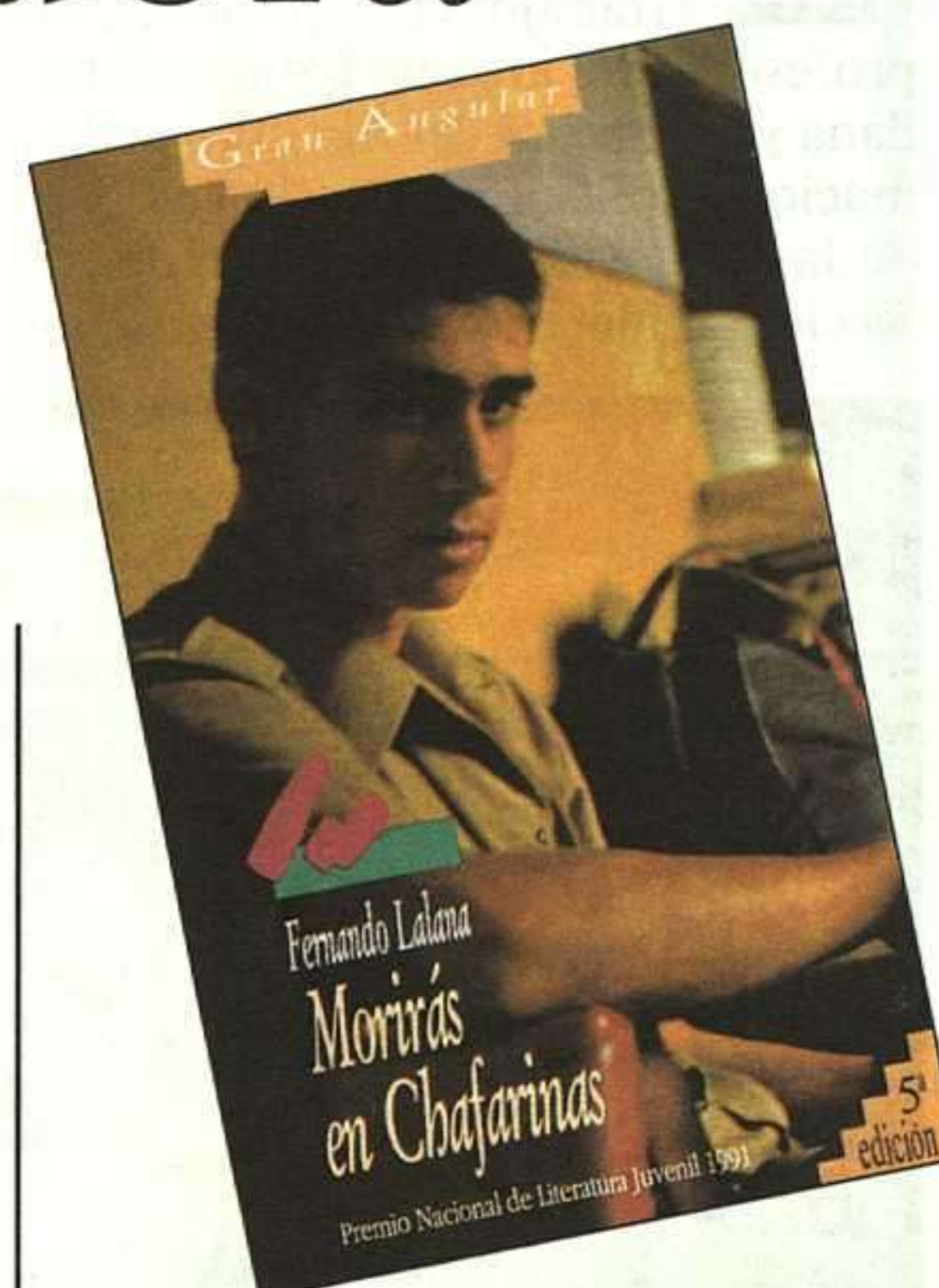


Lectura creadora

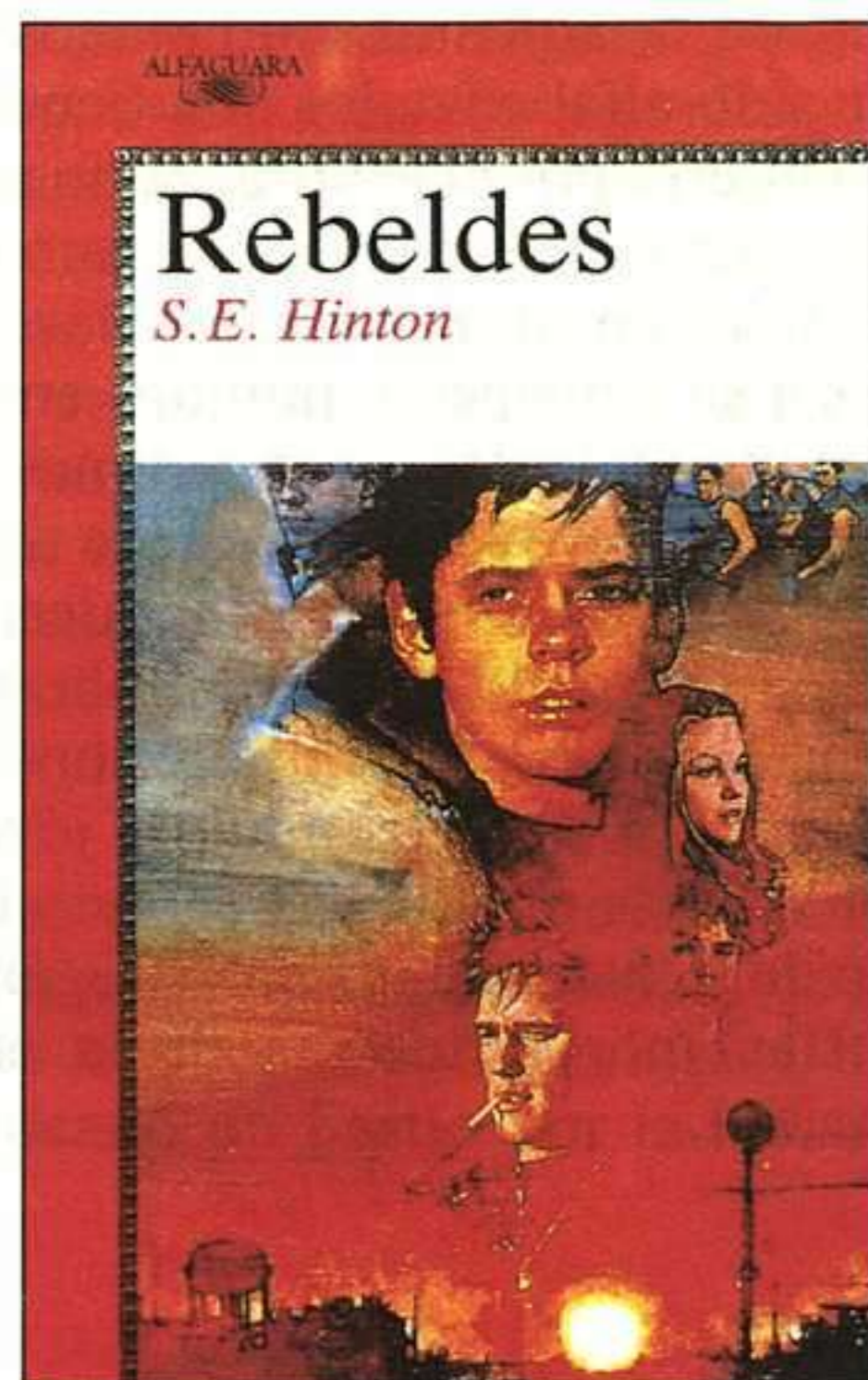
por Autores Varios*

Los profesores del Departamento de Lengua del Instituto de FP San Juan Bosco, de Jaén, han elaborado un valioso material, titulado Propuestas de Lectura Creadora, a partir de unas experiencias de dinamización lectora en el aula basadas en la lectura de cuatro libros: Morirás en Chafarinas, de

Fernando Lalana (Madrid: SM, 1989); Todos los detectives se llaman Flanagan, de Andreu Martín y Jaume Ribera (Madrid: Anaya, 1991); Rebeldes, de S.E. Hinton (Madrid: Alfaguara, 1990); y Una historia familiar de Christine Nöstlinger (Madrid: Alfaguara, 1986). El presente artículo reproduce la propuesta de dinamización



lectora realizada a partir de la lectura de Morirás en Chafarinas, con el objetivo de desarrollar en los alumnos el hábito de la lectura.



El material que a continuación se presenta obedece al trabajo en equipo de los profesores del área de Lengua Castellana y Literatura del Instituto de Formación Profesional San Juan Bosco, de Jaén, movidos por el deseo de confeccionar materiales didácticos que,

por una parte, conecten con los nuevos objetivos educativos planteados en la Secundaria, que en Lengua giran en torno a los dos grandes ejes de la comprensión y la expresión, y, por otra, con los propios alumnos, fundamentando en ellos una placentera relación con el libro de lectura.

En el objetivo nº 5 del Anexo II del Decreto 106/1992, de 9 de junio, donde se formulan los objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura, podemos leer:

«[...] Conseguir el hábito lector desde el disfrute de la lectura y de la escritura, como vía para el desarrollo de la imaginación y la capacidad de fabulación necesarias para que los individuos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan.

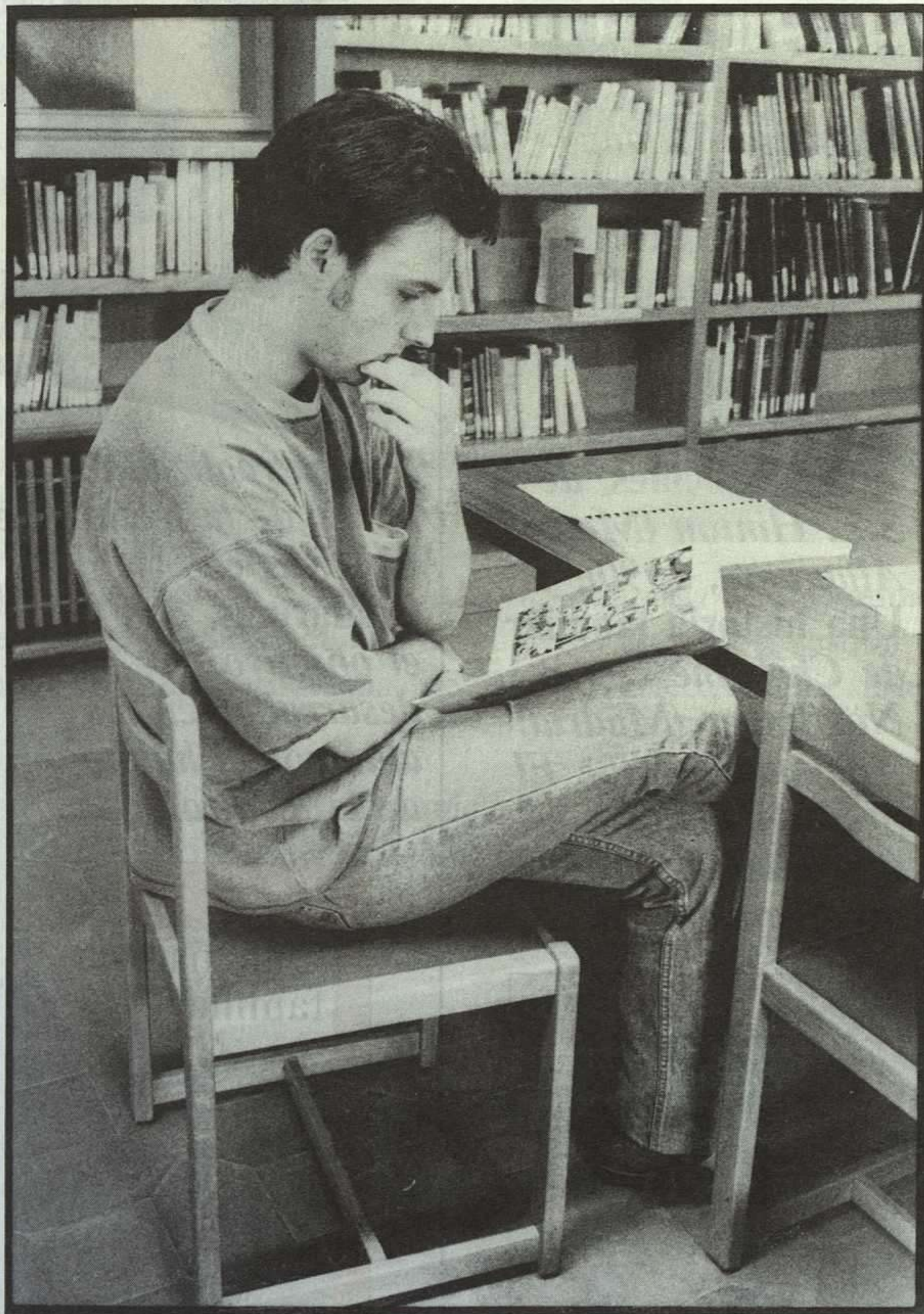
Se pretende que, a partir del gusto por la lectura, se genere el gusto por la escritura, que lleve a la elaboración de textos que recreen la realidad y ayuden a la configuración del ser propio.»

