

# E D U C A C I Ó N L E C T O R A Y D I D Á C T I C A D E L A L E C T U R A

## ORALIDAD Y LECTURA AFECTOS Y EFECTOS

MANUEL ABRIL VILLALBA

Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Universidad de La Laguna (Tenerife)

### 1. Afinidad y diversidad

La rísa, la palabra y la capacidad de prometer parecen reconocerse como las propiedades que nos diferencian a los seres humanos del resto de los seres vivos. A ellas añado la expresividad de los mensajes orales como radical matización que va más allá de la palabra que designa y que permite otorgar existencia a lo nombrado. Una palabra adquiere significados diversos, a veces contrapuestos, según sean el énfasis, la intención de que se dote al mismo acto de la emisión. Penetrar en los entresijos que permitan desvelar las claves supone la sintonía de la emisión y la recepción, la empatía entre ambos polos y la capacidad que permite a uno y otro extremo interpretar los registros. Acceder a este grado significa lograr la compenetración invisible e inaudible de mensajes, de tonos, de partituras y de evocaciones. Las palabras no tienen vida, es la conversión en sonoridad la que aporta su espíritu. Y la traducción su sentido.

La metodología lectora en la actualidad ha de plantearse como una moneda de dos caras que incluye primero la fundamentación mecánica como técnica de la decodificación, y después (a la vez) la extensión dinámica que se extienda a los requisitos que permitan hacer extensibles su duración en el tiempo. Aprender a leer y leer para aprender no pueden reducirse a frecuentar actividades que se limiten al entorno escolar, a la práctica escolar; la primera destreza supone el dominio de la conversión de signos, la segunda se refiere al objetivo de crear lectores activos, críticos y duraderos. La suma de las dos representa el lector total. La segunda habilidad no se reduce a la traducción de signos escritos que se oralizan, es el producto de una destreza convertida en actitud.

Convertir los signos de los textos escritos en matices expresivos supone dar vida a las palabras, entendiendo que estas tienen sentido y sonido, también haz y envés de una realidad que requiere la vida temporal y espacial de entidades inertes hasta

el momento en que son revividas por la voz humana. Y esta voz será más o menos vivificada-  
 ra dependiendo del grado de "sangre" que se  
 aplica a la actividad. Leer en voz alta es un arte,  
 y éste será a la vez más o menos singular depen-  
 diendo de la vida que se inyecte en la comuni-  
 cación. Y las artes, no se olvide, dependen de la  
 intuición, de la sensibilidad, de la individualidad,  
 de la creatividad... pero también del trabajo y la  
 técnica.

En una revisión histórica de las atribuciones  
 asignadas a la enseñanza de la lectura, no hace  
 demasiado tiempo se seguía pensando que su  
 introducción, su adiestramiento, su ejercitación,  
 su consideración como vehículo fundamental de  
 acceso al mensaje escrito era competencia pri-  
 vilegiada o exclusiva del área de lengua. En la  
 actualidad la mayor parte del profesorado de  
 todos los niveles y materias ha asumido que es  
 una responsabilidad que ha de compartirse y dis-  
 fruitarse, puesto que la autonomía de unos lecto-  
 res eficientes y críticos en cada área de conoci-  
 mientos permite acceder a los diferentes mensa-  
 jes y textos con la eficacia necesaria que posibi-  
 lite el mayor aprovechamiento de los diversos  
 contenidos. Aunque aún hay, lamentablemente,  
 algunos que no lo entienden así.

Ensayistas de diverso signo y cultura eviden-  
 cian que la denominada literatura emancipado-  
 ra y la intrapsíquica actual que van destinadas a  
 los primeros lectores pretenden responder a los  
 interrogantes comunes que rodean su mundo y  
 sus preocupaciones, por otra parte cuestiones  
 afines a los adultos. Una comunicación oral -a  
 partir de los cuentos o poemas que se les pro-  
 porcionen- y una lectura de textos -leídos, ofreci-  
 dos o escritos para ellos- que aporten claves de

identificación a estos receptores habrían de con-  
 fiar (y así deberían basarse) en el poder de la  
 palabra que se convierte en llave, en clave, en  
 puerta, en agua, en espejo y en luz. La oralidad  
 se sustenta en matices expresivos, en variantes  
 de contenido, en formas diversas de iluminación.  
 De la anterior relación de modalidades, consti-  
 tuirse en solución, respuesta, horizonte, caudal,  
 reflejo y aclaración serían las funciones derivadas  
 de las formas que mantienen los propios mensa-  
 jes. Sin necesidad de ser explícitos, sí de ser sug-  
 eridores; sin la intención de servir de terapia, sí de  
 aportar referencias.

