

A la manera de Juan de Mairena

Atención y lenguaje en un centro de secundaria

por **Alfons Garrigós***

La lectura de cuentos en voz alta, o la memorización y recitado de versos son algunas de las actividades que Alfons Garrigós realizó con sus alumnos de secundaria para conseguir adiestrarlos en el arte de la oratoria, y en las habilidades de la atención y el razonamiento no



Antonio Machado.

mecánico. El autor presentó esta experiencia en el curso de la UNED, «Saber y entender: enseñanza, comunicación y lenguaje», que tuvo lugar en Ávila en julio de 1995, como parte de la ponencia titulada «Tecnología y lenguaje: Juan de Mairena y la realidad virtual».



Dante explicando la Divina Comedia.

Me referiré a tres actividades realizadas en horario escolar, dos con alumnos cuya asistencia era obligatoria, y otra voluntaria, realizada en el tiempo de descanso o recreo. Todas se llevaron a cabo en el centro de secundaria en el que enseñé, y se inspiran en el adiestramiento que Juan de Mairena proponía a sus alumnos. Decía Mairena a sus discípulos: «Lo importante es hablar bien: con viveza, lógica y gracia. Lo demás se os dará por añadidura»¹.

Un adiestramiento que, como he intentado demostrar en otra ocasión, no consiste en una didáctica de la lengua natural, ni tampoco en una vuelta a la pura oralidad. En lo que respecta a la lengua natural, según Mairena, se aprende de forma natural, no en la escuela. Ésta, además, parece ser la única manera de que conserve su frescura y su gracia. Y, en relación al retorno a una cultura oral, desconocedora de la escritura, sería, en nuestro caso, un contrasentido.

En realidad, la oratoria de Mairena pretende iniciar a sus jóvenes alumnos en el librepensamiento, esto es, en un

pensamiento libre o crítico con sus propios prejuicios. Para ello, aquel profesor procuraba, ante todo, estimular en sus alumnos lo que él llamaba su «espontaneidad metafísica», aquella capacidad de asombro que debería estar en la base de todo aprendizaje, y la estimulaba con la práctica, en el aula, de las artes del lenguaje: oratoria, lectura, escritura. Hablar, leer, escribir.

En Mairena, pensamiento y lenguaje son inseparables: «Para decir bien hay que pensar bien...»². Y para pensar bien, continuamos nosotros, recogiendo esta vez la intuición de Simone Weil, conviene adiestrar la atención.³

Se entiende, entonces, que alguien capaz, por ejemplo, de leer correctamente en voz alta, de escuchar una narración o de memorizar y recitar un poema, pueda llegar a criticar de forma inteligente sus creencias o las de su sociedad. No decimos que lo uno lleve necesariamente a lo otro, tan sólo que resulta difícil imaginar ambas habilidades, la atención y el razonamiento no mecánico, como independientes.

Las actividades a las que me voy a referir a continuación, se han realizado con este ánimo y espero que, más adelante, conduzcan a un ejercicio del pensamiento similar al que Mairena proponía a sus alumnos: atento, divertido, crítico y, seguramente por ello, inteligente.

Lectura de cuentos en voz alta

En la primera de estas actividades, me sorprendió que algo tan sencillo como la lectura de cuentos en voz alta pudiera hacer tan distinta la clase. Propuse a mis alumnos que, durante la hora semanal en la que nos encontrábamos, cada uno leyera un cuento que hubiera escogido él mismo, o bien que yo le hubiera sugerido. Hicimos dos rondas. La primera fue de cuentos populares, no pasados por la criba de la didáctica —dos de mis títulos preferidos son *Cuentos populares italianos*, transcritos por Italo Calvino (Ed. Siruela), y los recopilados por H. Gougoud en *El árbol de los soles* (Ed. Crítica).⁴

La lectura se realizaba por parejas. Algunos lectores se atrevían a acompa-

ñarla con ruidos o con objetos que ilustraban la acción narrada. Al finalizar la sesión, yo le comentaba qué aspecto podían mejorar. Mis observaciones tenían que ser muy concretas. A fin de determinar si los alumnos leían bien o no, establecí unas pautas: la fluidez de la lectura (el lector debe observar los periodos del texto y las pausas), y la impostación de la voz (vocalización, gradación de la voz, ritmo de la lectura).