El hábito de la lectura

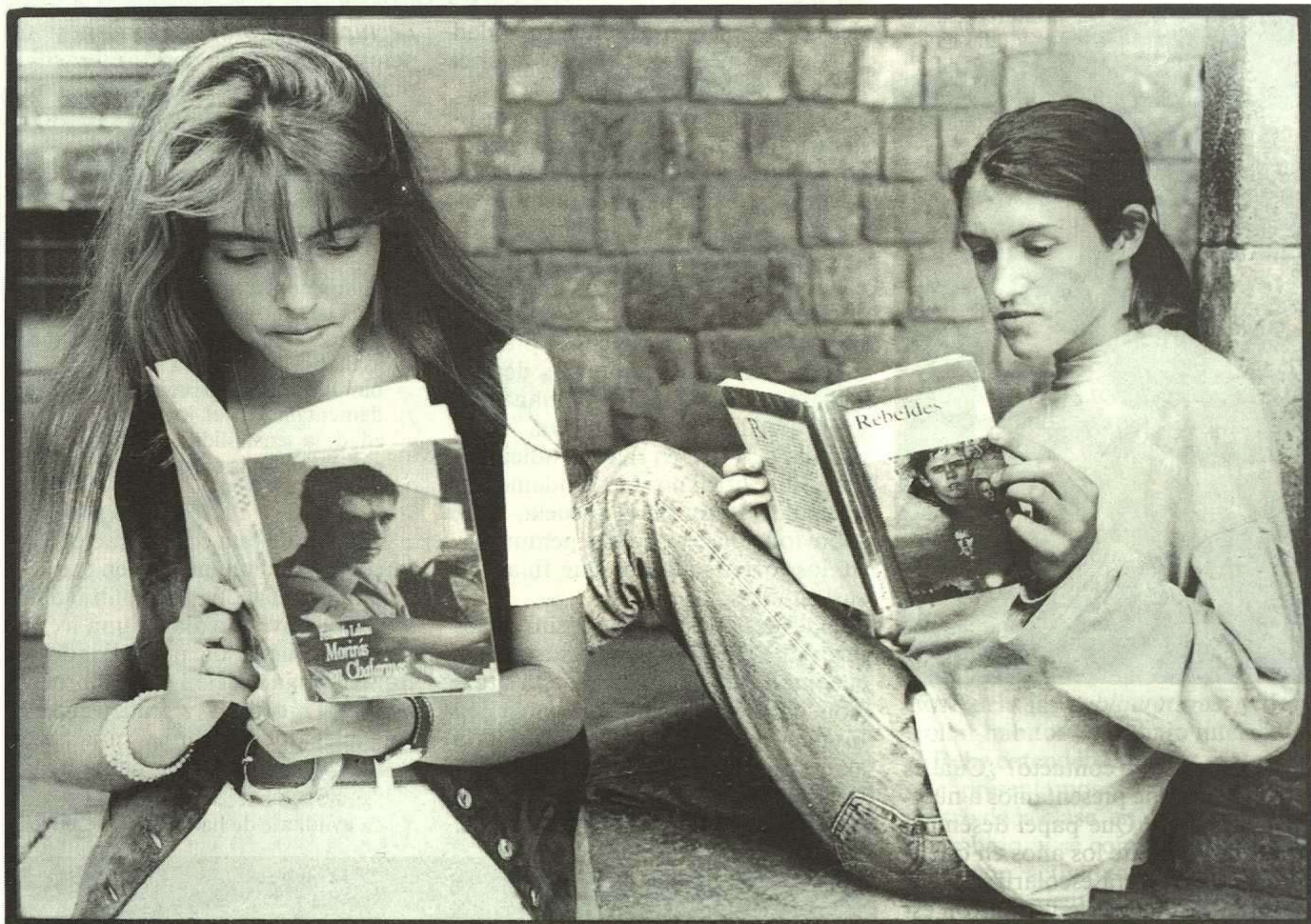
Curiosamente, en las sociedades avanzadas, en los países en que, como en el nuestro, la escolarización de la población es generalizada, el libro, no el libro de lectura, sino, en general cualquier tipo de libro, ocupa un escaso lugar en las atenciones de la población. Hasta tal punto que, a veces, las encuestas oficiales sitúan a los ciudadanos en niveles de *analfabetismo funcional*, dada la escasa frecuencia de lectura, también de escritura, que detectan.

Esta situación paradójica adquiere una significación mayor si consideramos que, curiosamente, en los países donde el nivel de escolarización es muy bajo, aquellos ciudadanos que han sido alfabetizados mantienen un alto interés por la lectura. Todo aquel que sabe leer aprecia la herramienta que tiene en sus manos, esa llave que abre a su percepción mundos enteros de conocimiento y sensaciones que desconocía y que ahora puede transitar por obra de su capacidad lectora.

Según Ronald Barker y Robert Escarpit (*El deseo de leer*, Barcelona: Península, 1974), «los adultos jóvenes son los más proclives a perder el hábito de lectura que tuvieron (según encuestas) por influencia de la etapa escolar».



ANA PEYRÍ.



ANA PEYRÍ.

Lo que viene a demostrar que no fue posible durante esa etapa interesarlos de un modo definitivo por la lectura: fracasaron los métodos.

Estos dos autores van aún más lejos: «Las causas de la fragilidad de los hábitos de lectura se remontan a la etapa preescolar: si antes de la escuela no ha habido un contacto con el libro, se asociará éste exclusivamente a la vida escolar». Por lo que, al terminar ésta, desaparecerá también, y de un modo definitivo, la relación con aquél.

Esto ocurre especialmente cuando esos años escolares han resultado difíciles o poco satisfactorios, y han provocado un hastío por la lectura.

Por ello, resulta sumamente importante que el libro se introduzca en la vida del niño antes de la edad escolar, y se inserte a partir de ese momento tanto en sus juegos como en sus actividades cotidianas.

El problema se plantea, pues, desde dos ámbitos, el social-familiar y el puramente escolar, que es el que nos atañe a nosotros.

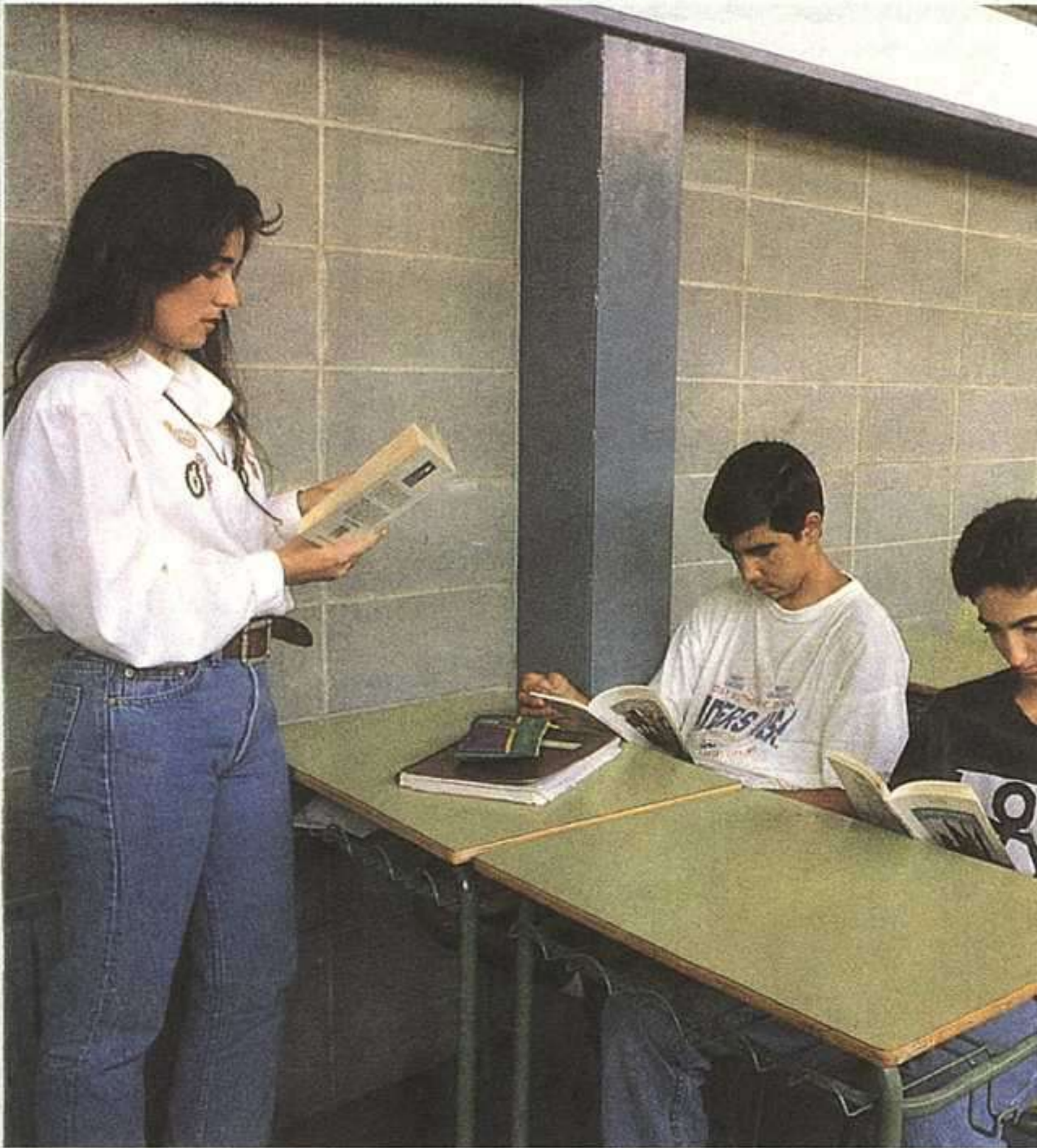
Probablemente, en muchos de los hogares de nuestros alumnos, donde los medios de comunicación audiovisuales gozan a buen seguro de la máxima preferencia en el tiempo de ocio, el libro no es una referencia frecuente.

Tampoco vivimos en un país con una decidida política de animación a

la lectura; es más, los servicios indispensables para programar cualquier actuación en este sentido, las bibliotecas, son escasos, y carecen en su mayoría de medios para incentivar a la población al hábito lector.

El alumno: protagonista de la lectura

De lo anterior puede concluirse que la escuela tiene un papel fundamental que desempeñar, puesto que es en ella donde normalmente el ciudadano toma contacto de un modo más intenso con el libro —sobre todo con el libro de texto, pero también con el de lectura—, y donde se juega su futura relación con él.



ANA PEYRÍ.

¿Y cómo es ese contacto? ¿Cuál es el panorama que presentamos a nuestros alumnos? ¿Qué papel desempeña el libro durante los años en que el niño, o joven, está escolarizado?

Durante la etapa de formación escolar, el libro de texto se constituye en el depósito casi exclusivo del saber necesario, generando por ello entre el alumno y el libro, en más ocasiones de las que serían deseables, una relación tensa, en el mejor de los casos, que es de auténtica fobia en la mayoría. El libro de texto se constituye, además, en vehículo propiciatorio y referente del fracaso escolar, cuando no personal, en otro altísimo porcentaje de ocasiones.

En el tramo que ahora denominaríamos de Secundaria, la actividad escolar en torno al libro de lectura ha acostumbrado a tener hasta el momento las siguientes características:

—Carácter obligatorio, formando parte de los esfuerzos solicitados para aprobar la asignatura.

—Se ha acompañado de activida-

des complementarias, cuya finalidad ha sido, a menudo, comprobar si el alumno ha leído el libro.

