



MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 14-15

Formación de Profesorado
de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato
(Geografía e Historia)



**Fantasia y Ciencia
Ficción para
Ciencias Sociales.
Una propuesta
literaria para 4º
de E.S.O.**

Ana Pérez González



Universidad Autónoma de Madrid
Máster en Formación de Profesorado en E.S.O y Bachillerato
Especialidad en Geografía e Historia
Curso 2014-2015

Trabajo Fin de Máster:
Fantasía y Ciencia Ficción para
Ciencias Sociales.

Una propuesta literaria para 4º de E.S.O.

Autora: Ana Pérez González
Tutora: María Jesús Vidal

Índice:

1. Justificación del tema.....	4
2. Adecuación al currículo de Ciencias Sociales de E.S.O y Bach. (B.O.C.A.M).....	10
3.Estado de la cuestión y antecedentes.....	14
4. Desarrollo: Objetivos, Metodología y Conclusiones.....	26
- Objetivos.....	26
- Metodología.....	27
-Conclusiones.....	45
5. Bibliografía y páginas web.....	49
6. Apéndices.....	55
- Anexo I.....	55
- Anexo II.....	57
- Anexo III.....	59
- Anexo IV.....	64
- Anexo V.....	67

1. Justificación del tema:

La elección de una temática como esta responde, ante todo, a una cuestión de preferencia personal. Leer no es lo más importante del mundo, ni lo único que importa (Zubizarreta, 2002), tampoco se debería sacralizar la palabra escrita (Landa, 2002) y, desde luego, se debe aceptar que hay estudiantes a los que no les gusta, ni les tiene porque gustar, leer. Pero tampoco podemos dejar de reconocer que nuestra experiencia en materia de lectura afecta a nuestro criterio, hay que asumir ese grado de subjetividad (Arizaleta, 2003) y, al menos a mi juicio, leer es una de las actividades que más pueden enriquecer a una persona, en incontables facetas además. Desde luego es una de las cosas que a mí más me ha enriquecido e influido. Por tanto, solo puedo coincidir con quien sostiene que, al leer, encontramos las palabras de otros para contarnos nuestra propia historia (Díaz-Paja, 2009); que la lectura ayuda a vivir y a conocer otros mundos expandiendo nuestra imaginación (Fernández Paz 2002, 86); que la lectura consuela, ayuda a conocerse, que es una necesidad humana que nos hace mejores (Landa, 2002); y, sobre todo, que la lectura puede ser una actividad solitaria pero que nos acerca a nuestros congéneres como pocas otras (Docampo, 2002) porque “el que lee participa cognitiva, emotiva e imaginariamente del discurso de la humanidad” (Reyzábal y Tenorio, 2004, 26).

Pero más allá de estas ventajas, que al fin y al cabo dependen del apego de cada cual hacia la literatura, hay ciertos datos que justifican el interés por lo literario desde el punto de vista educativo. Está claro que nuestro sistema educativo obliga en cierta medida a leer, a los estudiantes no les queda más remedio. Pero, en cuanto dejan de ser estudiantes, muy pocos continúan leyendo aunque defiendan lo bueno de la lectura (Arizaleta, 2003). Así, sólo el 54% de la población de este país es lectora, en otras palabras, el 46% no leyó un solo libro al año. Estamos por debajo de la media europea situada en el 28% de no lectores (Colomer, 2009a). En relación a las afamadas evaluaciones PISA o PIRILS España también está por debajo de la media en cuanto comprensión lectora, el alumnado de secundaria muestra graves carencias en sus habilidades lingüísticas y comunicativas, tiene un vocabulario muy reducido, impreciso, vacila en sus argumentaciones y recurre excesivamente a la memoria para estudiar (Sandoya, 2012). Además, los déficits lectores rápidamente se contagian al aprendizaje de la historia, la filosofía, las ciencias sociales y ciencias naturales (Puente, 1996, 22).

Algunas cifras concretas para el alumnado de 4º de E.S.O. son igualmente preocupantes. Solamente el 2% de los adolescentes lee asiduamente (Bertrand, 2008), el 25% de los alumnos de entre 14 y 16 años tiene dificultades para entender lo que lee, el 33% para acabar un libro y el 24% sólo es capaz de leer a un nivel básico. Pero más revelador si cabe es el dato de que el 10-15% de la población no aprende a leer de una manera aceptable en toda su escolaridad (Colomer, 2009a). Para Puente (1996, 22) ante esta relación habría que replantearse qué entendemos por ser analfabeto en una sociedad en la cual la mayoría de la población está escolarizada y se supone que sabe leer, pero es incapaz de enfrentarse un texto. Frente a esta situación y a pesar de no existir una receta mágica para mejorar la lectura (Puente, 1996, 22), “la mejor garantía para conseguir que los alumnos comprendan lo que leen es que lean mucho, que lean por placer y que hallen en la interpretación de lo leído un camino de diversión y enriquecimiento personal” (Colomina, 2004, 34). Esta falta de constancia no es exclusiva de la literatura, para Cristofól y Trepát (1998, 49), es un problema recurrente en cuando a la enseñanza de procedimientos, el cual ya se da en educación primaria pero que se acentúa enormemente en secundaria. Así, como el alumno de E.S.O. sabe leer, se suele considerar que no hay que insistir en ello.

Atendiendo únicamente a una justificación en relación a las ciencias de referencia de las ciencias sociales, con las que siempre se debe ser respetuoso desde las disciplinas escolares (Benjamín, 1997a), la literatura tampoco es un tema menor. La frontera entre ciencia histórica y literatura es muy permeable (Canal, 2015), al fin y al cabo, todo historiador no se limita a reconstruir el pasado, lo interpreta desde un punto de vista determinado, seleccionando y jerarquizando los hechos y, por tanto, también transformándolos y actuando, en cierta medida, como autor literario (Ordoñez, 2008, 203). Si toda historia es relato (Fernández Riquelme, 2008), la historia escolar debe buscar cualquier recurso que esté a su alcance para huir de la apariencia de respuesta única y definitiva. Al fin y al cabo, ciencias sociales son siempre hipotéticas y esto se debe ver como una ventaja pues forma en el relativismo, el juicio crítico y el espíritu científico (Hernández, 2008). La literatura es una buena forma de llamar la atención al respecto, plantea las múltiples lecturas de cualquier situación, ampliando nuestra perspectiva de crítica y limitando las posibilidades de emitir juicios tajantes sobre los hechos históricos (Algarra, 2013, 49), pues nos libera en gran medida del dogmatismo (Reyzábal y Tenorio, 2004). Igualmente permite situarnos en la necesaria distancia para enfrentarnos a la del personaje y a los hechos del pasado (Canal, 2015), valorando las fuentes con relativismo (Hernández, 2008). En esta misma línea, la literatura nos sirve para tomar conciencia de que todos y cada uno, simplemente como individuos, participamos de la historia (Ordoñez, 2008) y de su interpretación.

Igualmente relacionado con la ciencia histórica, la literatura siempre ha sido una fuente para la historia, especialmente para la historia cultural, social o de las mentalidades (Velasco y Cabaleiro, 2008) pero también en términos generales, “las fuentes textuales pueden ser muy diversas. De hecho, cualquier información transmitida a partir de un determinado código de escritura constituye un documento” (Hernández, 2008, 115). Por otra parte y como obra de arte, el texto literario no se puede asumir como espejo de la realidad, pero siempre refleja algunos de sus rasgos (Algarra, 2013, 40), especialmente porque siempre se inscribe en un momento histórico concreto (Reyzábal y Tenorio, 2004). Más allá de esto, las novelas son un tipo de fuente que demuestra al alumnado como “la historia no es una lista de fechas y acontecimientos (...), que los hombres y mujeres que vivieron en esas épocas, que ellos estudian como algo muy lejano y frío, también como nosotros sufrieron, rieron, cantaron, lloraron...” (Fernández-Tresguerres, 2008, 113). Para concluir con esta justificación histórica, Canal (2015) se lamentan de que tantos historiadores escriban nefastamente mal, como si la calidad literaria estuviera reñida con el rigor histórico. De cara al alumnado esta costumbre también resulta relevante, ya que acceder a saber historiográfico parece requerir, al menos hoy en día, cierto entrenamiento como lector. Sin esa competencia lectora, se dejaría el camino libre a uno de los grandes problemas de la ciencia histórica en la actualidad, la falta de lectores, que en lugar de recurrir a las explicaciones de los expertos, cada vez más optan por dar credibilidad a versiones periodísticas, o peor, a una visión esotérica de la historia cada vez más popular (Prats, 2001).

Aparte de contemplar esta perspectiva disciplinar, la más evidente, también cabe preguntarse qué le puede aportar al adolescente la literatura, o si 4º de E.S.O. es el momento indicado para ofrecerle según qué tipos de textos. Es el destinatario, el estudiante, el que da sentido y debe orientar cualquier propuesta didáctica. Así, hemos de tener en cuenta el momento de desarrollo cognitivo en el que se encuentra el estudiante en este curso, el cual coincide con la llegada al estadio de operaciones formales, aunque numerosos autores, entre ellos Coleman y Hendry (2003), nos advierten sobre el peligro de considerar que toda persona llega a dicho estadio, al mismo tiempo y en todos los ámbitos de pensamiento. Aceptando al menos una madurez de pensamiento hasta entonces desconocida, es en torno a esta edad cuando los estudiantes de secundaria se van a mostrar más capacitados hacia un pensamiento hipotético-

deductivo (Castillo, 2009) y también capaces de adoptar una perspectiva social más profunda y abstracta, con un desarrollo del razonamiento moral y de la empatía. Por ello, y considerando que la literatura contribuye a la capacidad empática y a una reflexión moral más autónoma, la lectura parece estar especialmente indicada, tanto para impulsar al alumnado que no ha llegado a este estadio del pensamiento como para consolidar y ejercitar estas capacidades en aquellos que las acaban de estrenar. De nuevo Coleman y Hendry (2003) plantean que si bien no podemos hablar de estadios de desarrollo como cajones estancos, sí podemos encontrar una mejora general en el tratamiento de la información durante la adolescencia; así como una mayor capacidad para seleccionar entre estímulos y mayor capacidad de atención (Castillo, 2009). Cerrillo y García (1996), por su parte, consideran que el desarrollo lector se da por concluido en torno a los 15 años. Por todo ello, no se trata tan sólo de que el alumnado pueda servirse de la lectura para desarrollarse, sino que es este mismo desarrollo el que facilita un mejor aprovechamiento de la lectura.

Para algunos la lectura es algo personal, por lo que lo literario no es una responsabilidad de la escuela educarla, se toma como una verdadera intromisión en los hábitos privados y, en gran medida, una manipulación ideológica (Arizaleta, 2003 y Carratalá, 2005). Personalmente considero que a través de la lectura se puede influir enormemente en el alumnado, pero en la misma medida que se influye en el estudiante con toda acción educativa, por lo que la literatura no debería quedarse al margen. Sobre todo porque la forma en que se lee en el aula tiene una enorme importancia en la vida lectora del alumnado, y no sólo a un nivel académico sino también personal (Trujillo, 2010). Además, hemos de tener en cuenta el papel del ocio en la mentalidad adolescente. Así, para Coleman y Hendry (2003) si los adolescentes consumen tan masivamente productos provenientes de los medios de comunicación es porque estos les permiten transformar todas esas incertidumbres a las que se enfrentan en ocio, más manejable. Por ejemplo, la inseguridad social se transforma en películas de comedia sobre la amistad adolescente. Es por tanto un error considerar la esfera del ocio como opuesta al ámbito escolar, las actividades de corte lúdico también forman al alumnado y además, quiera el docente o no, las actividades de ocio le aportan al alumno un bagaje cultural con el que va a tener que trabajar en el aula.

Pero además, frente a toda esa incertidumbre la literatura plantea un medio de evasión de los problemas (Colomina, 2004) y un escenario de experimentación seguro (Docampo, 2002), "la literatura es una manera de jugar seriamente (Reyzábal y Tenorio, 2004, 26). Por tanto, ocio y formación están muy relacionados en la lectura adolescente y, para Carratalá (2005, 17) toda educación debe proponerse el fomento de la lectura como fuente de placer y no sólo de obligación, porque la lectura no es un instinto, se tiene que conocer. En esta misma línea, de literatura como experiencia y formación, se debe tener que, tal como refleja Moreno (2006) el adolescente vive en un mundo mucho más rico y complejo que el del niño, con muchas más conexiones con el mundo real. Por tanto, el lector interpreta la obra a partir de su experiencia literaria y de vida (Colomer, 1996) y lo mismo podríamos decir de la realidad social. Pero la experiencia vital y social del adolescente es necesariamente limitada, aunque sea atendiendo a su edad. En este sentido, manejar obras variadas, que le pongan en contacto con realidades que él mismo no ha experimentado es fundamental para enriquecer la conciencia histórica del alumnado. Para Landa (2002), incluso cuando el alumno no es capaz de entender las palabras concretas estas le atraen, pues hablan de las experiencias de la vida, incluso cuando estas todavía no se han experimentado en primera persona.

Muy relacionado con esto se debe situar la cuestión de la formación de la personalidad. Aunque la personalidad se va moldeando a lo largo de toda nuestra vida, la adolescencia es un

momento especialmente importante y en palabras de Castillo (2009, 211-229), el adolescente está atrapado en su drama interno y distraído con amistades y diversiones, lo que, junto a una pereza para él típica del momento, explica la habitual crisis del adolescente como estudiante durante la etapa secundaria. Los antiguos incentivos que impulsaban hacia el estudio ya no son suficientes, los adolescentes necesitan y reclaman nuevas razones para aprender (Castillo, 2009, Cantero, 2005 y Cristofól y Trepát, 1998). En este sentido, la literatura puede ser útil para sorprender al estudiante, para acercarle las materias desde una perspectiva más activa, en la que tenga que implicarse y que no sólo aumenten sus conocimientos sino que estimule su imaginación y creatividad (Bertrand, 2008, 32-33 y Sandoya 2012).

Por otra parte, junto a esta crisis del adolescente como estudiante también encontramos una crisis del adolescente como lector. Al igual que los motivos para estudiar se cuestionan y critican, también la lectura requiere de una nueva motivación, para (Cantero, 2005, 72). “ya no podemos hablar únicamente de paradigmas cognitivos, sino de resortes afectivos que motivan la interacción entre el texto y el lector”. Así, la adolescencia es el punto de inflexión en cuanto a hábitos lectores se refiere (Colomer, 2009a). La primera crisis lectora se da a finales de primaria y principios de la secundaria, y la crisis más definitiva parece coincidir con el fin de la escolarización (Colomer, 2009a), por ello el curso de 4º de E.S.O. es especialmente delicado e indicado para el fomento de la lectura. Sobre todo cuando, para Colomina (2004, 40), la adolescencia favorece la lectura por la maduración intelectual, con mayor capacidad análisis y criterio personal, que conlleva y también por las necesidades emotivas y personales de ese momento, que conducen una mayor introspección y enriquecimiento interior.

Porque más allá de una “evolución cognitiva” este momento particular de la adolescencia aparece íntimamente relacionado con el desarrollo de la identidad personal y “los adolescentes, como todo el mundo, construyen su identidad través del lenguaje. La literatura les da palabras e imágenes para describirse y construir una idea de sí mismos, para construir su propia identidad singular y también para abrirles a otros grupos de pertenencia más allá de los definidos por el parentesco, la etnia o el lugar en el que se vive” (Díaz-Paja, 2009, 187). Nada puede sustituir a la lectura a la hora de verbalizar conceptos y definir la realidad (Albanell, 2002, 18). Pero no se trata tan sólo de saber nombrar las nuevas realidades con las que el adolescente se encuentra, el lenguaje es necesario, simplemente para articular nuestro pensamiento (Reyzábal y Tenorio, 2004 Cansino, 2002, Carratalá, 2005) pues son las estructuras verbales las que dan a toda percepción mayor intensidad, complejidad y profundidad, reelaborando nuestras experiencias (Gisbert, 2002, 90).

En esta misma línea, a partir de los 15 años, con una mayor reflexión y conciencia de sí mismos, los adolescentes empiezan a valorar su intimidad y diferenciación. Ejemplo de ello encuentra Castillo (2009) en el gusto por tener un diario íntimo en este momento concreto. Por tanto, son los propios adolescentes los que, desde un contexto personal, ni tan siquiera dirigido por la escuela, están sirviéndose de lo escrito para expresarse, para profundizar en el conocimiento de ellos mismos y de sus experiencias en el mundo. El recurso literario ya está presente, sólo hay que canalizarlo para sacar de él un auténtico enriquecimiento educativo. Esta consolidación del mundo interior del adolescente no significa en modo alguno que los iguales pierdan su importancia capital, la amistad y el grupo siguen siendo esenciales porque en ellos se buscan referentes (Moreno, 2005, 136-137). Esta es por tanto una constante, una variable a incorporar siempre a nuestras actividades en el aula ya que, si bien los textos literarios suelen despertar curiosidad e interesan a los estudiantes, este interés debe reforzarse proponiendo cuestiones para debatir (Algarra, 2013, 28 y Molinero, 2012).

Pero más allá de tener en cuenta la socialización como medio de aprendizaje hay que atender al por qué de este apego por los iguales, la ya mencionada búsqueda de referentes, pues también de la literatura se pueden obtener modelos (Colomina, 2004). Tampoco podemos olvidar que, junto a ese deseo de socialización también encontramos cierta tendencia al aislamiento. Así en la lectura el alumno puede ver reflejados sus aprendizajes en el campo de las relaciones sociales (Colomer, 2006a) por supuesto, pero la lectura también da apoyo, compañía e inspiración (Alonso, 2002, 21-22). Por todo ello, la literatura ofrece múltiples ventajas en relación al momento evolutivo de los alumnos de 4º E.S.O., como actividad esencialmente personal, permite al alumno un espacio de autoconocimiento; el ritmo de la lectura obliga a cierta calma por lo que también ofrece la posibilidad de pararse a reflexionar, de tomarse un tiempo para pensar. Este es para Cristofól y Trepát (1998) un asunto importante, pues si bien la maduración personal requiere tiempo, la sociedad cada vez más presiona al adolescente para que asuma un nuevo rol como adulto.

Por último, hay otro aspecto a considerar, el por qué no limitarse a utilizar novela histórica, el recurso literario más evidente. Aparte, una vez más, de una preferencia personal, hay que recordar que, pensado en una clase de educación secundaria, pero de ciencias sociales y no de lengua y literatura, nuestra selección no tiene que responder únicamente a unos valores literarios, el objetivo no es la obra en sí misma (Salvador, 1997). No es tan sólo que el valor de una fuente sea independiente de su formato, pues reside en las preguntas que le planteemos (Prats, 2001), sino que, ante cualquier texto analizado desde el aula de ciencias sociales no hay porque caer en el análisis literario (Hernández, 2008).

En cuanto al aspecto cognitivo, la ciencia ficción o la fantasía pueden resultar indicadas para este momento concreto del alumnado. Desde la infancia la fantasía, el mito y la imaginación están presentes. Sin embargo, será en torno a esta edad en la que el adolescente va a ser capaz de construir teorías y sistemas complejos, así como de concebir operaciones mentales sin tener que recurrir antes a lo concreto (Cristofól y Trepát, 1998). Será también a partir de este el momento, en palabras de Moreno (2003), cuando no sólo se interese por lo que es sino por lo que puede ser. Por tanto, el estudiante va a ser capaz de apreciar y reflexionar con más profundidad en tono a las obras que no utilizan explícitamente un marco tan cercano y vinculado a la cotidianidad, va a poder apreciar más y mejor este tipo de géneros literarios, no sólo en cuanto al estímulo a su imaginación que suponen. Porque este tipo de literatura también enriquece nuestra sensibilidad para afrontar el mundo real, por muy fantástico o extravagante que sea un texto, no deja de permitirnos abordar la situación histórica actual, ni deja de decirnos algo respecto a ella (Algarra, 2013).

Pero más importante que esto es que el género fantástico es el predilecto por los adolescentes hoy en día. La literatura juvenil ha cambiado y actualmente explora rincones más recónditos y otros mundos, la fantasía, la distopía, la utopía o la ciencia ficción (Díaz Armas, 2006). Estos géneros ofrecen al lector adolescente enfrentamiento contra fuerzas adversas, maduración personal y, además explora la esperanza de un mundo mejor (Colomer, 2009b). Pero, además de formar el imaginario, lo fantástico no va más allá del recurso estético, no es una evasión para alejarse de la vida real, sino un escenario para reflexionar sobre ella (Janer, 1996). Así, ya que los adolescentes suelen rebelarse contra las imposiciones autoritarias pero también puede caer en cierta idealización del ambiente en el que viven (Castillo, 2009, 89-91), por lo que parece especialmente indicado enfrentarle con otras realidades que cuestionen sus ideas sobre la sociedad en la que vivan y que se planten otras posibilidades. Así, las distopías, dado su carácter contestatario hacia la opresión pueden conectar muy bien con el *ánimo adolescente*. Pero estas obras también suponen una dura crítica a la sociedad contemporánea,

por lo que profundizan en el conocimiento de la misma y de sus problemas incitando al alumnado a la búsqueda de alternativas. Para Cerrilo (1996), lo fundamental de la lectura adolescente es la selección del tema, que este le ayude a conocer el mundo y a plantearse problemas asumiendo responsabilidad social. Al fin y al cabo, se suele considerar la etapa de la adolescencia tardía como el periodo de las grandes decisiones y la maduración del carácter, pero también como el periodo de los grandes ideales (Castillo, 2009, 175-192). En este ámbito la literatura de todo tipo tiene mucho que aportar, no tan sólo modelos en forma de personajes heroicos sino en cuanto a discusión y reflexión idealista.

Por último, hay que considerar que si algo define a la adolescencia es el cambio. No se únicamente de los cambios físicos de la pubertad sino de unos cambios psicológicos quizás más trascendentes (Castillo, 2009, 109-111). Coincidiendo con Colomina (2004), se debería entender, también desde la escuela, que es sano y normal que los adolescentes cuestionen sus lecturas, que modifiquen sus formas de leer buscando protagonistas en crisis, el tema de la muerte o del sexo, de la fantasía y el tratamiento descarnado de la realidad, pues al igual que ellos los libros también tienen que crecer.

2. Adecuación al currículo de Ciencias Sociales de E.S.O (B.O.C.M.):

Siguiendo la propia estructura y orden del currículo vigente (Decreto 23/2007, del 10 de mayo, B.O.C.M., 2007), ya desde la misma introducción encontramos una pieza clave para considerar adecuada una temática como esta, el papel de nuestras materias para la formación integral del alumnado, pues a lectura, y con ella el universo de las ideas forman parte de ella. Lo literario es, de hecho, también una herramienta básica para esta formación, pues de ella se extrae un mayor bagaje cultural, así como una mejor capacidad de relacionar, interconectar y globalizar aprendizajes (Albanell, 2002, Mendoza, 2008, Salvador, 1997 y Sandoya, 2012). También se debe tener en cuenta, más allá de los contenidos puramente académicos, como también al profesor corresponde contribuir al desarrollo personal del alumnado, ámbito en el que la literatura contribuye notablemente como ya se ha mencionado. Por tanto, ocuparse de fomentar el hábito lector y de ofrecer algunas de sus múltiples posibilidades no puede entenderse como un elemento accesorio, únicamente responsabilidad del departamento de Lengua y Literatura, sino como un componente más del quehacer de un docente.

Este currículo hace referencia a la formación total considerando la contribución de las Ciencias Sociales esencialmente como eje vertebrador, dentro de las coordenadas de tiempo y espacio, pero también como instrumento de una formación de índole cultural. Parece redundante decir que la palabra escrita, y con ella la literatura, forman parte del legado cultural de la humanidad. A menudo parece pasar desapercibido como lo escrito es también parte del legado artístico del hombre, no es tan sólo un logro técnico, sino que cae directamente, aunque no siempre sea reconocido como tal, dentro de la esfera de lo artístico, aspecto del cual las ciencias sociales no pueden desentenderse. En esta misma línea a nuestras materias corresponde toda cuestión patrimonial, darlo a conocer y fomentar su conservación. Esta última cuestión es especialmente interesante. ¿Qué es realmente valorar el patrimonio? Posiblemente no se trate sólo de asegurar su supervivencia, dentro de una jaula de cristal, los soportes digitales ya nos han liberado en gran medida de la preocupación por la conservación física de los libros. Quizás valorar el patrimonio pase más por la asunción del mismo como propio y por mantenerlo vivo. Por tanto, no nos limitemos a maravillarnos con los libros, usémoslos.

En el caso concreto del cuarto curso de educación secundaria, se establece que sea el que sienta las bases del conocimiento para la sociedad actual. Sin adelantar la adecuación relativa a los contenidos, podemos empezar por considerar que actualmente la gente lee, lo harán mejor o peor, más o menos, pero los libros siguen estando presentes en nuestra sociedad. Por tanto, tratar de fomentar la lectura, de crear criterio, de enseñar a extraer conocimiento histórico de lo literario no está, en modo alguno, de más; porque saber leer implica una capacidad de análisis y crítica que no se desarrollan por sí solas. Es llamativa la mención al carácter preparatorio de este curso, como base de conocimientos en estudios post obligatorios, Bachillerato y Formación Profesional. Si traducimos esto, no a las Ciencias Sociales en su conjunto, sino a la lectura en concreto, de nuevo parece evidente como, dado el énfasis de la comprensión escrita en todos los niveles de nuestro sistema educativo, todo aquello que incidamos en esta dirección trabaja a favor del correcto desarrollo de nuestros alumnos en estudios superiores, sean estos cuales sean.

Pasando ahora a la contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas, lo primero sobre lo que se nos llama la atención es la competencia social y ciudadana, considerándola parte intrínseca de estas materias (Decreto 23/2007, de 10 de mayo, B.O.C.M., 2007, p. 63). La lectura puede ayudarnos a crear compromiso ciudadano, permite acercarse a otras realidades, a la propia u otras sociedades. Sitúa al lector a la par dentro de la acción,

experimentándola de un modo vivo y empático, a la vez que posibilita una visión panorámica, por así decirlo, de manera que se puedan analizar problemáticas sociales desde varios puntos de vista. Pocos instrumentos han sido, y pueden ser, tan potentes como la literatura para movilizar, apasionar, concienciar o motivar a la ciudadanía, por lo que, en lo relativo a este punto, su propio recorrido histórico debe servirnos como aval. Más allá de esto, los libros, también crean una ventana al mundo de lo hipotético, por ello permiten concebir otras realidades como posibilidades, posiblemente el primer requisito para cualquier cambio social.

Casi como un apartado de esta competencia ciudadana se tratase, podríamos situar la contribución a la mejora de las habilidades sociales. Leer nos obliga a situarnos en el lugar, y en nuestro caso en el tiempo, del otro, a ver el mundo con sus ojos, al menos durante un rato. Por tanto, con la literatura se pueden desmontar todo tipo de estereotipos y fomentar también la tan necesaria empatía histórica. La apuesta por una mayoría de obras en las que aparezca un pensamiento pacifista no hace sino ahondar en la necesidad de resolver los conflictos a través del diálogo. Por otra parte, la mayoría de las metodologías propuestas van a incidir especialmente en el trabajo colaborativo, el debate y la puesta en común, por ello, se contribuye a esta competencia no sólo a través de la propia lectura, sino del trabajo dentro del aula.

Respecto al conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia que podía parecer algo marginal respecto a la herramienta literaria elegida, se ha puesto especial cuidado en la presencia de cuestiones propias de la intersección entre componentes geográficos e históricos, elementos clave en los desafíos de la sociedad actual. En este sentido, se han incluido textos que traten la superpoblación o el abuso de los recursos naturales. En cuanto a la competencia de aprender a aprender, al igual que lo expuesto en relación a las habilidades sociales, junto a alguna de las metodologías propuestas, como podría ser la capacidad de extraer la idea principal de una narración. Leer enseña a pensar, obliga a avanzar a través de un argumento, a sopesarlo y a ver sus efectos y consecuencias, es un acto cognitivo que ejercita la mente (Gómez-Villalba, 1996) ya que, “quien lee piensa, pues no es posible leer sin pensar” (Cansino, 2002, 41). Es especialmente interesante la mención que en este currículo se nos hace en varias ocasiones a la multicausalidad, la literatura permite también acercarnos a causas o factores menos evidentes pero igualmente presentes tras el cambio histórico, es más, a veces una novela aporta más conocimiento histórico que cualquier otro documento, pues a menudo las actitudes, los sentimientos o las emociones son inalcanzables desde otras fuentes (Canal, 2015).

Un último bloque de competencias lo constituirían la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital junto a la competencia en comunicación lingüística. Dado que el objeto del presente trabajo son textos parece casi innecesario referirnos a su adecuación, pues la lectura no es ningún acto de recreo pasivo, está directamente relacionada con el procesamiento de la información (Puente, 1996, 21) y conlleva un desarrollo de la capacidad de observación, análisis y reflexión de la misma (Salvador, 1997). Se pretende familiarizar al alumnado con fuentes literarias, colaborando en el desarrollo de sus capacidades para enfrentarse a cualquier otro tipo de texto en el futuro. El planteamiento para la competencia lingüística es muy similar, no tanto por poner el énfasis en el vocabulario histórico específico sino por una mejora de las capacidades comunicativas en general, una de las más importantes de que se requiere desde todas las áreas y contextos de aprendizaje (Molinero, 2012). La literatura utiliza la lengua y por tanto enriquece el conocimiento de ella del alumnado (Alonso, 2002 y Reyzábal y Tenorio, 2004). Leyendo se aprende ortografía, se mejora léxico y la expresión escrita adquieren mayor claridad y estilo personal (Colomina 2004, 40-41). En este sentido, las experiencias de debate y exposición, así como las redacciones, resúmenes, la

selección de información, todo ello también contribuye a mejorar estas capacidades de comprensión lectora y capacidad de comunicación, especialmente si se presta la debida atención a los aspectos formales Sandoya (2012).

En cuanto a los objetivos (Decreto 23/2007, de 10 de mayo, B.O.C.M., 2007, p. 64), estos se han tomado como referencia básica tanto para la selección de obras como para enfocar el trabajo a realizar con las mismas. Así, la lectura bien puede servirnos para reflejar un periodo histórico, o unos hitos en concreto: su importancia, causas, consecuencias, interrelaciones, etc. En esta misma línea, ha sido una elección consciente dejar en un segundo plano el objetivo que incide en la importancia de las grandes figuras históricas, prefiriéndose poner el acento en el papel del hombre como sujeto de la historia, un aspecto que por otra parte también aparece destacado dentro de los propios contenidos del currículo. De la misma manera, podemos considerar que este trabajo se encamina especialmente hacia los objetivos relativos al conflicto y crisis social, así como desarrollo de una memoria histórica (Sandoya, 2012) pues “necesitamos tanto la literatura como la historia para forjar nuestra conciencia histórica” (Ordoñez, 2008, 220). Los objetivos de identificación en mapas históricos, dada la temática escogida, quedan también en segundo plano. Por último, aunque se apuesta por el las problemáticas generales de carácter universal y definitorio del periodo contemporáneo, sin descender al nivel de la historia nacional, también se podrían igualmente desarrollar, siguiendo el mismo planteamiento, los apartados relativos a la historia de España. Independientemente de esto, siempre será posible a través de los textos elegidos tender puentes entre historia nacional e internacional.