El éxito de la clase se percibía, especialmente, en el ánimo con el que empezábamos, y también en el interés que los alumnos mostraban por conocer mis observaciones sobre cómo habían leído.

La segunda ronda fue de cuentos escritos por autores modernos (Borges, Poe, Chesterton, Wilde, Delibes, Quiroga,...), y supuso un grado mayor de dificultad: como si la literatura moderna no estuviera escrita para ser leída en voz alta, ni en grupo. Además, los relatos de autor no acostumbran a ser tan cortos como los populares. Sugerí entonces a mis alumnos que escogieran un fragmento representativo del cuento, y que lo leyeran después de resumir el argumento.

Además de leer, en esta segunda ronda, les propuse que respondieran brevemente a una pregunta: ¿por qué podemos decir que este cuento es bueno? También les pedí que trajeran un perfil de los autores de los cuentos que no fue-



Pablo Neruda.



WILLIAM BLAKE, LA DIVINA COMEDIA.

ra el de una reseña de enciclopedia o de manual. Les invitaba a buscar anécdotas, aspectos de su vida o de su aprendizaje de escritores que nos acercaran más a ellos como personas. Todo esto con la intención, no de justificar su obra con chismes, porque una obra vale por sí misma, sino con la intuición de que ello supone un estímulo a la lectura, de que hay pistas que nos permiten entrar en el mundo del autor, descubrir la historia del narrador de historias. Por ejemplo, ¿estaría bien conocer las anécdotas que se cuentan sobre Valle Inclán, o los episodios que él mismo inventaba sobre su vida?, ¿o las provocaciones de Wilde a sus coetáneos?; conocer el desafortunado amor de Antonio Machado y Leonor ¿nos ayuda a entender mejor algunos de

sus poemas más bellos?; saber que cuando Kafka leía algunos de sus escritos a sus amigos, todos se tronchaban de risa, ¿no nos ayudaría a leer de otra manera sus textos?; y saber cómo iba vestido García Márquez cuando fue a recoger el Premio Nobel —un traje de gala de campesino colombiano entre tanto esmoquin— ¿no sugiere la «denominación de origen» de su literatura?

Evidentemente, pedía demasiado a muchachos que empiezan a leer. Por ello, les propuse que entrevistaran a un lector más experimentado. Creo que lo más interesante que puede sucederle a un lector es encontrar a otro aficionado a los mismos autores. Dirigí, pues, a mis alumnos a compañeros o gente de la casa que habían leído a los autores pro-

puestos, y les animé a que les hicieran una entrevista para saber cosas como : ¿cuándo leyeron por primera vez a dicho autor?, ¿qué les gusto más?, ¿qué texto recomendarían para introducirse en su obra?, o si conocían algún aspecto de sus vidas interesante y sugerente, que les hubiera permitido leer mejor sus libros.

Desgraciadamente, cuando entrevistaban a otros profesores, especialmente a los de Literatura, los alumnos volvían con un dossier completo de información. Mis compañeros no entendían que yo buscaba algo muy distinto a una entrevista académica, y que pretendía más bien un encuentro entre dos lectores.

Un elemento que pudo jugar a favor



WILLIAM BLAKE, LA DIVINA COMEDIA.

del éxito de la actividad fue una ocurrencia que mantuvimos vigente durante casi todo el curso. Nos encontrábamos en mi despacho y, al empezar las lecturas, se nos ocurrió levantar las mesas, correr las persianas, cambiar la luz de la sala y poner un cesto con fruta en medio. Se trataba de crear un ambiente distendido, agradable, y que

facilitara la atención. La propuesta gustó, y había días en que daba gusto ver a los alumnos preparar la sala.