—Carácter secundario en la consideración calificatoria de la actividad, en cuanto que el peso de la nota ha recaído en los contenidos del libro de texto.

—No han sido generalmente títulos elegidos por el alumno, o conectados con su entorno cultural, sino obras de una tradición literaria culta; precisamente, uno de los objetivos de leer este tipo de libros ha sido afianzar el gusto por la *buena literatura*.

Es lógico que en tales condiciones haya sido difícil no sólo fundamentar un hábito lector en la escuela, sino, sobre todo, hacer que éste perdure entre los jóvenes adultos que finalizan sus estudios.

Ha sido, pues, un propósito de los profesores que presentan este trabajo encontrar una alternativa a esta situación, que además pudiera cumplir con los nuevos objetivos de la Secundaria arriba expresados.

En este sentido, el método de María Hortensia Lacau (*Didáctica de la*

Lectura Creadora, Buenos Aires; Kapelusz, 1966) se ha constituido en un punto de partida básico para modelar nuestros materiales de trabajo en torno al libro de lectura.

Esta autora apuesta por una lectura que considere el entorno del alumno, su propio mundo:

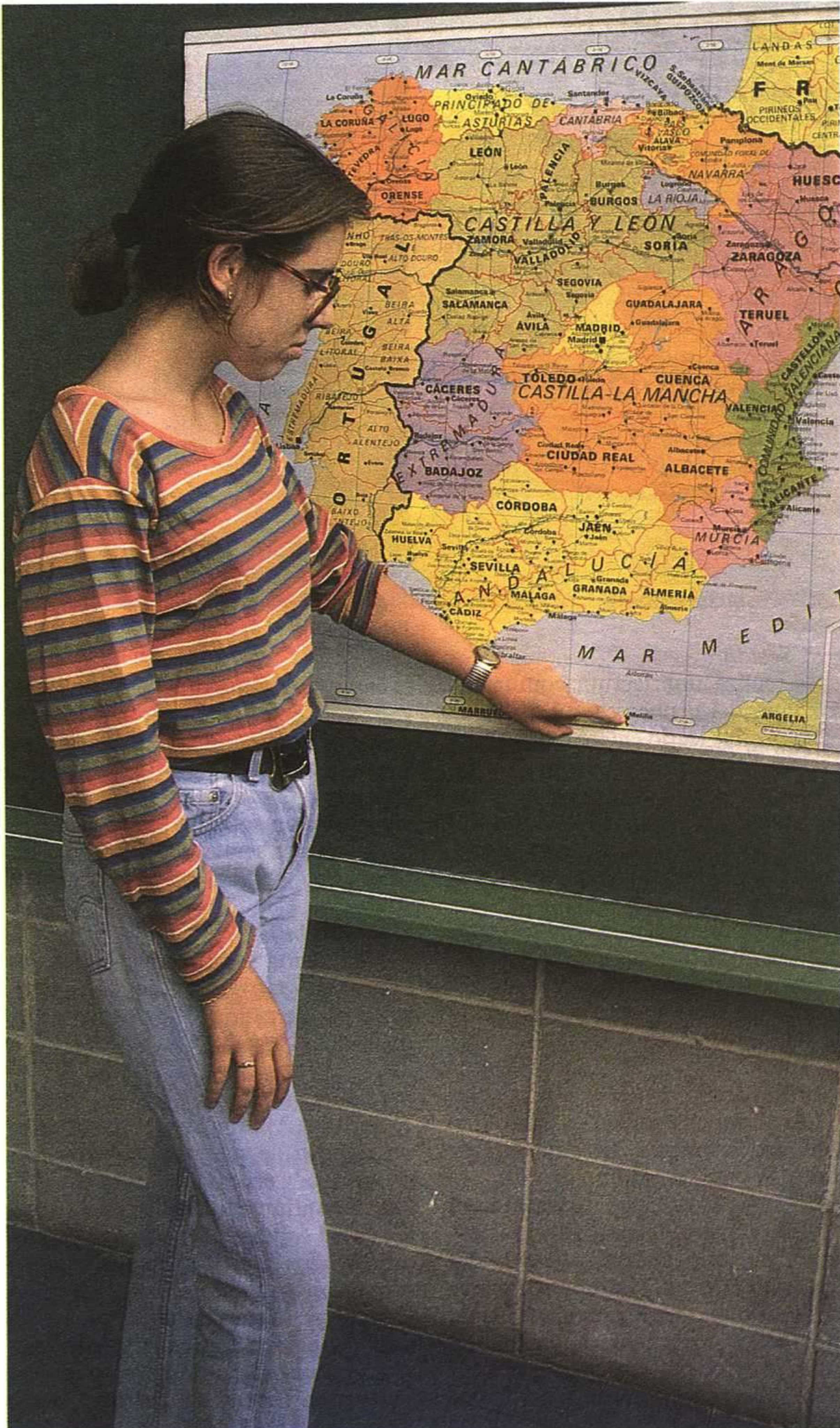
«Es imprescindible que establezcamos la relación de afinidades entre el trabajo escolar y el adolescente que va a vivirlo, y para ello recordemos que hay que considerar como factores fundamentales en el logro del éxito, la edad, la sensibilidad, la época y el lugar en que le ha tocado vivir a ese adolescente.»

A partir de esta consideración, Lacau desarrolla un método en el que el alumno se relaciona con el libro de un modo creativo, mediante una lectura dirigida, que le da posibilidades de construir una relación con el libro mucho más profunda y gratificante:

«Convertirse en protagonista de la lectura, en hacedor parcial de la obra, en ayudante de hacedor, le descubrirá



ANA PEYRÍ.



las honduras del mundo que subyace en ella, y ya nunca más podrá leer un libro sin vivirlo especulativamente desde su punto de vista. Habrá aprendido a leer.»

Ajustándonos a estas consideraciones, y desarrollándolas, las *Propuestas de Lectura Creadora* que presentamos giran en torno a los siguientes objetivos, que son, a su vez, los ejes sobre los que ha ido construyéndose este trabajo: desarrollar en el alumno el hábito de la lectura; buscar que lea con placer y con reflexión; desarrollar las capacidades para producir y analizar mensajes orales y escritos; fomentar la capacidad creativa; desarrollar el espíritu crítico en relación con el entorno; relacionar la lengua escrita con la lengua oral y los lenguajes no verbales; favorecer la autocorrección; ampliar el conocimiento de los recursos de la creación literaria; desmitificar el libro, e incluso los prejuicios hacia las *subliteraturas*; y desarrollar hábitos de trabajo intelectual.

Debe entenderse que los materiales que presentamos se constituyen en centro de la clase, en única propuesta de trabajo, y se complementan, además, con actividades de animación lectora (encuentros con autores, actividades de lectura libre, servicio de préstamos...), para las que la biblioteca de aula es un recurso fundamental.

Deseamos, por último, que estos materiales, experimentados en nuestro departamento durante los últimos cursos, sean de utilidad a los profesores del área de Lengua que tengan a bien utilizarlos como referencia o reflexión para su propio trabajo, y a los alumnos que en el futuro pudieran constituirse en protagonistas activos de su puesta en práctica.

A todos ellos dedicamos nuestro trabajo. ■

* M^a Ángeles Guzmán, Juan Carrasco, Ramón García Ortega y Francisco Gutiérrez son profesores del Departamento de Lengua del Instituto de FP San Juan Bosco, de Jaén.

ANA PEYRÍ.



Morirás en Chafarinas

por M^a Ángeles Guzmán

Actividades continuas

—*Fichero léxico*: figuran en él las palabras que se hayan buscado en el diccionario, con su significado.

—*Fichero de personajes*: figuran en él fichas de personajes, con sus características; incluso puede completarse con dibujos u organigramas que nos aclaren las relaciones entre los personajes.

—*Fichero de frases*: cada grupo elaborará al final de la lectura de cada capítulo una relación de todas las frases que sus miembros hayan seleccionado por ser las que más les haya impresionado o gustado.

—*Resumen argumental*: los alumnos realizarán al final de cada capítulo, y de forma individual, una relación esquemática, muy concisa, sobre lo más fundamental o importante que haya ocurrido en él.

—*Carteles de palabras y frases*: cada quince días haremos, por grupos, carteles que contengan palabras que acabamos de conocer, también de frases que hayamos elegido. Con colores, imaginación y mucha originalidad.

—*Fichero ortográfico*: durante diez minutos semanales, y cada vez que sea necesario, deben tratarse en común aspectos ortográficos de utilidad. Deben entregarse desde un principio unos apuntes ortográficos, que sirvan de apoyo para consultas, correcciones y explicaciones.

—*Corrección de ejercicios*: cuando la realización del ejercicio no haya cumplido con sus objetivos más importantes, el alumno lo repetirá procurando, con las indicaciones del profesor, mejorarlo. Todos los ejercicios, una vez corregidos y aceptados por el

profesor, se pasarán a limpio, incorporándole todas las indicaciones hechas por él.

No se aceptarán ejercicios mal presentados o ilegibles.

En cada sesión de trabajo se marcan una serie de actividades, entendiendo que si no es posible su realización en clase, por falta de tiempo, nuestros alumnos las terminarán en casa.

Sesiones de trabajo

• 1^a Sesión:

Se realiza una lectura común, en voz alta, del primer capítulo. (Si no fuera posible leerlo entero en una hora lectiva, lo terminarán en su casa.)

Mientras se lee, los alumnos irán subrayando en su libro, con lápiz, las palabras cuyo significado no conozcan. Luego las buscarán en el diccionario.

Se eligen también la frase o frases que más nos hayan gustado.

En casa se hará un resumen muy esquemático de lo ocurrido en el primer capítulo.

• 2^a Sesión:

Los alumnos comienzan a hacer fichas de personajes. Se elige una de cada grupo y se lee en voz alta.

En la p. 22 aparece un retrato del capitán Gayarre. A partir de esa descripción, cada alumno dibujará al personaje. Después harán una puesta en común en cada grupo, y al final cada uno de los grupos entregará una foto-robot de dicho personaje.

En este primer capítulo aparecen una serie de palabras del mundo de la droga y de la vida militar. Elabora



el campo semántico del argot militar y del vocabulario de la droga. Se puede ir incrementando a lo largo de la lectura del resto del libro. Para ello a nuestros alumnos se les dará material y explicación sobre la Semántica: semas, campos semánticos, familias léxicas, etc.

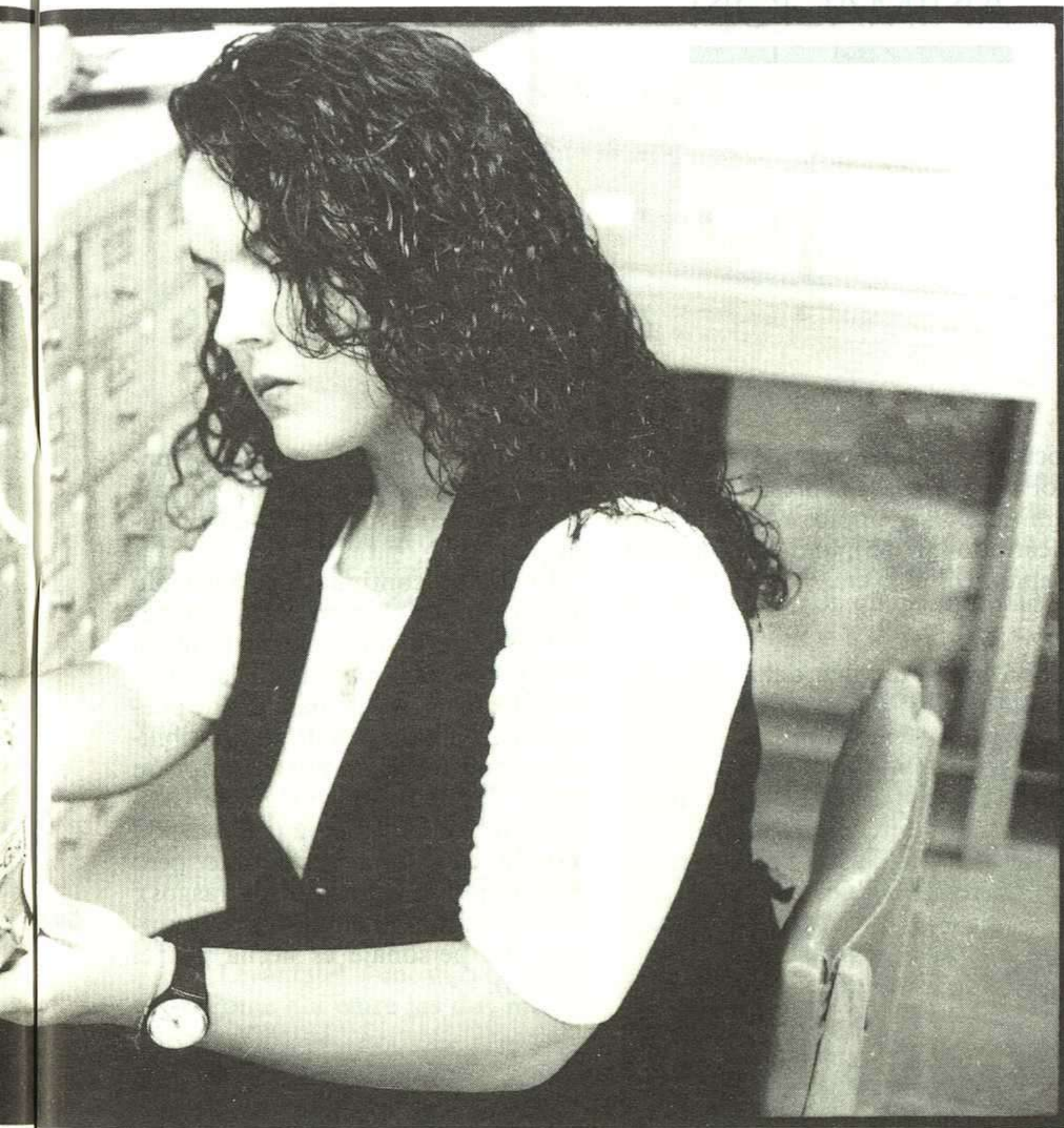
• 3^a Sesión:

Esta sesión se utilizará para la explicación y corrección de los errores sobre el ejercicio de los campos semánticos.

• 4^a Sesión:

Localiza Melilla en un mapa. Haz un estudio de su historia, situación geográfica y económica de la ciudad. Haz a continuación un estudio de tu localidad como espacio urbano. Compara las dos ciudades. Se puede realizar un improvisado debate sobre las ventajas e inconvenientes que cada uno establece entre Jaén y Melilla.

En este capítulo primero, todos los personajes aparecen situados dentro de la escala militar. Realiza un organigrama de dicha escala y ve situando



ANA PEYRÍ.

do a todos los personajes en él.

El protagonista se siente atraído por el mundo nocturno de Melilla, que él se imagina maravilloso y prometedor. Realiza un ejercicio de composición o expresión escrita, intentando describir cómo se desarrolla la vida durante la noche, actividades, profesiones...

• **5ª Sesión:**

El alumno leerá las distintas partes del segundo capítulo. A continuación hará un resumen de ellas. Se leen algunas, se comentan y se completan.

El alumno toma sus fichas de personajes, ya iniciadas, y las completa, si fuera necesario. Abre nuevas fichas.

• **6ª Sesión:**

En este segundo capítulo aparecen expresiones como: «bostecé como un hipopótamo» (p. 35); «es usted un lince» (p. 36); «fue a dar con sus huesos en el Hotel la Reja» (p. 44); «disparado como una flecha» (p. 52); «hecho un basilisco» (p. 52); «lanzando venablos» (p. 53); y «Me taladró con la mirada» (p. 56).

Se le pide al alumno que explique el significado de todas estas construcciones. Posteriormente, se le aporta material conceptual sobre la función literaria del lenguaje, explicándole el uso de las principales figuras retóricas (comparación, metáfora, hipérbole, ironía, etc.).

El alumno irá construyendo un banco de expresiones que, aunque pertenecen al lenguaje coloquial, responde a un uso de la función poética del lenguaje («estoy muerto de hambre»; «tiene la cabeza como un melón»).

• **7ª Sesión:**

En la p. 52 aparece la descripción de una avenida. Describe de una manera objetiva, subjetiva, surrealista, etcétera, la avenida o calle más importante de tu ciudad.

Durante el capítulo puede observarse que el parlamento de los personajes se indica con una raya, al inicio. Pero también aparecen parlamentos expresados con comillas (p. 45, por ejemplo). El alumno debe indicar si hay alguna razón que justifique esa

diversa utilización de los signos gráficos.

• **8ª Sesión:**

En la p. 53 aparece una actitud racista, puesta en boca de un personaje inesperado y momentáneo:

«—¡Malditos moros de mierda! ¡Ladrones! ¡Sinvergüenzas!

»—¡Habría que echarlos a todos! ¡Todos fuera de Melilla!

»—¡Melilla española y sin moros!»

Basándonos en la actitud clara y manifiesta de este personaje, se podría realizar un debate, improvisado o formalizado (tribunal popular), sobre el racismo en el mundo actual.

• **9ª Sesión:**

A lo largo del capítulo, y de todo el libro, el autor utiliza gran cantidad de verbos introductorios para presentar lo que dicen los interlocutores. Por ejemplo: *dijo*, *respondió*, *masculló*, *replicó*, etc. Recopíloslos y explica las diferencias de significado que hay entre los que te parezcan más interesantes.

Aparecen con relativa profusión exclamaciones (frases entre signos de admiración), no sólo en los diálogos, sino también en las partes narrativas. El alumno debe localizarlas y señalar qué indican, a su juicio, teniendo en cuenta en qué momentos se usan.

• **10ª Sesión:**

Lectura y resumen del tercer capítulo.

Se amplían los ficheros léxicos con las palabras desconocidas, así como otro fichero con los personajes que hayan aparecido como nuevos.

Este tercer capítulo se nos presenta dividido en seis partes. (¿Por qué crees que el autor lo ha estructurado de esta forma?)

• **11ª Sesión:**

A lo largo de toda la obra, en general, y en este capítulo en especial, aparecen gran cantidad de extranjerismos como: *scola da samba* (p. 63);

zombi (p. 64); *night club*, *vedette* (p. 72); *bossa nova*, *fox*, *smoking*, etc. Se explicará a nuestros alumnos cómo se ha conformado el vocabulario de nuestra lengua y se puede suscitar un debate improvisado sobre la necesidad o no de utilizar extranjerismos (pureza del idioma).

En este capítulo aparecen algunas expresiones *extrañas*: «¿qué vais ustedes a tomar?» (p. 73); «¿ustedes me lo decís?» (p. 75). Si el alumno considera incorrectas dichas expresiones, ¿qué regla de nuestro código idiomático se incumple?

En este capítulo siguen apareciendo expresiones que responden a la función poética, y locuciones muy co-

nocidas, que tienen un significado global. Cópialas, expresando dicho significado. (Ejemplo: «Ahí hay gato encerrado» (p. 65); «no está jugando limpio» (p. 66), etc.

• 12ª Sesión:

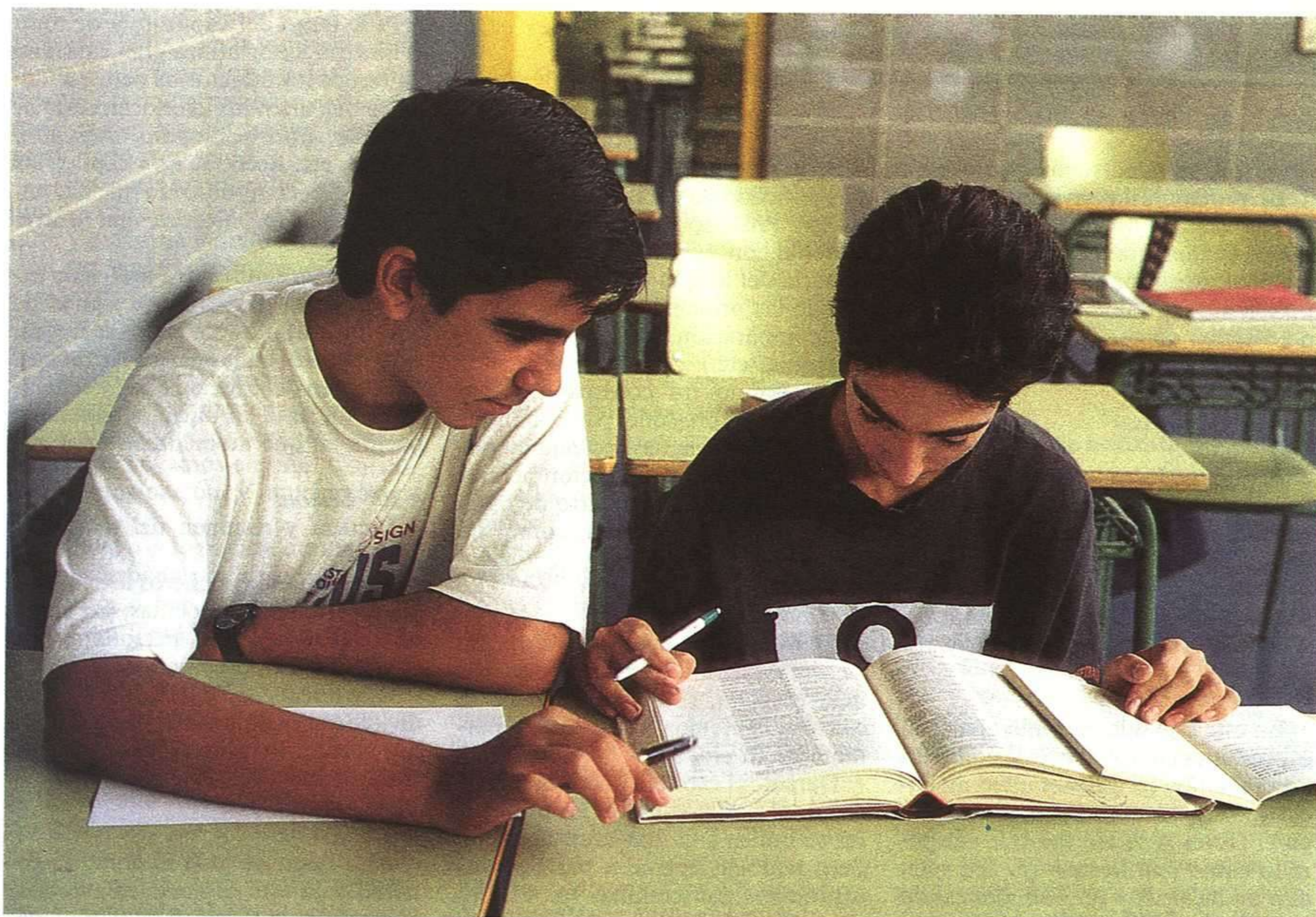
Lectura y resumen del cuarto capítulo.

Ahí (p. 93) es un adverbio. Pero hay otras dos palabras homónimas que no debemos confundir con él. Escríbelas e indica las diferencias ortográficas y de significado que hay entre ellas. Y, si te atreves, puedes componer un breve poema en el que aparezcan reiteradamente estas tres palabras.

En la p. 97 aparece la descripción

de Victoria Villalba, uno de los pocos personajes femeninos. Observa y señala los adjetivos que el autor utiliza para ello.

Intenta, a continuación, haciendo uso del mayor número posible de adjetivos, y teniendo en cuenta también su expresividad, realizar una descripción de una persona, para lo que puedes elegir entre las múltiples posibilidades que tienes: retrato (descripción física y moral); prosopografía (descripción física); etopeya (descripción moral); caricatura (un retrato pero exagerado, deformando los rasgos); y autorretrato (cuando la descripción del personaje es hecha por él mismo).



ANA PEYRÍ.

• 13ª Sesión:

En las pp. 104 y 105, el autor nos presenta una escena en donde los dos protagonistas principales simulan cómo fue el crimen de Villalba. Observa que, puesto que existe mucha acción, aparecen gran cantidad de verbos, utilizados en todos los tiempos y modos. Subráyalos y analízalos.

En este punto se le dará al alumno una explicación y material sobre el valor de los modos y tiempos en castellano, y de las perífrasis, aunque insistiendo más en aspectos prácticos que teóricos, basándonos en el texto elegido:

«—¡Levántate! —me dijo de pronto—. Ponte ahí entre las dos mesas. Tú eres Villalba...».

»—¿Os vais a callar de una maldita vez? ¡Quiero dormir! Mañana tocan diana a las siete. ¡A la cama los dos! ¡Es una orden!» (pp. 104 y 105).

• 14ª Sesión:

Resolución de todas aquellas dudas que suscite la actividad anterior sobre el verbo.

