarse: ¿cuál era la pregunta? La percepción del entorno cambia para el estudiante de Secundaria para el que, desde una perspectiva didáctica, las materias constituyen respuestas obligadas a las que someter a su juicio crítico. En la trama de la novela, si la respuesta es el libro portugués que el profesor protagonista encuentra en el bolsillo de una joven que intenta suicidarse en Berna, ¿cuál era la pregunta? Por consiguiente, el personaje parte a la búsqueda de una pregunta cuya formulación deposita en el autor del libro; es decir, marcha a Lisboa para buscar a un escritor que, en realidad, ha muerto. De cualquier forma, la figura del escritor muerto ofrece un detalle importante: su profesión de médico. Y es que el aforismo como recurso de pensamiento hunde sus orígenes en la medicina antigua. Una lectura dirigida a localizar y desentrañar los aforismos permite al docente plantear la cuestión de fondo, la pregunta escondida, que late en el texto.

El resultado va a tener como uno de sus ejes básicos la idea de compromiso, sea del compromiso sentimental o del compromiso político. Es ahí donde encuentran numerosos lectores el interés fundamental de la novela y que ésta despierte en ellos reacciones cómplices. Esto puede ser más evidente aún en una experiencia de clase donde los receptores están en una edad en búsqueda de referentes –al igual que el maduro protagonista de la novela halla su referente en el médico lisboeta cuya biografía lucha por desentrañar–. La posibilidad de sondear textos de interés para los jóvenes lectores cuyo tema central sea la representación de

modelos vitales –sean tales modelos cuestionables o no– también dinamiza el aula de lectura: no en vano el protagonista es profesor de latín y el escritor al que busca es médico, además de que, de fondo, están las figuras del filósofo y del literato como profesiones. Otro motivo objeto de aproximación puede plantear cómo el debate “ciencias-letras” queda superado en el tratamiento interdidáctico que se propugna como lectura de la novela.

De esta manera, surge en el alumno un interés emocional coincidente y divergente con el que hemos planteado a propósito de *El mundo de Sofía*: en *Tren nocturno a Lisboa* el adolescente puede tener las respuestas, no así las preguntas; ya se reconoce en su identidad, pero precisa el compromiso. De paso, el estudiante se inicia en el género conocido en la Teoría Crítica como *Bildungsroman*, o relato de iniciación^{xv}.

4.-TRANSDIDÁCTICA EN EL MUNDO DE SOFÍA

Al margen de la sorpresa “filosófica” sobre la existencia de Sofía –que es un personaje del propio libro que se lee y, por consiguiente, carece de realidad, tratándose, además, de un aspecto fundamental en el libro de Gaarder–, desde una perspectiva transdidáctica el tratamiento fílmico de la obra obliga al docente o responsable de un aula o club de lectura a hacer una contextualización en varios aspectos, entre los que nos interesa destacar dos: de un lado, las intervenciones militares de fuerzas de paz internacionales; y, en segundo lugar, las implicaciones de lo políticamente correcto en los sistemas educativos de sociedades avanzadas como son las nórdicas. El medio de la imagen permite un tratamiento más coherente de ambos aspectos que el que se desprende del texto escrito. De esta forma, se avanza desde la Filosofía hacia la Historia y desde la Lectura hacia la organización de los sistemas educativos. La implicación del alumno va más allá de la cronología y de los conceptos y deriva en una implicación práctica, emocionalmente próxima, insistimos en ello como pauta interdidáctica también. De ahí el interés del visionado de la película de Gustavson que adapta el libro.