Este cambio de mobiliario me hizo reflexionar. Quizá lo que intentaba, sin saberlo, era hacer acogedora la sala donde nos encontrábamos y jugar el papel de anfitrión. En un lugar inhóspito, seguramente, el aprendizaje, el buen

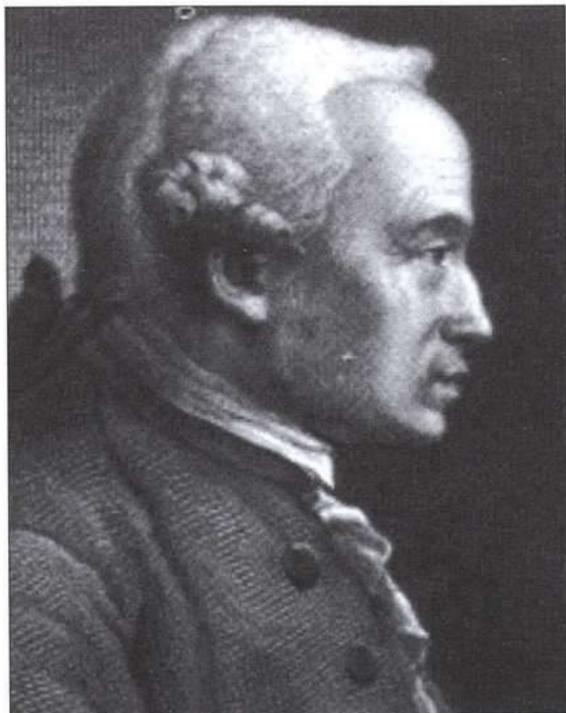
aprendizaje, debe ser casi imposible. Y nuestros edificios públicos son feos, la virtud de su arquitectura no es precisamente la de la hospitalidad. Por otra parte, puede que la condición de todo aprendizaje venga dada por un umbral, más allá del cual se encuentren las reglas de una disciplina, pero también alguien que acoge y que se ofrece para enseñar algo que considera valioso. Quizá mi intención era señalar este umbral, diferenciando el lugar donde nos encontrábamos, del resto de las aulas.

Ejercitar la memoria

Con otro grupo de alumnos teníamos tres horas a la semana de clase. Una de ellas la dedicábamos a introducirnos en el conocimiento de la Grecia Antigua y, a la vez, a iniciarnos en el arte del narrador de historias. La sesión la empezaba un alumno explicando un mito. En este caso, les animaba a que la narración fuera fluída y bien llevada; que su postura fuera correcta, que notaran si el público les escuchaba o no..., y les daba alguna instrucción a cerca de cómo dominar el nerviosismo. A continuación, otro alumno hablaba de un clásico griego que había leído voluntariamente. Podía tratarse de una selección de cantos de Homero, o de una obra de teatro (tragedias como *Antígona*, o comedias como *Las nubes*). En cualquier caso, el ponente presentaba la acción dramática y a los personajes. Después, leía en voz alta los fragmentos que le habían gustado más. No les pedía ningún tipo de comentario.

Las otras dos horas semanales de clase, las empezaba yo leyéndoles *El vizconde demediado* de Italo Calvino. No hacía más que seguir el consejo de Pennac recogido en *Como una novela* (Ed. Anagrama). Aquel rato de lectura resultó ser una buena preparación de la atención.

Avanzado el curso, cada día, un alumno leía la historia de una palabra, para lo que nos servíamos de *La leyenda de las palabras* (Ed. Susaeta), de J. Cervera. Me aventuré también a hacer, cada seis semanas, «examen de memoria». En clase, sentados encima de las mesas, colocados en círculo, los alumnos recitaban de memoria un texto —el primer



Emmanuele Kant.

de la *Divina Comedia* de Dante, y que luego eligieran, por sorteo, a tres personas para recitarlos en italiano, catalán y castellano, en un acto público. Creo que tuvimos suerte y empezamos con buen pie aquel viaje.