En este fragmento que hemos analizado se nos cuenta cómo parece ser que fue la muerte de Villalba, según los protagonistas. ¿Te parece verosímil? ¿Se te ocurre otra explicación razonable sobre lo ocurrido realmente?

• 15ª Sesión:

Lectura y resumen del capítulo quinto.

Ampliación de los ficheros léxicos y de personajes.

En este capítulo aparecen por fin las islas Chafarinas, que dan título a la obra. Intenta localizarlas en un mapa en relación a Melilla.

• 16ª Sesión:

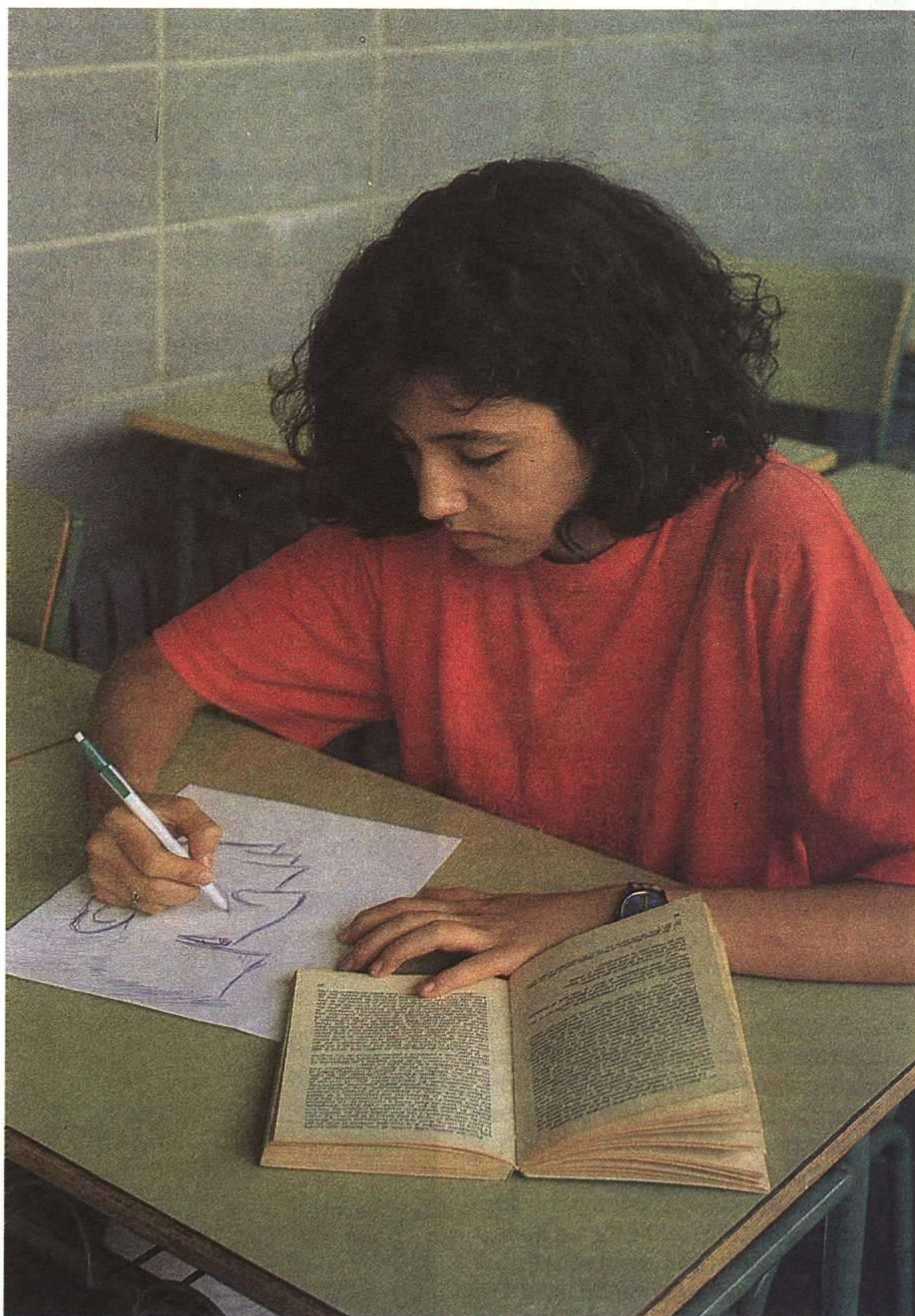
En un fragmento de la p. 128:

«Salimos de la Lavandería Moderna y caminamos a buen paso, avenida Farkhana abajo. Enseguida vimos...»

»—¿Que has hecho qué? —preguntó Cidraque entre carcajadas.»

Aparecen cierto número de monosílabos acentuados, aunque la regla de acentuación en castellano establece que, en general, los monosílabos no llevan tilde. ¿Por qué sí la llevan en estos casos?

En la p. 124, de una manera exagerada, el protagonista confunde a su interlocutor, haciéndole ver que el conocimiento de un idioma significa la identidad con la correspondiente nacionalidad. ¿Qué opinas tú? Intenta



ANA PEYRÍ.

buscar material sobre la relación lengua-país.

• **17ª Sesión:**

En las pp. 125, 126 y 127 se nos narran parte de las aventuras de nuestro protagonista en la Lavandería Farkhana. Dicha narración se estructura en párrafos más o menos extensos.

Vamos a intentar analizar las relaciones de carácter morfosintáctico que se establecen entre las palabras que conforman dichos párrafos, distinguiendo, por ejemplo las oraciones simples de las compuestas, y los diferentes nexos utilizados, así como la importancia en los textos narrativos de la yuxtaposición. Durante esta sesión y la siguiente se le entregará al alumno material sobre aspectos básicos de morfología y sintaxis del castellano.

• **18ª Sesión:**

Se continuará con la actividad planteada en la sesión anterior.

• **19ª Sesión:**

Resumen del capítulo sexto, *Viernes de Dolores*.

Ampliación del fichero léxico (insistiendo en aquellas que responden al argot militar, y la presencia de la sigla SERECO).

Se le puede explicar a nuestros alumnos los distintos medios que existen en nuestra lengua para la formación de nuevos vocablos: derivación, composición, acronimia...

• **20ª Sesión:**

Lectura y resumen del capítulo séptimo, *Sábado de Gloria*.

Ampliación del fichero léxico y de personajes.

A pesar de que la novela se centra en la vida militar, cuyo lenguaje suele ser fuerte y duro, el autor no ha utilizado los *tacos* de forma habitual (aparece un ejemplo en la p. 163). ¿Qué opinas sobre el uso del *taco* en el lenguaje coloquial?

• **21ª Sesión:**

El viaje de nuestro protagonista a las islas Chafarinas fue un poco accidentado. Si alguna vez has viajado en barco, cuéntanos tus experiencias de forma oral. Si no es así, habla al resto de la clase durante diez minutos sobre el viaje más interesante que hayas realizado en cualquier otro medio de locomoción.

• **22ª Sesión:**

En este capítulo aparecen gran cantidad de palabras relacionadas con el mar y los barcos. Reúne todo el vocabulario que se refiera a él, formando, por tanto, un campo semántico.

En la p. 187 leemos: «y el porqué de aquel agujero que le atravesaba el cuello de parte a parte».

Se le preguntará al alumno cuándo

se utiliza *porque*, *por qué*, *el porqué*, y *por que*. Se resolverán las posibles dudas y se entregará una batería de frases en las que aparezcan los distintos usos.

• **23ª Sesión:**

Estamos ya en el último capítulo. Después de leerlo nos quedamos un poco desconcertados con el personaje de Cidraque. ¿Qué opinas de él? ¿Es un farsante, un ambicioso, un cínico...?

Llegados a este punto del relato, podemos establecer ya, puesto que estamos ante un género novelístico, cuáles son los elementos que lo conforman, es decir: tema; argumento; personajes (protagonista, antagonista); espacio; tiempo narrativo...

Se entregará material de apoyo, si fuera necesario, sobre los géneros literarios.

• **24ª Sesión:**

Han ocurrido muchos hechos y muy rápidos en este último capítulo: muerte de Contreras, de su mujer, de Bereci, León... Vamos a convertirnos en improvisados periodistas: ¿cómo publicaría *Diario Melilla* lo ocurrido en su edición del día siguiente?

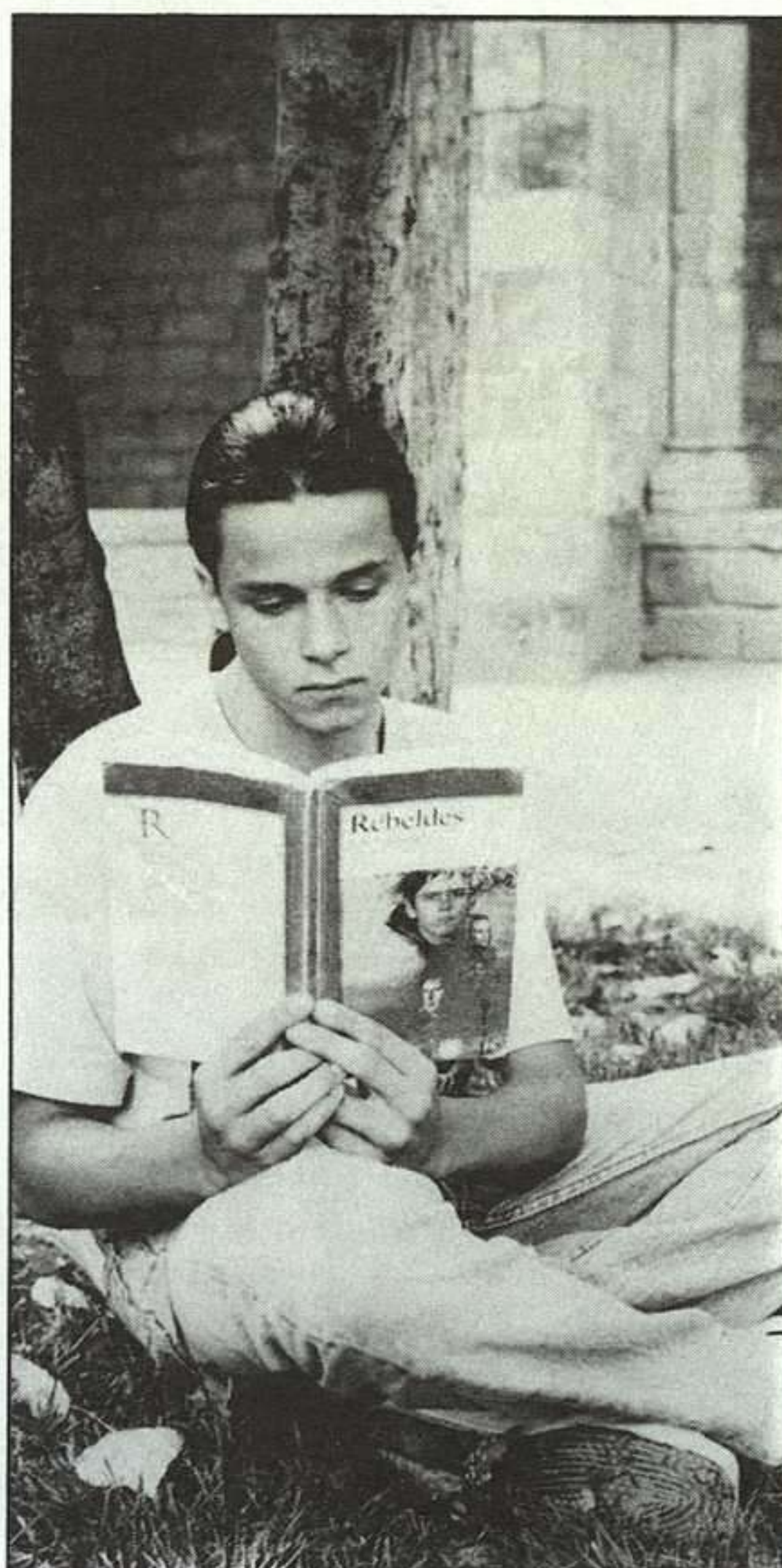
¿Cómo se reflejaría la misma noticia en «Radio Melilla», en su diario hablado del día siguiente?

Para estos dos últimos ejercicios se les suministrará a nuestros alumnos material sobre el lenguaje periodístico, centrándonos en la noticia, así como las características generales de un guión radiofónico.