La prisa y la lentitud a las que se refiere A.  
 Muñoz Molina nos proporcionan también algu-  
 nas claves para estas reflexiones que pretende-  
 mos ofrecer paradójicamente como introduc-  
 ción, anticipo y conclusiones previas<sup>1</sup>. "Todo lo  
 valioso tarda en aprenderse" -afirma-, y por eso  
 es tan necesario el sosiego y la lentitud, que tam-  
 bién se aprenden, porque lo natural en nosotros  
 quizá sea el apetito atolondrado, el deseo de la  
 fruición instantánea". "Disfrutar la música, el tea-  
 tro o la pintura requiere un hábito de quietud",  
 destaca el formato de sus palabras escritas. La  
 misma que requiere, pensamos, degustar los  
 cuentos, la palabra leída en voz alta o en silen-  
 cio. Pretender la educación literaria -a fin de  
 cuentas es el objetivo de nuestra intención, en el  
 presente artículo y en la práctica de nuestra pro-  
 fesión- significa reivindicar rincones y refugios,  
 altavoces y pantallas, marcas y marcos, y esta  
 tarea nos reclama la variedad de modalidades  
 de formas de transmisión de la palabra. Variedad  
 e intimidad, pues; y universalización; e identida-  
 des y singularidades. Contar con palabras,  
 encantar con palabras, serán así intenciones y

<sup>1</sup> MUÑOZ MOLINA, Antonio (2001) "Prisa y lentitud", en *El País Semanal*, 21 enero.

acciones que sólo precisan de su puesta a punto. De la mejor manera posible, esto es, con el mayor afecto posible para que el efecto sea el mejor deseado.

## 2 - ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ORALIDAD

Expongo a continuación diez reflexiones de diversa procedencia e intención que abordan algunos de los aspectos de esta modalidad comunicativa y expresiva que venimos considerando. Es un decálogo de requisitos y de supuestos.

a) "El niño que escucha lee la significación de la narración en la entonación, en el ritmo, en el gesto del rostro y las manos. (...) aprender a escuchar, a leer los signos que comunican, ayudan al niño en la posterior comprensión de lo escrito"<sup>2</sup>; la auténtica creación de significados que construye el oyente depende de los diversos signos que comunican, no de la traducción del adulto o de la entrega visual que no le requiere elaboración.

b) "Contar no es leer, ni dramatizar. Contar es saber de modo muy riguroso la trama de la historia"<sup>3</sup>; la teatralización excesiva y forzada de los relatos no benefician ni la elaboración de mundos y seres ni la perdurabilidad de la comunicación. Identificar el andamiaje de cada texto que se pretende transmitir depende, sobre todo, de la formación literaria que lo avale, no de la memoria o de la modalidad expresiva. El buen narrador no necesita ser actor, sí ha de ser buen lector y un buen comunicador

c) "El cuento leído no tiene la sugestión, el encanto original, la frescura de la narración ayudada por el tono de voz, el gesto, la mirada

<sup>2</sup> PELEGRÍN, Ana (1986) *La aventura de oír*, Madrid, Cincel, p.50.