Hablar de metafísica con una atención poética

Hace dos años tuve que introducir a un grupo de estudiantes en el conocimiento de los principales autores de la historia de la filosofía. El primer obstáculo con el que me encontré fue el de cómo empezar la explicación. La rutina escolar, la partición de clases, produce dispersión. Además, no se puede empezar a hablar, de golpe, del hilemorfismo aristotélico o de las condiciones de posi-



Gloria Fuertes.

baremo fue un texto de catorce versos, un soneto, o equivalente)—. La primera clase fue bastante surrealista: mientras algunos recitaban a Joan Maragall o a Góngora, otros decían la tabla periódica de los elementos, o la alineación de su equipo favorito de fútbol, con el lugar y fecha de nacimiento de cada jugador incluido. En la siguiente prueba pude afinar un poco más, y les sugerí que aprendieran versos o, en todo caso, algún texto que les gustara. Les hablé de la etimología de recordar: pasar por el corazón, y les leí el capítulo en el cual Primo Levi, prisionero en el infierno de Auschwitz, lucha por recordar fragmentos de la *Divina Comedia*. Y subimos el baremo a veinte endecasílabos.

Eran sesiones agradables. No les disgustaban. La clase transcurría en silencio. El alumno que acababa de recitar pasaba el testigo al compañero que él mismo había escogido para sucederle. Al finalizar, procuraba hacer un comentario de la actuación de cada uno, haciendo hincapié en la forma cómo habían dicho el texto, en los aspectos que podían mejorarse, y en los que me habían gustado.

La última prueba de memoria la tuvimos pocos días antes de salir de viaje de fin de curso a Italia. Les propuse hacer una despedida un poco solemne: que se aprendieran los primeros treinta versos



T.S. Eliot.

bilidad del conocimiento sensible según Kant. Se me ocurrieron, entonces, tres maneras de iniciar la clase. La primera consistía en escuchar, de un alumno, uno de los *Cien sonetos de amor* de Pablo Neruda.

Después de leer el poema, acostumbraba a pedirle al lector que escogiera un verso. En el segundo trimestre, la

clase la empezaba un alumno con una de sus citas preferidas. Después de escucharlas, las apuntábamos en una cartelera bajo el rótulo, tomado de la revista *Claves*, «Casa de citas».

En el tercer trimestre, un alumno empezaba también la clase recomendando la lectura de un libro. Esto me permitía conocer sus lecturas preferidas, y ver en qué universo intelectual caían las clases sobre Platón o Kant.

En este caso, la intuición de la cual partía era la de que, tal vez, el estudio no sea una actividad puramente intelectual, separada totalmente del cuerpo. Estudiar exige determinada disposición física. Se trataba entonces de hacer un «calentamiento», ni que fuera para olvidar lo que se había hecho en la clase anterior. Y, curiosamente, unos minutos de atención en unos versos o en la charla de un compañero que presentaba un libro, nos servían para empezar a hablar de los grandes temas de la filosofía.

Una revista de versos hablada

Por último, quería referirme a una revista de versos recitada, que ha dado en llamarse *El Birlibirloque*. La idea vuelve a ser sencilla y, quizá, a ello se deba su buena acogida: un grupo de alumnos recitan de memoria y, a ser



WILLIAM BLAKE. LA DIVINA COMEDIA.

posible, en lengua original, los versos que un lector algo más experimentado les ha sugerido. Otros compañeros de clase se encargan de interpretar una pieza de música que sirva para crear un ambiente de atención, una melodía que introduzca la recitación, que no haga de música de fondo (la poesía bien escrita y bien dicha ya tiene música propia), y otro alumno se ocupa de oscurecer la sala y de iluminar tenuemente a los recitadores. El público asiste voluntariamente, durante la hora de recreo, a la edición del número, que dura entre diez y veinte minutos.

Los números de *El Birlibirloque* acostumbra a ser monográficos: los poemas pertenecen a un mismo autor, y a un mismo movimiento o forma. Hay, además, otra sección en la revista, «El eco de una voz», en donde se recita el poema de un autor que continúa la misma tradición o canta el mismo tema que el poeta al que se ha dedicado el número. En este sentido, ha habido monográficos consagrados al soneto, a la poesía

primitiva americana, al surrealismo, y a autores como Agustín García Calvo, Walt Whitman, Federico García Lorca, Cátulo, Gloria Fuertes, T.S. Eliot...