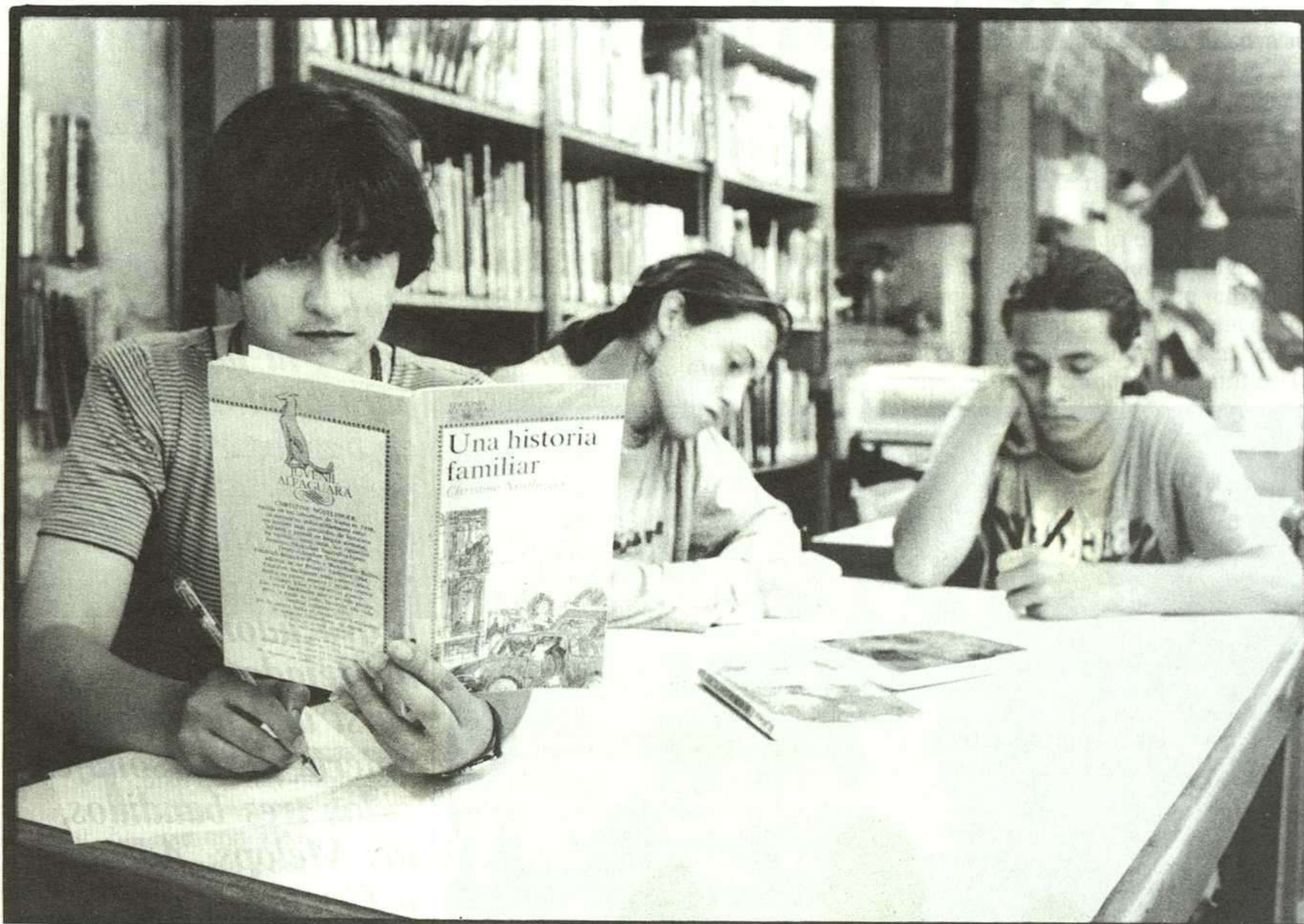
• **25ª Sesión:**

La novela y su acción os *ha sido contada* por el protagonista que ha actuado de narrador. Podemos hablar en clase sobre el narrador y de sus diferentes tipos.

El relato ha sido estructurado en siete días no consecutivos, que forman una *falsa semana*, que en algunos casos nos recuerda, por los nombres utilizados por el autor, a la Semana San-



ANA PEYRI.



ANA PEYRÍ.

ta. ¿Crees que tiene algún significado?

Por otro lado, en el epílogo leemos: «Han pasado siete años». ¿Puede ser una casualidad que vuelva a aparecer el número siete, o todo está pensado por parte del autor?

• **26ª Sesión:**

La novela termina con un epílogo que deja el final de aquella abierto. ¿Qué opinas del final de la novela? ¿Te parece creíble?

Escribe tu epílogo, cerrando o dejando abierto este relato.

• **27ª Sesión:**

Una vez terminada la lectura de la obra, nuestros alumnos, por grupos,

harán una división de algunos capítulos en secuencias y planos. Se les facilitarán, para ello, los materiales informativos necesarios sobre la técnica cinematográfica (planos, enfoques, movimientos de la cámara, etc.).

Además, como colofón, dibujarán, por grupos, un cartel-anunciador de una posible película sobre la novela.

• **28ª Sesión:**

Nuestro protagonista ha vivido unas experiencias muy intensas en su servicio militar. Ha llegado el momento de que suscitamos en clase un interesante debate sobre un tema que afecta de modo decisivo a la vida de nuestros alumnos: servicio militar sí

o no, objeción de conciencia, insumisión, servicio militar femenino, accidentes y suicidios de jóvenes reclutas, etcétera.

• **29ª Sesión:**

Se realiza una encuesta en clase sobre la novela, planteando preguntas sobre dificultades de comprensión, sobre el interés suscitado por la lectura y por las diversas actividades que se han llevado a cabo.

Asimismo se propone a los alumnos la posibilidad de preguntarle al autor todas las dudas que tengan sobre la novela y sus protagonistas. ■

Leer con los cinco sentidos

por Víctor Moreno*



Este artículo es una original invitación a que leamos sirviéndonos de los cinco sentidos. Según el autor, la vista sólo proporciona un placer parcial de la lectura, por lo que es aconsejable iniciarse también en el reconocimiento, la apreciación, y el disfrute del libro a través del tacto, el oído, el olfato y el gusto. Y es en la escuela donde, en opinión del articulista, se debe enseñar a los niños a entrar en los libros con los cinco sentidos bien despiertos.



Los libros son materias inertes, objetos y, aunque nos cueste reconocerlo, cosas. Eso sí, el libro, como objeto, posee una apariencia tan particular que no tiene, por ejemplo, una papelera, pero, sí, los ladrillos con los que aquél, en ocasiones, suele guardar una relación más que metafórica, real.

Esta apariencia es, a veces, la mayor irresponsable de apartarnos de los libros, de no desearlos, de no querer entrar dentro de ellos y desvelar algunos de sus secretos que, en ocasiones, ¡menudos enigmas de las narices!

Ignoro si la gente lo sabe, pero un libro tiene color, forma, tamaño, peso y está compuesto de partes, varias y diversas. Como el cuerpo. Pero un libro no es un organismo vivo autónomo. Solamente cobra vida gracias al lector que le toma la temperatura paginal (ojo con la errata de la *p*) y, en muchas ocasiones, es el propio libro quien se la toma al lector, midiéndole

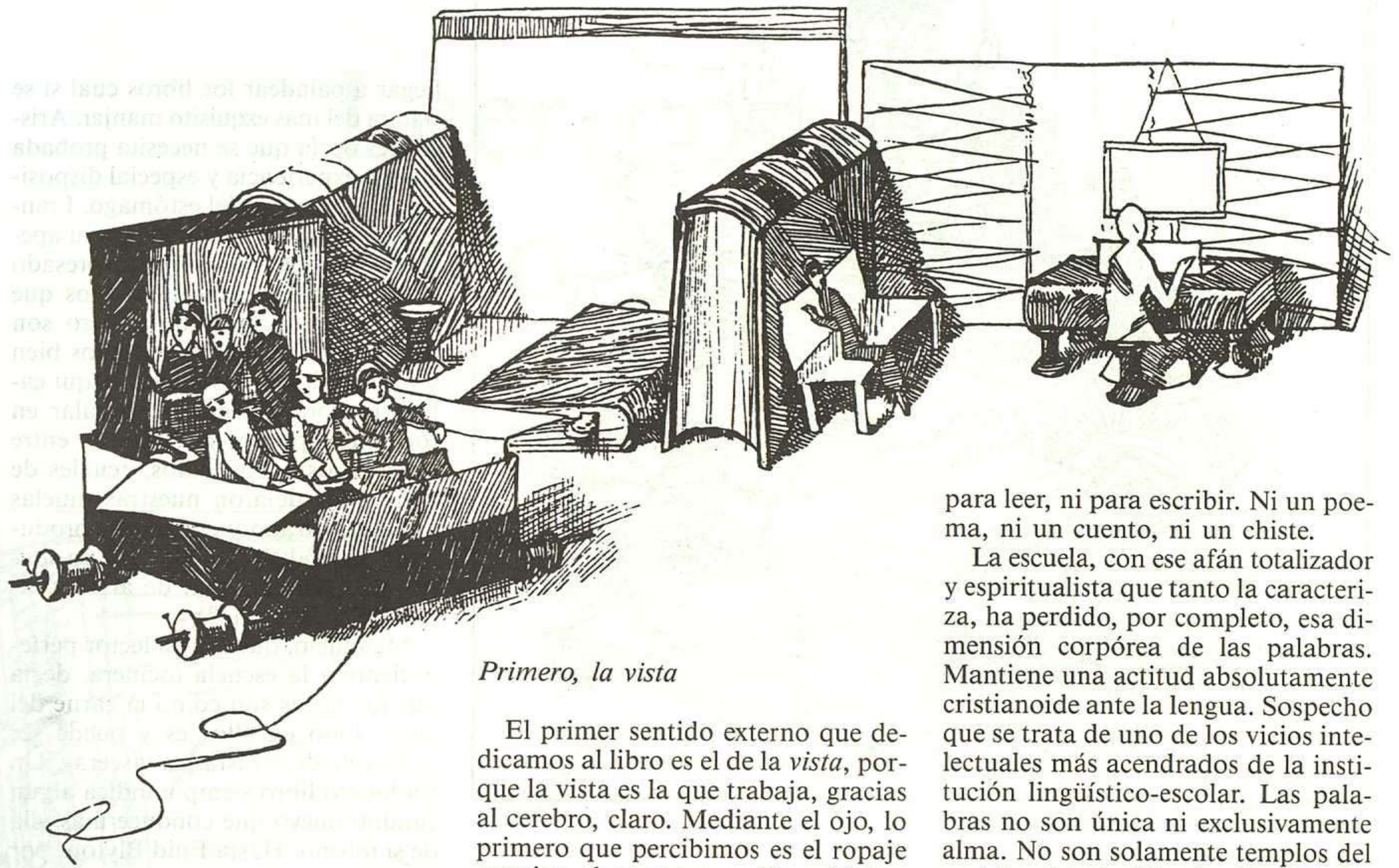
su calor mental, creativo, sentimental e ideológico.

Desgraciadamente, los libros, aunque parezcan tan poquita cosa y tan modosos, como esas personas que no han roto un plato en su vida porque nunca los han lavado, pueden crear nos más de un problema. Algunos de estos incordios proceden del propio libro: su composición es amazotada; su tipografía es para miopes trascendentales; sus lomos no son lomos sino hilachos frágiles que se pulverizan entre los dedos, y sus tapas son suspiros de monjas novicias que duran lo que va del beso al sobe. En fin, problemas. Otros los crea el maestro con sus lechemáticas preguntas e inutilidades diversas sobre la estructura del fonema o del sema más inextricable. Y otros los provoca el propio lector, derivados de su estructura óseo-mental.

Con frecuencia, nos preguntamos acerca de los cauces y coces de cómo

llegar a paladear los libros cual si se tratara del más exquisito manjar. Aristóteles decía que se necesita probada y larga experiencia y especial disposición del ánimo y del estómago. Francisco Bacon, haciendo gala a su apellido tocinerero, lo dejó expresado elocuentemente, advirtiéndonos que probamos muchos libros, pero son muy pocos los que masticamos bien y los que digerimos mejor. (Aquí cabría la nota didáctico-curricular en forma de epítome retórico: de entre los últimos libros leídos, ¿cuáles de entre ellos dejaron nuestras muelas hechas un trapo y cuáles nos produjeron una indigestión soberbia de aburrimiento, de desidia, de atolondramiento y de sueño?)