<sup>3</sup> JEAN, G. (1988). *El poder de los cuentos*, Barcelona, Pirene.



y la vibrante emoción del pensamiento<sup>4</sup>; coincide con la primera de las referencias comentadas. Aprender a leer esta diversidad de signos se constituye como soporte para asociar la variedad de elementos propios que conforman la literatura.

d) "Lo importante de escuchar cuentos es que, a través de esta experiencia, el niño empieza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje: su poder para crear mundos posibles o imaginarios por medio de las palabras -representando la experiencia con símbolos que son independientes de los objetos, los sucesos y las relaciones simbolizadas y que se pueden interpretar en contextos distintos de aquellos en los que tuvo lugar la experiencia, si es que tuvo lugar realmente"<sup>5</sup>; la construcción del símbolo es uno de los requisitos imprescindibles y factor fundamental para la maduración en lectoescritura. Proporcionar este referente habrá de beneficiar las adquisiciones en estos aprendizajes.

e) "No sólo el arte de contar es un oficio olvidado; hemos perdido el arte de leer. Nos referimos a la lectura (no a las técnicas y prácticas del aprendizaje) como cadencia, ritmo, entonación, expresión de un lector que quiere contar, cantar, encantar a un grupo expectante... El lector es un intérprete y el intermediario entre el libro y los que escuchan. Pero la voz en el espacio, la voz contactando con la sensibilidad de otros, crea un ámbito de intensidad aumentada por la de cada oído desplegado; receptan la voz del libro, participando, comentando, interrumpiendo, preguntando, exclamando, imaginando, percibiendo las imágenes del sonido-sentido"<sup>6</sup>; la afirmación de la investigadora argentina

pensamos que no requiere más precisiones y que contiene en su descripción cuanto supone. Y alude a tres elementos que han de tenerse presentes por lo que entrañan: leer, lector y receptor.

f) "(...) subrayamos de nuevo la importancia de la narración como forma fundamental de acercamiento al lenguaje escrito, por ser el modo más simple de acceso al significado textual, ya que es la forma habitual y propia de la cultura popular, según Bruner; a ello hay que añadir que las narraciones son las formas escritas más accesibles para los niños, por la posibilidad de que en el lenguaje oral estén acostumbrados a escuchar historias. (...) El maestro al contar un relato o leerlo él a los propios niños, constata que éstos formulan cuestiones, plantean dudas, hacen interpelaciones, incluso cuestionan la propia historia; debe dejarla abierta para que ellos la reconstruyan, le den otros finales, la cambien, etc. (...) Para este autor, éstas serían las claves para la iniciación del aprendizaje al lenguaje escrito"<sup>7</sup>; las perspectivas de otras áreas ajenas -comunes- a la lengua no hacen sino completar nuestras consideraciones. Este aval de investigaciones de la Psicolingüística en su coincidencia también significa para nosotros sensatez compartida.

g) "Para que las palabras sean efectivas, han de ser afectivas": la afirmación nos la regaló recientemente un narrador y animador, a partir de entonces intento con más énfasis hacerla mía en la práctica. Puede ser compartida.

h) "Si a partir de un determinado cuento pretendemos enseñar unas cuantas nociones de lengua, seguidas de otras tantas de cálculo, más otras de área social, para completar el muestrario con otras de moral o de religión, lo que estamos

<sup>4</sup> FORTÚN, Elena (1991): *Pues señor... Cómo debe contarse el cuento y cuentos para ser contados*. Barcelona, J. de Otañeta, p.46.

<sup>5</sup> COLOMER, I. y A. CAMPS (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste/MEC, p.73.

<sup>6</sup> PELEGRÍN, Ana, op.cit., p.36.

<sup>7</sup> CLEMENTE, M. y A. B. DOMÍNGUEZ (1999): *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, Pirámide, pp. 96, 132

haciendo es desprestigiar el propio cuento que indudablemente no contiene nada de eso más que de una forma secundaria. Entonces se cae en un torpe remedo de la enseñanza *ocasional* que además incurre en el contrasentido de quererle presentar como sistematizada. Por añadidura, así solo se valora la corteza del cuento<sup>8</sup>; también las afirmaciones de este investigador y profesor contienen en sí mismas cuanto pueda hacerse significativo. Las propongo asimismo como advertencia.

i) Le hacían una entrevista a Ana María Matute sobre estas cuestiones en la que defendía un aspecto fundamental:

"- ¿Por qué los niños y los mayores necesitan cuentos?