A este respecto, en efecto, se hace necesario explicar a los escolares la existencia de “ejércitos de paz” tras la II Guerra Mundial y la fundación de la ONU en 1945. Y ello en sociedades predominantemente pacíficas hoy día como son las de la Europa occidental, y, más aún –a pesar de que, en realidad, tales naciones también han participado en hechos condenables y tomado decisiones políticas éticamente discutibles a lo largo de su historia–, las nórdicas, cuyos “cascos azules”, además, se contaron entre los primeros cuerpos militares en intervenciones en el exterior. Por lo demás, el llamado “polvorín de Oriente Medio”, fruto de errores políticos de las potencias coloniales y del Holocausto judío en la Alemania nazi y durante la II Guerra Mundial, traslada la lectura abstracta de la filosofía hacia una clave más concreta y próxima: así, ya no se trata de persecuciones inquisitoriales, ni revoluciones como la francesa o la rusa, etcétera, sino de una situación que se da en el momento presente y basta para ello atender un noticiario televisivo. De esta manera y de forma casi inevitable, la implicación del estudiante varía emocionalmente, al tiempo que le insta formular nuevas preguntas además de las que hemos considerado en la aproximación interdidáctica.

Como segundo aspecto transdidáctico, que se muestren en el filme relaciones familiares no tradicionales, la importancia que se concede a la igualdad entre sexos, el modelo de trabajo escolar a base de redacciones, el hecho de que se haga frente al criterio de autoridad del profesor en el aula, así como la búsqueda de nuevas fuentes de información para el

aprendizaje, etcétera, permiten el contraste entre las vivencias del alumno y lo que se ofrece en la película. El sistema educativo de los países nórdicos se puede oponer a otros sistemas, europeos o no, contemporáneos o no, en función de los intereses del profesor, al tiempo que se puede indagar sobre el provecho de asignaturas de contenidos abstractos como son la Filosofía o las Matemáticas; o del aliciente de trabajar sobre ficciones, como son los cuentos infantiles o, en general, la creación literaria.

5.-TRANSDIDÁCTICA EN *TREN DE NOCHE A LISBOA*

Al igual que a propósito de *El mundo de Sofía* resultaba posible remitirse a la trascendencia en el mundo contemporáneo de las fuerzas de paz de la ONU, en el filme de Bille August inspirado en la novela de Pascal Mercier, y si bien se trata de aspectos temáticos presentes en el texto, permite hacer hincapié en la “Revolución de los Claveles” de Portugal, de lo que ésta supuso para el final de la dictadura salazarista en el país luso, casi coetánea con el final de la dictadura franquista en España. La vecindad de ambos países, y su conocimiento mutuo, la historia paralela y los métodos de tortura evocados en imágenes, etcétera, logran acercar las emociones en una práctica que, como es la del visionado de filmes, no necesariamente responde a una experiencia individual, como sí lo es la lectura en silencio, en solitario. De hecho, como herramienta transdidáctica se debe potenciar la consideración de la experiencia individual que exige la lectura a la colectiva que ofrece el Séptimo Arte.

De cualquier forma, hay paradojas que escapan al tratamiento cinematográfico, como puede ser, por poner un ejemplo, la relativa al papel del ejército. Y es que la célebre “Revolução dos Cravos” consiste en un levantamiento militar democratizador, contrariamente a la percepción que se tiene del papel del ejército en la España anterior a la Transición democrática. De forma paralela cabe indagar sobre los ejércitos de recluta obligatoria frente a los ejércitos profesionales, sobre todo cuando los alumnos tienen acceso a información de sus familiares a propósito de la antigua “mili”, el Servicio Militar obligatorio. En relación con los ejércitos profesionales, es evidente que éstos se integran mejor en misiones internacionales decididas por la ONU, como hemos visto en relación con la versión fílmica de *El mundo de Sofía* que mencionábamos en líneas anteriores.