Teniendo en cuenta el curso en el que se centra este TFM, 4º de E.S.O., los objetivos tratados del apartado de Geografía se han limitado al impacto medioambiental y a las consecuencias de la explotación de los recursos naturales. Mayor recorrido tienen los objetivos comunes (Decreto 23/2007, de 10 de mayo, B.O.C.M., 2007, p. 65), destacándose especialmente la presentación de problemáticas contemporáneas y el juicio personal, razonado y crítico. Se han buscado fragmentos de los que sea posible extraer conocimiento histórico, por supuesto, pero que también nos permitan llevar la reflexión hasta los problemas con los que el alumnado se encuentra en la actualidad, los cuales son especialmente tratables desde nuestra disciplina y de un modo particularmente atractivo a través de los libros. Igualmente sobresalientes, en cuanto a su peso, podríamos situar los objetivos de análisis crítico de la información o las actitudes de respeto y tolerancia. También especial cuidado se ha puesto en incluir el trabajo sobre temáticas de respeto a las minorías. Por todo ello, podríamos considerar que la mayoría de los objetivos se pueden tratar desde la literatura, dentro de la cual estas temáticas, englobables dentro del respeto a la paz y defensa de los valores democráticos y de los derechos humanos, están muy presentes.

En lo relativo a los contenidos, nos limitaremos ahora a la adecuación respecto a los contenidos comunes. No se trata simplemente de utilizar obras de interés literario, o incluso de ambientación histórica, sino de buscar herramientas concretas que nos permitan desarrollar estos contenidos. Así, es complejo encontrar cualquier obra literaria en la que no encontremos uno o varios sujetos que lleven el peso de la acción, esta situación concreta nos puede facilitar desarrollar los contenidos sobre el papel de los individuos como sujetos protagonistas y activos del propio cambio histórico. Lo mismo podríamos decir de la interrelación entre los diversos factores y componentes implicados en los diferentes procesos históricos. La literatura, especialmente la de cierta calidad, nos permite comprobar la interacción de diferentes factores, ya que las intrigas o tramas que presentan suelen ser ricas en condicionantes. En cuanto a la búsqueda y selección de fuentes, parece importante remarcar como la literatura misma es una

fuentes para el estudio de la Historia, transmite una información, requiere de un análisis, permite teorizar sobre sus intenciones... Ya que se trata de un curso enfocado esencialmente al mundo contemporáneo, las obras seleccionadas han sido todas ellas producidas durante el siglo XX. El contenido sobre las temáticas relevantes de la actualidad y la necesidad de buscar la relación con el pasado, también justifican esta elección. Fundamental es el apartado en torno a los derechos humanos y el rechazo desde la crítica a toda injusticia. La literatura, precisamente por su alto grado de vivencia personal, no sólo informa al alumno o le enseña unos contenidos teóricos, sino que también contribuye a movilizar al estudiante, le motiva a la comprensión pero, sobre todo, le induce a tomar partido respecto a realidad y a la búsqueda de alternativas pues “la estructura novelesca hace posible convertir ese dato aprendido racionalmente en una experiencia vivida con la sensibilidad” (Algarra, 2013, 43).

A modo de síntesis, podríamos concluir simplemente con lo siguiente: la literatura permite afrontar casi todos los aspectos del currículo. Aun así, es igualmente importante concluir que, si bien el currículo es diseñado por la administración, la cual establece las intenciones educativas de todo el sistema y orienta la práctica educativa, su desarrollo corresponde al profesorado y a los centros educativos (Pàges, 1997, 18-19). Es el propio texto del currículo el que deja abierta la opción al docente para seleccionar y adecuar este currículo a una realidad específica y tal como nos plantea Hernández (2008, 13-15), no todos los bloques de contenido deben afrontarse con la misma intensidad, o en el orden prescritos, mientras se alcance un mínimo y un equilibrio. Así, en este caso se apuesta por dar un papel protagonista a la literatura. Sin embargo, para ello no basta con seleccionar fragmentos relacionados con los contenidos, el potencial real de estos recursos literarios dependerá enteramente de la forma de ponerlos en juego dentro del aula.

3. Estado de la cuestión y antecedentes:

Para comprender mínimamente cómo se ha venido tratando la literatura en la enseñanza y aprendizaje de ciencias sociales en educación secundaria hemos de referirnos, en primer lugar, al panorama general de su didáctica específica. Pues es este panorama el que en gran medida configura su particular y escaso desarrollo. Pero, junto a esto, es también necesario referirse al camino paralelo que ha venido recorriendo la didáctica de la literatura, ya que en ella podemos encontrar una notable similitud, además de ser un valioso complemento.

Las ciencias sociales han estado presentes en el sistema educativo desde el surgimiento del sistema público de enseñanza del estado liberal del XIX (Pàges, 1997a, 16-17), desde entonces ha mantenido como una constante. Sí es algo más nueva la denominación de ciencias sociales, la cual sólo se incorporó con la reforma de 1970 para enmarcar, aparte del aprendizaje y la enseñanza de geografía e historia, las aportaciones de la filosofía, la formación política, social y económica (García y Jiménez, 2010, 160-168). Curiosamente, pese a esta concepción amplia de las ciencias sociales, la literatura apenas aparece mencionada en las obras de didáctica generales consultadas. Es evidente que la literatura no forma parte de las ciencias sociales, que es un complemento a las mismas, pero también es indudable que el enfoque que se ha venido adoptando durante las últimas décadas es de síntesis. Frente a una concepción abierta y flexible, que busca explicar al hombre en sociedad desde múltiples perspectivas y acepta que la geografía y la historia, pese a constituir los ejes principales de las ciencias sociales (Hernández, 2008, 15) no son suficientes por sí solas (García y Jiménez, 2010), el recurso de la literatura brilla por su ausencia.

Por supuesto, se debe tener en cuenta que la didáctica de las ciencias sociales sólo se estableció como disciplina autónoma en los años ochenta (Velasco y Cabaleiro, 2014). Para J. Prats (2001, 123-130), esta didáctica está todavía en una fase muy embrionaria y para otros autores como Hernández (2008, 19-28) este desarrollo didáctico sólo se puede tildar de deficiente. Es más, para J. Pàges (1997b, 195), hoy apenas sabemos cómo aprenden historia los niños y jóvenes y las metodologías apenas han cambiado desde la Ley Moyano de 1857. Pero resulta cuanto menos curioso, cuando no revelador respecto al valor atribuido al texto literario, el que sí se hayan analizado otros recursos igualmente entendibles como auxiliares dentro del aula, tal como podría ser el cine. De hecho, varias obras proponen el uso conjunto de ambos recursos (Velasco y Calabreiro, 2014), en general bajo la premisa de que el tiempo es demasiado limitado como para afrontar el trabajo de lo literario. En este sentido bien se podría optar por el enfoque de Soldovilla (2006, 25), para quien no se trata de un problema de tiempo sino de rentabilizarlo en diferentes terrenos. Por tanto, el tratamiento de la literatura dentro de la didáctica no puede excusarse en las limitaciones temporales, las causas deben buscarse con algo más de profundidad.

Probablemente podamos relacionar este escueto desarrollo didáctico con la instrumentalización de la enseñanza de geografía e historia en sus orígenes, al servicio de la ideología nacionalista y centralista (Pàges, 1997a) de un incipiente estado liberal del XIX para el que eran muy necesarias (Hernández, 2008). Desde el punto de vista de la literatura esta instrumentalización es igualmente reveladora, precisamente porque el otro pilar de adoctrinamiento, esencialmente patriótico, ha venido siendo la literatura, “la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleje configura valores e ideología, y participa la forma de institucionalizarse la cultura través de la construcción del imaginario colectivo” (Colomer, 1996, 123). Esta situación puede ayudar a comprender ese desapego de las ciencias sociales por los textos de corte literario, en un intento de alejarse de su antiguo papel. En el lado

opuesto, hoy la sociales no están exentas de la instrumentalización, se sigue usando, cuando no abusando, de ellas para justificar ideas y realidades políticas, así como para configurar la conciencia ciudadana (Hernández, 2008, 54-56 y Prats, 2001, 40-42). Desde esta perspectiva también se explicaría este “reparto de funciones” con la literatura, encargada entonces de entroncar con una tradición cultural diferenciada, a través de la lengua y la literatura nacional (Reyzábal y Tenorio, 2004). Es más, todavía a día de hoy hay quien considera que éste debería ser el principal papel de la literatura, tal como defiende Bastidas (2002) o denuncia Fernández Riquelme (2008).

Pese a ello, no se puede sostener en modo alguno que, porque no se ha contemplado en exceso el uso de lo literario, no ha habido avances y evolución en el tratamiento didáctico, o en el enfoque oficial, de lo social desde el siglo XIX, pero ciertos debates como este han seguido marcando su devenir. Formal y legislativamente su situación sólo cambió a partir de la Ley General de Educación 1970. Más adelante el panorama de consecutivas reformas educativas es de sobra conocido pero más interesante que el cambio de siglas, LODE, LOGSE, LOE o, finalmente y por ahora, LOMCE, es el poco calado que han tenido estas sucesivas reformas (Pàges 1997a, 16-17).

Si ha cambiado notablemente, o al menos hecho notar, la valoración social de estas materias. Mientras el alumnado las considera materias de saber erudito e incluso los profesionales muestran cierta inseguridad profesional sobre su utilidad, los sucesivos gobiernos siguen preocupándose por sus contenidos (Prats, 2001). Situación similar vive la enseñanza de la literatura. Ya en los sesenta se cuestionaba su enseñanza (Colomer, 1996) y aunque la LGE supuso un importante cambio pero, poco a poco se ha ido devaluando mientras las sucesivas reformas no han conseguido acabar con la incertidumbre del profesorado (Alfárez, 2008), para Mendoza (2008) de hecho la literatura se halla en una crisis profunda e irreversible.

Por su parte, el debate de los últimos años del siglo XX respecto a las humanidades, no parece haber mejorado precisamente la situación. Para Hernández (2008), si la historia primero y las ciencias sociales después han roto con su rol tradicional es, esencialmente, porque los medios de comunicación de masas se han ido convirtiendo en un medio de persuasión mucho más potente. Esto tiene un reflejo muy similar en el estatus actual de la literatura, ya que es fácil apreciar que también la literatura ha perdido parte de su peso como medio de difusión cultural básico (Albanell, 2002, 17) ante el auge de los medios audiovisuales. Sin este papel, el conjunto de “las humanidades” se ha venido desprestigiando, muy especialmente a partir de los ochenta y noventa, para quedar reducidas a un baño cultural de segundo orden (Hernández, 2008). Así, pese a que las ciencias sociales siguen siendo esenciales para las sociedades actuales, ciertos conceptos ciertamente desfasados han vuelto a las aulas (Hernández, 2008, 30-33) con una visión doctrinaria y biológica de la historia (Prats, 2001) que podríamos tildar de verdadera involución (Hernández, 2008, 13-15).

La falta de consenso forma parte de esta incertidumbre literaria, pero también de las ciencias sociales. Aunque hay que remarcar que la historia siempre es objeto de controversia (Bertrand, 2008, 9) y como de manera tan acertada nos expresan García y Jiménez (2010, 119), la diversidad de paradigmas es la situación normal en historia, aunque siempre se pueden encontrar voces que se consideran únicas depositarias de una verdad igualmente única. De esta forma, podemos encontrar varios modelos y aportaciones desde los que afrontar el aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales: un modelo mecanicista basado en el pensamiento neopositivista, un modelo reconceptualista de tradición humanista, una concepción crítica o radical y el aporte del pensamiento posmoderno (Benjamín, 1997a). Evidentemente, cada una

de estas tradiciones ha tenido unas metodologías específicas, ya sean estas expositivas, interactivas o de aprendizaje individual (Quinquer, 1997). Pero ninguna de estas diferentes tendencias ha incidido de forma particular en el tratamiento de la literatura, aun así, la importancia de la crítica a las fuentes aparece especialmente vinculada a una concepción de la escuela y el aprendizaje más pluralista y participativa.

Posiblemente el punto de inflexión en la evolución del aprendizaje de ciencias sociales, más allá de la concepción constructivista del aprendizaje, tuvo lugar a mediados del siglo XX, cuando se empezó a entender la historia escolar como instrumento de análisis crítico y compromiso con el presente (García y Jiménez, 2010 y Prats, 2001), y las ciencias sociales como materias que, más allá de plantear una historia político-militar y del estado-nación también se ocuparan de la formación intelectual y cívica del estudiante (Hernández, 2008). Aunque para autores como Prats (2001), esta importante evolución de enfoque no se fomenta desde las administraciones educativas sino únicamente desde la actitud de muchos docentes. En esta misma línea, fomentar la lectura cae sobre la vocación de los profesores a nivel particular y eso es un problema, especialmente a la hora de hacer autocrítica (Arizaleta, 2003 y Rodríguez, 1996). En este caso situación semejante es especialmente nociva en cuanto que la inmensa mayoría de los profesores no tienen ninguna formación específica (Gutiérrez del Valle, 1996, 107). Pero, por otra parte, la ausencia de planes específicos tampoco puede tomarse como excusa para no actuar a favor de la lectura en el aula (Colomina, 2004).

Toda esta diversidad de paradigmas también está presente la literatura y podemos diferenciar, básicamente, dos tradiciones enfrentadas. Por una parte, la corriente que destaca por encima de todo el valor a la herencia cultural y del texto, esta tendencia es referida de forma despectiva por Argüelles (2009, 277) como “dogma de la cultura libresca”. Sobre la obra de Argüelles es importante enmarcarla dentro de un lenguaje periodístico y no tomarla como una obra académica o propia de la didáctica especializada pero sirve como indicativo del “clima” que impera respecto a lo escrito en el conjunto social, que engloba, pero no se limita, a este ámbito académico. Frente a esta tendencia encontramos otra corriente culturalista para la cual sin el lector no existe el texto. Desde los sesenta se ha venido desarrollando una tercera vía o visión intermedia desde la pragmática de la comunicación literaria, la visión imperante actualmente (Gómez-Villalba 1996, 72-73).

El fundamental punto de inflexión en el cambio de enfoque de la literatura es el paso a una concepción mucho más amplia de la comprensión lectora (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003). Según la pragmática de la comunicación literaria esta comprensión depende no sólo de nuestra percepción del texto sino de nuestras experiencias y conocimientos, así como de nuestras estructuras cognitivas (Gómez-Villalba, 1996, 73-74). “Que leer es comprender y comprender es algo mucho más complejo, rico y personalizado que descodificar son hoy, por fin, cuestiones plenamente aceptadas en el ámbito de la investigación y la práctica educativa” (Colomina, 2004, 11). De la misma manera, la lectura como objeto de estudio también se define como un campo mucho más complejo (Lerner y Cohen, 2012), ya que esta se entiende ahora como una actividad creadora, que no se limita a recrear el texto (Argüelles, 2009 y Reyzábal y Tenorio, 2004).

Este cambio se produjo en torno a los sesenta o setenta de la mano de la psicología cognitiva y de la lingüística textual. Más recientemente también se ha empezado a dar una importancia capital al contexto, entendiendo por contexto no sólo todo el ambiente que favorece o no el gusto por la lectura sino todo aquello que rodea el acto mismo de leer y afecta a la comprensión (Colomina, 2004, 12-13). Un ejemplo concreto, dentro del aula, sería evitar que

el alumnado asocie lectura con castigo o con una actividad sin importancia al ser frecuente utilizada para llenar los tiempos muertos o como método de sanción de una conducta poco deseable (Argüelles, 2009 y Docampo, 2002). Desde esta perspectiva, un elemento contextual se demuestra como esencial para predisponer al alumno en contra de la lectura.

Un segundo aspecto fundamental en esta nueva concepción más abierta del aprendizaje de la literatura, gira en torno a la preocupación por las estrategias implicadas en el proceso lector. Para Colomina (2004, 16-20) decodificar con fluidez es sólo un requisito previo, al igual que la memoria. Igualmente importante sería conocer el objetivo de la lectura para adaptar nuestra lectura a dicho objetivo, no se lee de la misma manera si nuestro objetivo es informarnos de forma precisa que si buscamos únicamente el placer estético (Puente, 1996). El tema de los conocimientos previos también se destacan como esenciales ya que se considera que es imposible la lectura sin la implicación personal (Albanell, 2002) y que estos conocimientos u organizadores previos sirven como puentes cognitivos para una comprensión más profunda del texto (Reyzábal y Tenorio, 2004). Por ello, las actividades de presentación adquieren, si cabe, mayor importancia. Para Colomina (2004, 16-20) o Puente (1996) son también estrategias básicas ser capaz de establecer inferencias, hipótesis y deducciones, es decir, todo aquello que nos permite aventurar el final de una frase o relato; así como autoregular nuestro proceso de lectura o estructurar la información haciendo juicios personales y críticos.

Por supuesto, esta preocupación por las estrategias, al igual que la preocupación por los preconcepciones del alumnado, no es ajena a la didáctica de ciencias sociales (Hernández, 2008, 33-37), una vez más ambas discurren por caminos paralelos entre los que podemos fácilmente encontrar puntos de intersección. Un buen ejemplo de esto es la conclusión común a la que se llega desde trabajos de animación a la lectura y desde trabajos específicos para incorporar la literatura a las clases de sociales, los cuales se analizan a continuación, respecto a las limitaciones y oportunidades que supone hacer de la actividad íntima de la lectura una actividad escolar. Así, Colomina (2004, 53-55) dice que hay que aceptar que no se lee igual en la escuela que en el espacio de ocio individual, pero es fundamental incorporar a la lectura escolar algunas de las prácticas de la lectura individual y voluntaria. Este sería el caso del objetivo de la lectura, si esta parte de la escuela, el objetivo no ha sido fijado por el lector, pero este objetivo debe transmitirse de forma clara al alumno para que se pueda adaptar a él (Puente, 1996). Velasco y Cabaleiro (2014) por su parte, completa esta idea al prescribir que las actividades que acompañen a la lectura escolar tengan un carácter participativo, aprovechando el entorno del aula para hacer también de la lectura un aprendizaje colaborativo y por ende más enriquecedor.

Continuando con el tema de las estrategias dentro de las ciencias sociales, los últimos currículos de dichas materias han introducido así no sólo los contenidos entendidos como hechos, conceptos o principios disciplinares sino también procedimientos, las estrategias cognitivas o actividades para llegar a un objetivo, así como contenidos actitudinales. Para Benjamín (1997, 73) se ha visibilizado así, un tipo de enseñanzas que si bien siempre han estado presentes no se habían reconocido. Esta misma autora nos plantea como ejemplos de contenidos procedimentales el adquirir información a partir de textos o libros. Podemos por tanto entrever una llamativa fractura entre teoría y práctica. Al igual que la concepción constructivista del aprendizaje está ampliamente aceptada (Benjamín, 1997b), pero la realidad del aula, en términos generales, no ha llegado a impregnarse de estas aportaciones; la literatura tampoco ha conseguido encontrar un nicho específico desde el que ser abordada en ciencias sociales. Prats (2001, 128) de forma contundente nos plantea que la huella de la división entre cultura humanística, de la belleza y lo subjetivo, y de la cultura científica, supuestamente objetiva, es

evidente en toda la tradición disciplinar de ciencias sociales. El peso de este complejo de inferioridad, del todavía presentes esfuerzo por dar un lustre de ciencia física a las ciencias sociales, sigue pesando enormemente contra la literatura, la cual, pese a ser una fuente histórica de primer nivel, sigue ocupando una posición marginal.

Pese a todo, también podemos encontrar algunos trabajos relevantes en torno a esta cuestión dentro de las publicaciones específicas de ciencias sociales, los cuales se nutren además de todo este desarrollo de la pragmática literaria. Ya en 1997 encontramos el libro de Salvador, como una propuesta del uso conjunto de novelas y cine para acercarnos a la historia contemporánea, este mismo uso conjunto de literatura y medios audiovisuales también encontramos en el reciente artículo de Velasco y Cabaleiro (2015). Este libro incluye no sólo propuestas de obras variadas sino sus correspondientes guías para trabajarlas en el aula. Destaca especialmente por la concepción que expone respecto a las novelas, pues aparecen claramente definidas no como sustituto de los recursos didácticos de la historia, sino como un material de apoyo especialmente interesante. Pero más allá de la justificación sobre el uso de las novelas, lo cual va ser una constante en los artículos y libros sobre la materia, encontramos una síntesis sobre las que podríamos denominar “buenas prácticas para utilizar la novela en el aula”: cuidar el no caer en la trivialización, tratar de que el alumno considere natural leer un libro, la necesidad de una programación cuidada con opciones diversas para alumnado. El debate que se plantea Salvador (1997) respecto a la obligatoriedad o voluntariedad de las lecturas, también va a ser una constante en otras obras de esta temática.

Un artículo especialmente interesante es el de Aisemberg (2005), situado dentro de esa perspectiva para la cual la comprensión va más allá de la decodificación y haciéndose eco de los aportes de la investigación psicolingüística, nos plantea un aspecto tan problemático como ineludible: si la interpretación y comprensión de un texto es un proceso interactivo en el que el lector tiene, por lo menos, tanta importancia como el propio texto, el nivel de conocimiento histórico desde el que se parta al enfrentarse un texto determina en gran medida lo acertado o no de su interpretación. Dicho de otro modo, sin al menos un conocimiento histórico básico pero asentado el alumnado apenas escapan de interpretar y manipular la información que ofrece un texto histórico. Evidentemente, esto nos lleva a tener que matizar todo lo relativo a que los textos conduzcan a un conocimiento histórico más profundo, ya que siguiendo el planteamiento de Aisemberg esta profundización sólo se produce cuando el conocimiento ya está, en cierta medida, presente. Este artículo también nos plantea la necesaria labor del profesor para acercar a estudiantes la comprensión lectora, considerando que no basta con insistir en una lectura autónoma por parte del alumno. Pero destaca, sobre todo, porque se preocupa por un aspecto que en otras obras se va dar completamente por sentado, el funcionamiento del proceso de lectura del alumno ante el texto. Un artículo más reciente en esta misma línea es el de Lerner y Cohen (2012, 107) quien concluye: “Si bien las didácticas específicas reconocen hoy esta problemática como propia, son aún escasas las investigaciones que toma como objeto de estudio las situaciones de lectura y escritura en clases de ciencias sociales”.

También merece la pena referirse a las aportaciones de diversos autores en la obra coordinada por Montemayor (2008) sobre la utilización de novela histórica como recurso didáctico. Se debe tener en cuenta que este libro, como la mayoría de trabajos sobre este tema, se refiere únicamente la novela histórica como recurso aplicable al aula de sociales. Esto es quizás una de las conclusiones más destacadas de este estado de la cuestión, la preeminencia de la novela histórica dentro de las propuestas concretas. Aunque podemos encontrar menciones a grandes clásicos de la literatura ambientados en un momento histórico concreto, a novelas juveniles de ambientación histórica y a novelas históricas no necesariamente pensadas para un

público adolescente, otros géneros sin ambientación histórica ni siquiera se contemplan. Por sí solo esto podría llevar a cuestionarse el papel que se reserva la literatura incluso cuando se propone su incorporación a las clases de ciencias sociales, pues si se limita a la ambientación histórica no se estaría haciendo un uso de ella ni muy diferente del que existía anteriormente.

Independientemente de ello, algunas de las cuestiones caldeadas para la novela histórica son lo suficientemente generales como para tomarlas como punto de partida para cualquier género literario que se quieren incorporar al aula. Así, encontramos la propuesta concreta de Fernández-Tresguerres (2008), la cual destaca por plantear una acción educativa de principio a fin, no limitándose a justificar el uso de la novela histórica juvenil en el aula sino planteando unos objetivos, unos principios pedagógicos, una metodología y los conceptos implicados específicos; así como por presentar una amplia selección de títulos. Se insiste de nuevo, por tanto, en la necesidad de una programación cuidada y rigurosa que tenga en cuenta la necesidad de implementar lectoras atrayentes para dar un nuevo y variedad en las actividades.

También dentro de esta obra de Montemayor encontramos la propuesta de Benbunan (2008), sobre el uso de la literatura del sufrimiento para educar en el compromiso moral al alumnado de secundaria. Así, junto a la literatura utilizada como ambientación, podemos encontrar la literatura como parte de la educación en valores. Sin embargo, Benbunan (2008) no sólo hace un llamamiento a la emoción, también advierte los peligros que puede suponer utilizar la literatura sin la consiguiente crítica, en este caso pudiéndose llegar a frivolar hechos tan graves como el holocausto o shoah. Es por ello reseñable, como en el caso anterior no se limita a proponer unos títulos interesantes para el alumnado, sino que se refiere también a cómo afrontar su trabajo en el aula. Para concluir con la obra de Montemayor, también nos podríamos referirnos al capítulo de Silva (2008), especialmente a su insistencia en la necesidad de dar pautas para diferenciar entre lo imaginario literario y lo real, otra de esas “buenas prácticas” a incorporar a toda propuesta literaria para sociales.

En el artículo de Sandoya (2012), también relativo a la novela histórica juvenil y sin embargo destacable por la síntesis que nos plantea sobre el papel de la lectura en el aula de ciencias sociales. Puede parecer repetitivo, pero hasta este momento no había aparecido ningún otro trabajo en el que se denunciara la consideración, para Sandoya ciertamente restrictiva del proceso aprendizaje-enseñanza que revela el pobre uso de la literatura más allá de la clase de lengua y literatura; así como lo pernicioso que puede resultar para el alumnado el establecimiento de estos compartimentos estancos. Apuntando en la misma dirección encontramos la propuesta de Molinero (2012), en cuyo artículo se propone sincronizar las enseñanzas de lengua e historia como posible solución. Aparte de otras buenas prácticas ya mencionadas, entre las que se destaca especialmente la necesidad de trabajos cooperativos, este artículo de Sandoya añade un aspecto especialmente relevante no siempre tratada, “sólo la presencia recurrente actividades de tipo contribuirá a la consecución del objetivo pretendido” (Sandoya, 2012,101).

En esta misma línea, estableciendo la necesidad de trabajar la literatura de forma interdisciplinar sin perder por ello rigor histórico, se sitúa el artículo de Junguittu (2009). Aunque este artículo se refiere a un caso muy específico, el de la literatura para la comprensión de la Venezuela petrolera, concluye de forma clara que no se debe tender a hacer un estudio comparativo entre historia y literatura sino buscar su complemento para acercarnos de forma crítica al hecho histórico buscando asimismo la transformación del presente. Éste enfoque también será dotado en el artículo de Algarra (2013), reivindicando para la literatura un papel que en modo alguno sustituyan los recursos disciplinar el de las ciencias sociales pero

transmitiendo lo que este autor denomina “bloques de sensación” que suponen un punto de partida para incorporar la nueva información e interpretarla.

Por todo ello podemos concluir que la mayoría de trabajos sobre esta temática van sumando una serie de principios para guiar al docente a incorporar la novela histórica a sus clases, unas indicaciones que aparecen además de forma relativamente homogénea y que están igualmente recogidas en otro tipo de bibliografía “entre las actividades lectoras que se realizan en las clases de 4º curso de E.S.O, las discusiones de libros, los debates sobre lecturas y el análisis de textos, por ese orden, tienen relación con los hábitos lectores del alumnado, de forma que cuanto más frecuentemente se realizan estas actividades en las clases de esta materia mayor hábito lector tienen los alumnos y viceversa” (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003, 174). Donde los diferentes autores no muestran consenso es respecto a la principal utilidad de la literatura, mientras que para algunos es un recurso emotivo, para otros es un elemento más de ambientación. En lo que sí coinciden los diferentes autores es en dedicar gran parte del espacio esos trabajos a la necesidad de incorporar de forma más sistemática la literatura al aula de ciencias sociales y en que “plantear el uso de la literatura como recurso didáctico para la enseñanza de la historia no es sencillo” (Velasco y Calabairo, 2014, 79). En general se percibe cierto desánimo, la literatura parece considerarse un recurso que sale caro en tiempo y esfuerzo, tanto para el docente como para el alumno.

Tras haber tratado estos trabajos destacados podemos encontrar un oportuno complemento en ciertas aportaciones provenientes de obras más generales respecto a la lectura adolescente y el aprendizaje significativo de la literatura. Algunas medidas que estas obras proponen, como la necesidad de que las actividades relacionadas con la lectura sean variadas y al menos en cierta medida lúdicas (Colomina, 2004, 42-44), ya han sido mencionadas, por lo que solamente se van a destacar ciertos aspectos no tratados o contemplados con la suficiente profundidad desde las anteriores perspectivas.

El primer vacío de los textos de didáctica específica hace referencia al panorama de la lectura entre adolescentes. Aunque ya en la justificación se ha hecho referencia a ciertas cifras desalentadoras respecto a lo que el alumnado de secundaria lee, o más bien deja de leer, diversos trabajos obligan a matizar estas cifras, sin que ello desde un ápice de gravedad o de necesidad de una intervención educativa. Pero, para no caer en culpabilizar al alumnado, posiblemente la primera medida contraproducente de cara a empujarle a la lectura (Argüelles, 2009), debemos tener presentes también que la lectura tiene, en palabras de Morón (1996, 9-12), una dimensión histórica, social y bibliográfica, la lectura es por ello también una actividad social. En otras palabras, se debe entender la forma que tienen los adolescentes de no leer dentro del panorama cultural general más amplio, “no es que nuestros adolescentes lean poco: lee poco la sociedad en la que viven, la sociedad que reflejan, que no parece potenciar lo necesario para leer, la reflexión íntima y personal, el detenimiento, la sensibilidad interpretativa...” Colomina (2004, 38). Esta situación no sólo hace referencia a los adolescentes, o a los alumnos de secundaria, para los que “la lectura, como sentimiento íntimo y esfuerzo solitario se entiende como una pérdida de tiempo que no compensa” (Yubero, 1996, 66). Así, es igualmente un problema fundamental que los profesores de secundaria tampoco lean, ni sepan siquiera lo que leen sus alumnos de forma voluntaria (Arizaleta, 2003; Fernández-Tresguerres, 2008, 101 y Reyzábal y Tenorio, 2004, 33-34), a pesar de que el ejemplo es para muchos la mejor de las acciones pro-lectura que se puede encontrar (Argüelles, 2009).

Para Alonso (2002, 26-27) nuestra sociedad no favorece la lectura porque se decanta por una aceleración histórica, una enorme tecnificación y un bombardeo mediático. Para

Reyzábal y Tenorio (2004, 17-25), es esta enorme oferta audiovisual, que supone menos esfuerzo que la lectura, la que en gran medida explica la falta de motivación hacia textos literarios. Ante semejante contexto cultural, Eliacer (2002, 27-28), no encuentra nada sorprendente en que se generen individuos superficiales y poco participativos o críticos.

Pese a todo, asistimos a una transferencia de la responsabilidad de fomentar el hábito lector hacia la escuela (Arizaleta, 2003, 102-105 y Docampo, 2002), incluso cuando se reconoce la importancia capital de la familia en este aspecto, especialmente durante la infancia pero también durante esta etapa secundaria (Colomer, 2009, Colomina, 2004 o Rodríguez, 1996). García y Jiménez (2010, 154-155) planteaban como a la escuela general de las ciencias sociales en particular cada vez se les exige más pero se le reconoce menos, socialmente y desde la administración educativa, lo mismo está ocurriendo con la lectura. Por otra parte, para Docampo (2002, 55), la escuela, especial pero no únicamente en lo relativo a este tema, va cayendo cada vez más en lo instrumental y endogámico, se enseñan sólo aquello que se necesita para aprender otra cosa dentro de este mismo ámbito. Así, la lectura en E.S.O. está muy marcada por su carácter propedéutico, con vistas a leer otras cosas, cuando muchos alumnos no van a ir a Bachillerato y por lo tanto no van a tener que superar esos textos para los que durante la secundaria se han estado preparando (Delgado, 2006, 53-55). Al fin y al cabo, el carácter instrumental de la lectura no se discute, para Argüelles (2009, 79) este reconocimiento instrumental incluso ha hecho bastante daño en cuanto a crear afición se refiere, porque ahora más que nunca también hay que enseñar a apreciar la literatura vincular al ocio y el disfrute particular (Gómez-Villalba, 1996, 72), enfocando la literatura desde una óptica mucho más interdisciplinar de como se ha venido haciendo (Reyzábal y Tenorio, 2004).