- Porque nadie puede vivir sin sueños. Y los seres humanos somos máquinas de fabricar sueños<sup>9</sup>: la respuesta de la académica da claves elocuentes para abogar por la necesidad de la transmisión oral sin límites de edad en los receptores.

j) "Se aprende a leer por los oídos": Esta constatación es en síntesis el objetivo y la forma de acceso más evidente a este aprendizaje. Cuanto han matizado los expertos que hemos relacionado no hace sino expandir esta conclusión que proponemos para resumir voces diversas y afines.

### 3 - QUÉ HACE FALTA PARA ANIMAR A LA LECTURA

Suelo proponer desde hace algún tiempo un decálogo de actuación que recoge diferentes voces, coincidentes de hecho, en estas intenciones<sup>10</sup>. Lo voy a ir comentando:

1. "La literatura no se enseña; antes que enseñar literatura hay que educar la sensibilidad;

y la sensibilidad no se enseña, se contagia" (L. Landero): este contagio sólo va a ser posible si se crean las condiciones de "contaminación", y para que sea eficaz depende de dos sensibilidades, la del adulto y la del mediador.

2. "No se puede animar a la lectura sin estar animado uno mismo" (Pep Duran): nadie da lo que no tiene, y suelo repetir que quizá leer no sea tan importante, que se puede ser aparentemente feliz sin leer, que no sucede nada si uno no lee; pero que cualquiera que pretenda dedicarse a la enseñanza debe ser un experimentado lector. Y prudente, y animoso, y entusiasta, pues de esta actitud deriva el contagio aludido.

3. "Cuanto más se lee, menos se imita" (B. Franklin): este alimento de la creatividad que nace a partir de los libros puede ayudar a convertirnos en singulares, exclusivos, independientes, autónomos, más libres.

4. "¿Vale la pena que un niño aprenda llorando aquello que puede aprender riendo?" (G. Rodari): defender el componente lúdico en la enseñanza de la lectura no va a aportar sino una cadena de satisfacciones, tanto en el profesional-animador como en el alumno-destinatario. "Científica y pedagógicamente está demostrado que la presencia de elementos lúdicos y creativos en la enseñanza es beneficiosa para el desarrollo del proceso de aprendizaje, pues el juego, sobre todo el juego lingüístico, desempeña un importante papel en el desarrollo cognitivo y social del alumno, facilita su aprendizaje, estimula su creatividad y favorece su madurez<sup>11</sup>: valga la cita complementaria como argumento por si aún fuera necesario utilizarla.

<sup>8</sup> CERVERA, Juan (1984): *La Literatura Infantil en la educación básica*. Madrid, Cincel-Kapetusz, p. 38.

<sup>9</sup> MATUTE, Ana María (1999): "Los cuentos vagabundos", en *CLUJ*, nº 114, marzo, p. 36.

<sup>10</sup> Recomiendo que se consulte: LAGE, Juan José (1993): "Los diez mandamientos de la animación", en *Educación y Biblioteca*, nº 39, pp. 49-51. Algunas de las referencias que cito en el decálogo que selecciono están extraídas de este artículo.

<sup>11</sup> Son palabras de J. BRUNER (1984): "Juego, pensamiento y lenguaje", en *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid, Alianza; cit. por PRADO, J. (1996): "Usos creativos del diccionario en el aula", en *Cuadernos Cervantes*, nº 11, p. 39.

5. "Si un libro le aburre, déjelo. El libro no está a su altura, o usted no está todavía a la altura del libro" (J. L. Borges): si como adultos tenemos la capacidad de decidir al respecto de rematar o dejar inconclusa la actividad de la lectura, no estaría de más que permitiéramos a los aprendices proceder de la misma forma. Más vale abandonar cualquier libro que crear fobias.

6. "La animación debe ser constante y los resultados son lentos" (J. J. Lage): pretendo plantear en este punto la necesidad del convencimiento personal de los profesionales de la enseñanza que permita superar depresiones, desánimos y aburrimiento. Los milagros no suelen ser frecuentes en la enseñanza, por lo que conviene defender la profesionalidad que llega hasta donde le corresponde sin obsesionarse, conocedora además de la complejidad de los factores implicados en la educación literaria. Con estos convencimientos es más posible erradicar la desesperanza y defender la sementera, faena agrícola de la que ya sabemos su interdependencia y aleatoriedad.