Cada número es presentado por un profesor que introduce brevemente los poemas. Se procura que esta introducción sugiera simplemente el aroma que desprende la poesía o bien, que exprese la experiencia del lector, huyendo de todo comentario exhaustivo o excesivamente académico.

Uno de los números de *El Birlibirloque* es recitado íntegramente por profesores, y parece ser que a los alumnos les gusta vernos con la voz temblorosa y nerviosos bajo la luz cegadora de un proyector. *El Birlibirloque* se edita desde hace cuatro años y, lo más satisfactorio de este sencillo ritual poético es que haya alumnos que se ofrecen para preparar algunas de las ediciones de la revista.

Reflexiones finales

Las actividades que he explicado sor-

prenden por su sencillez e, intuyo que, tras ellas, hay una manera de entender la escuela como un lugar donde podemos ralentizar nuestro ritmo de vida y concentrarnos en determinada tarea relacionada con determinado tipo de lenguajes. En otras palabras, la escuela como un lugar donde podemos encontrarnos para leer los grandes autores de nuestra tradición. Y digo, leerlos en la escuela, no copiar los apuntes del profesor para leerlos, con un cuestionario al lado, en casa. George Steiner, que sueña con simples «casas de lectura» en vez de la escuela y universidades, nos recuerda, por otra parte, el amplio sentido que el verbo *to read* tiene en inglés: también pueden leerse un cuadro o una sinfonía.

La escuela, por último, la concebimos como un lugar donde podemos encontrar otros lectores, de nuestro nivel o más experimentados, que pueden acompañarnos en nuestras lecturas.

Este adiestramiento se hace a partir de modelos. En principio, no se busca la originalidad, sino la habilidad correcta-

mente ejercitada. La lectura en voz alta y la memorización nos acercan a esos modelos. Y, aunque con algunos matices, seguramente estemos hablando de habilidades comunes a las humanidades y a las ciencias. ¿Debería cambiar, entonces, nuestra imagen de la memoria? Juan de Mairena lo explica muy bien cuando la ha comparado con un músculo que debe ser ejercitado, o con una fuente continua de sugerencias, fundamental en nuestra actividad inteligente, y no como almacén oscuro de recuerdos.⁵

Por otra parte, ¿qué quiere decir leer bien un texto? ¿Significa interpretarlo, ponerle sentimiento, o bastaría con respetar la puntuación y las pausas? Mairena tenía una forma curiosa e interesante de leer: «Cuando leía versos —o prosa— no pretendía nunca que se dijese: ¡qué bien lee este hombre!, sino ¡qué bien está lo que este hombre lee!, sin importarle mucho que se añadiese: ¡lástima que no lea mejor!».⁶ El artículo de Sánchez Ferlosio, *Mercadería teatral*⁷ es, en este sentido, muy revelador: el buen lector, incluso el buen actor, saben decir el texto con la flexión de la voz adecuada, sin interpretarlo, respetando la tensión de las mismas palabras y el hacerse, imprevisible, de su personaje o de la narración.

Para acabar, al hablar de atención y escuela, hay que tener en cuenta que el principal obstáculo que podemos encontrar puede ser la misma escuela. En tanto que acumulación de respuestas sin preguntas, sin preguntas hechas por el alumno, la escuela transforma la atención en rutina.

Mi experiencia me ha hecho ver que es bueno, en este sentido, que el profesor proponga una actividad en la cual el silencio es necesario; el silencio de los alumnos pero, sobre todo, el suyo. Imagino al profesor como alguien que pregunta y que escucha, que presta atención y deja hablar, tanto a los clásicos que el visita cada curso, como a los alumnos que se encuentran con estos actores por primera vez.