Mi abuelo, que era un lector perteneciente a la escuela tocinerera, decía que los libros son como la carne del cuto. Todo en ellos es y puede ser aprovechado. Hasta las vísceras. Un verdadero libro siempre indica algún camino nuevo que conduce más allá de sí mismo. Hasta Enid Blyton, por no citar a autores de nuestros lares y sacarles los colores de su desvergüenza palabrática, pertenece —según se mire— a la categoría porcina. (Aunque, bien podríamos preguntarnos: ¿qué tiene de rescatable una colección de aventuras que repite hasta el vómito el mismo vocabulario, la misma escenografía, el mismo argumento, la misma intriga, la misma salida, siempre falsa, tal vez porque la puerta, por donde entraron los protagonistas, también lo era? ¿Alguien ha encontrado, alguna vez, un mundo tan cerrado, tan homogéneo, tan uniforme como el de Enid Blyton? ¿Cómo puede madurar —si es que la lectura madura— un niño, leyendo siempre las mismas aventuras pelmosas de los Cinco?) Naturalmente, para ser un buen carnicero de los cerdos, digo de los libros, es necesario pasar, como pasaban, dicen, los místicos, por los sucesivos escalones que marcaban los diferentes sentidos hasta que sentían el orgasmo de Dios. En nuestro caso,



hasta descubrir el orgasmo palabrático.

Un itinerario

Para empezar, digamos que quien no haya perdido su tiempo en mirar, ojear y observar los libros, poco puede esperar de lo que su gusto pueda proporcionarle. Esto que acabo de escribir no lo escribió Borges, pero, seguramente, lo pensó. Los maestros nos olvidamos con facilidad terrorífica de los sentidos a la hora de leer un libro. Y, sin embargo, los sentidos, como nos enseñaron los clásicos Diógenes y Plutarco, han de aplicarse libre, con devoción y gozo, al disfrute integral en todas sus facetas. A pesar del duro aprendizaje que conlleva toda iniciación, las más íntimas y agradables satisfacciones sólo pueden ser fruto de una concitación de los cinco sentidos. Y antes que nada, conviene ser un *voyeur* de los libros.

Primero, la vista

El primer sentido externo que dedicamos al libro es el de la *vista*, porque la vista es la que trabaja, gracias al cerebro, claro. Mediante el ojo, lo primero que percibimos es el ropaje exterior, el envase, que dijera McLuhan. Contemplar su continente es, pues, el primer paso. Cuando abrimos el ejemplar, que acariciamos —es un decir, porque, ¡hay cada manazas!— con nuestros dedos, y escogemos lenta y voluptuosamente —también es otro decir— sus páginas, nuestra vista sigue repasando su interior con avidez de nuevas sensaciones visuales: tipo de letra, caracteres tipográficos, orlas, láminas, grabados, nombres, edades, procedencias, depósitos legales, imprentas, fechas, destinos, etcétera (el cual no se pone por el simple hecho de poner).

Lo primero que nos atrae es el cuerpo, la dimensión física de las palabras del libro. Pues todo verdadero gusto, y disgusto, y deseo, nace, precisamente, del deslumbramiento que nos provoca el muslamen, el torso, la belleza física de la palabra. Quien no se ha enajenado nunca ante el envase de una esdrújula no está capacitado para acceder al mundo de la palabra. Ni

para leer, ni para escribir. Ni un poema, ni un cuento, ni un chiste.

La escuela, con ese afán totalizador y espiritualista que tanto la caracteriza, ha perdido, por completo, esa dimensión corpórea de las palabras. Mantiene una actitud absolutamente cristianoide ante la lengua. Sospecho que se trata de uno de los vicios intelectuales más acendrados de la institución lingüístico-escolar. Las palabras no son única ni exclusivamente alma. No son solamente templos del espíritu del significado. También, y sobre todo, tienen un cuerpo, un significante. En cuanto las escribimos, nada más mirarlas, percibimos que ocupan un espacio, se adueñan de la frase y del párrafo, entablado, a veces, luchas de tintas sangrientas entre ellas. Algunas, las pobres, hasta naufragan en los Mares del Borrón Oceánico. Unas son gordas, orondas, esbeltas, elegantes; otras son agudas como alfileres, sensuales, gráciles, inclinadas y reverenciales como un bufón; al contrario que éstas, que muestran una caligrafía orgullosa, majestuosa, soberbia.

Todas las palabras con sus respectivos cuerpos desean que nos fijemos en ellas. Nos lo están pidiendo a gritos secos. Sin embargo, a pesar de su exhibicionismo, de su contoneo, más o menos erótico, las ignoramos, considerándolas únicamente como portadoras de un significado. Parece como si nos diese pánico contemplarlas en su dimensión física, en su desnudez

estallante. Ya no gozamos de sus formas. Tan sólo apreciamos su sentido. La escuela hace tiempo que ya no contempla las palabras. Las lee. No les seguimos el rastro, ni la huella. Se ha perdido la relación cálida con las palabras. Y en esa pérdida de la sensualidad palabrática, radica, pienso, la ausencia y el declive de lo lector, de lo poético-lector, en el aula.

Para despertar el apetito lector sería conveniente empezar a hacerlo avivando el ojo. Despertar el amor o la lujuria del niño —¿son los niños de ahora lujuriosos?— hacia el cuerpo húmedo y curvilíneo de la escritura. En definitiva, enamorarse de la palabra, es decir, dejarse apresar por esa locura transitoria que solamente se cura amando más. En cuanto al sentido, ya se nos dará por añadidura. Y si no se nos da, ¡que le den dos morfemazos!

Segundo, tocar, manosear, meter mano

Las primeras impresiones visuales se mezclan con las que proceden de otros sentidos, por ejemplo, del tacto. El dedo, la mano, la yema del dedo, la piel del cerebro o el cerebro de la piel nos revela la textura y calidad del papel, del pergamino, de la piel o de la tela que goza (¿goza o se pringa uno los dedos?) de la suavidad del cordobán, de su sedosidad, de su vigorosidad. El protagonista de *Una soledad demasiado ruidosa*¹ nos hace esta sensual confesión: «Yo siempre había trabajado con las manos desnudas para poder sentir el tacto del papel con los dedos, en cambio aquí nadie deseaba tener esa extraordinaria experiencia que es palpar libros». Bohumil Hrabal, autor de este libro, concluirá, pues, que quien no palpa los



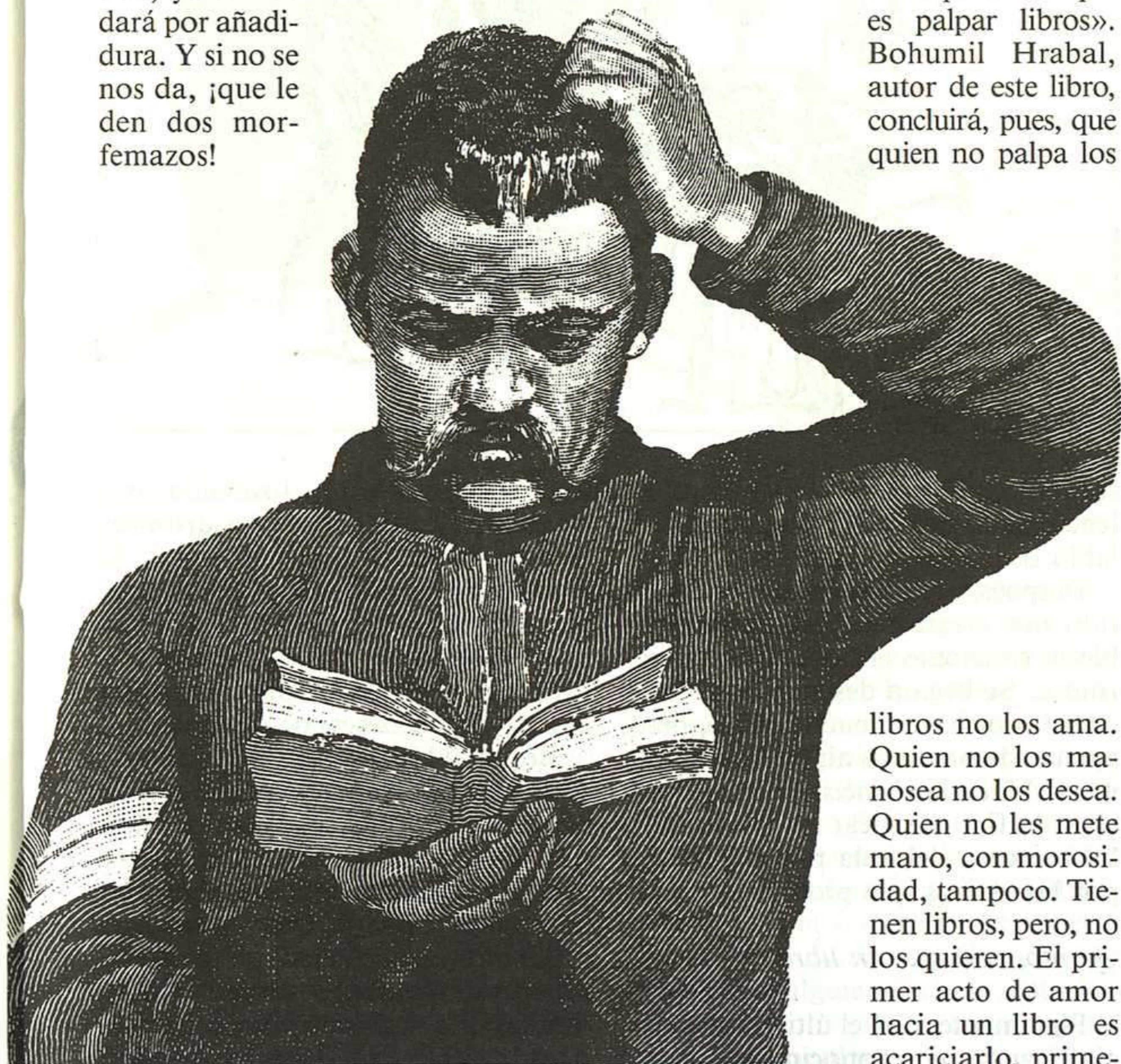
ro con la mirada, después, con la mano.

¿De qué forma y manera dejamos que los niños y las niñas de las escuelas les *metan mano* a los libros? Pienso que si, desde luego, somos tan pudorosamente pacatos que no dejamos que los alumnos toqueteen los libros, será mejor que nos dediquemos a plantar dunas en el desierto. Quien lo pruebe sabrá que los frutos, tanto intelectuales como afectivos, que de tales experiencias táctiles pueden obtenerse, son múltiples y variados.

Tercero, aspirar el olor

El mismo personaje de Hrabal confesará que, cuando tomaba un libro en sus manos, «lo abro y huelo el texto, y sólo después fijo los ojos en la primera frase y la leo como si fuera una predicción homérica».