7. Método natural: "Aprender- escuchar- repetir- cultivo de la memoria y conducción al deseo irrefrenable de leer todos los libros" (A. R. Almodóvar): coincido con las fases del método natural que expone el investigador sevillano. Aprender y memorizar cuentos y textos literarios de diferente signo, escuchar como método excelente para desarrollar hábitos de atención, repetir estructuras y elementos lingüísticos... son actividades que aportan reservas a la memoria, y probablemente bastarían para constituirse como la vía de acceso más simple de los primeros lectores a la maravilla del fondo literario, el cual permitirá al poseedor ser dueño en el futuro de recursos de diverso signo para interpretar el mundo real y posibilitar la creación de otros paralelos.

8. "Los niños no obedecen, imitan" (Pedagogía popular): es la única afirmación de la pedagogía que asumo sin reservas. Es elemental y prioritaria en relación con la lectura.

9. "Si no se dispone de una biblioteca es como si una escuela de natación no tuviese piscina" (Aurora Díaz-Plaja): el aprendizaje por inmersión es básico para el aprendizaje de las lenguas; y de la lectura. No se puede enseñar a nadar en teoría. Esta defensa del espacio de aprendizaje más idóneo para la lectura ha de permitir dinamizar las existencias y defender con pasión la creación de multiplicidad de refugios de libros que puedan convertirse no en búnker sino en despensa, no en campana de cristal sino en escuela.

10. "La tarea del profesor de Lengua y Literatura es básicamente una: Descubrir maravillas. Es hermosa. Cumplida" (R. Lapesa). Oí la conclusión anterior de boca del insigne filólogo. Tuve y tengo la impresión de que a partir de sus palabras sobrarían buena parte de las actividades de animación, comentario de texto, memorización de la literatura y otras similares que nos empeñamos en transmitir y llevar a cabo con nuestro alumnado de Primaria y Secundaria. Y ese descubrimiento, teniendo presentes las anteriores reflexiones, no puede aportar sino gratificaciones presentes y convertirse en semillas para el futuro.

Pero suelo cerrar el círculo de los "preceptos" anteriores con otros dos:

*"No hagamos la lectura interesante, ya lo es" 12.*

Probablemente sobrarían también buena parte de las actividades de "animación" que se

<sup>12</sup> DELAHAIE, Patricia (1998) *Cómo habituar al niño a leer Para que su hijo descubra el placer de la lectura desde la más temprana edad*. Barcelona, Médici, p. 45 El libro está especialmente recomendado para las primeras edades, sobre todo porque aporta reflexión sensata para los adultos



documentan y que tienen la sana intención de revestir la lectura, si todos asumiéramos las implicaciones de lo que realmente significa leer y compartir lecturas, en todos los niveles educativos: lectura del regazo, lectura en voz alta, lectura-modelo, lectura compartida, lectura expresiva, lectura silenciosa, lectura libre, lectura, simplemente.

-*“¿Qué pedagogos éramos cuando no estábamos preocupados por la pedagogía”*<sup>13</sup>.

El escritor francés dedica la página citada a esta única evidencia. Su afirmación connota y constata densidad de referencias. Suelo también decir que la obsesión pedagógica, educativa, moralizadora, adoctrinante... a partir de los textos literarios es, además de una moda peligrosa de nuevo revivida, una patología que debe erradicarse a tiempo, pues se corre el riesgo de que se contamine la sensatez docente.

#### 4.- SOBRE COMPRESIÓN LECTORA. MÁS ALLÁ DE LA ANIMACIÓN

Implicar al lector para convertirlo en coautor de la obra literaria que lee se antepone como el más seguro referente que beneficia la capacidad crítica y la creatividad. Debe ser objetivo de cualquier edad, graduando la actividad a partir de la capacidad individual del receptor. Pero habrán de ser comentarios personales sin afán de ser sistemáticos, críticos sin intención de que sean modelos, originales sin que resulten académicos; no se trata de introducir un modelo que se perfecciona en el tiempo, sino de iniciar la posibilidad de que el lector sea activo desde que descubre la magia de la letra impresa, que ya en la madurez podrá aprenderse un modelo de comentario exhaustivo. Y estos menesteres no pueden limitarse al papel de regalo que envuel-

ve la lectura, a la animación, sino que habrán de llegar a la caja de sorpresa que representa el libro, a la comprensión.