Otro de los aspectos más recurrentes de toda panorámica lectora es, más allá del cuánto se lee, es el qué se lee, es decir, los géneros literarios a tener en cuenta dentro de las lecturas adolescentes, más allá de las declaraciones de diversos autores sobre lo difícil que es establecer una frontera entre géneros literarios, especialmente entre literatura juvenil y adulta (Moreno, 2006, 9-16). La bibliografía sobre literatura, sobre hábitos lectores, sobre fomento de la lectura, toda ella suele dedicar una enorme atención al qué libros ofrecer al estudiante, al *corpus* o canon literario que sería el más apropiado. Igualmente se cuestiona constantemente el papel que deberían jugar los clásicos, aunque también se discute cuáles son los rasgos que hacen de una obra un clásico. Así, para Gonzalo, Moreno y Cortés (2006) un clásico es simplemente un libro con valor acreditado por varias generaciones. Pero el debate es mucho más profundo que el término, se está planteando si merece la pena siquiera ofrecer al alumnado de secundaria a la lectura de estas obras catalogadas tradicionalmente como clásicas, cuando el alumno seguramente la encuentre demasiado lejana o compleja (Reyzábal y Tenorio, 2004), teniendo además en cuenta que lo culturalmente más reconocido no tiene por qué ser lo más valioso y significativo para el alumno (Argüelles, 2009, 231). Otros autores, como Romaní (2006, 33), consideran esta postura demasiado paternalista hacia el estudiante, considerando que proponiendo únicamente aquello que se cree que al estudiante va a gustar, se le priva de la oportunidad de estar en desacuerdo con el profesor.

En la misma línea, este tipo de bibliografía también se cuestiona sobre el término y peso específico que debería tener dentro de este *corpus* la literatura juvenil, sin llegar a ningún tipo de acuerdo. Colomer (2009), una de las autoras que encontramos de forma más recurrente dentro de esta temática, y Díaz-Paja (2009), plantean la siguiente clasificación de las lecturas propias de los adolescentes,: la novela de formación, denominada en la bibliografía más técnica como *bildungsroman*, derivada del cuento y que suele recurrir a elementos de la narrativa heroica, basándose en la iniciación a la vida adulta y la desaparición de la niñez; los clásicos

juveniles, es decir, obras que frecuentemente se asocian con este tipo de lector y que gozan de cierto renombre; la novela juvenil homologada, surgida aproximadamente tras la segunda guerra mundial pero especialmente a partir de los setenta y definida por su destinatario adolescente más que por sus rasgos intrínsecos y que incluye desde la novela juvenil de corte realista a la vertiente más psicológica o la más fantástica; y finalmente la literatura propia de la baja cultura, con personajes previsibles y llena de estereotipos, la llamada literatura basura que también muestra una potente vertiente destinada al público juvenil. Los superventas de dudosa calidad no pueden ignorarse, ya que en numerosas ocasiones es lo único que el adolescente lee regularmente o lo único que lee con gusto y por propia voluntad. Una opción podría ser utilizarlos como puente o reclamo pero sin llegar a una situación de conformidad o complacencia (Margallo, 2009).

En definitiva, desde los sesenta las lecturas recomendadas se han diversificado y ampliando con todo tipo de aportaciones literarias, especialmente provenientes de la literatura juvenil (Colomer, 2009). Sin embargo, para algunos esta tendencia, que busca acercarse al alumnado con mensajes que en apariencia son cercanos a su modo de pensar, escogiendo lo que para muchos es de dudosa calidad literaria que transmiten un mensaje demasiado cerrado, único y lineal, para llegar a conectar con el lector adolescente que es, como tal, enormemente crítico (Docampo, 2002).

Esto en cuanto a una mera clasificación de géneros o subgéneros, pero también cabe preguntarse cuáles son las preferencias, los gustos de los adolescentes en materia de lectura. Es éste un aspecto difícil de definir, como bien expresa Delgado (2006, 53), pues se debe tener en cuenta tanto los diferentes gustos presentes en el aula, tantos como propios alumnos, como que dichos gustos cambian constante y significativamente a lo largo de toda la etapa a velocidades también particulares para cada alumno. A grandes rasgos, los adolescentes se decantan por la novela fantástica, de amor, detectivesca, novela negra, de aventura y de terror (Delgado, 2006). Para Sotomayor (2006, 53-61), tras años en los que imperaba el realismo, especialmente tratando los grandes temas adolescentes de forma seria, la fantasía domina el panorama, ya sea heroica, moderna, fantasía científica de ciencia-ficción, de miedo, de interpretación fantástica de otro tipo de relatos...

El carácter marcadamente sexista de la lectura es un apartado que tampoco se puede pasar por alto, dado su enorme peso editorial y social (Gonzalo, Moreno y Cortés, 2006). Leer, especialmente leer por placer, se ha venido considerando una actividad femenina. En cuestión de gustos, mientras ellos prefieren la aventura y el humor, las alumnas prefieren el terror y lo romántico (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003). A nivel editorial este sexismo siempre ha estado presente pero desde los noventa, con la imposición de las leyes del mercado en el ámbito editorial y literario de forma especialmente sangrante (Olid, 2009).

Tanto los alumnos como las alumnas de secundaria basan sus gustos de lectura en que el tema les atraiga, sin valorar demasiado el autor o su portada (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003, 169-170); aunque el marketing y las conexiones con lo audiovisual también viene jugando un papel importante (Colomer, 2009). Para Gonzalo, Moreno y Cortés (2006) al adolescente le gustan las obras que reafirman su personalidad, por ejemplo aquellas en las que se desarrolla un código ético particular más allá de la autoridad de otros, independientemente del género en el que este proceso tenga lugar. En esta misma línea, Colomina (2004, 65-68) mantiene que los adolescentes valoran sobre todo poder identificarse con el personaje y no porque este tenga su edad o sus mismos problemas, sino porque está enfrentado a una realidad desde una personalidad compleja e inconformista que se va

transformando ante un periodo de crisis. Por ello mismo también serían del gusto adolescente los temas heterodoxos y transgresores, así como los mundos alternativos o el realismo más crudo. Independientemente de estas generalidades, los diversos autores tenidos en cuenta, coinciden con Fernández –Tresguerres (2008, 101) al concluir que “hay que buscar un libro para cada tipo de alumno, porque cada uno requiere, al menos para iniciarse, un libro distinto, ya que los intereses de cada uno de ellos también son distintos”.

En relación a los gustos literarios del alumnado de secundaria, pero también a ciertas ideas que la bibliografía especializada ha venido rebatiendo, encontramos la clásica, aunque también polémica, asociación entre gusto por la lectura y buenos resultados académicos. En múltiples ámbitos, también el bibliográfico relativo a la lectura y sus bondades, es frecuente encontrar la aseveración de que los alumnos que más le son los que mejores calificaciones consiguen. El Centro de Investigación y Documentación Educativa (2003) insta a matizar esta categórica afirmación ya que aquellos alumnos que sacan mejores resultados son también los que no presentan dificultades lectoras, un aspecto fundamental a la hora de adquirir el hábito y la afición por la lectura (Puente, 1996, 24). Pese a todo, tampoco debería darse por sentado el apego a los libros si no existen dificultades, el gusto también se educa (Carratalá, 2005, 17) y los lectores no se fabrican en serie ni siquiera bajo las condiciones óptimas (Argüelles, 2009, 197). Por su parte, Colomer (2009) llama la atención sobre la tendencia en aumento durante los últimos años, cada vez un porcentaje mayor de alumnos lectores frecuentes cosecha malos resultados académicos. Esta misma autora ahonda algo más en esta relación entre resultados académicos y preferencias lectoras para concluir que los alumnos con calificaciones más altas suelen preferir los libros fantásticos, los clásicos y las novelas policíacas o de ciencia ficción, mientras que la afición por la aventura, los *best sellers* y la novela juvenil no se ha relacionado con los buenos resultados académicos. Por último, es importante tener en cuenta que no por leer más libros necesariamente se lee mejor (Argüelles, 2009, 189).

Esta misma institución, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (2003, 172-175) también matiza otro tópico clásico respecto a la lectura adolescente, la alarma en torno al uso de Internet y los juegos de ordenador. Así, contra la creencia popular, así como de muchos expertos apegados al soporte literario más tradicional, los adolescentes más lectores son a su vez los que también utilizan Internet más frecuentemente o juegan en su ordenador con mayor asiduidad. Sí parece ser cierto, en cambio, la relación entre televisión y lectura, pues son los adolescentes con más dificultades lectoras o menor gusto por los libros los que más tiempo dedican a esta actividad. Por tanto, las nuevas tecnologías pueden ser no sólo enemigas, sino aliadas de los hábitos lectores (Colomina, 2004).

Tiene también un peso nada desdeñable en la bibliografía, la cuestión de la animación a la lectura, un tema al que la investigación le ha otorgado enorme importancia (Gómez-Villalba, 1996, 71). El término surgió como alternativa de las bibliotecas públicas frente a lo estático, obligatorio y aburrido para el estudiante de la lectura en la escuela (Colomina, 2004). Con los cambios en la concepción y enfoque de la enseñanza de la literatura en la educación formal a partir de la Ley General de Educación, esta animación se fue incorporando a la escuela primaria y posteriormente a la educación secundaria (Yubero, 1996). Hoy en día se cuestionan las actividades que tradicionalmente se entienden como de animación a la lectura, ya que se las acusa de poco rigurosas. Para Arizaleta (2003, 114) y Rodríguez (1996, 117) no toda intervención a favor de la lectura entre adolescentes es buena y, una vez más, siempre debería estar contemplada dentro de la programación de forma detallada. Para Colomina (2004, 42-44) esta animación a la lectura pone demasiado el acento en lo lúdico cuando también es importante que la el alumno entienda la lectura como un proceso que requiere de autodisciplina y esfuerzo.

Por otra parte, también encontramos cierta defensa frente a que la animación acabe quedando reducida, en numerosas ocasiones, a los actos del día del libro (Yubero, 1996, 63-64) o limitada a campañas institucionales con motivación únicamente política sin fundamento o continuidad (Gutiérrez del Valle, 1996, 106). Muy relacionado con esto, encontramos también polémica al respecto al concepto de hábito contra el de afición. Hay autores que consideran que hablar de hábito supone enclaustrar a los libros y la lectura dentro de la repetición mecánica, de la costumbre, pero no por ello necesariamente vinculados a una afición duradera (Arizaleta, 2003 y Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003).

En vista de todo esto, la bibliografía que se centra en todo lo relativo a las lecturas adolescentes y a la animación de este hábito, aporta pautas en la misma línea que la didáctica específica de ciencias sociales. Pero, al contrario que ésta, se interesa mucho más por los componentes sociológicos de la lectura, se preocupa más por el papel del alumno, entendiéndolo como lector y no sólo como estudiante.

Finalmente, no se podría acabar este estado de la cuestión sin referirnos, aunque sea brevemente, a la presencia o ausencia de literatura en los libros de texto. A pesar de que ciertos casos las clases de ciencias sociales estén lejos de esas metodologías meramente expositivas y de aprendizaje memorístico, el libro de texto sigue siendo el principal material de apoyo. Así, se han comparado un ocho libros de texto para el 4º curso de E.S.O. (Burgos, 2006; Díaz, 2003; Fernández, 2011; García y Gatell, 2008; Juan, 2006; Krause, 2008; Pastor, 2002; Santacana y Zaragoza, 2003). Se trata de obras con diferente fecha de publicación, de diferentes editoriales, incluso publicados bajo una normativa educativa diferente. Sin embargo, lo más llamativo encontraba su análisis es la homogeneidad de textos, no tanto por la repetición de algunos especialmente relevantes, como por el tratamiento, más que similar casi idéntico, que éstos reciben.

En principio observamos cierta variedad: discursos históricos, himnos, documentos institucionales tales como informes o fragmentos de constituciones, obras historiográficas adaptadas, artículos de la prensa del momento así como actuales y también obras literarias. Dentro de estas podemos encontrar memorias y testimonios vividos, fragmentos de obras de novela, incluso alguna poesía o extractos de una obra teatral. En cuanto a la localización de los textos dentro de cada unidad también hay una variedad relativa, a principio del tema, resaltados mediante un recuadro en el cuerpo de la unidad, como actividades en este mismo cuerpo o al final de las mismas, en este caso tanto dentro de la sección de ampliación como formando parte de las actividades finales. El propio número de textos por unidad tampoco es constante, podemos encontrar unidades sin ningún texto y otras con más de diez, por lo que no parece haber criterio alguno en cuanto a la frecuencia más apropiada. Es especialmente interesante observar como en los temas relativos a la Historia del Arte no suele haber texto alguno. Sin querer entrar en un debate respecto al carácter artístico de la literatura, no deja de ser chocante que a un temario ya de por sí mermado de sus componentes artísticos se le reste a este también su referente textual.

Pero, más allá de esta aparente diversidad, hay que tener en cuenta las continuidades entre manuales. La extensión de los textos, sea cual sea su naturaleza es muy similar, casi nunca más de trescientas palabras y normalmente en torno a las ciento cincuenta. Son textos, por tanto, que podríamos catalogar como de muy breve extensión. A pesar de que encontremos ejemplos de textos en cualquier lugar de la unidad la gran mayoría de ellos aparecen formando parte de las actividades, especialmente de las finales. El valor que se da a los textos o documentos es por ello no el de instrumento para llegar al conocimiento, ni de objeto con valor histórico por

sí mismo como resto del pasado. El texto queda reducido a método de evaluación o, en el mejor de los casos, como escenario de aplicación. Esto no sería grave, los textos pueden ser una buena forma de evaluación o de calificación, de no ser porque no se plantean otros usos de los textos.

Centrándonos únicamente en los textos de corte literario también es constante el predominio de los textos no literarios, de hecho se pueden encontrar más textos legislativos o periodísticos que fragmentos de novelas. Incluso aquellos manuales que utilizan mayor número y variedad de textos, como el de Krause (2008), siguen prefiriendo los textos más tradicionales, entendiendo por tradicionales textos adaptados pero densos y poco motivadores presentados de forma descontextualizada. Los fragmentos de novela son los más frecuentes, normalmente se trata de novelas escritas en la época que retratan y se utilizan para presentar algún aspecto del temario de una forma más cercana y humanizada. Sin embargo, este nada despreciable potencial, queda en gran medida anulado por la ínfima extensión de los fragmentos seleccionados y por la poca reflexión que se sugiere para ellos. Hay textos sí, pero apenas hay actividades que incidan en un debate posterior a la lectura o en su análisis crítico. No se profundiza ni en sus motivaciones, ni se cuestiona la veracidad del contenido que presenta ni se profundiza en ellos más allá de la identificación del momento o hecho que presentan.

Mención aparte requiere la poca mención al papel de la literatura como fuente histórica. La presencia de apartados específicos sobre la literatura como fuente, como el de Fernández (2011, 41) donde se define la literatura como “una fuente historiográfica de primer orden, pues muchas novelas, sin necesidad de relatar acontecimientos históricos relevantes, nos ofrecen información sobre la época en la que fueron escritas”, podría hacernos caer en un análisis demasiado optimista sobre este tema. Lo más habitual es encontrar una clasificación de fuentes primarias y secundarias y nada más. De esta manera se está no sólo prescindiendo del potencial de la literatura sino que se está desvinculando esta de cualquier uso científico, restringiéndola únicamente al ámbito de lo estético o emotivo. La literatura sólo se utiliza en los libros de texto para dar color. Si en conjunto los textos parecían destinados a la evaluación, los textos literarios quedan reducidos a lo anecdótico y decorativo.

En general, el uso que se hace de estos textos literarios es prácticamente el mismo que el de las imágenes, mera ilustración, situación que casa muy bien con el panorama general de la literatura dentro de las ciencias sociales y en particular dentro de su didáctica específica, siendo especialmente revelador la limitación autoimpuesta a los textos de corte realista y en particular a la novela histórica. Si bien se defiende la necesidad de que el alumnado tome conciencia de que puede haber múltiples versiones del pasado, así como de que hay muchas formas de llegar al conocimiento histórico (Prats, 2001, 16-17), las fuentes literarias, si están presentes, no se cuestionan lo suficiente y, por tanto, no se reconocen como fuente de primer nivel. Por todo ello las ciencias sociales plantean una forma de entender la literatura muy similar a la forma en la que otras disciplinas, y en gran medida las administraciones educativas o el alumnado, contemplan a las sociales, como un saber acientífico y por tanto prescindible.

3. Desarrollo:

- Objetivos:

Desde una perspectiva teórica, de cara únicamente a este Trabajo Final de Máster, el objetivo del siguiente planteamiento es sencillo, se busca presentar algunos de los diversos usos que la literatura puede tener en el aula, ejemplificando cada uno de ellos a través de alguna lectura concreta. No se pretende, por tanto, ofrecer un programa de lecturas completo y detallado, sino no limitarse a un planteamiento meramente hipotético o a una detallada selección de obras, sino plantearse el trabajo de dichas lecturas dentro del aula y establecer la necesidad de trabajar sobre esos textos antes de proceder a las mismas, durante la propia lectura y, muy especialmente tras ella, a fin de maximizar sus beneficios educativos.

Pero más interesantes y complejos resultan ser los objetivos relativos a una posible aplicación directa en el aula. Tal y como se ha venido planteando, una temática como esta puede responder a múltiples objetivos y es necesario acotarlos y jerarquizarlos pero, sobre todo, tenerlos claros para optar posteriormente por una metodología en particular. Entre estos objetivos y de la forma más sintética posible, podemos distinguir como el principal de ellos el objetivo de fomentar la lectura y, en segunda instancia, obtener conocimiento histórico a partir del debate y la reflexión generada por textos literarios. Son estos objetivos los que se desarrollan a continuación con mayor detalle. Empezando por el de conseguir el desarrollo de unos hábitos de lectura más consolidados. Se pretende pues incidir de forma directa en la generación de una mayor afición por la lectura como opción de ocio para el alumnado. Se pretende también romper con la tradicional distinción entre la lectura voluntaria, a la cual se recurre por placer, y la lectura que se considera tan aburrida como obligada y que se da por iniciativa de la escuela. Se busca por tanto dar una mayor visibilidad a la lectura como futura posibilidad de disfrute, contribuir al desarrollo integral del estudiante y en relación a todo ello se busca también mejorar la imagen social de la lectura entre los estudiantes de secundaria. Conseguir que el alumnado lea más en definitiva.

Pero, más allá de la cantidad, es importante la calidad de esa lectura, como requisito previo al desarrollo de toda afición lectora pero también con vistas al futuro aprovechamiento de las capacidades lectoras también dentro de un medio escolar. Por tanto, conseguir no sólo que los estudiantes lean más sino que lean mejor, es decir, contribuir a la lectura más comprensiva y a la mejora de todas las capacidades que englobamos bajo la etiqueta de comprensión lectora. Desde mejorar su capacidad para obtener información de un texto a conseguir una mejor capacidad de reflexionar a través, y a partir, de la lectura son también de los principales de los objetivos a destacar.

Otro de estos objetivos es convertir a la literatura en un recurso para lograr una mayor motivación del alumnado hacia el aprendizaje en general y hacia la propia lectura en particular. En otras palabras, que la lectura sea su propio estímulo. En esta misma línea se persigue que el alumnado se implique de una manera más personal y activa en su propio proceso de aprendizaje, responsabilizándose por tanto de él. Al igual que se busca plantear la literatura como una herramienta al servicio de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje también se persigue planterarla como medio para lograr una implicación más directa y personal, considerando que sin dicha motivación y participación activa no se puede ni conectar los hechos del pasado con la propia realidad del alumno, ni conseguir que el aprendizaje sea verdaderamente significativo.

En cuanto al segundo de los objetivos de este planteamiento, contribuir a un mayor y mejor conocimiento histórico a través de la lectura y del trabajo sobre textos literarios, también este se puede desgranar en varios objetivos complementarios. Se plantea como objetivo especialmente pertinente para esta temática que el alumno llegue a comprender el saber histórico como un constructo social, que depende enormemente de la interpretación pero que no por ello pierde su carácter científico. Se busca igualmente incidir en el relativismo y la comprensión de la historia como relato. De igual forma se quiere insistir a través de la reflexión literaria en el carácter científico, que no único o inequívoco, del conocimiento histórico.

Muy en consonancia con esta subjetividad también se persigue la toma de conciencia del alumnado como sujeto activo y protagonista de la historia, así como que llegue a asumir como este mismo papel ha sido interpretado por los hombres y mujeres del pasado y, finalmente, que comprenda la responsabilidad que todo ello conlleva. Un apartado interesante a este respecto, es el de la herencia cultural, pues parece inevitable plantearse como objetivo de un planteamiento como este que el alumno llegue a asumir como propio el patrimonio cultural que reside la literatura y que así se interese por él.

Pero más allá de este valor patrimonial, también interesante, se asume como objetivo el fomentar el desarrollo de la empatía entre el alumnado, especialmente la empatía histórica, entendida como una capacidad básica para lograr un conocimiento histórico de cierta profundidad así como condición necesaria para poder poner dicho conocimiento al servicio del análisis y comprensión de la problemática social del mundo actual. Otro de los objetivos fácilmente identificables resulta, desde un enfoque crítico, implicar al alumnado no sólo en su aprendizaje, sino en el mundo que le rodea y del que forma parte. Se apuesta por tanto por una concepción transformadora del presente de la educación y la didáctica de las ciencias sociales, al servicio del trabajo por una sociedad más igualitaria y democrática. El instaurar un clima más colaborativo y solidario, al igual que participativo dentro del aula de ciencias sociales se plantea como un objetivo explícito y en modo alguno marginal.

Por último, dentro de estos objetivos también destaca el de familiarizar al alumnado con las fuentes escritas, convertirlas en cierta medida en un recurso habitual al que acudir también en búsqueda de conocimiento y, por último, se plantea en esta misma línea transmitir la concepción del conocimiento como saber interrelacionado, en modo alguno estanco y, por lo tanto, afrontable desde diversas perspectivas. Igualmente, se pretende transmitir al alumnado la posibilidad de hacer una lectura en clave histórica, o de análisis social, de toda obra artística. Se pretende por ello huir de la instrumentalización de la lectura en el aula al servicio de un verdadero conocimiento histórico y social, considerando que la lectura por sí misma también es fuente de dicho conocimiento y no tan sólo un medio para acceder a él.

- **Metodología:**

Antes de referirnos a cualquier actividad en concreto, es necesario referirse a la metodología general, pues se van a referir dos formas complementarias pero diferentes de introducir la literatura en el aula. Por una parte la propuesta de fragmentos que sirvan como ejemplo de diferentes ámbitos de aplicación de la literatura posibles y, en segundo lugar, una propuesta concreta, no de muestra, sobre la lectura de obras completas.

Respecto al primero de estos planteamientos, también podemos comenzar por establecer la forma de proceder que van a compartir los diversos fragmentos seleccionados, la cual pretende ser, ante todo, activa y colaborativa. Por tanto, se plantea como eje conductor, como actividad

común a las diferentes lecturas propuestas, una lectura a título individual y su posterior debate conjunto en el aula. En cuanto a la forma de afrontar la lectura propiamente dicha, se van a diferenciar dos modos de proceder. Por una parte, la lectura de breves fragmentos dentro del aula y por otra, la lectura totalmente individual fuera de ella. Ambos enfoques presentan ventajas y desventajas. Respecto a la lectura en casa, fuera del aula, su principal desventaja es que aumenta la carga de trabajo del estudiante fuera del horario lectivo, lo que puede aumentar el rechazo hacia la lectura. Otra desventaja es que en su casa, no está el profesor para supervisar y colaborar en el progreso de la lectura, no puede ni aclarar un significado difícil, ni apreciar de primera mano si la lectura interesa o no al estudiante. El alumno está, por tanto, en varias ocasiones, sólo ante la lectura. Por ello las actividades de preparación de la lectura van a ser especialmente importantes, lo mismo ocurre con la supervisión de la lectura.

Sin embargo, se ha considerado que las ventajas que supone este planteamiento compensan, sobre todo por una cuestión de tiempo. Es evidente que este factor supone una ventaja para el profesor, dado lo extenso de los contenidos y objetivos del currículo, de no optar por esta alternativa se tendría que reducir el papel de la literatura a la mínima expresión habitual. Por otra parte, la lectura individual fuera de las estrecheces de horario del aula quita presión al estudiante por acabar la lectura y la tarea propuesta, permitiendo así la autogestión del tiempo de lectura y, en definitiva, una forma de leer más libre y adaptada a cada estudiante. Respecto al otro planteamiento, la lectura de pequeños fragmentos en el aula, se considera que, dada su brevísima extensión, sí posibilita en este caso sin una lectura sin presión dentro del aula. Igualmente, este tipo de textos permiten una aplicación más directa, pues en lugar de plantearse la lectura de cara y un futuro debate en semanas posteriores, la puesta en común y la discusión sobre el tema de lectura, ocurre la misma clase. La complementariedad de ambos sistemas, busca no sólo constatar que las aplicaciones de la literatura pueden ser muy diversas, sino aprovechar y minimizar los riesgos de la realidad del aula en cuanto a lectura se refiere.

Al igual que estas dos modalidades de lectura se completan, lo mismo hacen los ejes de lectura y debate, los cuales se plantea a su vez como parte de un conjunto mayor que incluye también una actividad de presentación para cada una de las lecturas seleccionadas y una actividad posterior a la misma, más enfocada a la elaboración personal. La secuencia de base, por tanto, es siempre la misma: presentación y preparación, lectura, planteamiento de la problemática debatir, debate, planteamiento de la reflexión personal y, finalmente, realización de la misma y corrección por parte del profesor.

Es en las actividades de preparación -presentación -motivación en las que encontramos la mayor muestra de variedad. Pese a todo, y aunque son diversas en su forma, todas ellas buscan básicamente lo mismo, preparar al alumnado para la lectura. Así, se busca a través de ellas dirigir la atención del estudiante hacia algún punto o aspecto específico del texto y por ende dirigir su interpretación. Igualmente, se persigue activar y comprobar sus conocimientos previos sobre el tema a tratar y con el que se quiere relacionar el texto, considerando que estos conocimientos previos van a ser en gran medida los que marquen su aprovechamiento de la lectura (hay que buscar la cita). Por último, también se busca activar los conocimientos previos del alumnado relativos al contenido mismo del texto, coincidiendo con la idea de que a mayor conocimiento sobre el contenido de un texto, más enriquecida que la su interpretación. No se considera, por todo ello, que anticipar lo que se va a encontrar en el texto, reste disfrute a la lectura, simplemente la adapta un contexto escolar y maximiza sus beneficios educativos.

En lo referente a los debates post-lectura, estos se han planteado de una forma muy simple, sobre unas preguntas o cuestiones iniciales del profesor se reserva parte del tiempo de la clase

para que los alumnos dialoguen, discutan y debatan sobre el contenido, la interpretación del significado del texto. Si la lectura planteaba la situación problemática respecto a los conocimientos previos del alumnado, mostrando sus posibles flaquezas o lagunas, es en estos debates en los que se procede a la reestructuración y acomodación del nuevo conocimiento. El papel del profesor y durante todo el proceso es decisivo, pero merece una especial mención en este apartado, pues a pesar de que el debate debe tender a estar protagonizado por los estudiantes, es el docente el encargado de moderarlo, dirigirlo o animarlos si pierde fuelle recordando algún aspecto relevante del texto, planteando una interpretación alternativa o simplemente animando aquellos estudiantes más reticentes a hablar ante él y para sus compañeros a participar. Por último, para concluir la metodología a este nivel general, también se plantea para cada una de las lecturas un criterio de selección y los principales aspectos de la obra seleccionada, a fin de ilustrar aquel que no las ha leído sobre su contenido y considerando que si bien aquí se exponen de una manera más justificativa y formar, de cara a la aplicación en el aula, la obra se debe promocionar de una manera mucho más directa, natural e informal.

Descendiendo a nivel más específico, hemos de plantearnos como requisito previo a cualquier intervención educativa, especialmente si se pretende que esta tenga cierta continuidad a lo largo de un curso académico, es decir, que vaya más allá de lo meramente anecdótico, surge la necesidad de sondear la actitud de partida del alumnado. Por ello, la segunda de las actividades que se defiende como necesaria es una evaluación inicial o de diagnóstico como la que se presenta en el Anexo I, aunque cualquier otra similar cumpliría la misma función. Esta evaluación inicial, compuesta por preguntas breves, a realizar en el aula, no persigue un conocimiento exhaustivo de los hábitos lectores de la clase, pues un conocimiento profundo requeriría de un cuestionario muy extenso y de un tiempo considerable en su aplicación. Como ya se en diversos apartados del presente trabajo, la preocupación por el tiempo es una constante de la didáctica de ciencias sociales y, de forma especialmente acuciante, del interés por las cuestiones literarias. Más allá de esto esta evaluación inicial es tan sólo un preliminar, un prólogo a una evaluación, esencialmente a través de la observación y de la constatación de la participación en las sesiones de trabajo, que se va a prolongar a lo largo de las sucesivas actividades.

Por tanto, mediante esta breve encuesta se pretende hacer reflexionar, aunque sea brevemente, al alumnado sobre sus hábitos lectores y, sobre todo, sentar las bases de posteriores dinámicas al plantear a la clase las coincidencias que el profesor ha encontrado en sus respuestas en una sesión posterior. Se busca con ello también dar cierto *feed back* al alumno, que vea desde el primer momento que sus opiniones a este respecto importan, que se le escucha y, sobre todo, que sus inclinaciones van a ser tenidas en cuenta. Teniendo así en consideración la relevancia del género romántico, o romántico juvenil, el cual sigue gozando de una envidiable salud entre las alumnas de secundaria sería interesante que si bien no se van a incorporar a las lecturas propuestas, sí se hiciera mención de alguna otra manera a lo largo de las sesiones de trabajo con textos literarios. Por ejemplo, al recomendar alguna de las novelas que se van a trabajar, o simplemente al presentarlas, se debería, siempre que sea posible, resaltar también el romance que esa novela pueda presentar. Al fin y al cabo, la mayoría de novelas usan el recurso del romanticismo en mayor o menor medida.

Pero hemos establecido en el primer párrafo que esta evaluación inicial sería la segunda actividad a desarrollar. La primera, no puede ser otra que la de presentación de objetivos y del conjunto de actividades a realizar, siendo ésta la primera ocasión en la que podemos empezar a *vender* la literatura, es decir, a plantearla con un recurso útil pero también interesante, divertido y diferente. Por todo ello, convendría que esta primera actividad de presentación tuviera lugar

durante las primeras clases del curso, cuanto antes mejor. Igualmente, sería importante un acto de sinceridad ante los alumnos, en otras palabras, convendría comunicarles claramente no sólo que se van a llevar a cabo una serie de lecturas obligatorias a lo largo del curso, o que se les va a exigir algún tipo de trabajo sobre ellas y que éste va a ser invaluable, sino los objetivos que perseguimos con dichas actividades.

Por tanto, sería importante plantearles que pretendemos que dejen de ver la literatura como una obligación únicamente de las clases de lengua y literatura o que buscamos que no sólo aprendan, sino que disfruten y comiencen a ver, si no lo hacen ya, las clases de ciencias sociales como algo más que fechas y datos, a través de las lecturas que vamos a llevar a cabo. Igualmente imprescindible resulta establecer desde este primer momento la dinámica a seguir, cómo va a funcionar este conjunto de actividades. Estableciendo así, a grandes rasgos, todo planteamiento metodológico general que antes se ha planteado aquí y recalando el carácter evaluativo de toda esta actividad. Sólo tras haber comunicado todo ello a los estudiantes, y si es posible tras haberlo consensuado, aunque sea en cierta medida, pues es comprensible que en un primer momento el alumnado muestre cierto rechazo no sólo en contra de la lectura, sino contra cualquier actividad susceptible de ser catalogada como “deberes”, se puede pasar a la primera de las lecturas propiamente dichas.