Un segundo elemento transdidáctico viene dado por cómo el filme se nutre de otros filmes: se trata de un elemento clave, que viene inspirado por el hecho de que el profesor protagonista es apodado “Mundus” por sus alumnos. Pues bien, el apodo evoca por oposición el Unrat (basura) del profesor Rath que protagoniza la novela de Heinrich Mann, hermano del Premio Nobel Thomas Mann, *El Ángel Azul*, que tiene adaptación fílmica en una película importante en la Historia del Cine como *El Ángel Azul (Der Blaue Engel*, Joseph von Sternberg, 1930)^{xvi}. No conocemos por la trama la relación del personaje de *Tren nocturno a Lisboa* y *Tren de noche a Lisboa* con sus alumnos, si el profesor es duro o no. Sin embargo, la etimología latina de la palabra “mundus” implica que es “puro” y, al tiempo, justifica su viaje al extranjero, al “mundo”, pues se desplaza hasta Portugal. Es más, incluso en lo relativo a la trama sentimental Mercier (y Bille August, el director, lo presenta de forma palpable) actúa por oposición: frente a la cabaretera que arruina la vida al profesor Rath en Mann/Sternberg, Mercier plantea la figura de una mujer –oftalmóloga de profesión para mayor detalle en el debate a propósito del tándem Ciencias/Letras que mencionábamos en un párrafo anterior–, que redime al profesor Gregorius.

Esta lectura “entre líneas” puede devenir aún más amplia; así, otras referencias remiten a *Sostiene Pereira*, novela de Antonio Tabucchi publicada en 1994 y película homónima de Roberto Faenza (1995); o a *Lisboa Story*, película de Wim Wenders (*Lisbon Story*, 1994)^{xvii}. Por lo demás, aspectos puntuales de *Tren de noche a Lisboa* se inspiran en el clásico de Ingmar Bergman *El Séptimo Sello* (*Det sjunde Inseplet*, 1957) y en el también clásico de Alfred Hitchcock *Vértigo. De entre los muertos* (*Vertigo*, 1958)^{xviii}; y, en fin, presenta un tema característico del cine que es el del asilo-hospital en el caso del personaje de João Eca, que une el pasado y el futuro, la vida y el retiro, tema de cual se podrían citar filmes tan relevantes como *El Gabinete del Dr. Caligari* (*Das Kabinett des Dr. Caligari*, Robert Wiene, 1920).

En definitiva, el planteamiento de aspectos metafílmicos, o, según acabamos de apuntar, “en clave entre líneas”, abre los ojos a los alumnos de forma radical a la hora de enfrentarse al visionado de filmes. A este respecto cabe decir que en España no existe Historia del Cine en el currículo de la Enseñanza Media^{xix}, cosa que sí ha comenzado a darse en sistemas educativos europeos^{xx}. Ello, por descontado, puede trasladarse al alumnado como tema de debate en paralelo a los contenidos de Literatura de la etapa educativa que cursan.

6.-CONCLUSIÓN: SÍNTESIS DE LAS PROPUESTAS DE LECTURA

Las lecturas de los libros de Gaarder y Mercier así como sus adaptaciones cinematográficas ofrecen alicientes didácticos suficientes aplicados a propuestas transversales y metadidácticas, como las que se derivan de unas aproximaciones interdidácticas a las lecturas y transdidácticas a la interrelación entre texto e imagen cinematográfica. Las propuestas que hemos presentado parten de las siguientes premisas:

- 1) Exposición de dos lecturas con calificación de *best seller* que aúnan relato y filosofía.
- 2) Lecturas que, bajo la necesaria moderación del docente y en “clubes de lectura” específicos, pueden emplearse respectivamente en Primaria y Secundaria (sexto de E.P. y primer ciclo de E.S.O, caso de *El mundo de Sofía*) y Secundaria (cuarto curso o Bachillerato, caso de *Tren nocturno a Lisboa*), pues son útiles a la hora de considerar la transición entre etapas educativas.
- 3) Con dos fines metodológicos diferentes: una aproximación interdidáctica y otra transdidáctica, ante la circunstancia de que de sendas lecturas se han llevado a cabo versiones fílmicas.
- 4) Desde la perspectiva interdidáctica, *El mundo de Sofía* parte de la premisa de la necesidad que el alumno tiene de encontrar las respuestas y fomentar la identidad personal, y en lo que se refiere a *Tren nocturno a Lisboa* dicho alumno ha variado su perspectiva, y ahora busca la formulación de preguntas vitales y el descubrimiento del compromiso como pauta de comportamiento.
- 5) Desde la perspectiva transdidáctica, permite descubrir las diferencias entre textos y filmes a partir de sus referentes históricos (fuerzas militares de la ONU en misiones extranjeras y Revolución de los Claveles en Portugal) y del sistema escolar (en *El mundo de Sofía*) y de la Historia del Cine (necesaria también como materia escolar, en *Tren de noche a Lisboa*).