Y aún más, pues además de animar a leer habrá de implicarse la tarea de animar a escribir: quien se familiariza con el lenguaje escrito incorporando los recursos que identifica en su tarea de descodificación está más en condiciones de dar unidad a ambos cometidos, leer para escribir y escribir para leer, leer para disponer de elementos de expresión, escribir para entender la dificultad que supone haber sido crítico en la recepción y ser así también crítico en la producción. Antes hemos hecho alusión a la creatividad, y la expresiva se alimenta de manera preferente de ofertas ajenas que se unifican en las singularidades personales. El impulso creador individual no es producto de la iluminación, sí de la integración.

Las estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela han logrado darnos el convencimiento y la evidencia de que hay que desconfiar del éxito inmediato, de los resultados espectaculares que provienen de la aplicación de gran número de técnicas motivadoras, lúdicas y festivas de animación a la lectura, sobre todo cuando no forman parte de un proyecto de más largo alcance: “En consecuencia, las actividades aisladas se constituyen como un evento social participativo, pero difícilmente desarrollan hábitos lectores”, como coincidimos con lo que se afirma por parte del citado articulista<sup>14</sup>. Y añado otra coincidencia complementaria más detallada que reflexiona sobre los fuegos de artificio en la edición de libros infantiles:

<sup>13</sup> PENNAC, Daniel (1993): *Como una novela*, Madrid, Anagrama, p. 19. Considero imprescindible el texto para cualquiera que tenga que ver con la enseñanza.

<sup>14</sup> Véase, para esta y otras reflexiones y propuestas: GONZÁLEZ, Cristóbal (2000): “Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela”, en *Lenguaje y Textos*, nº 15, pp. 71-80.

"Vivimos épocas donde, en la sociedad, se muestra una cultura 'light', donde se enmascara la realidad a través de un rozar los temas, de un vaciamiento de contenidos, de ausencia de profundización que llevan, inevitablemente, a una desvalorización del conocimiento y a un ocultamiento de sentimientos y emociones. Esto se ve claramente en muchas obras presuntamente infantiles, que banalizan los mensajes con una muy buena presentación visual"<sup>15</sup>.

En su lugar, y complementando las posibilidades nombradas, parece más eficaz el trabajo que integra dos tipos de actividades: *intensivas*, que se relacionan con las microhabilidades de comprensión y van dirigidas a la adquisición de procedimientos y conceptos en la lectura, junto a las *extensivas*, más orientadas a la actitud del lector y a generar motivación. La suma de ambas posibilita que el lector se forme como lector completo<sup>16</sup>. Una de las principales funciones de la educación literaria es poner al alumnado en contacto con la literatura; pero también proporcionarles elementos de aprendizaje en cuanto a espacios, procedimientos y recursos de investigación. Así la lectura servirá para formar, informar y entretener.

##### 5 - ALGUNAS CONCLUSIONES

Probablemente sea también cierto que tanto menos se goza de las obras de arte cuanto más se entiende de ellas, cuanto más las pretensiones científicas del conocimiento van usurpando el papel de la intuición y de la sensibilidad<sup>17</sup>. Es necesario no perder la capacidad de sorpresa, ni anteponer el marco al cuadro, ni el continente al contenido. Sobre todo estimo que tal debe ser nuestra actitud ante los lectores

que aún no han conseguido autonomía, quienes van descubriendo a través de su intuición individual y de cada sensibilidad la alegría que nace de cada texto literario al que se enfrentan. Si lo que pretendemos es que a través de cada lectura se logre ahondar en las claves literarias a partir de un trabajo de investigación total, lo más seguro es que nuestro alumnado no disfrute de la aventura personal que proporciona sensaciones y satisfacciones irrepetibles. Se trata, como leí que habría de hacerse en cuestiones de teatro, de poner a los aprendices en un campo de juego, no en un campo de minas.