En cuanto al segundo bloque de actividades literarias para el aula de ciencias sociales, desarrollada más adelante, pero es necesario remarcar a este nivel general su diferencia respecto a la metodología anterior, pues se basa en la apuesta por la preinscripción de la lectura de una novela completa. Esta lectura va a ser elegida por el alumno entre cuatro posibilidades, entre las cuales hay una que no es realmente una novela sino que es un relato que forma a su vez parte de una obra más amplia. Pero dado que su sentido es autónomo, que funciona narrativamente de forma completa sin tener requerir de la lectura del resto de relatos de la obra, la podemos considerar para este uso como una novela más.

Esta apuesta por la lectura de un libro completo es, por sí misma, una importante decisión metodológica. En primer lugar porque a través de la lectura de una obra en su totalidad la autonomía del alumnado es mucho mayor de la que necesitaba afrontar al enfrentarse a relatos cortos, varios de los cuales eran además leídos en la propia aula. Es esta por tanto una ocasión en la que el alumno necesariamente va a poner a prueba sus habilidades lectoras. Esta situación, como acabamos de establecer ya ocurría con las lecturas a domicilio de fragmentos breves, pero dada su limitada extensión, y en muchos casos la poca dificultad de los mismos, el desafío era notablemente menor.

Por último, hemos de referirnos a una última actividad contemplada para esta inclusión literaria, la también necesaria evaluación de la experiencia por parte del alumno y la igualmente necesaria autoevaluación del profesor, pues si empezábamos reclamando la implicación e indicación de sus preferencias por parte del alumnado, parece lógico también contemplar una nueva evaluación o sondeo, en este caso sobre la opinión del alumnado en relación a la actividad literaria llevada a cabo. Si bien en el Anexo I se deja constancia de un brevísimo modelo, parece más apropiado recurrir a la vez más a la puesta en común, siendo la alternativa por escrito sólo preferible en caso de que queramos primar el anonimato del estudiante y una mayor libertad en sus respuestas. Pero si hemos conseguido implementar el objetivo de crear un clima participativo y democrático, no habría por qué recurrir a ello.

El ejemplo de Harry Potter como introducción a otro uso de la literatura en el aula de ciencias sociales.

A pesar de tratarse de una obra sobradamente conocida, el primer punto a tratar sigue siendo el esclarecer el criterio de selección aplicado, así como las líneas maestras de esta obra. Empezaremos resumiendo que se trata de una obra fantástica que muestra un mundo alternativo y mágico que convive con el nuestro y en el que un huérfano, Harry Potter, se ve inmerso descubriendo que está llamado a jugar un papel determinante en el destino de dicho mundo paralelo. Para una primera actividad y dado que no es probable que el alumno esté habituado a una reflexión como la que aquí se propone, se ha optado por buscar una obra cuyo destinatario sea esencialmente un público infantil y juvenil, persiguiendo al menos en esta primera lectura una comprensión totalmente asequible, fácil para el alumnado. Sin embargo, también se trata de una obra que goza del reconocimiento conjunto social, no queda por tanto limitada a la etiqueta de *libro para niños*, con el consiguiente rechazo entre su destinatario natural que busca distanciarse como lectores de los libros que serían para ellos más manejables.

Aparte de su sencillez narrativa, se ha valorado su papel como referencia cultural, pues se distingue por ser una referencia generalizada y de total actualidad, no sólo en cuanto a su lenguaje, sino a que *sigue estando de moda*, gracias en gran medida al medio audiovisual, pero esta preeminencia de la imagen respecto al texto no debe afrontarse como un obstáculo, uno más a la hora de acercar la literatura pues esta familiaridad es una notable ventaja. A fin de un posible aprovechamiento de ello, sino todas, casi todas, las novelas planteadas en este trabajo cuentan con una versión cinematográfica. También se ha valorado la similitud del alumnado con los personajes principales, por lo que es fácil establecer la comparativa entre ambas situaciones, la literaria y la real del alumno de educación secundaria obligatoria. Pero si por algo se ha elegido esta obra y este fragmento en concreto, es por el entorno en que tienen lugar la trama de la historia, un ámbito mayoritariamente escolar, lo que de nuevo facilita enormemente la analogía con la propia situación del estudiante, no sólo como adolescente sino también como alumno.

Como resumen del fragmento seleccionado podemos concluir que se trata de un momento de la historia en el que en esta fantástica escuela de magia están comenzando a pasar algunas cosas siniestras con ciertos tintes racistas, en este caso contra aquellos que no provienen de una familia de magos. Frente a esta situación, que afecta de lleno a los protagonistas de la novela, el colegio entero parece haber relacionado estos hechos con una antigua leyenda de la escuela. Es precisamente por esta novela por la que la co-protagonista femenina, Hermione, pregunta al profesor de Historia de la Magia.

Pero, más relevante que el momento concreto del desarrollo de la historia en el que se sitúa este fragmento, es interesante la situación escolar que refleja. En primer lugar porque se plantea que el único profesor fantasma de la escuela es, precisamente el de esta materia, nuestra homóloga fantasiosa a ciencias sociales. Si esto no es una llamada de atención sobre la concepción social de nuestras materias como saber muerto y enterrado pocas cosas así se podrán interpretar. Por otra parte, este fragmento no se limita a retratar de una manera tan poco amable al profesor o a la materia, sino que transmite una concepción sobre la ciencia histórica muy particular, particular y positivista de la más vieja escuela. Según esta concepción, lo mitológico, lo legendario, lo simbólico, todo aquello de hecho que no se refiere a la historia político-militar se debe desdeñar y el profesor, quien además ni siquiera conoce a sus alumnos, monta en cólera

frente a cualquier alteración del orden en sus clases. Por todo ello es interesante analizar este fragmento en el aula, no porque los alumnos se hayan visto influidos por concepciones como esta y haya que quitarles la venda de los ojos, sino porque este tipo de literatura tiende a reflejar, no sólo a proyectar, el modo de vida del público adolescente, con ciertos y fantasiosos matices por supuesto.

Teniendo en cuenta todo lo que se acaba de decir, pero especialmente la relevancia social de esta obra, la presentación de la misma resulta sencilla, cualquier imagen de las películas, incluso un pequeño fragmento de su archiconocida banda sonora, o sencillamente bajo la pregunta ¿alguien ha oído hablar de Harry Potter? se llevaría a cabo la primera puesta en común sobre la obra, líneas básicas de su argumento, principales personajes... El siguiente paso consistiría en pasar a comprobar si sólo se conoce la historia o si como es presumible, también hay algunos alumnos que hayan leído las novelas. A este respecto es importante valorar a los lectores, dándoles cierta relevancia en el aula, proponiendo por ejemplo que den su opinión respecto a los libros en comparación a las películas así como si les ha gustado o no, dónde radica su atractivo o si su lectura ha sido importante para ellos por alguna razón. El docente es el encargado de ir dirigiendo así el debate hacia la comparativa con la realidad del instituto: ¿dónde tienen lugar las novelas?, ¿qué tipo de colegio es?, ¿Se parece en algo al nuestro?

En esta y otras novelas, especialmente para aquellas que a simple vista, o a simple lectura, no parecen reflejar una situación histórica concreta, cobra especial de relevancia el dar a conocer los objetivos, decir de forma clara y comprensible para el alumno porque se va leer este texto, una razón no es otra que comprobar qué visión de la historia plantea y si los alumnos la comparten y plantear un diálogo en torno a esta cuestión. El fragmento seleccionado se encuentra en el Anexo II.

Dada la extensión de este texto, se plantea su lectura directamente en el aula y a pesar de su simpleza sintáctica y de vocabulario, el profesorado no puede dejar de comprobar cualquier problema de comprensión que pueda ir surgiendo. Una vez concluida esta lectura, y también para sentar las bases de las futuras dinámicas lectoras, se procederá a una puesta en común entre varios alumnos, que relaten con sus propias palabras lo que nos cuenta el texto y, posteriormente, plantear el debate sobre si son de la misma opinión. De esta forma, una actividad tan sencilla como esta permite no sólo hacer un uso alternativo de la literatura, sino llevar el debate social en torno a las humanidades al interior del aula, comprobar las actitudes de los estudiantes respecto a lo que están obligados a estudiar y, a ser posible, encontrar o motivar opiniones que apunten en una dirección más favorable hacia nuestra asignatura. Teniendo en cuenta que ésta es la primera actividad, utilizada más a modo de introducción y de demostración de que desde la clase de ciencias sociales es posible utilizar los textos literarios sin tener que utilizar un fragmento de una obra historiográfica o una constitución, demostrando también que el alumno puede llegar a poseer mucho más conocimiento para aportarlo a un debate de clase de lo que él mismo imagina, no se exigirá en esta ocasión la realización de ninguna actividad de reflexión personal posterior, más allá de la mencionada puesta en común y debate.

La literatura como reflejo de una época I, el ejemplo de El Perfume.

El segundo uso de la literatura a destacar es el del uso de la misma como retrato de una época concreta. Es este el uso más habitual de la literatura en ciencias sociales y por ello se dos lecturas diferentes, de géneros radicalmente distintos y sin embargo ambas aplicables al aula. El primero de estos ejemplos lo constituyen la lectura de los fragmentos de esta obra de ficción,

que no sirve también como necesario ejemplo de que no por estar planteándose esencialmente géneros más alternativos se debe cerrar la puerta a otras aportaciones.

En cuanto a las líneas maestras de ser obra, de nuevo enormemente conocida, plantea la historia de un asesino en serie obsesionado con los olores y con la ausencia de un aroma o esencia propia. Más allá de esto, el principio de selección para esta obra se ha basado en que es un recurso recomendado específicamente por materiales sobre el fomento de la lectura entre adolescentes, es decir, con el respaldo de los expertos (Colomina, 2004); pero además, dada su temática y enfoque transgresor, que apuesta por lo marginal e incluso por lo sórdido, es una alternativa refrescante para el alumnado, quizás demasiado acostumbrado a lo políticamente correcto y a la literatura blanca. El trabajo con esta obra además nos permite ver de forma clara como el trabajo a partir de un texto literario puede limitarse a una panorámica general o puede, con algo más de profundidad, orientarse más al trabajo sobre conceptos y problemáticas esenciales de las ciencias sociales.

El primero de los fragmentos seleccionados (Anexo III) viene a retratar una panorámica sobre las ciudades anteriores a la edad contemporánea, destacándose las múltiples formas en las que la ausencia de productos de limpieza, de alcantarillado y de otras infraestructuras, hoy en día básicas, provocaba un olor tan característico como terrible e insalubre. No hay ni personajes a destacar, ni acción alguna en este fragmento y sin embargo, posiblemente mejor que su propia versión en la gran pantalla, nos permite conectar con el alumno a través de sensaciones vívidas, de la misma percepción sensorial, incluso a través de la lectura y nos permite empezar a desgranar el panorama general del mundo previo a la época contemporánea. Evidentemente se trata de un fragmento que requiere de crítica, a fin de no transmitir al alumno la idea de que el mundo moderno era, simplemente, una época apestosa. Pero además, dado el contexto madrileño en particular actual, que nunca se debe perder de vista por muy alejada en el tiempo que parezca la situación a retratar, es especialmente conveniente la reflexión sobre qué es lo que impide que nuestras ciudades hoy en día presenten un aspecto semejante

La actividad de presentación en este caso, consistirá por una parte en la proyección en el aula del tráiler de la visión cinematográfica de esta novela, que sirve para introducir sus líneas maestras y es un recurso de fácil obtención para el profesor. Dado la más que breve extensión de este fragmento, se plantea su lectura dentro del aula. Por otra parte, a fin de romper con una posible monotonía metodológica en este tratamiento se repartirá al alumnado en parejas o por pequeños grupos a fin de que realicen en común una descripción similar a la que acaban de leer pero aplicada en este caso a la ciudad actual. Tras proporcionar un tiempo prudencial para esta tarea, se procederá a la caracterización como grupo de la ciudad la ciudad pre-contemporánea. En comparación con la actual, exponiendo los alumnos las conclusiones a las que hayan llegado, tal y como se planteaba en los objetivos.

Si bien este conjunto de actividades están pensadas en su totalidad para la puesta en funcionamiento como parte de una clase, se plantea también sobre esta misma novela la lectura y el estudio de un segundo fragmento, algo más extenso y por tanto pensado para la lectura particular del alumno. Este fragmento narra los desvaríos o lamentos del perfumista Baldini, maestro del asesino protagonista de este relato. Dado que los alumnos ya han trabajado en sesiones anteriores con esta novela, la cual ya se les ha presentado e incluso han trabajado con ella, el recuerdo de dicha sesión nos puede servir como introducción a este nuevo trabajo. Por tanto, a fin de facilitar y optimizar la lectura lo que sí se debe presentar es en concreto el texto. Planteando la personalidad de Baldini tal y como nos aparece retratada en la novela, como un personaje venido a menos pero que conserva todos sus aires de grandeza, que copia

sistemáticamente las creaciones de otros perfumistas y que, en capítulos posteriores de la novela va a aprovecharse también del protagonista Grenouille. Por supuesto, en esta y todas las ocasiones va a seguir siendo igual de importante como en el caso de Harry Potter preguntar por su alguno de los alumnos ha llegado a leer una novela tan popular como esta y en el afortunado caso afirmativo, servirnos de esa misma experiencia lectora para presentar algún aspecto de la novela en cuestión o como reclamo para captar a algún otro potencial lector entre la clase. Un maravilloso resultado de estas actividades educativas que se están planteando sería que algunos de los alumnos siguieran nuestras recomendaciones en materia de lectura y probaran a leer alguna de ellas, al fin y al cabo la curiosidad, a menudo la curiosidad morbosa, es uno de los motores que nos impulsaron a muchos de nosotros hacia los libros.

Volviendo al caso concreto del perfume, en este caso va a ser igualmente importante presentar la temática del texto, avisar de que se va a encontrar desarrollado el clásico de que cualquier tiempo pasado fue mejor, en este caso a través de los lamentos de este personaje que nos propone de paso una panorámica rica y amplia sobre los cambios hacia un mundo contemporáneo. En esta y todas las novelas que se plantean para leer en casa va a tener especial importancia la capacidad del profesor para consensuar una fecha límite, así como para estar dispuesto a revisarla, pues no podemos olvidar que uno de nuestros objetivos consistía precisamente en crear un clima propicio para el aprendizaje que fuera, además, lo más democrático posible dentro de las posibilidades que nos deja la particular relación del aula, el docente siempre va a seguir siendo la autoridad y el responsable por muy abierta y pro consenso que sea su actitud.

En cuanto a la puesta en común, para esta ocasión se propone que vayamos desgranado el texto como clase, los diferentes elementos de los que se queja el protagonista de este relato y los vayamos colocando en su columna correspondiente. Especialmente interesantes van a resultar los elementos o puntos en torno a los que se plantee polémica sobre a qué edad corresponden, así como aquellos que se queden a medio camino. Esta actividad nos permitiría por tanto no sólo reflexionar junto a Baldini sobre el cambio de edad histórica o el trauma que los cambios rápidos pueden suponer en la vida de alguien, sino llevar la reflexión hacia las demarcaciones entre edades y su carácter ciertamente convencional y no de una frontera real. Es siempre importante insistir al alumnado en que alguien no se acuesta siendo un hombre del medievo y se despierta en la edad moderna.

La reflexión de elaboración personal por su parte, dado el tiempo que esta obra en particular ya ha supuesto, se va a limitar a elegir uno de los aspectos clasificados en la puesta en común y buscar en la red alguna información sobre ello, por ejemplo, el sistema gremial. De esta forma se estaría contribuyendo también a la consolidación de los aprendizajes ya adquiridos.

La literatura como reflejo de una época II, el ejemplo de La Vieja Guardia.

Este fragmento (Anexo IV) no podría ser más diferente del que acabamos de exponer. Se trata de una obra bastante reciente, de léxico y argumentos bastante simples, pero que nos permiten afrontar perfectamente una caracterización e identificación en clave empática con la mentalidad de la época del imperialismo. El criterio de selección que ha primado en esta ocasión ha sido lo directo del mensaje, con un estilo casi cinematográfico y por tanto de fácil aprehensión por parte del alumnado. Junto a esta falta de dificultad en la comprensión también se ha valorado la actualidad de su temática. Recientes éxitos cinematográficos, tales como *Avatar*, plantean la misma idea que refleja esta novela, la posibilidad de los trasplantes de conciencia. Pero, más allá de esto, en lo que coinciden especialmente una de las películas más

taquilleras de la historia y esta novela, es precisamente en aquello que la hace particularmente atractiva para el aula, el planteamiento de un imperialismo y colonialismo que superan, incluso, los límites del propio planeta. Esta idea será desarrollada también en una de las novelas propuestas para su lectura completa, *Mercaderes del espacio*, pero aquí, en apenas un par de páginas puede proporcionarnos un debate rápido interesante dentro del aula.

Podríamos resumir el contenido de este fragmento en una *charla motivacional a las tropas* por parte de un general de las fuerzas coloniales a sus nuevos reclutas. Una charla que, en realidad, no es precisamente optimista, pues se establece como la mayoría de los combatientes va a acabar estadísticamente muriendo en combate. Es por ello un fragmento que genera cierta intriga hacia qué pasará después y que resulta atractivo no sólo por plantear un hipotético panorama desolador, sino porque plantea también el antiguo principio de que el fin justifica todos los medios a través de la consideración de que todas esas muertes van a tener lugar sí, pero al servicio de un bien mayor, asegurar la supervivencia de la raza humana. Aunque hoy en día la raza humana no aparece amenazada de forma directa, es sencillo ver la vigencia de ideas semejantes, sin querer caer demasiado en la lo polémico la llamada a la austeridad que hemos venido escuchando los últimos años apuesta también por ese principio de que, al final, todo sacrificio merece la pena. No se trata por tanto, tan sólo de un ejercicio de imaginación literaria, sino de un reflejo de diversas situaciones que podemos apreciar en el panorama actual, y si nosotros podemos verlo el alumnado también percibe el bombardeo de ciertas ideas, aunque sea de modo inconsciente.

La acción de la novela recae en las vivencias de un grupo de ancianos que se somete a una compleja y completa transformación, al abandono de todo aquello que conocen, incluyendo su propio mundo y que acceden a enrolarse en una vida militar que hasta entonces les era desconocida y resulta ser más que potencialmente letal; todo ello con tal de evitar la vejez y la decadencia que conlleva. A simple vista esta temática puede parecernos cercana pero podemos también llegar a considerar que una obra con protagonistas ancianos está demasiado alejadas del momento vital del adolescente. Sin embargo, dado que se trata de personas dispuestas a todo con recuperar la juventud, podría darse igualmente una identificación entre estudiantes y personajes literarios. Por ello, la actividad de motivación-presentación sería plantear al alumnado, más allá del resumen de la obra y los principales aspectos de los que se ocupa, si ellos querrían seguir siendo siempre jóvenes, y que estarían dispuestos a hacer para conseguirlo, si accederían a lo mismo que los protagonistas de esta novela. Éste énfasis en las motivaciones que pueden llevar a alguien abandonarlo todo, a desprenderse de todo para afrontar un futuro incierto, es lo que nos interesa de cara al período imperialista y así debe establecerse de forma clara de cara al alumnado, indicarle que se busca que comparen la situación aquí retratada con la de esa época y, a ser posible, que también la comparen con su propia situación pero, sobre todo, que esa comparación tenga en cuenta las diferentes circunstancias de cada una de las situaciones. Todo ello bajo la premisa de que el fragmento seleccionado plantea una opinión con la que sería fácil, tras la lectura, establecer la correspondencia con la mentalidad de los estados nacionales empeñados en una carrera colonial.

Continuando en la misma línea de reflexión, se pretendería comparar las motivaciones que ellos han planteado con las que pudieran tener aquellos ciudadanos de a pie de la época de los grandes imperios, que abandonaban, o más bien se veían obligados a abandonar, todo aquello que conocían para luchar por ese difuso concepto de patria y un más hipotético futuro mejor. Igualmente, se puede establecer más fácilmente una comparación entre estas motivaciones particulares y los numerosos y potentes intereses, esencialmente económicos pero también políticos, de las grandes potencias imperialistas. Son muchos los aspectos a tratar y es

importante tener presente que estos debates que se plantean no buscan el enfrentamiento entre ideas a ver quién convence más, sino dialogar dentro de la clase para ir recordando y consolidando lo que ya se ha aprendido en el aula.

A este respecto es conveniente remarcar un aspecto que quizás hasta ahora no ha sido suficientemente resaltado, al menos en cuanto a la metodología, pues sí se ha establecido su importancia en el apartado del estado de la cuestión. Me refiero por tanto de nuevo a que el alumnado, y cualquiera, es capaz de obtener más información y de relacionarla de una manera más completa si conoce la temática del texto. Por tanto, tanto este texto como el inmediatamente anterior, es decir, el segundo texto de la obra *el Perfume*, están pensados para ser leídos o bien mientras se está abordando el temario relativo al mundo previo a la revolución francesa y al imperialismo, o bien en un momento inmediatamente posterior. No se trata de obras como podrían ser el primer texto de esa misma novela, *el Perfume*, o del estilo del de *Harry Potter*, que se podrían incluir perfectamente en cualquier presentación de un tema particular, ya que no requieren de un conocimiento específico, o mínimamente consolidado, para obtener de ellos toda su riqueza narrativa.

Por su parte, y para acabar con este texto de *La Vieja Guardia*, la actividad de reflexión posterior e individual iría encaminada en esta misma dirección de reflexión. Se plantearía al alumnado que se pusieran en lugar o bien de un ciudadano de una gran potencia imperialista como Gran Bretaña, o bien en el lugar de un monarca de este tipo de nación y que, tratando de aportar su punto de vista, explicara en una breve redacción los motivos que le llevan a la expansión y a las guerras por el territorio y los recursos. Se busca así también, que la reflexión literaria se traduzca en una verdadera reflexión histórica.

La literatura como excusa para el debate sobre la fiabilidad de las fuentes como paso previo al tratamiento de los temas sensibles de la historia contemporánea. El ejemplo de Geralt de Rivia.

Breve resumen de la obra y criterio de selección: Esta saga pertenece al género de la fantasía de corte épico, aunque en ella también se utiliza, con frecuencia y naturalidad, el recurso del cuento tradicional reinterpretado desde una la óptica de la fantasía moderna, tal como es el relato (Anexo V) aquí seleccionado así como grandes dosis de la literatura de aventuras. El personaje principal de estas novelas, el cazador de monstruos a sueldo Geralt, es un personaje tan marginado socialmente como carismático. Un hombre que además va desvelando a lo largo de sucesivas aventuras un código ético particular, propio e independiente de las convecciones sociales dominantes. Por todo ello puede resultar un personaje muy atractivo para el alumnado de educación secundaria. Por si esto fuera poco, se trata de una obra de renombre dentro de la literatura fantástica actual, así como de una obra de reconocido valor literario. Por último, el nivel culto del lenguaje, la crudeza de las situaciones que refleja, su carga en intrigas, ironía y humor, así como la abundancia de reflexiones filosóficas y dilemas morales parece especialmente indicada para un público adolescente

El fragmento seleccionado, es en concreto una reinterpretación del cuento tradicional de la Bella y la Bestia en el que la bestia resulta ser un arrepentido violador y saqueador mientras la bella resulta ser un monstruo, literalmente. El protagonista se encuentra, tal como es habitual en estas novelas y en las novelas de aventura en general, vagando por el bosque en busca de algún trabajo, sin embargo pronto encuentra unos cadáveres y acaba visitando el hogar de un extraño ser que tiene una apariencia terrorífica y con el que, sin embargo establece una cordial conversación, en principio con la mera intención de esclarecer si este monstruo está relacionado

con los muertos que acaba de encontrar. Se ha considerado especialmente oportuno porque, al igual que ocurría con Harry Potter, este popular cuento es una referencia compartida por el alumnado, el cual normalmente conocerá perfectamente la historia. Por tanto, nos permite confrontar la versión que el alumno está acostumbrado a escuchar, la versión *Disney*, con una lectura alternativa de la popular historia. Además de constituirse en un fragmento autoconclusivo, y por lo tanto goza de ese sentido completo que se pierde mediante la utilización de los textos más breves que hasta ahora se han venido planteando.

La actividad de preparación, más allá de la presentación verbal de la obra por parte del lector, aunque numerosas cinemáticas sobre la versión de videojuego de la saga podrían ser igualmente interesantes. Se plantea directamente al alumnado que van a leer el cuento de la Bella y la Bestia, pero con ciertas modificaciones. Se plantea igualmente una pequeña puesta en común sobre el argumento de la tradicional historia y se plantea la cuestión fundamental, ¿cómo conoces esa historia?, ¿dónde la has oído o la has visto?, ¿refleja una situación real adornada de fantasía?, ¿te has planteado alguna vez que pueda existir una versión alternativa? Es este un momento tan bueno como cualquier otro para remarcar los objetivos de esta lectura: leer el texto fuera del aula, aunque siempre podrán plantear cualquier duda que les suponga durante las clases siguientes, se plantea también como objetivo que reflexione sobre de dónde sacamos el conocimiento sobre la historia, en qué nos basamos y, sobre todo, que sea capaz de detectar las diferencias entre la versión que él o ella conocen y la que aquí se plantea y que llegue a cuestionarse a qué obedece esa diferente perspectiva. A través de todo ello se estaría preparando al alumnado para enfrentarse con una lectura contraria a la que él siempre ha manejado, pero también a hacer una lectura más atenta del texto literario, que no se limite a pasar de puntillas por él sino que esté en guardia para percibir las pistas que le ayuden a lograr los objetivos planteados. De la misma manera se podrá conducir la posterior puesta en común hacia aquellos aspectos que diferencian la literatura de la historia, así como la frágil separación que media entre ambas. Igualmente esto nos puede conducir hacia la convicción de que hay saberes que todos asumimos como ciertos sin haberlos cuestionado primero y a la necesidad de enfrentarnos con cuidado, desde una perspectiva crítica, al análisis de las fuentes disciplinares de la historia.

Como reflexión personal para esta lectura se plantea que cada estudiante refleje por escrito alguna situación de su experiencia personal en el que dos formas diferentes de entender o recordar un determinado hecho haya conducido a un enfrentamiento de cualquier clase a fin de poner las diferentes situaciones en común con el resto de la clase y llegar así a la conclusión de que las diferentes versiones sobre el pasado son inevitables pero que siempre se debe buscar la evidencia que de apoyo a una determinada visión.

Toda esta reflexión, que tras la lectura individual fuera del aula, se llevaría a cabo en una sesión íntegra de clase es una reflexión interesante para el alumnado, pero también necesaria es y debe ser previa al tratamiento en profundidad de cualquiera de los temas considerado como polémicos y “sensibles” para su tratamiento en el aula, esos temas que suelen levantar ampollas pero que no por ello se deben en modo alguno evitar, tales como la transición democrática, la Guerra Civil Española, el Holocausto entre otros. Puede parecer para ello, a simple vista, un giro demasiado rocambolesco, un excesivo *rizar el rizo*, pero nos enfrentamos a uno de los grandes obstáculos, al menos a mi juicio, en el aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales, los prejuicios entendidos no como preconceptos simplemente sino como ideas irracionales muy arraigadas y defendidas con vehemencia que no sólo condicionan la adquisición de nuevos aprendizajes, sino que ponen en ocasiones al alumno a la defensiva frente al testimonio de la ciencia histórica. Aun a costa de caer en la repetición, es importante remarcar de nuevo que este

recurso fantasioso no pretende en modo alguno sustituir a los recursos propios de la disciplina histórica, como serían en este caso el análisis comparativo de fuentes historiográficas. Sin embargo, puede predisponer al alumnado hacia una actitud más crítica y utilizar la literatura como puente o trampolín hacia dichos temas y textos. Una sistematicidad en el uso de este tipo de enfoques, que trabajen directamente sobre el concepto antes de confrontar el tratamiento de estas temáticas en el aula posiblemente ayudara a calmar los ánimos en torno a ellos y a enfocar su estudio, sino desde una mayor crítica al menos desde una posición más fría.

La distopía como reflexión crítica sobre el mundo actual y contemporáneo, los ejemplos de 1984, Mercaderes del Espacio, Fahrenheit 451, el relato de La Antífona de Somni-451 en la obra del Atlas de las nubes y Un mundo feliz.

Esta nueva metodología va a compartir, pese a lo anteriormente expuesto, algunos rasgos con la ya establecida hasta ahora. Así, la presentación de las novelas va a ser si no igual más importante en esta ocasión. Esto se debe en gran medida a que a diferencia de los fragmentos anteriores, entre las novelas se va a poder elegir, debido a un nuevo intento de tratar de establecer ciertos rasgos propios de una democracia de aula. Sin embargo, también en esta ocasión la libertad del alumnado es relativa ya que se plantea no una lectura libre sino una restricción temática y de tan sólo cinco opciones diferentes. Igualmente mermada aparece esta democratización de la lectura escolar por el hecho de que, a fin de mantener el equilibrio y el resto de actividades planteadas para dichas lecturas, es necesario que todas las lecturas tengan, al menos, un lector. Por tanto, frente a los presumibles conflictos que surgirán en el aula el profesor debe actuar de nuevo como mediador y como juez.

Por tanto, y una vez más, la explicitación de los objetivos es el primer paso a seguir. No es en ningún caso reiterativo insistir en esta actividad previa, pero menos para esta actividad en particular, pues supone un modo de actuar complementario pero en apariencia nuevo dentro de las dinámicas literarias que el alumno estaba aprendiendo a relacionar con las ciencias sociales. Así se debe comunicar al alumnado de forma clara por qué no nos limitamos a los recursos que el ya conoce y que, con un poco de suerte, ha empezado también a valorar positivamente. Por tanto, se debe ser capaz de transmitir la utilidad de estas lecturas y la necesidad de que se entrenen dentro de su educación en la lectura de novelas y no tan sólo de textos literarios y que sean capaces de extraer de ellas un conocimiento histórico que, normalmente, va a tener más envergadura del que sería posible si sólo se limitan a textos tan breves. Que el alumno comprenda y tome conciencia de que aprender a leer, especialmente desde una perspectiva histórica, es un proceso que requiere de entrenamiento sería también un enorme logro.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que, al igual que con otros usos de la literatura, la impronta del departamento de lengua y literatura y su particular modo de estudiar el hecho literario está muy presente en el alumnado. Por ello, casi como si de una actividad a desarrollar desde cero se tratase, se deben marcar las distancias con nuestros colegas, no porque su enfoque no sea útil, sino porque desde las ciencias sociales las preocupaciones y los objetivos en cuanto a la literatura son diferentes, mientras ellos se tienen que ocupar del análisis de los recursos estéticos de la literatura, desde nuestro departamento de ciencias sociales estamos liberados de ello, pues nuestro objetivo sigue siendo el conocimiento social. Y por tanto, los modos de tratar la literatura deben ser también específicos, especialmente de cara al alumnado. Los estudiantes deben ser capaces de apreciar la diferencia entre ambos y no empezarán a hacerlo a menos que sean los profesores de ciencias sociales les indiquemos dónde reside la diferencia y, sobre todo, si no actuamos de acuerdo con estas diferencias, pues de nada sirve plantearnos o plantear a

nuestros estudiantes unos principios de funcionamiento o unos objetivos y después no actuar consecuentemente con ellos.