Más allá de consideraciones puntuales, el contraste de sendos textos refleja de forma bastante precisa los diferentes objetivos en cada etapa escolar (preguntas/identidad y respuestas/compromiso, de un lado; tendencia hacia lo exterior/otros sistemas escolares e interés por lo interior/necesidad de nuevas disciplinas, de otro), pero, sobre todo, ejemplifica de manera patente cómo funcionan las dos orientaciones metodológicas en juego: la perspectiva “interdidáctica”, que fomenta la implicación emocional del alumno con los contenidos de la enseñanza (en forma de identidad y compromiso); y la perspectiva “transdidáctica”, mediante la que se descubre cómo los contenidos específicos de una materia repercuten en los planteamientos de otras disciplinas y en la necesidad de ampliar conocimientos fuera del marco específico de una única asignatura.

NOTAS

ⁱ Publicada en Oslo (H. Aschehoug & Co) en 1991. Traducción española de Baggethun, K. y Lorenzo, A. (1996). Madrid: Siruela.

ⁱⁱ Publicada en Munich (Buch Hanser Verlag) en 2004 y traducida al español en 2008. Barcelona: El Aleph.

ⁱⁱⁱ Viñas Piquer, D. (2009). *El enigma best-seller. Fenómenos extraños en el campo literario*. Barcelona: Ariel.

^{iv} En una línea concomitante se encuentra la novela de Barbery, M. (2006). *La elegancia del erizo*. París: Gallimard, con traducción al castellano de Isabel González-Gallarza en 2007 (Barcelona: Seix Barral). De igual manera que los textos de Gaarder y Mercier, esta novela también ha sido traducida en imágenes: *El erizo (Le hérisson)*, 2009, bajo la dirección de Mona Achache.

^v Como a la hora de hacer interactuar las Ciencias Naturales y las Sociales según se ejemplifica en Lerner, D; Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Anuario IICE 2011*, 529-541 (con amplia bibliografía secundaria).

^{vi} Drouard, J.-P. (2013). “Interdidáctica”. Obtenido el 22 de diciembre de 2015, desde https://www.researchgate.net/publication/236263570_Interdidactica. Cf. también Tozzi, M. (2001). “La lecture méthodique philosophique: un exemple de concept interdidactique”. Obtenido el 22 de diciembre de 2015, desde <http://philotozzi.com/articles/article46.htm>.

^{vii} Por lo demás, la perspectiva interdidáctica ha sido aplicada en aproximaciones a la conocida saga de Harry Potter, mediante la relación de la lectura con la interpretación que se hace de la violencia escolar: Biagioli, N. y Martínez, M. L. (2007). Harry Potter: de la crisis de las disciplinas (una aproximación antropológica de la violencia en la escuela). *Anthropos*, 213, 152-166.

^{viii} González Maitland, M. (2004). *Introducción a la metadidáctica*. Obtenido el 9 de noviembre de 2015, desde <http://www.monografias.com/trabajos15/metadidactica/metadidactica.shtml>.

^{ix} Ingalls, F. (2009). *Antología Educativa*. Obtenido el 2 de diciembre de 2015, desde <http://issuu.com/ingallsh/docs/anto209>.