Y se trata, también, de que estos primeros lectores lleguen a identificar las relaciones intertextuales y las afinidades que mantienen los diferentes libros, los lugares exclusivos y las diferencias, lo propio y lo común, las voces y los ecos, los puentes y los pasadizos, tanto sea en novelas como en poemas o en obras teatrales por medio del contacto y del compartir, de los comentarios así entendidos y de las lecturas así realizadas. Proporcionar esta perspectiva supone asumir que más que la historiografía y el marco importan los espacios y los personajes, las palabras y los conceptos, los temas y las recurrencias. Asumir estas obviedades implica una didáctica de la literatura más coherente, más total y completa, más textual.

Y a la vez, junto a esa lectura compartida que hemos destacado, y precisamente para superar los aderezos de la animación y de los mismos libros, se trata de hacerle ver al alumnado que *la lectura es un placer que cuesta*, aunque sólo sea porque supone aislamiento, concentración, esfuerzo, además de esclarecer o asu-

<sup>15</sup> CASTRONOVO, A. y A. MARTIGNONI (1994). *Caminos hacia el libro. Narración y lectura de cuentos*. Buenos Aires, Ed. Colihue, p.60. El libro representa otra experiencia que logra aunar lectura y oralidad

<sup>16</sup> Consúltense CASSANY, Daniel (1999): *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós, pp. 188.

<sup>17</sup> LANDERO, Luis (2001). *Entre líneas. el cuento o la vida*. Barcelona, Tusquets, p.14.

mir incertidumbres, cosa que siendo placentera es también problemática, como cualquier actividad donde la mente y los sentidos han de estar alerta y a veces en tensión<sup>18</sup>. Es en este contexto donde es requerida la oralidad de nuevo para oír la voz del libro, lo cual es bastante difícil si no se ha contado con claves, acercamientos, encantamientos y modelos de conversión.

Y otra convulsión: "*Leer es rebelarse*", afirma y enseña Millás<sup>19</sup>. "En mis intervenciones en institutos y colegios intento transmitir, no sé si con éxito, la idea de que la lectura constituye uno de los pocos modos que van quedando de rebeldía eficaz frente a un mundo cada vez más mortificado (...) hay que modificar la realidad a base de ponerla en cuestión de tal modo que ni ella misma se pueda contemplar en el espejo sin avergonzarse". Y escribe en otro lugar: "Hay más libros que playas, y en ellos está contenida la materia oscura que los físicos buscan en las estrellas... Pura materia oscura invisible, como la conciencia, pero real como tu jefe". Asumir esta rebelión y proporcionar esta otra realidad significa defender una educación cuyo propósito es liberar a los aprendices de la tiranía del presente, como ya hace siglos anteponía Cicerón, lo que no ha dejado de ser necesario.

Termino, pues, estas consideraciones que he venido desgranando y que pretenden dar cuenta de un "modelo didáctico" en la enseñanza de la literatura, de cualquier literatura, en cualquier edad y modo de leer: leer con afecto logrará el efecto deseado. Este será más efectivo cuanto más afecto se haya adquirido en el camino del descubrimiento y permanezcan los ecos, y será un efecto más duradero si el afecto (y la palabra expresiva evocadora) alimentaron el caudal de vivencias.



C. Perellón en: Cervantes, Miguel de: (Adap. Aguirre Bellver, J.). *Aventuras de Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Edaf, 1970. (detalle).

Fe de erratas del número 6 en Desplegable:

La portada corresponde a la editorial Vicens Vives  
 Página 4: *La Celestina* fué editada por Vicens Vives.  
 Página 6: La ilustración sin pie corresponde a Gaston Leroux. *El misterio del cuarto amarillo*. Barcelona. Vicens Vives 1997

<sup>18</sup> LANDERO, Luis. *Ibidem*, p. 89.

<sup>19</sup> MILLÁS, Juan José (2001): *Articuentos*, edición de Fernando Valls. Barcelona, Alba Editorial, p. 285