Pero antes incluso de todo lo relativo a los objetivos y a su comunicación a la clase, hay otras decisiones metodológicas que tomar. La cuestión del acompañamiento va a cobrar ahora especial relevancia, como ya ocurría con las lecturas a domicilio anteriores, en casa el estudiante no puede contar con la ayuda del docente. Por tanto, se tendrán que reservar algunos momentos de nuestras clases para permitir que el alumnado vaya leyendo y así estar disponibles para solventar dificultades. Pero posiblemente la primera decisión metodológica a tomar sea que hemos de plantearnos en qué momento del curso vamos a recurrir a la lectura de estas novelas, que dependería a simple vista de la temática de las mismas, la cual se va a resumir más adelante, y que las relacionan más con algunos temas que con otros. Sin embargo, dado que estamos planteando dedicar parte de algunas sesiones de clase a la lectura individual, lo que es comprensible dada la envergadura del trabajo posterior que se le va a plantear al alumno, es imprescindible que todos los alumnos lean, sea cual sea la temática de su novela elegida, en el mismo periodo del curso. Dado que algunas de las novelas se relacionan con las cuestiones de la globalización, esta lectura de una novela completa queda desgraciadamente vinculada a la siempre sobrecargada última parte del curso académico. Pero, como ya hemos mencionado en otros apartados, si esperamos a disponer de tiempo de sobra para afrontar la literatura como prioridad nunca la incorporaremos. En este sentido, podríamos haber optado por utilizar guías de lectura como material de apoyo, pero se ha considerado que esas guías están demasiado próximas a esa forma de leer que genera rechazo por perder su componente de libertad personal y que si nuestro objetivo es crear afición y no sólo usar la literatura estas guías serían contraproducentes. Además, siempre se puede encontrar alguna autoridad en la materia que defiende que, en la E.S.O. son necesarias las instrucciones verbales del profesor, que deben repetirse a lo largo de la lectura y no a través de la mera guía de lectura (Salvador, 1997, 65).

Igualmente tenemos que considerar el plantear estas lecturas como una actividad obligatoria o como una actividad voluntaria. En esta ocasión se trata de una decisión relativamente sencilla a favor de la obligatoriedad, pues a pesar de que una nueva lectura obligada pueda suponer un engorro para algunos alumnos permite la reflexión sobre los temas tratados en clase desde una perspectiva más activa y de trabajo personal. En este mismo sentido la elección, del tema de exposición individual puede enfocarse o bien desde que sea el propio profesor el que presenta diferentes temas y el alumno escoge, o que de un modo más libre sea el alumno el que resalte un tema que le haya resultado interesante. Para esta propuesta se ha optado por una vía intermedia, en la que en principio se deja libertad al estudiante pero quedando siempre la opción abierta de pedir consejo al profesor. Ante presumbibles coincidencias de nuevo el profesor actuará también como árbitro, el clásico de que el primero que lo pida es quien se lo queda.

En cuanto a las actividades de presentación, podríamos optar por múltiples enfoques, desde proyectar un fragmento de las versiones cinematográficas de estas novelas a hablar del programa de televisión de Gran Hermano, pero lo fundamental es hacer un resumen breve pero atractivo al estudiante, para que vea qué puede esperar de estas novelas, aunque para el que ya las ha leído su atractivo es evidente, el alumno no tiene por qué conocerlas y, como ya se ha mencionado con anterioridad, es importante que quiera hacerlo, que le llamen la atención, que le convenzamos de la calidad de estas obras. Tampoco se debería escatimar en el tiempo dedicado a este resumen propagandístico, pues ya que el alumno va a leer por su cuenta tomarnos el tiempo que sea necesario para sentar las bases del trabajo es una necesidad.

La dinámica que se propone es la siguiente, elegir una de estas cinco novelas, leerla prestando atención a las cuestiones de temática, personajes principales y secundarios, idea principal... Los epígrafes habituales y realizar sobre ellos un breve resumen a entregar al profesor como parte de un trabajo individual. Este resumen no busca comprobar que el alumnado ha leído la novela, pero sí obligar a una lectura más atenta, a hacer balance y a la diferenciación entre ideas principales y secundarias, así como a la identificación de las problemáticas más destacadas que a su juicio la obra plantea. La segunda parte de este trabajo consistiría en elegir un aspecto, tema o personaje de la novela que les haya resultado especialmente interesante o que simplemente les haya llamado la atención y que realicen una breve exposición ante sus compañeros. La finalidad de esta actividad es clara, no sólo se trabaja la siempre necesaria expresión oral, sino que se pone el énfasis en la interpretación personal del alumno. Además, así el resto del alumnado puede hacerse una idea de lo que el resto de novelas, las que él no ha leído, tienen que ofrecerle. Una última actividad en torno a estas novelas sería la tradicional puesta en común, en este caso, y a pesar de que la principal desventaja de este planteamiento es que no todos los alumnos han leído lo mismo, en torno a las relaciones de las problemáticas de las novelas con el mundo actual, incidiendo así en una lectura más profunda y crítica, en este caso de la realidad.

La primera de las distopías a considerar es *Un mundo feliz*. Esta obra, de fama mundial, presenta un hipotético futuro para nuestro mundo en el que los seres humanos son fabricados en serie y totalmente condicionados en su comportamiento desde la más tierna infancia para así suprimir cualquier tipo de emoción personal que no resulte en un mayor consumo y que no asegure la estabilidad social. Gracias a este férreo condicionamiento, que va mucho más allá de la influencia de Pávlov al incurrir en una manipulación genética y un auténtico sistema de castas, así como gracias a la apuesta por el consumo masivo de una droga el *soma* en esta sociedad todo el mundo parece feliz. Sin embargo, esta obra supone, ante todo, una dura crítica sobre las implicaciones del progreso técnico e industrial y al consumismo desahogado que con él se puede asociar. También se nos plantea una reflexión sobre la libertad e individualidad, que en este mundo no existe ya que la inmensa mayoría de la población ni siquiera se plantea su propia existencia y se limita a las diversiones y/o a los entretenimientos propios de su casta. La existencia de una nueva pirámide social es también interesante pues nos permite ver un arraigado racismo en el que no sólo un grupo predomina sobre los otros, los Alfas, no sólo sintiéndose superior al resto sino que, al menos intelectualmente, lo es. Este racismo es especialmente sangrante cuando se tiene en cuenta el papel de la educación, entendida aquí como una parte más de la producción y dirigida no por un estado sino por la mentalidad empresarial. Tampoco hay un estado como tal en *un mundo feliz*, más bien podemos hablar de una macro estructura empresarial, la cual se preocupa de erradicar cualquier posible movimiento de crítica. No hay arte en esta sociedad, ni creencias espirituales o de cualquier otro tipo, tampoco moralidad o lazos familiares, todo ello ha sido erradicado.

La historia presenta básicamente a un personaje privilegiado de esta sociedad que, sin embargo, no parece amoldarse al funcionamiento de esta sociedad, y, por tanto, cada vez se encuentra más marginado socialmente. Junto a este personaje, de nombre Marx, encontramos a su antítesis en forma de personaje femenino, Lenina, la cual representa todo aquello que esta sociedad defiende, conformidad y felicidad. El tercero de los personajes destacados es John el Salvaje, el cual representa a ese mundo considerado incivilizado por no estar dominado por los parámetros anteriormente mencionados. El argumento de esta novela irá descubriendo no sólo la crueldad de este escalofriante mundo sino los límites de esa pretendida felicidad completa.

En cuanto al criterio de selección de esta novela, de cara al alumnado, puede suponer una interesante reflexión sobre el progreso, sobre cómo está aquí asociado a la mejora tecnológica e industrial que ha llegado a fagocitar totalmente a la sociedad, pues en el campo social se ha optado por eliminar cualquier faceta de pensamiento divergente. Permite tratar uno de los aspectos básicos de todo sistema totalitario, la lucha contra todo individualismo en pro de la supuesta estabilidad social y del bien general. Igualmente interesante resulta el análisis de los procesos de condicionamiento, o el papel que Ford llega a jugar como nueva y omnipotente divinidad. De la misma manera, *un mundo feliz*, plantea los peligros de una ciudadanía sin capacidad de crítica y obnubilada por el hedonismo. Con todo ello, entre otros tantos factores, el alumno podría llegar a identificarse, pues muchos de los peligros presentados aquí de una manera completamente desarrollada pueden distinguirse en cierta medida en la sociedad actual. Por tanto, esta obra incide especialmente en esa asunción de una perspectiva crítica que antes nos marcábamos como objetivo. Una vez más, no se trata únicamente de que sea una magnífica obra literaria, sino que permite conectar al alumnado con su propia realidad, con el mundo en el que vive, también con la conexión de dicho mundo con su evolución histórica, comprendiendo los acontecimientos que la caracterizan y que han marcado la configuración del sistema actual.

Como en todas las demás novelas que hemos ido presentando sería importante motivar al alumnado hacia esta lectura, destacando aquellos aspectos más sorprendentes, llamando la atención, por ejemplo hacia la drogadicción como medio de control de masas o a un modo de producir seres humanos que el alumno puede ya haber conocido en películas de enorme éxito como *Matrix*, aspectos que por otra parte el alumno puede seleccionar como su tema de trabajo individual. Una de las maravillas de la literatura es, a pesar de que vivimos en un mundo tan conectado que la sorpresa parece algo del pasado, que plantea las realidades que retrata de tal manera que no nos limitamos a observarlas sino que se nos sitúa en el centro mismo de la historia y podemos así observar y experimentar de un modo más rico que la mayoría de las obras cinematográficas. Pero no todos son ventajas, la principal desventaja de esta novela es su particular estilo narrativo, no es tan directa o sencilla de seguir como las otras opciones que aquí se proponen, eso también se debería dejar claro al alumnado, no para desanimarle, sino para que tenga en cuenta a la hora de juzgar esta novela que se trata de una obra escrita en los años treinta del pasado siglo.

La siguiente distopía a presentar al alumnado tampoco requeriría entre un público adulto y culto de mayor presentación, se trata de la archiconocida, pero no por ello menos interesante, *1984*. De nuevo un hipotético futuro para nuestra sociedad que supone una escalofriante crítica a los sistemas totalitarios. En el mundo que aquí se nos plantea la libertad personal también ha dejado de existir y el control del estado es absoluto, con un enorme desarrollo de la mentalidad del miedo y una privación de la intimidad personal, también a través un rígido sistema de estratificación social, en este caso no mediante la selección genética pero igualmente efectivo pues pone el énfasis en la educación, completamente técnica en el caso de los meros trabajadores o *proles* y algo más desarrollada para los miembros del partido, los cuales a cambio se saben mucho más controlados. Es interesante ver como en la inmensa mayoría de distopías se destaca particularmente el papel de la educación, tanto como instrumento de dominación como elemento potencialmente subversivo, esta cuestión las hace aún más interesantes de cara al alumnado, pues replantear el valor que se da a la escuela nunca está de más.

Volviendo al tema de esta novela, *1984* nos plantea un escenario en el que nuestros propios pensamientos son vigilados, prácticamente de forma literal de hecho, pues el que el poder de la llamada policía del pensamiento es implacable y todo aspecto religioso, de unidad familiar o de

individualidad se ha volcado con una fe ciertamente religiosa en la figura del Gran Hermano. Además, la manipulación de la información es tal que, cada día, se va rescribiendo la historia a fin de que se amolde a la verdad del partido y no a los hechos. En este ambiente se nos narra la historia del disidente Wiston, quien en principio de forma algo inconsciente, por querer simplemente un momento y un espacio libre de vigilancia, y después de forma más consciente y comprometida busca encontrar la manera de luchar contra todo este sistema.

Una vez planteados estos aspectos generales no podrá suponer el criterio de selección de esta novela pues su potencial como fundamento de una actitud crítica es infinito. Permite tratar múltiples paralelismos con los regímenes totalitarios, pues trata enormemente y de forma soberbia la represión política o aspectos más secundarios como el papel de los niños en el engranaje del partido, en clara relación con las juventudes fascistas italianas o nazis alemanas. De la misma manera el papel de la historia goza de un relevante protagonismo, pues no sólo el protagonista trabaja modificándola, sino que esta manipulación desde todos los frentes se revela como un elemento básico del control sobre la población, lo que de cara al alumno de secundaria resulta especialmente indicado. Se incide así en la toma de conciencia sobre el potencial y la necesidad de exigir una información independiente de calidad. Más allá de esto, podemos considerar que el alumnado se verá fácilmente seducido por el carácter contestatario de la obra, así como por la claridad de su narración y su lenguaje culto pero asequible. Además, numerosos aspectos de esta obra no han perdido un ápice de su vigencia y eso permite establecer múltiples conexiones con el mundo actual del alumnado. Aun así, la labor previa a la lectura, haciendo reflexionar al alumnado sobre el papel de la privacidad hoy en día, por ejemplo, va a ser igualmente importante.

En cuanto al pequeño trabajo de exposición posterior a la lectura, el alumno podría optar fácilmente, aparte de las temáticas ya mencionadas, por la cuestión de la *neolengua*, una herramienta de control especialmente potente pues supone erradicar las acciones consideradas como malas para el partido a través de su eliminación del lenguaje y, con ello, del propio pensamiento; el protagonismo de las desapariciones por motivos políticos, las llamadas *evaporaciones*; el papel de los proletarios o de la residencia encarnada por la *Hermandad*, el papel de la guerra y la escasez, la división del mundo en bloques enfrentados pero de acuerdo en mantener el *status quo*... Hay múltiples opciones por lo que lo interesante es ser capaz de establecer la relación con fenómenos históricos, una relación que de nuevo para el que ya la conoce puede ser evidente, pero no necesariamente para un alumnado inexperto. Por tanto, no debemos entender como una falta de capacidad que no salten las alarmas inmediatamente al estudiante al leer un apartado concreto que para nosotros tenga clara relación con el temario. Por seguir con un ejemplo concreto, tomemos la cuestión del papel de los niños. Anunciar al alumnado el paralelismo entre esos niños que la novela nos retrata como hijos del partido, completamente alienados por él desde el comienzo de sus vidas, y esos otros niños que vivieron su infancia en un estado fascista no presupone que el alumnado no pueda llegar a esa conclusión, únicamente supone que su reflexión sobre ese tema ganará en profundidad si sabe qué es lo que anda buscando.

La siguiente novela seleccionada es *Fahrenheit 451*, una obra que al igual que *un mundo feliz* tampoco es sencilla de leer, aunque tampoco se ha considerado inaccesible y por eso se ha seleccionado, tan sólo tiene un estilo también muy particular. En embargo, dada su temática resulta especialmente indicada para un trabajo como este. *Fahrenheit* nos presenta también un mundo distópico en el que el entretenimiento y consumo es lo principal, se venera a la televisión prácticamente, y en cambio los libros son objetos prohibidos que se persiguen y se queman sistemáticamente en un intento consciente de erradicar toda cultura. No se trata, por tanto, de

que se considere que cierta cultura es peligrosa para la estabilidad, sino que, como en gran medida ocurría con la obra de *1984*, toda cultura y formación se considera como ineludiblemente vinculada al pensamiento crítico y, por tanto, debe prevenirse.

La novela se centra en el personaje del bombero, eufemismo para referirse al censor con licencia para quemar libros, Guy Montag, quien también al principio de una manera casi inconsciente empieza a cuestionarse su trabajo, a preguntarse qué habrá escondido en los libros que lleva a algunas personas no a contentarse con la vida vacía y apacible de los demás sino a preocuparse y a aferrarse a la cultura y a sus libros, llegando incluso a morir por ellos. Claramente el mensaje a favor de una mejor valoración de los libros y la cultura es muy potente y apropiado para el estudiante. También lo son las referencias a los medios de comunicación y a su potencial como elementos de control social. Especialmente interesante es esta lectura patrimonial y relacionada con la memoria que en esta novela se hace de la palabra escrita. En cierto punto del argumento, Montag conoce a un grupo de personas que, si bien no poseen ningún libro propiamente dicho, lo atesoran en su memoria como garantía de que, de un modo u otro, la cultura podrá volver a aparecer sin miedo algún día. Todos estos elementos son susceptibles de ser tomados como eje de ese trabajo a realizar con posterioridad por el alumno

Los criterios de selección son, por tanto sencillos de apreciar: personajes que se rebelan contra la opresión, un mundo sorprendente pero inquietantemente plausible, la expectativa de que al final todo acabará mejorando si se toma un compromiso personal, una extensión asequible para el estudiante, incluso teniendo en cuenta su estilo algo más peliagudo. Es quizás importante remarcar que, a mi juicio, tampoco beneficia al estudiante que se le trate en materia lectora con un excesivo paternalismo. Enfrentarse a textos que sean algo más complejos sin caer en lo excesivo también ayuda a que avance en ese entrenamiento lector, si no se va subiendo paulatinamente el nivel de exigencia el alumno se estancaría. Más allá de estas cuestiones literarias también desde el punto de vista histórico resulta apropiada por la posibilidad de establecer paralelismos con el mundo actual, así como de manera especial con la mentalidad de todo sistema totalitario. Pero, una vez se tiene que recordar que en este caso no se busca que las obras literarias reflejen una época concreta o que nos preparen para su estudio sino que se pretende que nos sirvan de medio para aplicar esos aprendizajes a una situación *real*.

La siguiente de las novelas propuestas es la de *Mercaderes del Espacio*, una obra que, sorprendentemente, no ha alcanzado el protagonismo de las anteriores, aunque es igualmente una novela bastante conocida. En el mundo de esta novela no hay una policía omnipotente ni un estado dominante, tampoco se persigue especialmente la cultura, no es necesario en una sociedad totalmente dominada por la publicidad y donde el máximo interés es ascender dentro de su engranaje empresarial y no verse arrastrado a la vida de los llamados consumidores, siempre endeudados. La estratificación social es muy potente también en este mundo y la división entre consumidores y productores es notable, siendo una crítica hacia la desigualdad y la ausencia de igualdad de oportunidades. El tema de la colonización espacial es también predominante en esta novela, pues el argumento comienza, y en gran medida se desarrolla, a partir de la carrera colonial y competencia feroz por controlar la explotación del planeta Venus. Las cuestiones de despilfarro de recursos, de falta de ética profesional especulando hasta las últimas consecuencias, la influencia de la publicidad a la hora de crear un clima favorable hacia una empresa que de otro modo nos parecería simplemente estúpida, un consumismo desatado que es un objetivo en sí mismo, es decir, se consume porque es el deber del ciudadano más allá de las necesidades que esta publicidad ultra poderosa le haya generado. Todos estos elementos

se conjugan en esta novela y no simplemente como como ambientación, por tanto serían susceptibles de ser tomados como elemento de reflexión por parte del estudiante.

El argumento de la novela gira en torno a las penurias a la que se ve abocado el publicista Mitchell Courtney tras verse implicado en una lucha entre agencias de publicidad en torno a Venus y verse condenado a una vida como consumidor cuando anteriormente su mayor preocupación era recuperar la relación con su ex mujer para tener a alguien con quien salir a cenar. La búsqueda por recuperar su antiguo estatus y una dudosa maduración moral permite sin embargo comprobar el modo de vida del ciudadano medio y la falta de ética y empatía generalizada. Este protagonista es un personaje bastante atractivo, aunque es también el típico personaje antipático que te genera cierto rechazo, está en la misma línea que Marx en *Un mundo Feliz* y en una línea muy contraria a Montag y a Wiston. Sin embargo, es un personaje con el que el alumnado conectaría muy bien porque es no sólo egoísta y manipulador sino también listo y divertido.

Los criterios de selección se han basado en su abordaje crítico del capitalismo salvaje, en la panorámica globalizada que plantea, las situaciones de recursos de lujo en abundancia pero carencias en los alimentos y combustibles básicos, todo ello permite una reflexión profunda por parte del alumno de la panorámica actual. Especialmente interesante resulta la ya mencionada colonización espacial, al igual que ese fragmento de *La Vieja Guardia*, esta novela permite analizar el imperialismo desde una óptica más actual, encada no en la situación en el pasado, sino al análisis de la coyuntura presente o de un hipotético futuro, pero igualmente basada en la creación de una desigualdad entre la colonia y la metrópoli. Dentro de lo literario resulta una obra muy sencilla de leer, que engancha y que tiene un ritmo bastante rápido para tratarse de una novela ya antigua, su lenguaje es igualmente muy actual y goza de un privilegio no tan fácil de encontrar para otras como *Fahrenheit*, unas buenas y revisadas traducciones.

La última de las novelas propuestas es también la más reciente y, posiblemente, la menos conocida, el relato de *La Antígona de Somni-451* perteneciente a la obra *El Atlas de las Nubes*. Empezaremos por tanto por los criterios de selección que han llevado a seleccionarla. Se trata de un relato con una protagonista femenina, se habrá podido apreciar que casi todos los personajes de los textos y novelas propuestas son hombres y se ha considerado importante incluir, aunque fuera mínimamente, la representación femenina. Independientemente de esto ya que la cuestión de la mujer en el concreto género de la fantasía y la ciencia ficción requeriría un espacio mucho mayor, esta obra también tiene mucho que ofrecer al estudiante, pues incide de un modo más desarrollado en la cuestión medioambiental y en la globalización. Además, se trata de un relato de extensión similar al resto de novelas, el ambiente que refleja resulta atractivo y el personaje principal, Somni-451 (en clara referencia a la obra de Bradbury) va madurando y despertando a la vida a lo largo de la novela, siendo además un personaje con unas convicciones propias por lo que puede resultar atrayente para el alumnado. El ritmo de la trama no es tampoco demasiado lento y el lenguaje y demás elementos lingüísticos son sencillos aunque sin caer en modo alguno en lo coloquial. En otras palabras, es una obra de calidad literaria como para plantearnosla en educación secundaria.

En cuanto al argumento, la historia se relata como en una entrevista a Somni-451 antes de que sea ejecutada por traición a fin de preservar su visión de los hechos para la historia. Esto ya de por sí la hace de esta una obra de interesante lectura desde ciencias sociales, pues puede suponer la reflexión sobre la subjetividad y sobre la necesidad de preservar las fuentes históricas. Nuestra protagonista va relatando su vida desde que, como clon que es, estaba condenada al trabajo constante en una cafetería de comida rápida y al consumo de ciertas

sustancias que la mantenían dócil y tan sólo lo suficientemente consciente como para seguir trabajando. Pero cuando como tantas otras veces por casualidad deja de tomar dichas sustancias la vida cambia para ella, comienza a verse cada vez más implicada en la rebelión contra un sistema que se esfuerza conscientemente en mantener una inmensa desigualdad social y en el cultivo de todo tipo de clones para continuar con una economía expansiva que está destruyendo el planeta. Se debe tener en cuenta que el mundo que nos plantea esta novela, como *Mercaderes* está totalmente dominado por las mega corporaciones empresariales, las cuales han llegado a absorber a los antiguos estados, así, esta historia transcurre básicamente en Neo-Seúl. Más allá de esto la historia nos plantea un mundo en el que la Luna sirve como cartel publicitario y en el que las políticas económicas están poniendo en peligro no sólo el ambiente, que ya es irrespirable, sino su propia supervivencia, por ejemplo con las mutaciones en los cultivos que provocan cada vez más escasez de alimentos. Todo ello puede, como elementos a desarrollar por el alumnado, cobrar mayor relevancia si se ponen en comparación con elementos de la problemática actual, por ejemplo comparando el uso abusivo de productos transgénicos y sus consecuencias medioambientales.

- Conclusiones:

La primera conclusión que quisiera destacar, puede a su vez apuntar, al menos en apariencia, en contra del objeto del mismo, pues se puede concluir que la literatura es aplicable al aula, pero con ciertas reservas. No es este un recurso aplicable a todo contexto y situación. Para empezar, la realidad del aula es demasiado diversa para considerar que una única tipología de recurso sea extensible a un conjunto tan variado. Ningún recurso es lo suficientemente flexible y variado como para permitirnos afrontar todas y cada una de las situaciones de aprendizaje que nos vamos a encontrar. A la hora de plantearnos un texto literario en concreto la primera cuestión que debemos hacernos es si es el recurso más apropiado para una situación en particular. En muchas ocasiones otros recursos pueden ser igualmente apropiados, suponiendo un esfuerzo de implementación considerablemente menor. Esfuerzo en primer y principal lugar para profesor, pues hacer un uso consciente y en profundidad de textos de corte literario supone una inversión de esfuerzo, especialmente en cuanto a la selección de obras se refiere. Más allá de esto también supone una inversión de tiempo nada desdeñable y no se puede dejar de tener en cuenta que este tiempo es, tristemente, finito. Dedicarlo a esta, o a cualquier otra actividad educativa, supone necesariamente dejar de invertirlo en otra.

La cuestión del tiempo no sólo se refiere, por tanto únicamente al tiempo que supone trabajar los textos literarios en el aula, sino antes incluso de entrar en ella. Si la primera de las conclusiones es que el uso de la literatura requiere esfuerzo la segunda es que requiere de una cuidadosa planificación. No es este un aspecto negativo por otra parte, ya que es posible, aunque personalmente lo dudo, que existan recursos educativos que permiten una completa improvisación, pero me es imposible concebir alguno de cierta entidad que no suponga un trabajo previo. Desde luego la literatura no se presta a demasiadas improvisaciones. Ello no quiera decir que se trate de un recurso rígido o en extremo complejo, simplemente por su carácter de actividad activa, de esfuerzo cognitivo consciente y una nada desdeñable abstracción requiere de un planteamiento riguroso. Es precisamente este planteamiento el que le da su auténtico valor, porque más allá de la literatura como decoración, que es la más abundante, aprender a leer comprensivamente requiere del acompañamiento del profesor y de la toma de numerosas decisiones previas, más allá de la selección de una obras, tales como la obligatoriedad o voluntariedad de las lecturas, la utilización de obras completas o de fragmentos, si se va a plantear un trabajo posterior en forma reflexión individual o grupal y un largo etcétera. La programación y secuenciación no es, en este caso, ninguna pretensión de

seriedad sino toda una necesidad pues la mera recomendación, el entusiasmo por la lectura o la selección de obras interesantes para el alumno son sólo el principio. Todo ello debe estar seguido de una reflexión y crítica por parte del docente, que se plantee no sólo porque utilizar esas obras y no otras, sino cómo utilizarlas de una forma coherente.

En esta misma línea se debe situar otra conclusión relativa a la necesidad de que las actividades de lectura sean evaluables. Por suerte o por desgracia el alumnado de secundaria lleva años imbuido de un panorama educativo, el actual, en el que la evaluación y la calificación tienen un papel predominante y así tiende a considerar que sólo merece esfuerzo aquello que se refleja en la evaluación. Por tanto, al menos hasta que se revalorice el ideal o concepto de aprender por aprender, si queremos que alumnado tome en serio la lectura, que no la considere un recurso menor, esta se debe evaluar. Sin embargo nada nos obliga a una evaluación sumativa a este respecto, mucho más enriquecedora para esta temática es una evaluación formativa, en diferentes momentos del proceso y que busque no tanto medir los resultados como mejorar el proceso. Por tanto, el carácter obligatorio de las lecturas aquí planteadas, la posibilidad de llevar a cabo otras lecturas complementarias voluntarias para mejorar la calificación final, los plazos y demás cuestiones técnicas, por así denominarlas, deben ponerse siempre en conocimiento del alumnado, por escrito a ser posible. Pero además, la evaluación tiene que fluir en las dos direcciones, el alumnado tiene que poder pronunciarse sobre las lecturas que ha realizado, sobre si ha encontrado entretenida o enriquecedora una obra y el profesor tiene que estar tan dispuesto a escuchar como a hacer él mismo autocrítica.

En relación a este papel activo y participativo del alumnado podemos encontrar otra conclusión, en apariencia evidente pero de notable relevancia, es la de que sin el alumnado no se puede utilizar la literatura en el contexto del aula. Para que cualquier aprendizaje simplemente tenga lugar se necesita la colaboración del estudiante, es decir, no basta con el profesor enseñe, el alumno tiene que aprender. Así, que el alumnado comprenda el sentido de las actividades y que se implique en ellas es no sólo importante sino esencial. No se trata tan sólo de conseguir el necesario clima que invite a leer y a participar, o de hacer sentir al alumno que tiene cierto control sobre las actividades de lectura pidiéndole que también él recomiende lecturas a sus compañeros. Se trata de que los gustos de la clase tengan efecto en nuestra práctica diaria, que se escuche activamente al alumnado.

Podemos concluir como igualmente importante tener en cuenta no sólo los gustos y preferencias del alumno, sino el momento concreto de su desarrollo al que nos enfrentemos. La literatura es igualmente interesante a cualquier edad, no considero que podamos decir que un curso de la E.S.O. es poco apropiado para utilizar la literatura. Pero de la misma manera concluiré que nuestros objetivos, nuestras expectativas, la metodología y las obras que seleccionemos tienen que tener en cuenta las circunstancias en las que se encuentra el alumnado, a fin de adecuarse a ellas y no pretender que sea el alumno el que se amolde a una literatura considerada en ciertos círculos como la única importante de ser tratada en la escuela.

En consonancia con esto, y pudiendo parecer algo contradictorio respecto a las otras conclusiones ya planteadas, otra de las cuestiones a tener en cuenta, en cualquier actividad educativa y desde luego en esta es, que al no depender únicamente de nosotros, no se puede pretender mantener un control absoluto sobre ella, su desarrollo no se basa únicamente en nuestros preparativos, influyen múltiples factores que escapan a nuestro control. Así, ya se ha mencionado que cada alumno tiene un gusto y unos intereses únicos, pero también se debe tomar conciencia de que un debate concreto en una clase en particular también es una situación irrepetible, ni todas las lecturas que propongamos van a conseguir el mismo efecto en todos los

alumnos o en todas las clases que las apliquemos ni todas las puestas en común van a ser igualmente enriquecedoras. En este mismo sentido, la capacidad de adaptarse se muestra como una condición previa del profesorado implicado. Es importante no sólo tener esta capacidad de detectar cuando debemos cambiar una lectura o el enfoque de la misma, sino saber afrontar las situaciones no planificadas o previstas como un aporte más del proceso de aprendizaje, especialmente esperable y deseable en un clima abierto y participativo.

Otra de las conclusiones que se pueden abstraer este trabajo este profesor de ciencias sociales no debería actuar a título individual, a menos que no le queda más remedio. En primer lugar por el mayor impacto que se consigue a través de un mensaje unitario del profesorado, en este caso respecto a la importancia de la lectura. Por tanto siempre se debería tratar de englobar propuestas como ésta dentro de la acción conjunta de los diferentes profesores de un centro. Especialmente importante es la colaboración, la sincronización, y en gran medida también la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo en definitiva junto al departamento de lengua y literatura. Porque en segundo lugar se tiene que tener en cuenta que la literatura puede ser, debería ser, un recurso importante para las ciencias sociales, pero es uno de los ejes de acción principal de dicho departamento. Además, toda acción que una fuerzas entre las llamadas humanidades no puede ser sino positiva.

Todas estas conclusiones hasta ahora expuestas pueden parecer algo pesimistas pero no considero que ninguna de ellas invalide los planteamientos iniciales de este trabajo. Simplemente no se puede dejar de apreciar como la literatura plantea sus propios desafíos, presenta unas particularidades a considerar, son posiblemente esas mismas peculiaridades y desafíos las que le otorgan especial valor. Porque más allá de lo problemático que pueda resultar su planteamiento didáctico, la sociedad sigue necesitando la literatura, como medio de expresión y reflexión, pero son especialmente los adolescentes los que más pueden llegar a beneficiarse de establecer ahora una relación duradera, provechosa y apasionada con los libros. Porque todos los argumentos antes expuestos son importantes pero salvables, en cambio, es difícil, sino imposible, encontrar un rival a la altura de la literatura como herramienta didáctica, pues es tanta su variedad y tan profundo conocimiento que de ella se puede obtener, que pocos recursos didácticos pueden resultar a la vez tan enriquecedores como motivadores y necesarios para el alumnado. Es una herramienta cuyos beneficios son apreciables sólo en cierta medida a corto plazo, pero evidentes a medio y largo plazo, toda una inversión de futuro. Por tanto, tras haberlo analizarlo con algo más detenimiento, podemos concluir que el potencial de la literatura como medio de aprendizaje debe revisarse y en revalorizarse desde la reflexión didáctica de las ciencias sociales, para así dejar de ser dependientes de los aportes de otras disciplinas, pero, sobre todo, para poder empezar a desarrollar un modo de aprehender lo literario que le sea propio y específico.