^x Ingalls, F. (2009). *Conceptualización Educativa*. Obtenido el 2 de diciembre de 2015, desde <http://issuu.com/ingallsh/docs/concepta09>.

^{xi} Sobre cine y filosofía, vid. Cabrera, J. (2002). *Cine: 100 años de filosofía*. Barcelona: Gedisa. Sobre Filosofía para niños, puede verse Ferrer Rodríguez, G. (2012). Filosofía para Niños: cómo acercar la filosofía a niños y niñas. *Fòrum de Recerca*, 17, 21-34.

^{xii} Según puede apreciarse en propuestas de acompañamiento a la lectura como la de Böhmer, O. A. (1997). *Diccionario de Sofía: obra imprescindible para entender El mundo de Sofía*. Barcelona: Ediciones B., o en programas informáticos paralelos: Gaarder, J. (1997). *El mundo de Sofía: un programa interactivo sobre el mundo de la filosofía*. Madrid: Anaya Multimedia – Anaya Interactiva.

^{xiii} Así, un antiguo proyecto de la Universitat Oberta de Catalunya en relación con el arte digital (Taller d’Intangibles, 2001) caracterizaba dicha arte como “investigación transdidáctica”.

^{xiv} Cf. Pujals Pérez, G. (2008). El porqué de los enigmas: Apuntes intertextuales sobre *El mundo de Sofía*. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 133-142). Barcelona: Horsori Pedagogía.

^{xv} La crítica literaria utiliza este término alemán para designar un tipo de novela cuyo protagonista va desarrollando su personalidad en esa etapa clave que abarca desde la adolescencia hasta la madurez. En ese período, que se corresponde con el relato, va modelando su carácter y su concepción del mundo en contacto con la vida, que le sirve de escuela de aprendizaje a través de las más diversas experiencias. Se trata de un medio de iniciación a la vida, de ruptura con el mundo anterior de la adolescencia para liberar y desarrollar las potencialidades de la personalidad y crear un propio esquema de valores y proyectos de existencia. Estébanez Calderón, D. (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial. A este respecto, puede consultarse también López Gallego, M. (2013). *Bildungsroman. Historias para crecer. Tejuelo*, 18, 62-75.

- ^{xvi} García-Manso, A. (2006). Fuentes del mito de la mujer fatal en *El Ángel Azul (Der Blaue Engel, 1930)*. *Norba-Arte*, 26, 177-200.
- ^{xvii} Sobre la ciudad de Lisboa en el cine, García-Manso, A. (2014). Lisboa, a cidade que nunca existiu. En F. García Gómez y G. M. Pavés (Eds.), *Ciudades de Cine* (pp. 155-165). Madrid: Cátedra.
- ^{xviii} Pueden apreciarse ejemplos concomitantes en García-Manso, A. (2012). *[Séptimo Arte]²: Intertextualidad fílmica y metacine*. Madrid: Pigmalión.
- ^{xix} Plá Vall, E. y Torrent Fuentes, K. (2012). *El cine como recurso didáctico*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Obtenido el 6 de diciembre de 2015, desde <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/24/cd/autoria.htm>. Cf. también Naval Durán, C, y Urpi Guercia, C. (2002). La formación del carácter a través del cine y la literatura: una experiencia docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 2002, 217-226; Amar Rodríguez, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones; Marín, V. y González, I. (2006). El cine y la educación en la etapa de Primaria, *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, 68-70; Marín, V., González, I. y Cabero, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de Primaria. *La Edad del Hielo* entra en las aulas. *EDUTEC-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 30. Obtenido el 4 de diciembre de 2015, desde http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/articulos_n30_pdf/Edutec-e30_Martin_Gonzalez_Cabero.pdf.
- ^{xx} Gómez Tarín, F. J. (2007). La enseñanza del audiovisual en Francia: el camino de la excepción cultural. En J. Marzal Felici, J. Adell Segura, L. López Font y C. González Oñate (Eds.), *La enseñanza de los medios audiovisuales en los niveles no universitarios* (publicación en CD-Rom). Valencia: Generalitat Valenciana / Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