El *olfato* nos pone en contacto con la apreciación y los aromas desprendidos por los diversos componentes del libro: cueros, papel, tintas o rancios olores exhalados por antiguos o añejos ejemplares, son captados por nuestras pituitarias cuando nos los acercamos a la nariz para olisquearlos delicadamente, o no tan delicadamente. ¿A qué huelen los libros que



libros no los ama. Quien no los manosea no los desea. Quien no les mete mano, con morosidad, tampoco. Tienen libros, pero, no los quieren. El primer acto de amor hacia un libro es acariciarlo, prime-

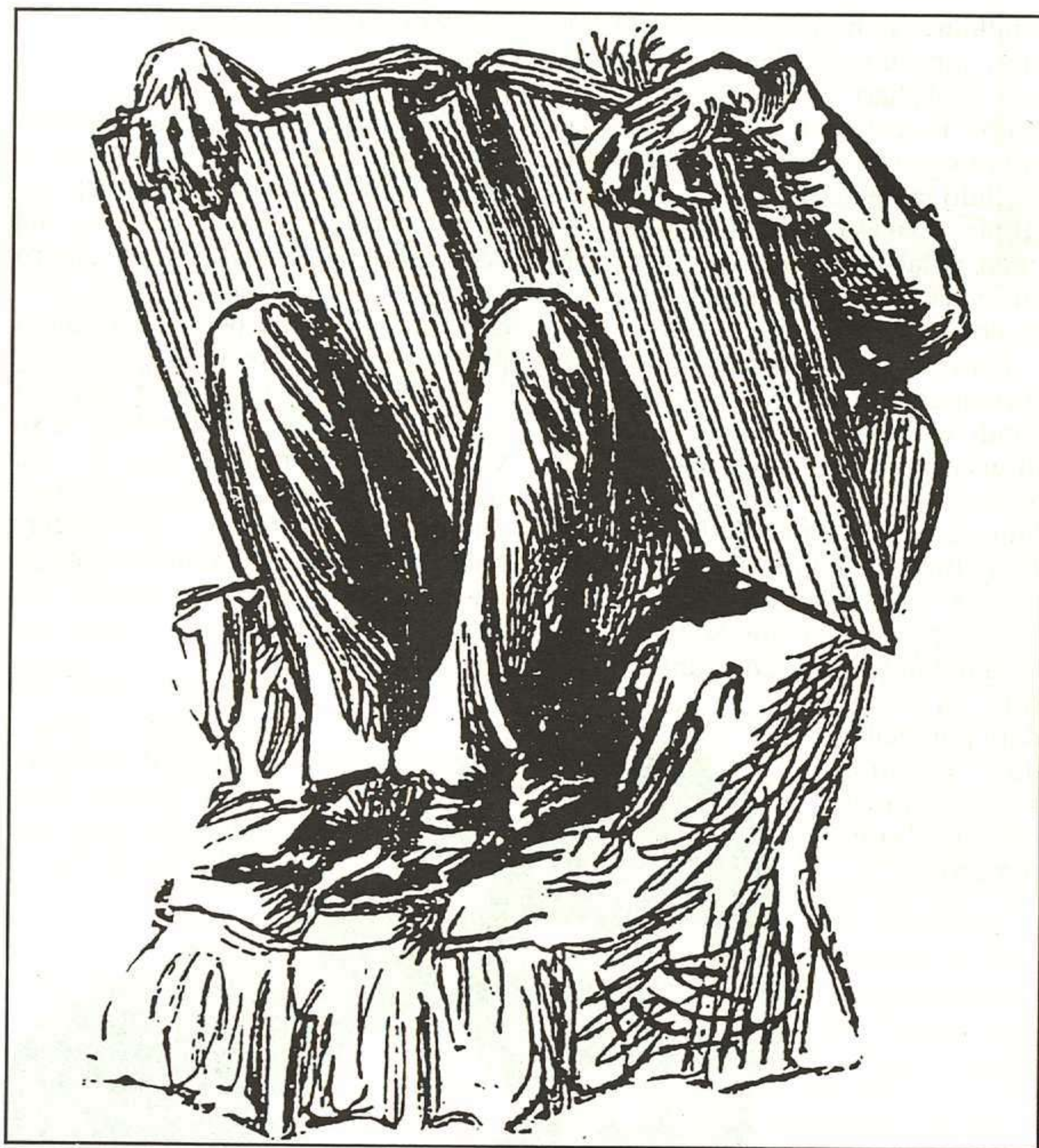
caen en nuestras *narices*? Podríamos establecer toda una clasificación de libros por sus olores y sus mixturas. ¿A qué huele un Juan Farias? ¿Un Obiols? ¿Una Nöstlinger? ¿Una Concha López Narváez? Y las editoriales, ¿qué perfume destilan?

Con el tiempo y cierto cultivo manisero de la poma, de un cierto aprendizaje o sensualismo interior, más o menos proustiano de la lectura, los lectores podrán exclamar: «No leas ese libro, que huele muy mal». O, por el contrario: «Lee ese otro que tiene un perfume embriagador». Y, bueno, la limitación o extensión semántica que se quiera dar al concepto de oler queda al arbitrio de cada nariz lectora.

Cuarto, oír crecer el césped

¿Recordáis al ciego de *La isla del tesoro*, cuando le advierte a Jim Hawkins que ojo con lo que hace, que ver, no verá, pero, oír, lo que es oír, es capaz de oír crecer el césped? ¿Emiten sonidos los libros? ¿Alguna vez nos hemos dedicado a escuchar su rumor? Es una experiencia deliciosa y muy relajante. Primero, porque los alumnos y alumnas se sumergen en el *nirvana* del silencio y dejan en paz al profesor durante unos minutos. Segundo, porque es un gozo verlos dispuestos a captar el mínimo rumorcillo de una hoja y calificar con un adjetivo o un sustantivo más o menos recurrente ese temblor culto de la hoja.

He visto a alumnos y alumnas sentir verdadero placer cuando intentaban captar el débil arrullo murmurante de las hojas deslizándose rápida o lentamente entre las yemas de los dedos o el opaco sonido con que responden las tapas cuando cerraban un libro o lo golpeaban ligeramente. Me gustaría que alguna de estas delicadezas de la sensibilidad o sensibilidades de delicadeza lectora fueran objeto de nuestros sobresaltos pedagógicos. De esta manera, junto a otras, lograríamos disminuir tanta



sordera interior ante las llamadas silenciosas de un sintagma en forma de labio o de una oxípetala.

Después, resulta todavía más divertido, más creativo y más irónico establecer relaciones entre los libros y los ruidos. Se llega a descubrir que muchos libros hacen mucho ruido, pero apenas si contienen alguna nuez digna de hincarle el incisivo. Y podríamos, en fin, clasificar los libros de la biblioteca o del aula por el ruido o por las nueces que producen.

Quinto, comerse un libro

Finalmente, está el último sentido, el del *gusto*, el reconocimiento pala-

tal, la degustación y el saboreo sutil de todos y cada uno de los distintos elementos del libro. Representa la *summa* o síntesis de todas las excelencias y el punto culminante de la escala ascendente a la máxima delectación o éxtasis librario: la comunión total con el objeto deseado. Casi nada.

Bohumil Hrabal, en el citado libro, *Una soledad demasiado ruidosa*, dirá: «Cuando leo, de hecho, no leo, sino que tomo una frase bella en el pico y la chupo como un caramelo, la sorbo como una copita de licor, la saboreo hasta que, como el alcohol, se disuelve en mí, la saboreo durante tanto tiempo que acaba no sólo penetrando mi cerebro y mi corazón, sino que

LA PRÁCTICA

circula por mis venas hasta las raíces mismas de los vasos sanguíneos». Otro casi nada.

Esto nos lleva al goce absoluto del libro mediante el envase de una sensualidad convenientemente adiestrada. Llegaríamos al libro como festín gastronómico: la bibliofagia. Si los libros son alimento del espíritu, y si el espíritu es inconcebible sin un cuerpo, habrá que colegir que los libros son, también, alimento del cuerpo. Pero, no sólo en el sentido metafórico del término, sino real. ¿A que al-

De este concreto modo, definirían sus gustos literarios. ¿A qué saben, por ejemplo, los Dahl, Nöstlinger, Stevenson, Swift, Rodari, Zimnik, Obiols, Camus, López Narváez, Janosch, Cendrars, Gisbert, Ecke, Sennell, Hoffmann? ¿Es Camus carnoso y escueto como un magnífico salmón? ¿Es Swift una sopa de cebollas con picante? ¿Es Rodari una tienda de *gourmets*? ¿Es Dahl una charcutería de éxito?

Y siguiendo con esta metáfora culinaria, se podría concebir la escuela

De acuerdo con esta visión —bibliovisión, más bien—, la escuela podría programar de forma plural y diversificada sus lecturas. Así, tendríamos libros para desayunar, libros para comer, libros para merendar y libros para cenar. Naturalmente, antes de empezar a comerse estos libros los alumnos deberían lavarse las manos, pues, generalmente, las llevan bastante guarras. De esta singular manera, sabríamos muy bien, y mejor que por cualquier otro sistema, qué libros les producen malas digestiones,



guna vez han oído esta conversación culinaria respecto a los libros?:

—¿Te has cepillado el último Kundera?

—Sí.

—¿Qué te ha parecido?

—Muy sabroso.

—Pues yo no lo he podido digerir.

—Hay capítulos que son un poco estomagantes. Pero, en general, el libro resulta una golosina para el paladar.

Aprovechando esta gastrosófica manera de expresarnos, podríamos sugerir a los alumnos y alumnas de los centros escolares que asociaran los autores que leen con dietas o platos culinarios más o menos tradicionales.

como una gran cocina. Los maestros serían los grandes cocineros, con sus habilidades coquinarias. Y los alumnos, con sus diferentes estómagos y pituitarias, los comensales. Éstos se convertirían en bibliófilos, bibliómanos, biblioparvos, bibliotafios (enterradores de libros; recuerden que también existen sepultureros de palabras, la tribu de los kibus, según Perec), bibliomaníacos y, finalmente, bibliófagos, que constituirían la muestra de amor más profunda hacia los libros, como es la antropofagia con respecto a los seres humanos. Cuanto más amamos a alguien, más a gusto nos lo comeríamos (así canta la copla o refranero popular).

diarreas, acidez de estómago, y por tanto son estomagantes y excelentes transmisores de enfermedades y venenos sin cuentos para el espíritu.

Al final del periplo escolar, el alumno tendría que superar una prueba global para obtener el título de Bibliófago Escolar. La prueba tendría dos partes: una teórica, que versaría sobre las interioridades de los libros; y otra práctica, consistente en preparar un menú culto. Por ejemplo, ¿quién renunciaría a dar cumplida cuenta del siguiente menú?: Sopa Salgari con letras Garamond; Lomo de becerrillo cuajado a lo Connan Doyle; y Gran puding a lo Stevenson regado con un zumo de pulpa con papel de hilo.

Un ejemplo final

Lo que acabo de exponer no son meras lucubraciones, producto de mi neurosis lectora. Más que meras, son meros, vivitos y coleando. Quiero decir que todas las posibilidades, aquí insinuadas, han sido sancionadas positivamente por la madre de la ciencia, doña Práctica Curricular. Valga como plato de muestra, el planteamiento y desarrollo de una actividad concreta, relativa al del color del libro, dentro del apartado de la vista.

Existe una teoría psicológica de los colores, seguramente poco científica, pero, para lo que nosotros buscamos, muy sugestiva. Según ella, si eliges, por ejemplo, el color rojo quiere decir que te puede la extraversión, el interés por el mundo. Padeces del horror a la monotonía, porque tienes un cuerpo lleno de vida. Eres un tipo optimista, simpático, aunque, en ocasiones, ingenuo e inconsciente como un tarugo. Como te domina el impulso y la agresividad, muestras enseguida tu simpatía o antipatía al que se te ponga por delante. No vales, en consecuencia, para diplomático.



Si, por el contrario, rechazas el color rojo, demuestras que estás más perdido que un mono en un laboratorio: lo temes todo, a ti mismo y al mundo que te rodea. Te falta paz interior y necesitas, cuanto antes, un monasterio para llenarte de soledad y de silencio. Así, desterrarás tu inseguridad vital.

Con estos antecedentes cromáticos, relativos al color rojo, ¿qué podremos decir y esperar de un libro cuyo color predominante sea el rojo? ¿Y del que no tiene ni una mota bermeja? ¿Y si el color predominante fuese el negro, el azul o el verde? ¿Qué pensarías de un libro verde? ¿Qué te contará, una historia ecológica o la aventura de una aceituna convertida en lubricante?

El libro que, supuestamente, vas a leer: ¿con qué color predominante ha permitido dejarse engañar o vestirse? ¿Qué oscuras o claras sensaciones te produce? ¿Te recuerda alguna tarde de verano o algún crepúsculo de otoño o el otoño del crepúsculo erizado? ¿Te tranquiliza o bien altera tu sistema nervioso?

Si tuvieras la posibilidad de editar-te un libro, ¿qué color elegirías para vestirlo? ¿Por qué? Si la historia que cuentas se refiere a tus padres, ¿qué colores llevaría la portada? ¿Y la contraportada? Y si hablase del primer amor que te nubló la inteligencia y te inflamó de oscuridad el corazón, ¿con qué color iluminarías su título?

Y todo pintado de blanco, ¿qué te sugiere?: ¿La eternidad?, ¿el vacío?, ¿una tormenta de canas?, ¿el viento aviejado y con muletas?

A lo escrito: avivemos los sentidos. Entremos en los libros con los cinco sentidos bien despiertos. Sólo —¿sólo?— de esta manera podremos dar cumplida cuenta de un libro: de comérmolo, real y literariamente. ¡Que aproveche! ■

* Víctor Moreno es escritor.

Notas

1. Hrabal, B.: *Una soledad demasiado ruidosa*, Barcelona: Destino, 1990.