Otra conclusión en clave positiva que querría destacar hace referencia a la confianza en las propias posibilidades. Son tantas las cuestiones a tener en cuenta a la hora de implementar cualquier acción educativa, tantos los factores implicados, que el desafío de optar por una herramienta algo menos convencional puede llegar a parecernos no sólo complejo sino ni siquiera conveniente, al fin y al cabo, ¿quiénes somos nosotros para considerar que nuestras lecturas predilectas pueden ser útiles interesantes para el alumnado? Es importante tener siempre presente como el docente aporta mucho de sí en sus clases, no es tan sólo un representante o traductor de la comunidad científica, también aporta al aula todo su bagaje personal, ya sea a través de una acción cuidadosamente planificada o de una manera más inconsciente pero igualmente presente. Sin embargo, este grado de implicación personal o subjetividad, no es tampoco una desventaja, más bien todo lo contrario, pues enriquece el

proceso aprendizaje, convirtiéndose en una verdadera relación entre los estudiantes y el profesor. En este sentido, un profesor no puede mejorar los hábitos lectores de su alumnado, ni hacer de la lectura algo más disfrutable, no sólo si él mismo no es un apasionado lector, porque sería incapaz de transmitir esas genuinas emociones a sus clases, sino sin la confianza en que es posible mejorar estos hábitos de lectura desde la escuela y en que él, también como lector, tiene algo valioso que aportar a sus alumnos.

La última conclusión que querría destacar respecto a este trabajo ya lo que se ha ido planteando de forma más o menos implícita a lo largo del mismo, el uso de la literatura de cara al aula de secundaria no reside, o no tiene que residir necesariamente, en retratar fielmente una época, un acontecimiento o un personaje histórico. Su principal aplicación va en otra dirección, en la de generar una experiencia en el alumno y fomentar un debate sobre esa experiencia, construyendo así, de forma conjunta y a la vez individual, las bases de un conocimiento significativo desde dos perspectivas, desde la perspectiva del aprendizaje constructivista y desde la perspectiva de que tanto los conocimientos mismos como la forma de llegar a ellos, supongan algo valioso y duradero a un nivel personal en la vida del estudiante, más allá de las necesidades y exigencias del aula.

5. Bibliografía y páginas web:

- Albanell, P. (2002). Contagiar. En VVAA. *Hablemos de leer* (pp. 11-19). Madrid: Anaya.
- Alfárez Valero, M^a. I. (2008). Educación literaria el currículum en España desde 1970. *Glosas didácticas*, 17, pp.103 -110.
- Algarra Garzón, S. J. (2013). La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales. *TINKUY*, 20, pp. 23-55.
- Alonso, F. (2002). El más grande de los tesoros. En VVAA. *Hablemos de leer* (pp. 21-30). Madrid: Anaya.
- Argüelles, J. D. *Si quieres...lee. Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*. Fórcola: Madrid.
- Arizaleta, L. (2003). *La lectura, ¿afición o hábito?* Madrid: Anaya.
- Bastidas Cuello, R. (2002). Las ciencias sociales y la literatura regional en la educación del nuevo milenio. *Praxis*, 1 (2), pp. 88-91.
- Benbunan Benata, B. (2008).El impacto emocional de la literatura del sufrimiento: la educación en valores a través de Shoah. En Montemayor Ruiz, S. (Coord.). *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*. (pp. 221-255). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación. Industrias Gráficas Afanias.
- Benjamín, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En Benjamín, P. y Pagès, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-53). Barcelona: Hostori.
- Bertrand Baschwitz, C. (2008). La historia de las historias: historia novelada y novela histórica. En Montemayor Ruiz, S. (Coord.). *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*. (pp. 9-41). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.
- Burgos, M. (2006). *En tus manos, historia, 4ºESO*. Madrid: Anaya.
- Bradbury, R. (2010). *Fahrenheit-451*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Canal, J. (2015). Presentación. El historiador y las novelas. *Ayer*, 97/2015 (1): pp.13-23.
- Cansino, E. (2002). La mirada auditiva. En VV.AA. *Hablemos de leer* (pp. 31-43). Madrid: Anaya.
- Cantero García, V. (2005). Apuesta por una concepción seco efectiva de la práctica didáctica de la literatura en la enseñanza secundaria. *Revista de psicodidáctica*, 10 (1), pp. 65 -74.
- Carratalá Teruel, F. (2005). 1^a parte. En Carratalá Teruel, F y Rosúa Delgado, M. *Comprensión lectora y expresión escrita, 4º Curso de Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 15-20). Madrid: B.O.C.M.

Castillo Ceballos, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (España). (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles* (pp.167-178). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cerrillo C., P. (1996). Qué leer y en qué momento. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (Coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 47-57). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Coleman, J. C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: demás líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (Coord.), *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria*, (pp. 123 -142). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.

Colomer, T. (2009). Entre la normativa y el desinterés. En Colomer, T. (Coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58) Barcelona: Graó.

Colomer, T. (2009). Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica. En Colomer, T. (Coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 197-220). Barcelona: Graó.

Colomina Ribas, M. (2004). *Crece entre líneas. Materiales para el fomento de la lectura en Educación Secundaria*. Madrid: Praxis.

Cristofól, A. y Trepal, P. C. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

Díaz, M. (2003). *Historia 4: Ciencias Sociales, Educación Secundaria Obligatoria, cuarto curso (2º ciclo)*. Madrid: Oxford.

Díaz Armas, J. (2006). Personajes de la literatura juvenil: cambio y maduración. En Moreno Castillo, M. (Ed.). *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 73-98). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Secretaría General Técnica.

Díaz-Paja, A. (2009) Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio la adolescencia. En Colomer, T. (Coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Barcelona: Graó.

Delgado, J. F. Género y literatura infantil y juvenil: un camaleón que sube por la escalera de colores y, además, saca la lengua. En Bordons, G. y Díaz Paja, A. (Coord.). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (pp. 47-59). Barcelona: Graó.

Docampo, X. P. (2002). Leer, ¿para qué? En VVAA. *Hablemos de leer* (pp. 45-66). Madrid: Anaya.

Eliacer Cansino, M. (2006). La pregunta de la esfinge: el pensamiento en la literatura juvenil. En Moreno Castillo, M. (Ed.). *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 73-98).

Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Secretaría General Técnica.

Fernández, V. (2011). *Historia 4: Educación Secundaria Obligatoria (2º ciclo): Ciencias Sociales*. Madrid: SM.

Fernández Paz, A. (2002). Como quien bebe agua. En VV.AA. *Hablemos de leer* (pp. 77-88). Madrid: Anaya.

Fernández Riquelme, S. (2008). Historia y literatura, disciplinas complementarias e instrumentos del discurso político. El caso del nacionalismo serbio. *Hispania. Revista Española de Historia*, 68 (230), pp. 787-818.

Fernández-Tresguerres Velasco, M^a. L. (2008). La novela histórica juvenil. En Montemayor Ruiz, S. (Coord.). *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*. (pp. 95-147). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.

García, M. y Gatell, C. (2008). *Demos 4, Ciencias Sociales, Historia*. Barcelona: Vicens Vives.

García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010). *El valor formativo de la enseñanza de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Gisbert, J. M. Visiones y metáforas de la lectura. En VV.AA. *Hablemos de leer* (pp. 89-99). Madrid: Anaya.

Gómez-Villalba Ballesteros, E. (1996). Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (Coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 71-84). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Gonzalo Muñoz, E., Moreno Castillo, M. y Cortés Salinas, J. L. (2006). Libros para adolescentes: tres miradas. En Moreno Castillo, M. (Ed.). *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 129-152). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Secretaría General Técnica.

Gutiérrez del Valle, D. (1996). El lugar de la animación a la lectura en la escuela. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (Coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 105-110). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Hernández Cardona, F. X. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

Huxley, A. (2000). *Un mundo feliz*. Barcelona: Debolsillo.

Janer Manila, G. (1996). Literatura infantil y experiencia cognitiva. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (Coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 91-103). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Juan, E. (2006). *Historia 4 ESO*. Madrid: Santillana.

Junguittu, R. L. (2009). Historia y literatura. Un enfoque para la enseñanza y aprendizaje de la Venezuela Petrolera. *Tiempo y espacio*, 19 (52), pp. 1 -18.

Krause, M. (2008). *Ciencias Sociales, geografía e historia*. Zaragoza: Edelvives.

Landa, M. Vivir, experimentar, leer: Una mudanza y un zapatito de cristal. En VV.AA. *Hablemos de leer* (pp. 101-108). Madrid: Anaya.

Lerner, D y Cohen, L. (2012). La escritura la enseñanza y el aprendizaje de la historia: aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío & Asociados*, 16, pp. 106-113.

Mitchell, D. (2004). *El Atlas de las nubes*. Barcelona: Duomo Ediciones.

Molinero, E. (2012). Literatura e historia. Elementos para un reencuentro en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, pp. 27-35.

Moreno, A. (2005). *La experiencia adolescente: a la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Moreno Verdulla, A. (2006). Identidad y límites de la literatura juvenil. En Moreno Castillo, M. (Ed.). *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 9-28). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Secretaría General Técnica.

Morón Arroyo, C. (1996). La lectura ideal y el ideal de lectura. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (Coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 9-21). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Olid, I. (2009). Entre chicos y chicas: la fuerza de los estereotipos. La nueva *chick lit* para adolescentes. En Colomer, T. (Coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 169 -184) Barcelona: Graó.

Ordoñez Díaz, L. (2008). Historia, literatura y narración. *Historia crítica*, 36: pp. 194-222.

Orwell, G. (2003). *1984*. Barcelona: Destino.

Pagés, J. (1997). El currículo de Ciencias Sociales. En Benjamín, P. y Pagès, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 15-33). Barcelona: Hostori.

Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En Benjamín, P. y Pagès, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-209). Barcelona: Hostori.

Pastor, A. (2002). *Historia 4: Educación Secundaria Obligatoria, cuarto curso (2º ciclo)*. Madrid: Editex.

Prats Cuevas, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

Puente Ferreas, A. (1996). Cómo formar buenos lectores. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (Coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 21-47). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benjamín, P. y Pagès, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 97-123). Barcelona: Hostori.

Reyzábal, M^a. V. y Tenorio, P. (2004) *El aprendizaje significativo de la literatura* (pp. 11-63). Madrid: La Muralla.

Rodríguez Fernández, M. (1996). Animación a la lectura. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (Coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 111-117). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Romaní, M. Los clásicos en el aula: el caso del Quijote. En Bordons, G. y Díaz Paja, A. (Coord.). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (pp. 33-47). Barcelona: Graó.

Rowling, J. (2000). *Harry Potter y la Cámara Secreta* (pp. 131-134). Barcelona: Salamandra.

Sapkowski, A. (1993). La semilla de la verdad. En Sapkowski, A. *El último deseo* (pp. 39-65). Madrid: Alamut.

Scalzi, J. (2007). *La Vieja Guardia* (pp.107-109). Barcelona: Minotauro

Salvador Marañón, A. (1997). *Cine, literatura e Historia. Novela y cine: recursos para la aproximación a la Historia Contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Sandoya, M. A. (2012). Novelas históricas juveniles. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 72, pp. 99-111.

Santacana, J. y Zaragoza, G. (2003). *Historia 4: Ciencias Sociales, Milenio*. Madrid: SM.

Silva Amador, L. (2008). El historiador y el cuentista. En Montemayor Ruiz, S. (Coord.). *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*. (pp. 95-147). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.

Soldovilla, L. (2006). Enseñar historia de la literatura en segundo ciclo de secundaria. En Bordons, G. y Díaz Paja, A. (Coord.). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (pp. 21-33). Barcelona: Graó

Sotomayor Sáez, M^a. V. (2006). Fantasía y humor para adolescentes. En Moreno Castillo, M. (Ed.). *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 53-72). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Secretaría General Técnica.

Velasco, L. y Cabaleiro, A. (2014). El uso de la literatura y sus adaptaciones audiovisuales en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, pp. 73-80.

Yubero Jiménez, S. (1996). Animación a la lectura en diversos contextos. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (Coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 59-69). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Zubizarreta, P. Yo también habría jugado al fútbol. En VV. AA. *Hablemos de leer* (pp. 67-76). Madrid: Anaya.

Bibliografía web:

Aisemberg, B. (2005). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43. Página web: <http://iber.grao.com/revistas/iber/043-laboratorios-en-geografia-e-historia/una-aproximacion-a-la-relacion-entre-la-lectura-y-el-aprendizaje-de-la-historia>

Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. [Internet] *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 29 de mayo de 2007, núm. 126, pp. 62-71 [Consulado 22 septiembre 2007]

Disponible en: http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_secundaria_madrid.pdf

Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Página Web:

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0

Süskind, P. (1996). *El perfume. Historia de un asesino* (pp. 6 y 28-30). Barcelona: Seix Barral. Página Web:

http://www.academia.edu/4973240/Patrick_S%C3%BCskind_El_perfume_Historia_de_un_asesino_Obra_en_3_vol%C3%BAmenes_Volumen_I

Trujillo Culebro, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, pp.28-38. Página web:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Trujillo.pdf

6. Apéndices:

Anexo I.

-Modelo de encuesta previa o de evaluación inicial sobre hábitos lectores:

Enunciado:

Ya que vamos a trabajar con novelas a lo largo de este curso y para poder conocer un poco más tus costumbres a la hora de leer y así poder elegir textos más interesantes para tratar en clase, responde con la mayor sinceridad a las siguientes preguntas.

Preguntas:

¿Cuánto tiempo dirías que dedicas a leer a la semana?

¿Lees sólo los libros que te mandan en el instituto o también lees por tu cuenta?

¿Estás leyendo algún libro ahora mismo? ¿Cuál? ¿Qué te parece por ahora?

¿Cuál ha sido el último libro que has leído? ¿Por qué lo elegiste? ¿Se lo recomendarás a un amigo?

¿Dirías que lees lo suficiente?

¿Te gustaría leer más frecuentemente? Si es así, ¿por qué crees que no lees más?

¿Del 1 al 10, siendo 10 lo más alto, cuánto te consideras aficionado a la lectura?

¿Del 1 al 10, siendo 10 lo más alto, cuánto dirías que es útil o importante leer? ¿Por qué?

¿Te suele resultar fácil entender lo que lees? (identificas fácilmente la idea más importante del texto, en general comprendes el vocabulario, consigues acabar el texto, etc.)

¿Qué tipo de libros prefieres?

¿Cuál dirías que es tu libro favorito?

¿Por qué te gustó especialmente?

¿Qué lectura o lecturas has encontrado en cambio aburridas o poco interesantes?

¿Por qué crees que no te gustaron?

¿Qué aspectos te suelen atraer de una lectura? (Trama, ritmo, personajes, etc.)

-Modelo de encuesta de valoración final para el alumnado.

Enunciado:

Teniendo en cuenta todo el trabajo que se ha hecho a lo largo del curso utilizando textos de novelas responde a las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible, sólo así se podrá mejorar para próximos cursos.

Preguntas:

En general, ¿te han gustado los textos que hemos ido leyendo este año? (Explica si te han parecido útiles, interesantes, sorprendentes, aburridos, estúpidos....)

¿Cuál de ellos te ha gustado más?

¿Qué aspectos de esa lectura en concreto te ha parecido más interesantes?

¿Y cuál te ha gustado menos?

Siendo 1 la puntuación más baja y 10 la más alta, ¿qué puntuación les darías a todas ellas como conjunto?

¿Qué otro tipo de textos que hubiera gustado utilizar?

Propone alguna mejora concreta para esta actividad en el curso siguiente

-Modelo de autoevaluación para el profesor:

Siendo 1 la estimación más baja y 10 la más alta:	1	2	3	4	5
¿Se dedica el tiempo suficiente a la lectura dentro del aula?					
¿Se han consensuado las fechas de entrega con el alumnado?					
¿Se ha mostrado flexibilidad respecto al número o extensión de las lecturas?					
¿Se han tenido en cuenta las preferencias del alumnado?					
¿Se ha puesto especial cuidado en crear un clima favorable a la participación?					
¿Se ha prestado la debida atención a que todos los alumnos participaran?					
¿Se ha prestado la debida atención a los problemas de comprensión de todo el alumnado?					
¿Se han permitido al alumnado opinar libremente sobre las lecturas?					
¿Se ha permitido a la clase llegar por sí misma a una interpretación del texto?					
¿Se han planteado las oportunas actividades de refuerzo o de profundización en respuesta a la atención a la diversidad del aula?					

Anexo II.

Fragmento de la obra de Rowling, J. (2000). *Harry Potter y la Cámara Secreta* (pp. 131-134). Barcelona: Salamandra.

“Historia de la Magia era la asignatura más aburrida de todas. El profesor Binns, que la impartía, era el único profesor fantasma que tenían, y lo más emocionante que sucedía en sus clases era su entrada en el aula, a través de la pizarra. Viejo y consumido, mucha gente decía de él que no se había dado cuenta de que se había muerto. Simplemente, un día se había levantado para ir a dar clase, y se había dejado el cuerpo en una butaca, delante de la chimenea de la sala de profesores. Desde entonces, había seguido la misma rutina sin la más leve variación.

Aquel día fue igual de aburrido. El profesor Binns abrió sus apuntes y los leyó con un sonsonete monótono, como el de una aspiradora vieja, hasta que casi toda la clase hubo entrado en un sopor profundo, sólo alterado de vez en cuando el tiempo suficiente para tomar nota de un nombre o de una fecha, y volver a adormecerse. Llevaba una media hora hablando cuando ocurrió algo insólito: Hermione alzó la mano.

El profesor Binns, levantando la vista a mitad de una lección horrorosamente aburrida sobre la Convención Internacional de Brujos de 1289, pareció sorprendido.

— *¿Señorita...?*

— *Granger, profesor. Pensaba que quizá usted pudiera hablarnos sobre la Cámara de los Secretos —dijo Hermione con voz clara.*

Dean Thomas, que había permanecido boquiabierto, mirando por la ventana, salió de su trance dando un respingo. Lavender Brown levantó la cabeza y a Neville le resbaló el codo de la mesa.

El profesor Binns parpadeó.

— *Mi disciplina es la Historia de la Magia —dijo con su voz seca, jadeante—. Me ocupo de los hechos, señorita Granger, no de los mitos ni de las leyendas. —Se aclaró la garganta con un pequeño ruido que fue como un chirrido de tiza, y prosiguió—: En septiembre de aquel año, un subcomité de hechiceros sardos...*

Balbució y se detuvo. De nuevo, en el aire, se agitaba la mano de Hermione.

— *¿Señorita Grant?*

— *Disculpe, señor, ¿no tienen siempre las leyendas una base real?*

El profesor Binns la miraba con tal estupor, que Harry adivinó que ningún estudiante lo había interrumpido nunca, ni estando vivo ni estando muerto.

— *Veamos —dijo lentamente el profesor Binns—, sí, creo que eso se podría discutir. —Miró a Hermione como si nunca hubiera visto bien a un estudiante—. Sin embargo, la leyenda por la que usted me pregunta es una patraña hasta tal punto exagerada, yo diría incluso absurda...*

La clase entera estaba ahora pendiente de las palabras del profesor Binns; éste miró a sus alumnos y vio que todas las caras estaban vueltas hacia él. Harry se sentía completamente desconcertado al ver unas muestras de interés tan inusitadas (...).

—Ya basta —dijo bruscamente—. ¡Es un mito! ¡No existe! ¡No hay el menor indicio de que Slytherin construyera semejante cuarto trastero! Me arrepiento de haberles relatado una leyenda tan absurda. Ahora volvamos, por favor, a la historia, a los hechos evidentes, creíbles y comprobables.

Y en cinco minutos, la clase se sumergió de nuevo en su sopor habitual.”

Anexo III.

Fragmento extraído de la obra de Süskind, P. (1996). *El perfume. Historia de un asesino* (pp. 6). Barcelona: Seix Barral.

“En la época que nos ocupa reinaba en las ciudades un hedor apenas concebible para el hombre moderno. Las calles apestabán a estiércol, los patios interiores apestabán a orina, los huecos de las escaleras apestabán a madera podrida y excrementos de rata, las cocinas, a col podrida y grasa de carnero; los aposentos sin ventilación apestabán a polvo enmohecido; los dormitorios, a sábanas grasientas, a edredones húmedos y al penetrante olor dulzón de los orinales. Las chimeneas apestabán a azufre, las curtidurías, a lejías cáusticas, los mataderos, a sangre coagulada. Hombres y mujeres apestabán a sudor y a ropa sucia; en sus bocas apestabán los dientes infectados, los alientos olían a cebolla y los cuerpos, cuando ya no eran jóvenes, a queso rancio, a leche agria y a tumores malignos. Apestabán los ríos, apestabán las plazas, apestabán las iglesias y el hedor se respiraba por igual bajo los puentes y en los palacios. El campesino apestabá como el clérigo, el oficial de artesano, como la esposa del maestro; apestabá la nobleza entera y, si, incluso el rey apestabá como un animal carnicero y la reina como una cabra vieja, tanto en verano como en invierno, porque en el siglo XVIII aún no se había atajado la actividad corrosiva de las bacterias y por consiguiente no había ninguna acción humana, ni creadora ni destructora, ninguna manifestación de vida incipiente o en decadencia que no fuera acompañada de algún hedor.”

Fragmento extraído de la obra de Süskind, P. (1996). *El perfume. Historia de un asesino* (pp. 28-30). Barcelona: Seix Barral.

“Un perfumista era una especie de alquimista que realizaba milagros y si la gente así lo quería, ¡qué remedio! Sólo él sabía que su arte era una artesanía como cualquier otra y esto constituía su orgullo. No quería ser ningún inventor. Para él inventar era muy sospechoso porque siempre significaba quebrantar alguna regla. No tenía la menor intención de crear un nuevo perfume para el conde Verhamont. En todo caso, cuando más tarde bajara a la tienda no se dejaría convencer por Chènier para procurarse el "Amor y Psique" de Pèlissier. Ya lo tenía. Allí estaba, sobre el escritorio situado ante la ventana, en un pequeño frasco de cristal de tapón pulido. Lo había comprado hacía ya dos días. ¡No personalmente, claro. No podía ir en persona a casa de Pèlissier a comprar un perfume! Lo había hecho a través de un intermediario, que había actuado a través de otro intermediario... Se imponía ser precavido, porque Baldini no quería el perfume simplemente para impregnar el cuero español; para eso no habría bastado aquella cantidad tan pequeña. Su intención era peor: quería copiarlo.

No se trataba de nada prohibido, desde luego, pero sí de algo muy poco delicado. Imitar secretamente el perfume de un competidor y venderlo con la propia firma era una indelicadeza flagrante. Aún era peor, sin embargo, ser sorprendido haciéndolo y por esa razón Chènier no podía saber nada, porque Chènier era un charlatán.

Ah, ¡qué triste resultaba para un hombre cabal verse obligado a seguir caminos tan sinuosos! Qué triste manchar de aquel modo tan sórdido lo más valioso que el hombre posee, su propio honor! Pero, ¿qué hacer, si no? El conde Verhamont era un cliente que no podía perder. Ya casi no le quedaba ninguno, tenía que correr detrás de la clientela como a principios de los años veinte, cuando se hallaba en los comienzos de su carrera y tenía que ir por las calles con el maletín. Sólo Dios sabía que él, Giuseppe Baldini, propietario del mayor y mejor situado establecimiento de sustancias aromáticas de París, un negocio próspero, tenía que

volver a depender económicamente de las rondas domiciliarias que hacía con el maletín en la mano. Y esto no le gustaba nada porque ya tenía más de sesenta años y detestaba esperar en antecámaras frías y vender a viejas marquesas, a fuerza de palabrería, agua de mil flores y vinagre aromático o ungüentos para la jaqueca. Además, en aquellas antecámaras se encontraba uno con los competidores más repugnantes.

Había un advenedizo llamado Brouet, de la Rue Dauphine, que afirmaba poseer la mayor lista de pomadas de Europa; o Calteau, de la Rue Mauconseil, que había llegado a proveedor de la corte de la condesa de Artois; o aquel imprevisible Antoine Pèlissier, de la Rue Saint-André-des-Arts, que cada temporada lanzaba un nuevo perfume que enloquecía a todo el mundo.

Así pues, un perfume de Pèlissier podía desequilibrar todo el mercado. Si un año se ponía de moda el agua húngara y Baldini hacía provisión de espliego, bergamota y romero para satisfacer la demanda, Pèlissier se descolgaba con el "Aire de almizcle", un perfume de extraordinaria densidad. Entonces todos querían de repente oler como un animal y Baldini tenía que emplear el romero en loción capilar y el espliego en saquitos olorosos. Si por el contrario se abastecía para el año siguiente de las cantidades correspondientes de almizcle, algalia y castóreo, Pèlissier sacaba un perfume llamado "Flor de bosque", que se convertía en un éxito instantáneo. Y si Baldini, finalmente, experimentando durante noches enteras o gastando mucho dinero en sobornos, averiguaba la composición de "Flor de bosque", Pèlissier creaba "Noches turcas" o "Fragancia de Lisboa" o "Bouquet de la corte" o el diablo sabía qué más.

Aquel hombre era en todo caso, con su irrefrenable creatividad, un peligro para todo el oficio. Uno deseaba que volviera la rigidez del antiguo derecho gremial, la vuelta de las medidas draconianas contra aquel hombre insolidario, aquel inflacionista del perfume. Deberían retirarle la patente, prohibirle de plano el ejercicio de su profesión... y sobre todo, ese tipo debía hacer primero un aprendizaje! Porque el tal Pèlissier no era un perfumista y maestro en guantería. Su padre sólo elaboraba vinagres y Pèlissier debía dedicarse a lo mismo y a nada más. Pero como la elaboración de vinagres le daba derecho a tener líquidos alcohólicos, había irrumpido como una mofeta en el terreno de los verdaderos perfumistas para mezclar sus chapucerías. ¿Qué falta hacía un nuevo perfume cada temporada? ¿Acaso era necesario? El público estaba antes muy satisfecho con agua de violetas y sencillos aromas florales en los que tal vez se introducía un ligero cambio cada diez años.

Durante milenios la gente se había contentado con incienso, mirra, un par de bálsamos, aceites y hierbas aromáticas, e incluso cuando aprendieron a destilar con retortas y alambiques, mediante el vapor de agua, condensando el principio aromático de hierbas, flores y maderas en forma de aceite volátil, o a obtenerlo separándolo de semillas, huesos y cáscaras con prensas de roble o a desprender los pétalos con grasas cuidadosamente filtradas, el número de perfumes siguió siendo modesto. Por aquel entonces un personaje como Pèlissier habría sido imposible, ya que para la creación de una simple pomada se requerían habilidades que el adulterador de vinagres no conocía ni en sueños.

No sólo había que saber destilar, sino ser al mismo tiempo experto en pomadas, boticario, alquimista y artesano, comerciante, humanista y jardinero. Era preciso saber distinguir entre la grasa de riñones de carnero y el sebo de ternera y entre una violeta Victoria y una de Parma. Se debía dominar la lengua latina y saber cuándo se cosecha el heliotropo y cuándo florece el pelargonio y que la flor del jazmín pierde su aroma a la salida del sol. Sobre estas cosas el tal

Pèlissier no tenía, naturalmente, la menor idea. Era probable que nunca hubiera abandonado París y no hubiera visto nunca el jazmín en flor y, por consiguiente, no sospechara siquiera el trabajo ímprobo que se necesitaba para obtener, de centenares de miles de estas flores, una bolita de "Concrète" o unas gotas de "essence-absolue". Seguramente sólo conocía el jazmín como un líquido concentrado de color marrón oscuro contenido en un frasquito que guardaba en la caja de caudales junto a muchos otros frasquitos de los perfumes de moda.

No, una figura como el cursi de Pèlissier no habría destacado en los viejos y buenos tiempos de la artesanía. Para ello le faltaba todo: carácter, formación, medida y el sentido de la subordinación gremial. Sus éxitos en perfumería se debían exclusivamente a un descubrimiento hecho doscientos años atrás por el genial Mauritius Frangipani -un italiano, por cierto!- consistente en que las sustancias aromáticas son solubles en alcohol. Al mezclar sus polvos odoríferos con alcohol y convertir su aroma en un líquido volátil, Frangipani liberó al perfume de la materia, espiritualizó el perfume, lo redujo a su esencia más pura, en una palabra, lo creó. ¡Qué obra! ¡Qué proeza trascendental! Sólo comparable, de hecho, a los mayores logros de la humanidad, como el invento de la escritura por los asirios, la geometría euclidiana, las ideas de Platón y la transformación de uvas en vino por los griegos. ¡Una obra digna de Prometeo!

Y no obstante, como todos los grandes logros intelectuales, que no sólo proyectan luz sino también sombras y ocasionan a la humanidad disgustos y calamidades además de ventajas, también el magnífico descubrimiento de Frangipani tuvo consecuencias perjudiciales, porque al aprender el hombre a condensar en tinturas la esencia de flores y plantas, maderas, resinas y secreciones animales y a conservarlas en frascos, el arte de la perfumería se fue escapando de manos de los escasos artesanos universales y quedó expuesta a los charlatanes, sólo dotados de un olfato fino, como por ejemplo esta mofeta de Pèlissier. Sin preocuparse de dónde procedía el maravilloso contenido de sus frascos, podía obedecer simplemente a sus caprichos olfatorios y mezclar lo primero que se le ocurriera o lo que deseara el público en aquel momento.

El bastardo de Pèlissier poseía sin duda a los treinta y cinco años una fortuna mayor de la que él, Baldini, había logrado amasar después de tres generaciones de perseverante trabajo. Y la de Pèlissier aumentaba día a día, mientras la suya, la de Baldini, disminuía a diario. ¡Una cosa así no habría podido ocurrir nunca en el pasado! ¡Que un artesano prestigioso y "commertant" introducido tuviera que luchar por su mera existencia no se había visto hasta hacía pocas décadas. Desde que el frenético afán de novedad reinaba por doquier y en todos los ámbitos, sólo se veía esta actividad incontenible, esta furia por la experimentación, esta megalomanía en el comercio, en el tráfico y en las ciencias!

¡Y la locura de la velocidad! ¿Para qué necesitaban tantas calles nuevas, que se excavaban por doquier, y los puentes nuevos? ¿Para qué? ¿Qué ventaja tenía poder viajar a Lyon en una semana? ¿A quién le importaba esto? ¿A quién beneficiaba? ¿O cruzar el Atlántico, alcanzar la costa americana en un mes? ¡Como si no hubieran vivido muy bien sin este continente durante miles de años! ¿Qué se le había perdido al hombre civilizado en las selvas de los indios o en tierras de negros? Incluso iban a Laponia, que estaba en el norte, entre hielos eternos, donde vivían salvajes que comían pescado crudo. Y ahora querían descubrir un nuevo continente, que por lo visto se hallaba en los mares del sur, dondequiera que estuviesen éstos. ¿Y para qué tanto frenesí? ¿Porque lo hacían los demás, los españoles, los malditos ingleses, los impertinentes holandeses, contra quienes se libraba una guerra cuyo coste era exorbitante? Nada menos que 300.000 libras -pagadas con nuestros impuestos-

costaba un barco de guerra, que se hundía al primer cañonazo y no se recobraba jamás. Ahora el señor ministro de Finanzas exigía la décima parte de todos los ingresos, lo cual era ruinoso aunque no se pagara, porque el estado de ánimo general era de por sí nocivo.