REFERENCIAS

- Barbery, M. (2006). *La elegancia del erizo*. París: Gallimard.
- Biagioli, N. y Martínez, M. L. (2007). Harry Potter: de la crisis de las disciplinas (una aproximación antropológica de la violencia en la escuela). *Anthropos*, 213, 152-166.
- Böhmer, O. A. (1997). *Diccionario de Sofía: obra imprescindible para entender El mundo de Sofía*. Barcelona: Ediciones B.
- Cabrera, J. (2002). *Cine: 100 años de filosofía*. Barcelona: Gedisa.
- Drouard, J.-P. (2013). "Interdidáctica". Obtenido el 22 de diciembre de 2015, desde https://www.researchgate.net/publication/236263570_Interdidactica.
- Estébanez Calderón, D. (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferrer Rodríguez, G. (2012). Filosofía para Niños: cómo acercar la filosofía a niños y niñas. *Fòrum de Recerca*, 17, 21-34.
- Gaarder, J. (1996). *El mundo de Sofía*. Madrid: Siruela.
- Gaarder, J. (1997). *El mundo de Sofía: un programa interactivo sobre el mundo de la filosofía*. Madrid: Anaya Multimedia – Anaya Interactiva.
- García-Manso, A. (2006). Fuentes del mito de la mujer fatal en *El Ángel Azul (Der Blaue Engel, 1930)*. *Norba-Arte*, 26, 177-200.
- García-Manso, A. (2012). *[Séptimo Arte]²: Intertextualidad fílmica y metacine*. Madrid: Pigmalión.
- García-Manso, A. (2014). Lisboa, a cidade que nunca existiu. En F. García Gómez y G. M. Pavés (Eds.), *Ciudades de Cine* (pp. 155-165). Madrid: Cátedra.
- Gómez Tarín, F. J. (2007). [La enseñanza del audiovisual en Francia: el camino de la excepción cultural](#). En J. Marzal Felici, J. Adell Segura, L. López Font y C. González Oñate (Eds.), *La enseñanza de los medios audiovisuales en los niveles no universitarios* (publicación en CD-Rom). Valencia: Generalitat Valenciana / Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- González Maitland, M. (2004). *Introducción a la metadidáctica*. Obtenido el 30 de noviembre de 2015, desde <http://www.monografias.com/trabajos15/metadidactica/metadidactica.shtml>.
- Ingalls, F. (2009). *Antología Educativa*. <http://issuu.com/ingallsh/docs/anto209>. Obtenido 2 diciembre 2015.
- Ingalls, F. (2009). *Conceptualización Educativa*. Obtenido el 2 de diciembre de 2015, desde <http://issuu.com/ingallsh/docs/concepta09>.
- Lerner, D.; Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Anuario IICE 2011*, 529-541.
- López Gallego, M. (2013). Bildungsroman. Historias para crecer. *Tejuelo*, 18, 62-75.

- Mercier, P. (2008). *Tren nocturno a Lisboa*. Barcelona: El Aleph.
- Pujals Pérez, G. (2008). El porqué de los enigmas: Apuntes intertextuales sobre *El mundo de Sofía*. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 133-142). Barcelona: Horsori Pedagogía.
- Naval Durán, C. y Urpí Guercia, C. (2002). La formación del carácter a través del cine y la literatura: una experiencia docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 217-226.
- Tozzi, M. (2001). "La lecture méthodique philosophique: un exemple de concept interdidactique". Obtenido el 22 de diciembre de 2015, desde <http://philotozzi.com/articles/article46.htm>.
- Víñas Piquer, D. (2009). *El enigma best-seller. Fenómenos extraños en el campo literario*. Barcelona: Ariel.