También ha sido muy útil abordar con los estudiantes una actividad satisfactoria en su ejecución, que comporte un resultado final, un producto que pueda ser ofrecido y degustado por otros, y en

la que el ejercicio intelectual exija una disposición física determinada. Puede ser un ejercicio teatral, pero también exposiciones abiertas al pueblo, al barrio, o clases impartidas por los mismos alumnos a compañeros de cursos inferiores. Se trata, evidentemente, de actividades en las que tiene sentido felicitar al alumno a la vista de su esfuerzo que, por otra parte, debería parecerse a aquel «esfuerzo negativo» del que hablaba Simone Weil.

Conozco, por último, las condiciones en las que nos encontramos con los muchachos. Si alguien acusara a la imagen de escuela que he expuesto, de idealista, tendría gran parte de razón. Sin embargo, creo que cada escuela ofrece unas posibilidades determinadas. Yo he intentado, sencillamente, explicarles las que hemos encontrado en la mía. Evidentemente, siempre que en una institución como la escolar probamos algo interesante, nos arriesgamos al desorden que, lamentablemente, no es tan creativo como en otro tiempo llegamos a suponer. Pero también podría suceder que, por alguno de estos caminos, demos con lugares donde la atención, la memoria y el placer sigan siendo los rasgos que caractericen a la inteligencia humana.

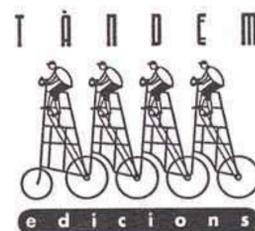
* **Alfons Garrigós** es profesor de Filosofía y Teatro del IB. «Manuel Blancafort» de La Garriga (Barcelona).

Notas

1. Antonio Machado: *Juan de Mairena: sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo* (1936), Madrid: Alianza, 1981, p. 2.
2. Machado id., p. 108.
3. Ver, por ejemplo, sus «Reflexiones sobre el buen uso de los estudios escolares», en S. Weil, *A la espera de Dios*, Madrid: Trotta, 1993, pp. 67-73. Las intuiciones de Weil en relación al estudio fueron desarrolladas de forma amena y brillante por J. Guitton, en *El trabajo intelectual*, Madrid: Rialp, 1981. Un libro que nunca se recomendará lo suficiente a maestros y alumnos.
4. Es una lástima que ninguna editorial se haya animado a traducir y publicar las otras dos recopilaciones de narraciones populares realizadas por Gougaud: *L'arbre aux trésors* y *L'arbre d'amour et de sagesse*, ambas en Editorial du Seuil.
5. J.A. Marina, *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona: Anagrama, 1993, cap.VIII y notas.
6. Machado id., p. 101.
7. En *Ensayos y artículos reunidos*, Barcelona: Destino, pp. 31-35.

Llegiu a Daniel Pennac

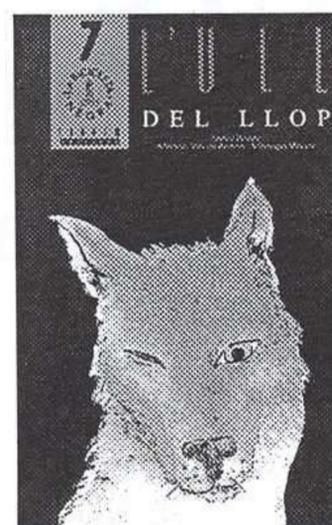
amb



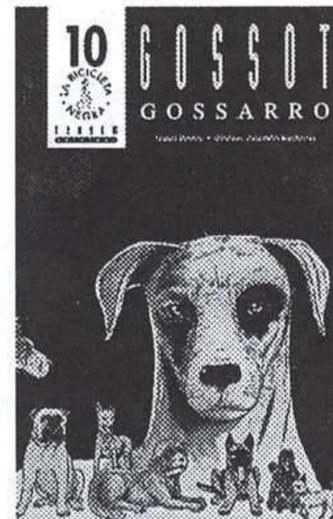
Col·lecció

La bicicleta negra

A partir d'11 anys



Un relat iniciàtic sobre els exilis.



Lectura necessària per als amants dels gossos.

distribució:

Gea: Tel: (96) 379 12 63

La Tierra: Tel: (96) 511 02 66

Triangle: Tel: (93) 265 18 21

Moll: Tel: (971) 72 44 72