La desgracia del hombre se debe a que no quiere permanecer tranquilo en su habitación, que es su hogar. Esto lo dice Pascal. Pero Pascal fue un gran hombre, un Frangipani del espíritu, un verdadero artesano, y hoy en día nadie pregunta a estos hombres. Ahora se leen libros subversivos de hugonotes o ingleses, o se escriben tratados o las llamadas grandes obras científicas en las que todo se pone en tela de juicio. Ya no sirve nada; de improviso, todo ha de ser diferente. En un vaso de agua tienen que nadar unos animalitos que nadie había visto antes; la sífilis ha de ser una enfermedad muy normal y no un castigo de Dios; Dios, si es que fue Él quien lo creó, no hizo el mundo en siete días, sino en millones de años; los salvajes son hombres como nosotros; educamos mal a nuestros hijos; y la tierra ya no es redonda como hasta ahora, sino ovalada como un melón... como si esto importara algo! En todos los terrenos se hacen preguntas, se escudriña, se investiga, se husmea y se experimenta. Ya no basta decir que una cosa existe y describirla: ahora todo tiene que probarse, y mejor si se hace con testigos, datos y algunos experimentos ridículos.

Todos esos Diderot, D'Alembert, Voltaire y Rousseau, o como se llamaran aquellos escritorzuelos -entre los cuales había incluso clérigos, y caballeros nobles, por añadidura!- la han armado buena con sus pérfidas inquietudes, su complacencia en el propio descontento y su desprecio por todo lo del mundo, contagiando a la sociedad entera el caos sin límites que reina en sus cerebros!

Dondequiera que uno dirigiese la mirada, reinaba el desenfreno. La gente leía libros, incluso las mujeres. Los clérigos se metían en los cafés. Y cuando la policía intervenía y encerraba en la cárcel a uno de aquellos canallas, los editores ponían el grito en el cielo, elevando peticiones, y encumbrados caballeros y damas hacían valer su influencia hasta que lo dejaban libre a las dos semanas o le permitían marchar al extranjero, donde podía seguir pergeñando panfletos con total impunidad. En los salones sólo se hablaba de trayectorias de cometas y expediciones, del principio de la palanca y de Newton, de construcción de canales, circulación de la sangre y diámetro de la tierra.

Incluso el rey se dejó presentar un disparate ultramoderno, una especie de tormenta artificial llamada electricidad: en presencia de toda la corte, un hombre frotó una botella, haciendo surgir chispas, y los rumores decían que el rey se mostró muy impresionado. ¡Era inimaginable que su bisabuelo, el Luis realmente grande bajo cuyo próspero reinado Baldini había tenido la dicha de vivir muchos años, se hubiera prestado a sancionar una demostración tan ridícula! ¡Pero tal era el espíritu de los nuevos tiempos, que a la fuerza terminarían muy mal!

Porque cuando sin la menor vergüenza ni inhibición se desafiaba la autoridad de la Iglesia de Dios, cuando se hablaba sobre la monarquía, igualmente bendecida por Dios, y de la sagrada persona del rey como si fueran ambos puestos variables en un catálogo de otras formas de gobierno que uno pudiera elegir a su capricho, cuando, finalmente, se llegaba tan lejos como para afirmar con toda seriedad que el Dios Todopoderoso, el Supremo Hacedor, no era imprescindible y el orden, la moral y la felicidad sobre la tierra podían existir sin Él, con la mera ayuda de la moralidad innata y la razón humana... ¡oh, Dios, Dios!... entonces no era de extrañar que todo se trastocara y las costumbres se deterioraran y la humanidad hiciera recaer sobre sí la justicia de Aquél de quien renegaba. Las cosas terminarían muy mal. El gran

cometa de 1681, del que se habían mofado, describiéndolo como sólo una lluvia de estrellas, fue sin duda alguna un aviso divino, pues anunció -ahora se sabía- un siglo de desmoralización, de caída en un pantano intelectual, político y religioso, creado por el hombre, en que la humanidad se precipitaría y en el cual sólo prosperarían malolientes plantas palustres como el tal Pèlissier.”

Anexo IV.

Fragmento extraído de la obra de Scalzi, J. (2007). *La Vieja Guardia* (pp.107-109). Barcelona: Minotauro

— *“En esta sala ahora mismo hay mil veintidós reclutas —dijo el teniente coronel Higgee—. Dentro de dos años a partir de hoy, cuatrocientos de ustedes estarán muertos.*

Higgee estaba de pie allí de nuevo, delante del teatro. Esta vez tenía un telón de fondo: Beta Pyxis III flotaba tras él, una canica enorme veteada de azul, blanco, verde y marrón. Todos lo ignorábamos y nos concentrábamos en el teniente coronel Higgee. Su estadística había logrado llamar la atención de todos, una hazaña, considerando la hora (las 0600) y el hecho de que la mayoría de nosotros estuviera aún tambaleándose por la última noche de libertad que sabíamos que íbamos a tener.

— *En el tercer año, morirán otros cien —continuó—. Otros ciento cincuenta el cuarto y quinto años. Después de diez años (y, sí, reclutas, lo más probable es que se les exija servir diez años enteros), setecientos cincuenta de ustedes habrán muerto en cumplimiento del deber. Tres cuartas partes del total, muertos. Ésas son las estadísticas de supervivencia, no sólo de los diez o veinte últimos años, sino de los más de doscientos que las Fuerzas de Defensa Coloniales llevan en activo.*

Se hizo un silencio letal.

— *Sé lo que están pensando ahora mismo, porque yo lo pensé cuando estuve en su lugar —dijo el teniente coronel Higgee—. Están pensando: ¿qué demonios hago aquí? ¡Este tipo me está diciendo que voy a estar muerto dentro de diez años! Pero recuerden que, en casa, lo más probable es que eso también fuera así: pero frágiles y viejos, una muerte inútil. Puede que mueran en las Fuerzas de Defensa Coloniales. Probablemente morirán en las Fuerzas de Defensa Coloniales. Pero su muerte no será inútil. Habrán muerto para mantener viva a la humanidad en el universo.*

La pantalla tras Higgee se apagó, para ser sustituida por un campo de estrellas tridimensional.

— *Déjenme explicarles nuestra situación —dijo, y, al hacerlo, varias docenas de estrellas se iluminaron de verde brillante, distribuidas al azar por todo el campo—. Éstos son los sistemas que los humanos hemos colonizado... ganando una cabeza de puente en la galaxia. Y aquí —señaló— es donde se sabe que existen razas alienígenas de tecnología comparable a la nuestra y parecidas condiciones de supervivencia.*

Esa vez, cientos de estrellas se iluminaron de rojo. Los puntos humanos de luz quedaron completamente rodeados. En el teatro se oyeron jadeos.

— *La humanidad tiene dos problemas —prosiguió el teniente coronel Higgee—. El primero es que se halla en una misma carrera con otras especies similares por la colonización. Es así de sencillo. Debemos colonizar o quedar cercados y contenidos por otras razas. Y esta competencia es feroz. La humanidad tiene pocos aliados entre las otras razas. Las alianzas son muy infrecuentes, y eso ya era así mucho antes de que la humanidad llegara a las estrellas.*

»Sean cuales sean sus sentimientos sobre las posibilidades de la diplomacia a largo plazo, la realidad es que, sobre el terreno, nos hallamos inmersos en una competencia feroz y furiosa. No podemos frenar nuestra expansión y esperar que así podamos conseguir una solución pacífica que permita la colonización de todas las razas. Hacer eso sería condenar a la humanidad. De modo que luchamos por colonizar.

»Nuestro segundo problema es que, cuando encontramos planetas adecuados para la colonización, a menudo están habitados por vida inteligente. Cuando es posible, vivimos con la población nativa y trabajamos para conseguir armonía. Desgraciadamente, muchas veces no somos bienvenidos. Cuando esto sucede, es lamentable, pero las necesidades de la humanidad son y deben ser nuestra prioridad. Por eso las Fuerzas de Defensa Coloniales se convierten en una fuerza invasora.

El fondo cambió de nuevo a Beta Pyxis III.

— En un universo perfecto, no necesitaríamos las Fuerzas de Defensa Coloniales —siguió explicando Higgee—. Pero éste no es un universo perfecto, de manera que, las Fuerzas de Defensa Coloniales tienen tres imperativos. El primero es proteger las colonias humanas existentes de ataques e invasiones. El segundo, localizar nuevos planetas adecuados para la colonización, y defenderlos contra la depredación, la colonización y la invasión de razas hostiles. El tercero es preparar planetas con poblaciones nativas para la colonización humana.

»Como soldados de las Fuerzas de Defensa Coloniales, se les requerirá que cumplan con estos tres objetivos. No es un trabajo fácil, ni sencillo, ni limpio, en muchos aspectos. Pero hay que hacerlo. La supervivencia de la humanidad lo exige... y nosotros se lo exigiremos a ustedes.

»Tres cuartas partes de los presentes morirán en diez años. A pesar de las mejoras en los cuerpos de los soldados, en armas y en tecnología, eso es una constante. Pero tras ustedes el universo quedará convertido en un lugar donde sus hijos, los suyos, y los hijos de toda la humanidad, podrán crecer y desarrollarse. Es un precio elevado, pero merece la pena pagarlo.

»Algunos de ustedes se preguntarán qué obtendrán de su servicio cuando éste termine. La respuesta es otra vida. Podrán colonizar y empezar de nuevo en un mundo nuevo. Las Fuerzas de Defensa Coloniales aceptarán sus solicitudes y les proporcionarán todo lo que necesiten. Lo que no podemos prometerles en su nueva vida es éxito: eso será cosa suya. Pero tendrán un comienzo excelente, y la gratitud de sus compañeros colonos por su tiempo de servicio a ellos y a los suyos. O también pueden hacer lo que yo he hecho y reengancharse. Les sorprendería saber cuántos lo hacen.

Beta Pyxis III parpadeó un momento y luego desapareció, dejando a Higgee como único foco de atención.

— Espero que todos hayan seguido mi consejo de pasárselo bien esta semana pasada —dijo—. Ahora empieza su trabajo. Dentro de una hora abandonarán la Henry Hudson para comenzar su entrenamiento. Hay varias bases de entrenamiento; sus asignaciones están siendo transmitidas a sus CerebroAmigos. Pueden regresar a sus camarotes para empaquetar sus pertenencias personales; no se preocupen por la ropa, se la proporcionarán en la base. Sus CerebroAmigos les informarán de dónde reunirse para el transporte.

»Buena suerte, reclutas. Que Dios les proteja y que puedan servir a la humanidad con distinción y con orgullo.

Y entonces el teniente coronel Higgee nos saludó militarmente. No supe qué hacer. Ni tampoco los demás.

— Ya tienen sus órdenes —finalizó el teniente coronel—. Rompan filas.»

Anexo V.

Fragmento extraído de la obra de Sapkowski, A. (1993). La semilla de la verdad. En Sapkowski, A. *El último deseo* (pp. 39-65). Madrid: Almut.

I.

Unos pequeños puntos negros en el cielo cubierto de madejas de niebla atrajeron la atención del brujo con su movimiento. Eran muchos. Los pájaros describían círculos, girando con lentitud y espaciosidad, luego, súbitamente, descendían y enseguida volvían a ascender, moviendo las alas.

El brujo observó los pájaros durante bastante tiempo, calculó la distancia y el tiempo aproximado que tardaría en atravesarla, añadiendo algo por la dificultad del terreno, la espesura del bosque, la profundidad y la disposición de los barrancos que se esperaba en el camino. Al final se quitó el capote, apretó dos agujeros del cinturón que le cruzaba el pecho al bies. La empuñadura y el puño de la espada colgada a su espalda sobresalían por su hombro derecho.

- Vamos a dar un pequeño rodeo, Sardinilla -dijo-. Nos salimos del sendero. Esos pajarillos, me parece, no andan dando vueltas por ahí sin un motivo.

La yegua, por supuesto, no contestó, pero se movió, sirviendo a la voz a la que estaba acostumbrada.

- Quién sabe, puede que sea un alce muerto -dijo Geralt-. Y puede que no sea un alce. ¿Quién sabe?

El barranco estaba justo allí donde se lo esperaba. En cierto momento el brujo se encontró mirando desde arriba a las copas de los árboles que cubrían densamente la hondonada. La pendiente del barranco no era, sin embargo, demasiado pronunciada, y el fondo estaba seco, sin endrinas, sin troncos podridos. Atravesó el barranco con facilidad. Al otro lado había un bosquecillo de abedules, detrás de él un gran claro, un brezal y un terreno donde yacían los enmarañados tentáculos de ramas y raíces arrancadas por el viento.

Los pájaros, espantados por la aparición del jinete, se elevaron, graznaron salvajemente, agudamente, roncamente.

Geralt vio de inmediato el primer cuerpo: el blanco de una zamarra de carnero y el azul celeste de un vestido de mujer resaltaban entre los amarillentos cipreses del soto. No vio el otro cuerpo, pero percibió donde estaba: la situación del cadáver la traicionaban tres lobos que miraban al jinete con tranquilidad, apoyados en las patas traseras. La yegua del brujo resopló. Los lobos, como obedeciendo una orden, en silencio, sin apresurarse, trotaron hacia el bosque, volviendo de tanto en tanto la cabeza triangular hacia el recién llegado. Geralt bajó del caballo.

La mujer de la zamarra y el vestido celeste no tenía rostro, garganta ni la mayor parte del muslo izquierdo. El brujo pasó de largo sin agacharse.

El hombre estaba tendido con la cara hacia abajo. Geralt no dio la vuelta al cuerpo, viendo que tampoco aquí los pájaros y los lobos habían estado ociosos. Tampoco había necesidad de una observación más atenta de los restos. Los brazos y la espalda del jubón de lana estaban cubiertos por un dibujo bien ramificado de sangre seca. Estaba claro que el hombre había muerto de un golpe en la nuca y que sólo después los lobos habían masacrado el cuerpo.

En un cinturón muy amplio, junto a un corto cuchillo en una vaina de madera, el hombre llevaba una saca de cuero. El brujo la tomó, arrojó luego sobre la hierba un eslabón, un pedazo de yeso, cera para sellar, un puñado de monedas de plata, una navaja de afeitar cerrada con las cachas de hueso, una oreja de conejo, un llavero con tres llaves, un amuleto con un símbolo fálico. Dos cartas, escritas en un lienzo, mojadas por la lluvia y el rocío, las runas se habían desfigurado, desintegrado. Una tercera, en un pergamino, estaba también afectada por la humedad pero aún legible. Era una cédula de crédito, expedida por un banco propiedad de enanos de Murivel a un mercader de nombre Rulle Asper o Aspen. La cantidad a crédito no era muy alta.

Agachándose, Geralt levantó la mano derecha del hombre. Como se esperaba, un anillo de cobre que estaba incrustado en un dedo hinchado y amoratado llevaba la señal del gremio de los armeros: un estilizado casco con visera, dos espadas cruzadas y la runa A grabada debajo de ellas.

El brujo regresó al cuerpo de la mujer. Cuando dio la vuelta al cuerpo algo le pinchó en un dedo. Era una rosa prendida al vestido. La flor se había comenzado a marchitar pero no había perdido color. Los pétalos eran de un azul muy oscuro, casi añil. Geralt veía por primera vez en su vida una rosa así. Dio la vuelta del todo al cadáver y se estremeció. En la deforme y destrozada nuca de la mujer se podían ver claramente señales de colmillos. Y no de lobos.

El brujo retrocedió con cuidado hacia el caballo. Sin perder de vista los confines del bosque, se subió a la silla. Dos veces recorrió el claro, inclinado, escudriñó atentamente la tierra, observando todo.

- Sí, Sardinilla -dijo en voz baja, deteniendo el caballo-. La cosa está clara, aunque no del todo. El armero y la mujer venían a caballo, desde aquel bosque. Sin duda se encaminaban desde Murivel a su casa, porque nadie lleva consigo durante mucho tiempo una cédula de crédito sin realizar. No sé por qué iban por aquí y no por el sendero. Pero atravesaron el brezal el uno al lado del otro. Y entonces, no sé por qué, los dos bajaron del caballo o se cayeron. El armero murió en el acto. La mujer echó a correr, luego tropezó y también murió y algo que no ha dejado huellas la arrastró por la tierra con los dientes apretados a su nuca. Sucedió hace dos o tres días. Los caballos se escaparon, no vamos a buscarlos.

La yegua, por supuesto, no contestó, resopló inquieta, reaccionando al familiar tono de voz.

- Lo que mató a los dos -continuó Geralt, mirando a los límites del bosque- no era ni un lobisome ni una silvia. Ni el uno ni la otra hubieran dejado tanta carne para los comedores de carroña. Si hubiera por aquí una ciénaga diría que se trata de una kikimora o de un vipper. Pero aquí no hay ciénaga alguna.

Agachándose, el brujo aflojó un tanto la gualdrapa que cubría el costado del caballo, dejando al descubierto otra espada, sujeta a las albardas, que tenía una vaina brillante y decorada y una empuñadura negra como el carbón.

- Sí, Sardinilla. Daremos un rodeo. Hay que comprobar por qué el armero y la mujer iban por el monte y no por el sendero. Si pasamos de largo con indiferencia tales acontecimientos, no ganaremos ni siquiera para tu avena, ¿no es cierto, Sardinilla?

La yegua se movió servicialmente hacia adelante a través del calvero, apoyándose con cuidado en los tocones derribados por el viento.

- Aunque no sea un lobisome, no vamos a arriesgarnos -continuó el brujo, sacando de una bolsa en la silla un ramillete seco de toja y colgándolo junto a la boquilla. La yegua resopló. Geralt desanudó un poco el caftán debajo del cuello, sacó un medallón con la cabeza de un lobo mostrando los dientes. El medallón, que colgaba de una cadena de plata, se bamboleaba al ritmo del movimiento del caballo, brillando como el mercurio bajo los rayos del sol.

II.

Vio por vez primera las rojas tejas de la techumbre cónica de una torre cuando alcanzó la cumbre de una elevación, a la que se encaramaba para acortar el arco de la curva de un sendero poco marcado.

El desvío, poblado de avellanos, obstruido por ramas secas, cubierto por una gruesa alfombra de hojas amarillas, no era demasiado seguro para cabalgar. El brujo retrocedió, avanzando cuidadosamente por la pendiente, volvió al camino. Cabalgaba despacio, cada cierto tiempo detenía el caballo, se agachaba en la silla, observaba las huellas.

La yegua agitó la cabeza, relinchó salvajemente, pataleó, bailoteó en el sendero, levantando un remolino de hojas secas. Geralt, agarrando el cuello del caballo con el brazo izquierdo, dirigió la mano izquierda hacia la cabeza de su montura, con los dedos en forma de la Señal de Axia, silbando el conjuro al mismo tiempo. -¿Tan malo es? -murmuró, mirando alrededor sin dejar de hacer la Señal-. ¿Tan malo?

Tranquila, Sardinilla, tranquila.

El hechizo funcionó con rapidez pero la yegua movía sus pezuñas obligada, con torpeza, desconcertada, falta de naturalidad, perdiendo el elástico ritmo de la marcha. El brujo saltó a tierra, siguió a pie llevando el caballo de las riendas. Vio un muro.

Entre el muro y el bosque no había solución de continuidad, ni transición evidente. Árboles jóvenes y arbustos de enebro entremezclaban sus hojas con la hiedra y la vid silvestre, pegadas a las paredes de piedra. Geralt alzó la cabeza. En ese mismo momento sintió cómo se le aferraba y se le arrastraba por el cuello, erizándole e irritándole los cabellos, una blanda criatura invisible. Sabía lo que era.

Alguien le estaba mirando.

Se volvió con lentitud, con fluidez. Sardinilla resolló, los músculos de su cuello temblaron, se movieron por debajo de la piel.

En la pendiente de la loma por la que había venido hacía unos momentos estaba de pie e inmóvil una muchacha que apoyaba una mano en el tronco de un aliso. Su largo vestido blanco contrastaba con el brillante negro de los largos y sueltos cabellos que le caían sobre los

hombros. A Geralt le pareció que sonreía, pero no estaba seguro: se encontraba demasiado lejos.

- Hola -dijo, levantando una mano en gesto amistoso. Dio un paso hacia la chica. Ésta, girando levemente la cabeza, siguió sus movimientos. Tenía el rostro muy pálido y unos enormes ojos negros. La sonrisa -si era una sonrisa- desapareció de su cara como si se la hubieran borrado. Geralt dio un paso más. Las hojas crujieron. La muchacha echó a correr por la pendiente como un corzo, se deslizó por entre las matas de avellano, era ya sólo una estela blanca cuando desapareció en lo profundo del bosque. Su largo vestido parecía no estorbar en nada su libertad de movimiento.

La yegua del brujo relinchó quejumbrosamente, alzando su cabeza. Geralt, todavía mirando en dirección al bosque, la calmó con la Señal. Abrazó al caballo alrededor del muslo y avanzó con lentitud siguiendo el muro, hundiéndose en el sendero entre las hojas de las bardanas.

La puerta, sólida, cubierta de hierro, sujeta por unas oxidadas bisagras, estaba provista de una gran aldaba de latón. Después de dudar un momento, Geralt alzó la mano y tocó la enmohecida bola. Hubo de dar de inmediato un salto porque en ese momento la puerta se abrió, chirriando, chasqueando, apartando hacia los lados montoncillos de hierba, guijarros y ramas. Al otro lado de la puerta no había nadie: el brujo vio tan sólo un patio desierto, descuidado, obstruido por las ortigas.

Entró, llevando al caballo detrás de él. Embotada por la Señal, la yegua no se resistió, pero asentaba las pezuñas insegura y con rigidez.

El patio estaba rodeado en tres de sus lados por una pared y ciertos restos de estructuras de madera, el cuarto lado lo constituía la fachada de un pequeño palacio, marcada por la viruela del revoco caído, sucia de chorreras de humedad, embellecida por guirnaldas de hiedra. Los postigos, de los que se había desprendido la pintura, estaban cerrados. La puerta también.

Geralt echó las riendas de Sardinilla a un poste que estaba junto a la puerta y anduvo lentamente en dirección al palacio, atravesando un paseo cubierto de grava que discurría junto al vaso de una pequeña fuente cubierta de hojas y de basura. En el centro de la fuente, en un pedestal de fantasía, había un delfín labrado en piedra blanca, alzando hacia el cielo una cola rota.

Junto a la fuente, sobre algo que hacía muchísimo tiempo había sido un macizo de flores, había un rosal. Aquel rosal no se diferenciaba en nada de otros que Geralt había tenido la ocasión de ver, excepto en el color de sus flores. Las flores eran excepcionales: tenían un color índigo, con ligeros ribetes púrpuras en las puntas de algunos pétalos. El brujo tocó una de ellas, acercó el rostro, la olió. La flor poseía el típico aroma de las rosas, pero, de algún modo, más intenso.

Las puertas del palacio -y al mismo tiempo todos los postigos- se abrieron con un estruendo. Geralt alzó la cabeza súbitamente. Por el paseo, levantando nubes de gravilla, se arrastraba en dirección a él un monstruo.

La mano derecha del brujo se elevó rápidamente hacia arriba por encima del hombro derecho mientras que la mano izquierda tiraba con fuerza del cinturón del pecho, gracias a lo cual el pomo de la espada saltó a los dedos. La hoja, saliendo con un silbido de la vaina,

describió un corto semicírculo y se detuvo, apuntando con el filo a la bestia atacante. El monstruo, a la vista de la espada, frenó, se detuvo. La gravilla saltó a todos lados. El brujo ni siquiera respiraba.

El ser era de aspecto humano, vestido con una ropa destrozada pero de calidad, y sin que le faltaran adornos de buen gusto aunque absolutamente innecesarios. El aspecto humano, sin embargo, no alcanzaba más allá del sucio cuello de la camisa: sobre ella se alzaba una gigantesca cabeza, velluda como la de un oso, con enormes orejas, un par de ojos salvajes y un morro amenazador lleno de colmillos afilados entre los cuales, como un fuego, temblaba una lengua roja. -¡Vete de aquí, mortal! -gritó el monstruo, agitando las manos pero sin moverse del sitio-. ¡Que te devoro! ¡Que te hago cachos!

El brujo no se movió, no bajó la espada. -¿Estás sordo? ¡Vete de aquí! -bramó el ser, después de lo que expulsó un sonido que estaba entre el gruñido de un cerdo y el bramido de un ciervo macho. Los postigos de todas las ventanas se cerraron y golpetearon, haciendo caer cascotes y yeso de los muros. Ni el brujo ni el monstruo se movieron. -¡Escapa, mientras estés entero! -gritó el ser, pero como si se sintiera menos seguro-

Porque si no...

- Si no, ¿qué? -le interrumpió Geralt.

El monstruo resolló salvajemente, inclinó la enorme cabeza.

- Vedlo ahí, que atrevido -dijo tranquilo, mostrando los colmillos y mirando a Geralt con los ojos enrojecidos-. Baja ese hierro, si no te importa. ¿Puede que no te hayas dado cuenta de que te encuentras en el patio de mi propia casa? ¿O es que de donde vienes es costumbre amenazar con una espada al anfitrión en su propio patio?

- Lo es -afirmó Geralt-. Pero sólo al anfitrión que recibe a los huéspedes a gritos y anuncia que los cortará en pedacitos.

- Ah, cuernos -se exaltó el monstruo-. Y todavía me va a ofender, el vagabundo. ¡Vaya un huésped! Se mete en el patio, destroza flores ajenas, campa por sus respetos y encima piensa que le van a dar el pan y la sal. ¡Puff!

El ser escupió, resopló y cerró el morro. Los colmillos inferiores se quedaron en el exterior, otorgándole el aspecto de un jabalí. -¿Y qué? -dijo el brujo al cabo de un rato, bajando la espada-. ¿Nos vamos a quedar así, de pie? -¿Y qué propones? ¿Que nos tumbemos? -bufó el monstruo-. Guarda ese hierro, te digo.

El brujo metió diestramente el arma en la vaina de su espalda, sin bajar la mano acarició el pomo que sobresalía por encima del hombro.

- Preferiría -dijo- que no hicieras movimientos demasiado violentos. Siempre es posible sacar esta espada, y más rápido de lo que te imaginas.

- Lo he visto -gargajeó el monstruo-. Si no fuera por ello, ya hace rato que estarías al otro lado de la puerta, con la huella de mis tacones en tu trasero. ¿Qué quieres? ¿De dónde has salido?

- Equivoqué el camino -mintió el brujo.

- Equivocaste el camino -repitió el monstruo, abriendo la boca en un gesto amenazador-.

Pues entonces desequivócate. Al otro lado de la puerta, se entiende. Pon la oreja izquierda hacia el sol y sigue así y enseguida encontrarás la carretera. Venga, ¿a qué esperas? -¿Hay agua por aquí? -preguntó tranquilamente Geralt-. El caballo está sediento. Y yo también, si esto no te molesta demasiado.

El monstruo se apoyó de una pierna a la otra, se arrascó la oreja.

- Escucha, tú -dijo-. ¿De verdad no tienes miedo de mí? -¿Y tendría que tenerlo?

El monstruo miró a su alrededor, resopló, se tiró impetuosamente de los pantalones.

- Ah, cuernos, qué más me da. Un huésped en casa, es como Dios en casa. No todos los días se encuentra uno a alguien que al verme no salga corriendo ni se desmaye. Bueno, vale. Si eres un viajero cansado, pero honesto, te invito a entrar. Si eres, sin embargo, un ladrón o malhechor, te aviso: esta casa me obedece. ¡Dentro de estos muros yo gobierno!

Levantó una garra velluda. Todos los postigos de nuevo chocaron contra la pared y en la garganta de piedra del delfín algo hizo un ruido sordo.

- Bienvenido -dijo.

Geralt no se movió, mirándolo inquisitivamente. -¿Vives solo? -¿Y a ti qué te importa con quién vivo? -dijo con furia el ser, abriendo la boca y seguidamente riéndose en voz alta-. Ajá, entiendo. Seguro que te refieres a que si tengo cuatrocientos sirvientes de mi misma belleza. No los tengo. ¿Y qué, vas a aceptar una invitación hecha de corazón? ¡Si no, la puerta está allí, justo detrás de tu culo!

Geralt se inclinó con rigidez.

- Acepto la invitación -dijo formalmente-. No faltaré a la hospitalidad del anfitrión.

- Mi casa es tu casa -dijo el ser, también con mucha formalidad pero descuidadamente-. Por aquí. Y pon el caballo ahí, junto al pozo.

También en su interior pedía el palacio a gritos una reforma capital, aunque se mantenía una cierta limpieza y un cierto orden. Los muebles habían salido con seguridad de las manos de buenos artesanos, aunque esto había tenido lugar hacía mucho tiempo. En el ambiente se percibía un agudo olor a polvo. Estaba oscuro. -¡Luz! -bramó el monstruo y en el mismo momento de una tea sujeta con un mango de hierro saltaron humo y llamas.

- No está mal -dijo el brujo. El monstruo se rió. -¿Sólo eso? Ciertamente veo que no es fácil impresionarte. Te dije que esta casa obedece mis órdenes. Cuidado, las escaleras son empinadas. ¡Luz!

En las escaleras, el monstruo se volvió. -¡Algo se te menea en el cuello, amigo! ¿Qué es?

- Míralo.

El ser tomó el medallón en las garras, se lo acercó a los ojos, tensando la cadena ligeramente en el cuello de Geralt.

- Este animal tiene una cara poco agradable. ¿Qué es?

- El escudo de mi gremio.

- Ajá, entonces seguro que te dedicas a fabricar bozales. Por aquí, por favor. ¡Luz!

El centro de una amplia cámara, completamente falta de ventanas, lo constituía una enorme mesa de roble, vacía excepto por un candelabro de latón verdoso cubierto con festones de cera derretida y vuelta a solidificar. Ante una nueva orden del monstruo las velas se encendieron, temblaron, iluminaron un tanto el interior.

Una de las paredes de la habitación estaba cubierta de armas. Colgaban allí composiciones de escudos redondos, alabardas cruzadas, picas y lanzas, pesadas porras y hachas. La mitad de la pared siguiente la ocupaba el hogar de una gigantesca chimenea, sobre el que colgaban filas de descascarillados y polvorientos retratos. La pared frente a la salida estaba repleta de trofeos de caza: cornamentas de alces y enmarañados cuernos de ciervos arrojaban largas sombras sobre los hocicos repletos de dientes de jabalíes, osos y linceos y sobre las desgredadas y deshinchadas alas de águilas y azores disecados. El lugar central, honorífico, lo ocupaba una ennegrecida y destrozada cabeza de dragón alpino con la estopa saliéndosele por los agujeros. Geralt se acercó.

- Lo cazó mi abuelo -dijo el monstruo, arrojando en medio del hogar un gran tronco-.

Creo que era el último de estos alrededores que se dejó cazar. Siéntate, amigo. ¿Estás hambriento, como me supongo?

- No lo negaré, señor.

El monstruo se sentó a la mesa, bajó la cabeza, juntó sobre la barriga las velludas garras, murmuró algo durante un momento, hizo girar los enormes pulgares, después de lo cual mugió en voz baja, colocando las zarpas sobre la mesa. Cuencos y platos chasquearon con el sonido del cinc y la plata, las copas tintinearón con el del cristal. Olía a asado, ajo, majorana, nuez moscada. Geralt no mostró sorpresa alguna.

- Sí -alzó las garras el monstruo-. Esto es mejor que el servicio, ¿no es cierto? Sírvete, amigo. Aquí hay gallina, aquí jamón de jabalí, aquí paté de... no sé qué. De algo. Aquí tenemos codornices. No, cuernos, son perdices. Me equivoqué de hechizo. Come, come. Es comida de verdad, sabrosa, no tengas miedo.

- No tengo miedo. -Geralt partió la gallina en dos mitades.

- Me había olvidado -resopló el monstruo- de que no eres de los miedosos. ¿Cómo hay que llamarte, en este caso?

- Geralt. ¿Y a ti, señor?

- Nivellen. Pero en los alrededores me llaman la Bestia o el Colmilludo. Y asustan a los niños conmigo. -El monstruo se echó en la garganta el contenido de una enorme jarra y luego hundió los dedos en el paté, sacando del cuenco casi la mitad de un sólo golpe.

- Asustan a los niños -repitió Geralt con la boca llena-. ¿Seguramente sin motivo?

- Absolutamente. ¡A tu salud, Geralt!

- Y a la tuya, Nivellen. -¿Qué tal el vino? ¿Has observado que es de uva y no de manzana? Pero si no te gusta, te hago otro.

- No, gracias, éste no está mal. ¿Tus habilidades mágicas son de nacimiento?

- No. Las tengo desde el momento en que esto me creció. El morro, se entiende. Yo mismo no sé de dónde salió, pero la casa cumple todo lo que yo deseo. Nada especial, sé crear comida, bebida, trajes, ropa de cama, agua caliente, jabón. Lo que toda hembra sabe hacer hasta sin encantamientos. Abrir y cerrar las puertas. Encender el fuego. Nada especial.

- Ya es algo. Y este... como tú dices, morro, ¿lo tienes desde hace tiempo?

- Desde hace doce años. -¿Y cómo fue? -¿Y a ti que te importa? Échate más vino.

- Con gusto. A mí no me importa un comino, pregunto por curiosidad.

- Un motivo comprensible y aceptable -se rió roncamente el monstruo-. Pero yo no lo acepto. Ni te va, ni te viene, y basta. Pero para satisfacer al menos en parte tu curiosidad, te mostraré cómo era yo antes de todo esto. Mira allí, sí, a los retratos. El primero, contando desde la chimenea, es mi padre. El segundo, el diablo sabe quién. Y el tercero soy yo. ¿Lo ves?

Por debajo del polvo y las telarañas, les contemplaba desde el retrato, con una mirada acuosa, un gordito con un rostro hinchado, triste, granujiento. Geralt, a quien no le era extraña la tendencia a adular clientes, bastante general entre los retratistas, bajó la cabeza con tristeza. -¿Lo ves? -repitió Nivellen, mostrando los dientes.

- Lo veo. -¿Quién eres?

- No te entiendo. -¿No me entiendes? -El monstruo levantó la cabeza, los ojos le brillaban como a los gatos-. Mi retrato, amigo, está colgado más allá de la luz de las velas. Yo puedo verlo, pero yo no soy un ser humano. Por lo menos, no en este momento. Un ser humano, para poder ver el retrato, se hubiera levantado, se hubiera acercado, seguramente hubiera tenido que coger una vela. Tú no lo has hecho. La conclusión es muy sencilla. Pero te pregunto sin rodeos: ¿eres un ser humano?

Geralt no bajó la vista.

- Si lo pones así -contestó al cabo de un instante de silencio-, no del todo.

- Ajá. No creo que peque de indiscreto, entonces, si pregunto quién eres.

- Un brujo.

- Ajá -repitió Nivellen un poco después-. Si no recuerdo mal, los brujos se ganan la vida de una manera curiosa. Matan monstruos por dinero.

- Recuerdas bien.

De nuevo se hizo el silencio. Las llamas de las velas temblaron, expulsaron hacia arriba unas estrechísimas lenguas de fuego, se reflejaron en los grabados de las copas de cristal, en las cascadas de cera que se deslizaban por el candelabro. Nivellen se sentó inmóvil, meneando apenas las enormes orejas.

- Pongamos -dijo al fin- que alcanzas a desenvainar la espada antes de que te agarre.

Pongamos que alcanzas incluso a golpearme con ella. Con mi peso, no es suficiente para pararme, te tiraré al suelo con el propio impulso. Y luego deciden los dientes. Qué piensas, brujo, ¿quién de nosotros dos tiene más ventaja si llega el momento de morder gargantas?

Geralt, sujetando con el pulgar la caperuza de la jarra, se echó más vino, bebió un trago, se apoyó en el respaldo de su silla. Miró al monstruo con una sonrisa, y era aquélla una sonrisa harto amenazadora.

- Sííí -dijo prolongadamente Nivellen, hurgándose con las uñas en los huecos de las muelas-. Hay que reconocer que sabes responder a las preguntas sin usar muchas palabras.

Interesante, cómo te las vas a apañar con la siguiente que te hago. ¿Quién te ha pagado por mí?

- Nadie. Estoy aquí por casualidad. -¿No me mientes?

- No tengo por costumbre mentir. -¿Y qué tienes por costumbre? Me han hablado de los brujos. Recuerdo que los brujos raptan niños pequeños a los que dan luego unas hierbas mágicas. Los que sobreviven se convierten ellos mismos en brujos, hechiceros con habilidades inhumanas. Se les enseña a matar, se les elimina todo sentimiento e impulso propio de seres humanos. Se hace de ellos monstruos que han de matar a otros monstruos. He oído por ahí que ya va siendo hora de que alguien comience a cazar brujos.

Porque monstruos hay cada vez menos, y brujos cada vez más. Come perdices, antes de que se enfríen.

Nivellen tomó del cuenco una perdiz y se la metió entera en la boca. La mascó como si fuera una galletita, haciendo crujir los huesos pulverizados entre los dientes. -¿Por qué no dices nada? -dijo entrecortadamente, tragando-. ¿Qué hay de eso que dicen de vosotros, es verdad?

- Casi nada. -¿Y qué es mentira?

- Eso de que cada vez hay menos monstruos.

- Cierto. Hay un montón. -Nivellen enseñó los dientes-. Justo uno está sentado delante de ti y se está pensando si hizo bien en invitarte. Desde el principio no me ha gustado el escudo de tu gremio, amigo."

- Tú no eres un monstruo, Nivellen -dijo secamente el brujo.

- Ah, cuernos, esto es algo nuevo. Entonces, según tú, ¿qué soy yo? ¿Jalea de arándanos? ¿Una bandada de patos gordos que vuelan al sur en una triste mañana de noviembre? ¿No? ¿Y puede entonces que sea la virtud perdida junto a una fuente por la dulce hija de un molinero?

Venga, Geralt, dime quién soy. ¿No ves que me muero de curiosidad?

- No eres un monstruo. De otro modo no hubieras podido tocar esa taza de plata. Y en ningún caso hubieras podido coger con la mano mi medallón. -¡Ja! -gritó Nivellen de tal forma que las llamas de las velas tomaron por un momento la posición horizontal-. ¡Hoy es justo el día en el que se aclararán todos los grandes misterios! ¡Ahora me voy a enterar de que estas orejas me han crecido porque cuando era un crío no me gustaban las papillas de cereales!

- No, Nivellen -dijo Geralt con tranquilidad-. Sucedió a causa de un hechizo. Estoy seguro de que sabes quién te lanzó el hechizo. -¿Y qué pasa si lo sé?

- Los hechizos se pueden deshacer. En muchos casos.

- Y tú, como brujo, por supuesto que sabes deshacer hechizos. ¿En muchos casos?

- Sé hacerlo. ¿Quieres que probemos?

- No. No quiero.

El monstruo abrió la boca y sacó una lengua roja de dos palmos de larga.

- Te has quedado pasmado, ¿eh?

- Pero pasmado -admitió Geralt.

El monstruo se rió, se removió en el sillón.

- Sabía que te iba a chocar -dijo-. Échate más vino, siéntate cómodamente. Te contaré toda la historia. Brujo o no, me caes bien y tengo ganas de hablar. Échate más.

- No hay más que echar.

- Ah, cuernos. -El monstruo carraspeó y de nuevo golpeó la mesa con la zarpa. Junto a las dos jarras vacías aparecieron de la nada varias damajuanas de barro en una cesta de mimbre.

Nivellen abrió con los dientes un tapón de cera.

- Como sin duda habrás observado -comenzó mientras servía-, estos alrededores están bastante despoblados. Hay un buen trecho hasta el lugar habitado más cercano. Porque, sabes, mi padre, y también mi abuelo, en sus tiempos, no dieron demasiados motivos para que los apreciaran los vecinos ni los mercaderes que recorrían la carretera. Todo el que se aventuraba por aquí, si mi padre lo veía desde la torre, perdía, en el mejor de los casos, su haber. Y un par de aldeas cercanas se quemaron porque mi padre pensaba que pagaban los tributos con

demasiada lentitud. Poca gente quería a mi padre. Excepto yo, claro. Lloré amargamente cuando cierta vez trajeron en un carro lo que quedaba de él después del golpe de una tizona. De todos modos, por aquel entonces padre ya no se ocupaba de saquear activamente, porque, desde el día en que le habían dado en la cabeza con una porra, tartamudeaba de un modo terrible, babeaba y pocas veces alcanzaba a llegar a tiempo al retrete. Y pasó entonces que, como su heredero, tuve que liderar la banda. »Muy joven era yo entonces -siguió Nivellen-, un niño de teta, así que los de la banda hacían de su capa un sayo. Yo los lideraba, como puedes imaginarte, de la misma forma que un lechón bien gordo puede liderar una horda de lobos. De modo que comenzamos a hacer cosas que, de haber vivido mi padre, no hubiera permitido. Te ahorraré los detalles, iré derecho al asunto.

Cierto día nos llegamos hasta Gelibol, cerca de Mirt, y saqueamos un santuario. Para más inri, había también una sacerdotisa muy jovencita. -¿De qué santuario se trataba, Nivellen?

- El diablo sabe cuál, Geralt. Pero tenía que tratarse de un santuario poco bueno. Me acuerdo de que en el altar había cráneos y huesos y ardía un fuego verde. Apeataba como el infierno. Pero, al caso. Los muchachos se apoderaron de la sacerdotisa y la liberaron de sus ropas, después de lo cual dijeron que yo tenía que obrar como un hombre. Bueno, y obré como un hombre, estúpido mocososo.

Durante mi actuación como hombre la sacerdotisa me escupió en la cara y gritó algo. -¿El qué?

- Que soy un monstruo en la piel de un ser humano y que voy a ser un monstruo en la de un monstruo, y algo sobre amor y sobre sangre, no me acuerdo. El estilete, así de pequeño, lo tenía, me parece, oculto entre sus cabellos. Se suicidó, y entonces... Huimos de allí, Geralt, te digo que a poco no reventamos los caballos. Era un santuario poco bueno.

- Sigue.

- Siguiendo. Sucedió tal y como la sacerdotisa había dicho. Un par de días después, me despierto temprano, y los sirvientes, todo el que me veía, un grito y pies en polvorosa. Voy al espejo... Sabes, Geralt, entré en histeria, me dio algún ataque, recuerdo todo aquello como a través de una niebla. En pocas palabras, hubo cadáveres. Unos cuantos. Usé todo lo que caía en mis manos, de pronto me había hecho muy fuerte. Y la casa ayudaba como podía: se cerraban las puertas, volaba la vajilla por el aire, estallaba el fuego. Quien pudo escapó llevado por el pánico, mi tía, mi prima, los muchachos de la banda, qué digo, si se escapó hasta mi gata Tragoncilla. Incluso el papagayo de mi tía se quedó seco del miedo. Al final me quedé solo, rugiendo, aullando, gritando, rompiendo lo que caía en mis manos, sobre todo los espejos.

Nivellen se interrumpió, suspiró, se sorbió los mocos.

- Cuando se me pasó el ataque -dijo al cabo-, era ya demasiado tarde para hacer nada.

Estaba solo. A nadie pude explicar ya que se me había transformado única y exclusivamente mi aspecto, que, aunque con una figura horrible, era tan sólo un crío estúpido, sollozando en un castillo vacío sobre los cadáveres de sus sirvientes. Luego me entró un miedo terrible: volverán y me matarán a golpes antes de que me dé tiempo a explicarme. Pero nadie volvió.

El monstruo se quedó en silencio por un momento, se frotó la nariz con la manga.

- No quiero volver a aquellos primeros meses. Geralt, todavía tiemblo cuando me acuerdo.

Iré al grano. Mucho, mucho tiempo me quedé en el castillo como el ratón en su ratonera, sin sacar la nariz al exterior. Si aparecía alguien, y esto sucedía raramente, no salía, sino que mandaba a la casa que hiciera golpear dos o tres veces las ventanas o aullaba un poco a través de las gárgolas del canalón y, por lo general, esto bastaba para que el tipo dejara tras de sí una bonita nube de polvo.

Así fue hasta el día en el que, un pálido amanecer, miro por la ventana y, ¿qué veo? Un gordo arranca una rosa del rosal de mi tía. Y has de saber que no se trataba de cualquier tontería, sino de rosas azules de Nazair, el esqueje lo había traído mi padre. La rabia me embargó y salté al patio. El gordo, cuando recobró la voz que había perdido al verme, murmuró que tan sólo quería una de aquellas rosas para su hija, que le perdonara y la dejara la vida y la salud. Ya me había decidido a echarlo de una patada por la puerta principal cuando se me ocurrió algo, me acordé de un cuento que me contara una vez Lenka, mi niñera, un vejstorio. Cuernos, pensé, se dice que las muchachas hermosas transforman las ranas en príncipes, y al revés, así que quizás... Puede que en esas habladurías haya una pizca de verdad, una posibilidad... Salté media legua, aullé de tal modo que las parras se desprendieron de los muros y grité: «¡Tu hija o la vida!», no se me ocurrió nada mejor.

El mercader, porque era un mercader, se echó a llorar y después me dijo que su hija tenía ocho años. ¿Qué pasa, te ríes?

- No.

- Porque yo no sabía si llorar o reír por mi suerte de mierda. Me dio pena el mercader, no podía ver cómo temblaba, le invité a entrar, le agasajé y cuando se iba le metí oro y piedras preciosas en su bolsa. Has de saber que en los subterráneos quedaban todavía muchas riquezas desde los tiempos de mi padre, no sabía muy bien qué hacer con ellas, así que me podía permitir tal gesto. El mercader se iluminó, me dio las gracias hasta quedarse seco. Debió de vanagloriarse de sus aventuras donde fuera porque no habían pasado dos meses cuando apareció otro mercader por aquí. Traía preparadas bolsas de sobra. Y una hija. También de sobra.

Nivellen metió los pies debajo de la mesa, se estiró hasta que el sillón crujió.

- Por segunda vez hablé con un mercader -siguió-. Acordamos que me dejaría a la hija por un año. Hube de ayudarlo a cargar el saco en la mula, él solo no hubiera sido capaz. -¿Y la muchacha?

- Durante algún tiempo le daban convulsiones cuando me veía, estaba convencida de que me la iba a comer. Pero al cabo de un mes comíamos ya en la misma mesa, charlábamos y dábamos largos paseos. Y aunque era simpática y muy despabilada, la lengua se me quedaba pegada cuando hablaba con ella. Sabes, Geralt, siempre he sido tímido con las mujeres, siempre he hecho el ridículo, incluso con las mozas de los establos, ésas que tienen estiércol en las pantorrillas, a las que los muchachos de la banda se llevaban de acá para allá a su gusto. Hasta ésas se burlaban de mí. Y qué no será ahora, pensé, con este morro. No fui capaz, ni siquiera, de mencionar la causa por la que había pagado tan caro por un año de su vida. El año continuó más largo que un día sin pan, hasta que al fin apareció el mercader y se la llevó. Yo entonces, resignado, me encerré en casa y durante algunos meses no reaccioné ante ninguno

de los sujetos con hijas que fueron viniendo. Pero después de pasar un año en compañía, me di cuenta de lo difícil que era no tener nadie a quien abrir la boca-. El monstruo produjo un sonido que había de ser un suspiro pero que sonó como si tuviera hipo.

- La siguiente -dijo al cabo- se llamaba Fenne. Era pequeña, nerviosa y parlotera, un verdadero ratoncito. No me tenía miedo en absoluto. Un día, justo el día de mi mayoría de edad, nos emborrachamos con licor de miel y... je, je. Inmediatamente después me eché abajo de la cama y directo al espejo. Lo reconozco, me sentí decepcionado y rabioso. El morro estaba allí, tal y como era, puede que incluso con el añadido de una expresión más estúpida. ¡Y dicen que en los cuentos se encierra la sabiduría del pueblo! Una mierda de sabiduría, Geralt. Pero Fenne intentó con mucho ardor que olvidara mis preocupaciones. No te haces una idea de qué muchacha más alegre era. ¿Sabes lo que se le ocurrió? Asustábamos los dos juntos a los visitantes no deseados. Imagínate: entra uno en el patio, echa un vistazo y de pronto, con un aullido, le salto encima yo, a cuatro patas, y Fenne que, completamente desnuda, está sentada en mi lomo y sopla el cuerno de caza del abuelo.

Nivellen se convulsionó de risa, le brillaba el blanco de los colmillos.

- Fenne -continuó- estuvo en casa un año entero, luego volvió con su familia, con una gran dote. Pensaba casarse con cierto criador de cerdos, un viudo.

- Sigue, Nivellen. Esto es muy entretenido. -¿Tú crees? -dijo el monstruo, arrascándose entre las orejas con un crujido-. Venga, vale.

La siguiente, Prímula, era la hija de un caballero empobrecido. El caballero, cuando llegó aquí, tenía un caballo esquelético y una cota de mallas herrumbrosa e increíblemente larga. Era asqueroso, Geralt, ya te digo, como un montón de estiércol, y echaba a su alrededor una peste parecida. Prímula, me dejaría cortar una mano, debía de haber sido concebida cuando él estaba en la guerra, porque era bastante bonita. Y yo no le producía miedo, cosa no tan extraña al fin y al cabo, pues en comparación con su progenitor podía dármelas hasta de garboso. Ella tenía, como luego pude comprobar, un temperamento considerable, pero yo, habiendo cobrado confianza en mí mismo, tampoco me dormí en mis laureles. Apenas dos semanas después me encontraba ya en unas muy estrechas relaciones con Prímula, durante las cuales solía tirarme de la oreja y gritar:

«¡Muérdeme, animal!», «¡Despedázame, bestia!». Y parecidas tonterías. Yo, en los descansos, corría al espejo, pero, imagínate, Geralt, que me miraba en él con creciente desasosiego. Cada vez me apetecía menos volver a ser aquella persona menos sana. Sabes, Geralt, antes yo era un flojucho, había crecido siempre metido en casa. Antes estaba siempre enfermo, tosía y se me salían los mocos, mientras que ahora no se me pegaba nada. ¿Y los dientes? ¡No te creerías cómo tenía de podridos los dientes! ¿Y ahora? Puedo morder la pata de una silla. ¿Quieres que muerda la pata de una silla?

- No. No quiero.

- Y mejor así. -El monstruo abrió la boca-. A las señoritas les hacía gracia cuando alardeaba de ello y me han quedado pocas sillas en casa. -Nivellen bostezó, a causa de lo cual la lengua se le enrolló como una trompeta.

- Me ha cansado tanta plática, Geralt. En pocas palabras: después hubo otras dos, Ilka y Venimira. Todo sucedió del mismo modo, hasta el aburrimiento. Al principio una mezcla de miedo y reserva, luego un pelín de simpatía, reforzada por pequeños, aunque costosos, souvenirs, luego «Muérdeme, cómeme entera», luego el regreso del papá, triste despedida y una merma cada vez más apreciable del tesoro. Decidí estar solo por una larga temporada. Por supuesto, hace ya bastante que he dejado de creer en que el besito de una virgen pueda cambiar mi forma. Y me he conformado con ello. Es más, he llegado a la conclusión de que está bien como está y de que no hace falta ningún cambio. -¿Ninguno, Nivellen?

- Como te digo. Ya te he contado, la salud de caballo que está relacionada con esta forma es lo primero. Lo segundo: mi rareza funciona como un afrodisíaco para las mujeres. ¡No te rías! Estoy más que seguro de que como ser humano tendría que correr mucho para hacerme con una como, por ejemplo, Venimira, que era una virgen muy hermosa. A mí se me da que a uno como al del retrato ni siquiera lo miraría. Y en tercer lugar: seguridad. Padre tenía enemigos, un par de ellos sobrevivieron. Aquéllos a los que mi banda bajo mi penoso mando enviara al otro barrio tenían parientes. En el sótano hay oro. Si no fuera por el miedo que produzco, alguien vendría a por él.

Aunque no fueran más que pueblerinos con sus viernos.

- Pareces completamente seguro -dijo Geralt mientras jugueteaba con una copa vacía- de que en esta figura no has hecho nada a nadie. A ningún padre, a ninguna hija. A ningún pariente ni novio de las hijas. ¿Qué dices, Nivellen?

- Espera, Geralt -se enfadó el monstruo-. ¿De qué hablas? Los padres no cabían en sí de gozo, ya te he contado, fui liberal más allá de lo imaginable. ¿Y las hijas? No las viste cuando llegaron aquí, con vestidos de lana basta, con las manitas blancas de la lejía de lavar, con la espalda doblada de llevar cántaros. Prímula, todavía dos semanas después de llegar, tenía marcas en la espalda y los muslos del cinturón de cuero con el que le zurraba la badana su noble padre. Y aquí andaban como princesas, lo único que llevaban en la mano era el abanico y ni siquiera sabían dónde estaba la cocina. Las vestí y las llené de oropeles. Con hechizos, les traía agua caliente a su gusto para que se bañaran en una bañera de latón que mi padre había robado en Assengard para mi madre. ¿Te imaginas? ¡Una bañera de latón! Pocos condes, qué digo, pocos monarcas tienen en su casa una bañera de latón. Para ellas ésta era una casa de cuento de hadas, Geralt. Y en lo que respecta a la cama... Cuernos, la virtud es en estos tiempos más rara que los dragones alpinos. Yo no las obligué a nada, Geralt.

- Pero sospechabas que alguien me había pagado para matarte. ¿Quién podía haber pagado?

- Algún canalla al que le apetecieran los restos de mi sótano y no tuviera más hijas -dijo con fuerza Nivellen-. La codicia humana no conoce fronteras. -¿Y nadie más?

- Y nadie más.

Ambos callaron, mirando las temblorosas llamas de las velas.

- Nivellen -dijo de pronto el brujo-. ¿Estás solo ahora?

- Brujo -dijo el monstruo al cabo de un rato-, pienso que tengo ahora razones suficientes para insultarte con palabras indecorosas, cogerte por el pescuezo y tirarte por las escaleras.

¿Sabes por qué? Porque me tratas como si fuera idiota. Desde el principio veo como colocas la oreja, como miras de soslayo la puerta. Sabes muy bien que no vivo solo. ¿Tengo razón?

- La tienes. Perdón.

- Al cuerno con tus perdones. ¿La has visto?

- Sí. En el bosque, junto a la puerta. ¿Es ésa la causa por la que hace algún tiempo que los mercaderes y sus hijas se van de aquí con las manos vacías? -¿Y sabes eso también? Sí, es por eso.

- Me permites que pregunte...

- No. No te permito.

De nuevo se hizo el silencio.

- Qué más da, como quieras -dijo por fin el brujo, levantándose-. Gracias por tu hospitalidad, señor. Es hora de seguir mi camino.

- De acuerdo. -Nivellen se levantó también-. Por determinadas razones no puedo ofrecerte pasar la noche en el castillo y no te aconsejo pernoctar en estos bosques. Desde que los alrededores se despoblaron, las noches son peligrosas por aquí. Debes volver a la carretera antes de que anochezca.

- Lo tendré en cuenta, Nivellen. ¿Estás seguro de que no necesitas mi ayuda?

El monstruo lo miró de soslayo. -¿Y estás seguro de que podrías ayudarme? ¿Serías capaz de quitarme esto?

- No hablaba sólo de eso.

- No has contestado a mi pregunta. O, mejor dicho... Creo que has contestado. No serías capaz.

Geralt le miró directamente a los ojos.

- Tuvisteis mala suerte -dijo-. De todos los santuarios en Gelibol y el Valle de Nimnar elegisteis justo Coram Agh Tera, la Araña de Cabeza de León. Para quitar un maleficio de la sacerdotisa de Coram Agh Tera, hacen falta conocimientos y capacidades que yo no poseo. - ¿Y quién las posee? -¿Te interesa, entonces? Has dicho que todo está bien como está.

- Como está, sí. Pero no como puede llegar a ser. Tengo miedo de que... -¿De qué tienes miedo?

El monstruo se detuvo en las puertas de la estancia, se dio la vuelta.

- Estoy harto de que siempre preguntes, brujo, en vez de contestarme. Está claro que hay que preguntarte de modo adecuado. Escucha, desde hace cierto tiempo tengo unos sueños terribles.

Puede que la palabra «monstruosos» fuera mejor. ¿Tengo razón al tener miedo? En pocas palabras, por favor. -¿Después de esos sueños, al despertarte, no tienes nunca los pies manchados de barro? ¿Hojas de árboles en las sábanas?

- No. -¿Y tampoco...?

- No. En pocas palabras, por favor.

- Haces bien en tener miedo. -¿Se puede contagiar? En pocas palabras, por favor.

- No.

- Por fin. Vamos, te acompañaré.

En el patio mientras Geralt arreglaba las albardas, Nivellen acarició las patas a la yegua, le dio palmaditas en el cuello. Sardinilla, contenta de los mimos, bajó la cabeza.

- Los animales me quieren -se enorgulleció el monstruo-. Ya mí me gustan también. Mi gata Tragoncilla, aunque se escapó al principio, luego volvió conmigo. Durante mucho tiempo fue el único ser vivo que me acompañó en mi soledad. A Vereena también...

Se interrumpió, cerró la boca. Geralt se sonrió. -¿También le gustan los gatos?

- Los pájaros. -Nivellen mostró los dientes-. Se me escapó, cuernos. Y qué más me da.

No es una hija de mercader más, Geralt, ni una búsqueda más de si en viejas historias se encierra una pizca de verdad. Esto es algo serio. Nos amamos. Si te ríes te rompo los morros.

Geralt no se rió.

- Tu Vereena -dijo- es seguramente una náyade. ¿Lo sabías?

- Me lo imaginaba. Delgaducha. Morena. Habla poco, en una lengua que no conozco. No come comida humana. Se pierde en el bosque durante días, luego vuelve. ¿Es normal esto?

- Más o menos. -El brujo apretó la cincha-. Seguro que piensas que no volvería a ti si te convirtieras en ser humano.

- Estoy seguro. Sabes cómo temen las náyades a los humanos. Pocos han visto una náyade de cerca. Y yo y Vereena... Ah, cuernos. Buena suerte, Geralt.

- Buena suerte, Nivellen.

El brujo dio con los talones en los costados de la yegua, se dirigió hacia la puerta. El monstruo se arrastró a su lado. -¿Geralt?

- Habla.

- No soy tan tonto como piensas. Llegaste aquí siguiendo las huellas de alguno de los mercaderes que estuvieron por aquí hace poco. ¿Le sucedió algo a alguno?

- Sí.

- *El último estuvo aquí hace tres días. Con una hija, no de las más guapas, en cualquier caso.*

Ordené a la casa cerrar todas las puertas y postigos, no di señales de vida. Anduvieron un poco por el patio y se fueron. La muchacha cortó una rosa del rosal de la tía y se la prendió en el vestido.

Búscalos en otro sitio. Pero ten cuidado, estos alrededores son horribles. Ya te dije que por la noche el bosque no es muy seguro. Se ven y se escuchan cosas poco buenas.

- *Gracias, Nivellen. Me acordaré de ti. Quien sabe, puede que encuentre a alguien que...*

- *Puede. Y puede que no. Es mi problema, Geralt, mi vida y mi castigo. Me he acostumbrado a soportar esto. Si empeora, también me acostumbraré. Y si empeora demasiado, no busques a nadie, ven aquí tú solo y termina el asunto. Como los brujos. Suerte, Geralt.*

Nivellen se dio la vuelta y marchó enérgicamente en dirección al palacio. No se volvió a mirar ni una sola vez.

III.

Los alrededores estaban despoblados, asilvestrados, terriblemente hostiles. Geralt no volvió a la carretera antes del anochecer, no quería alargar el camino, cruzó atajando por el monte. Pasó la noche en la pelada cumbre de la alta colina, con la espada en las rodillas, delante de un pequeño fuego, en el que cada cierto tiempo arrojaba un ramillete de toja. En mitad de la noche percibió lejos en el valle el fulgor de un fuego, escuchó aullidos y cantos de locura y también algo que podían ser solamente los gritos de una mujer torturada. Se dirigió allí apenas comenzó a amanecer, pero halló tan sólo un calvero con la hierba pisoteada y unos huesos carbonizados en unas cenizas aún calientes. Algo, que estaba sentado en la copa de un gigantesco roble, aullaba y ululaba. Podía ser una silvia, pero podía ser también un simple gato montés. El brujo no se detuvo a averiguarlo.

IV.

Cerca del mediodía, cuando abrevaba a Sardinilla en un manantial, la yegua lanzó un agudo relincho y retrocedió, mostrando los dientes amarillos y mordiendo la boquilla. Geralt la calmó maquinalmente con la Señal y en aquel momento vio unos círculos regulares formados por el sombrerito rojo de unas setas que asomaban por entre el musgo.

- *Te estás volviendo una verdadera histérica, Sardinilla -dijo-. Esto es un círculo del diablo normal y corriente. ¿Por qué estas escenas?*

La yegua resopló, volviendo hacia él la cabeza. El brujo bajó la cabeza, frunció el ceño, se quedó pensativo. Luego, de un salto, se encontró encima de la montura, dio la vuelta al caballo, volviendo rápidamente sobre sus propias huellas.

- *«Los animales me quieren» -dijo-. Perdona, caballejo. Resulta que tienes más sesos que yo.*

V.

La yegua bajó las orejas, bufó, arañó con sus pezuñas en la tierra, se negó a avanzar. Geralt no la calmó con la Señal: saltó de la silla, echó agua por la cabeza del caballo. No llevaba ya a la espalda su vieja espada en la funda de zapa. Su lugar lo ocupaba ahora una reluciente y hermosa arma con la hoja en cruz, una elegante y equilibrada empuñadura, terminada en una bolita de metal blanco.

Esta vez la puerta no se abrió ante él. Estaba abierta, como la había dejado al irse.

Escuchó un canto. No entendía las palabras, no podía siquiera identificar la lengua de la que procedían. No era necesario. El brujo sabía, sentía y comprendía la propia naturaleza de este canto, apagado, terrible, que introducía en las venas una ola de amenaza, que producía entorpecimiento y falta de voluntad.

El canto se interrumpió violentamente y entonces la vio.

Estaba junto al lomo del delfín en el estanque seco, abrazando la enmohecida piedra con unos pequeños brazos, tan blancos que parecían transparentes. Por debajo de la tormenta de negros cabellos brillaban dos ojos clavados en él, enormes, muy abiertos, del color de la antracita.

Geralt se acercó lentamente, con un paso elástico y ligero, caminando en semicírculo desde el muro, junto al rosal de las rosas azules. El ser pegado al lomo del delfín volvió hacia él una pequeña carita con una expresión de indescriptible nostalgia, llena de belleza, lo que causó que otra vez se escuchara la canción, aunque la pequeña y pálida boca estuviera cerrada y no saliera de ella ni siquiera el más pequeño sonido.

El brujo se detuvo a una distancia de diez pasos. Sacó poco a poco la espada de su vaina esmaltada de negro. La espada centelleó y brilló por encima de su cabeza.

- Esto es plata -dijo-. Esta hoja es de plata.

La carita pálida no tembló, los ojos de antracita no cambiaron su expresión.

- Te pareces tanto a una náyade -continuó con tranquilidad el brujo- que puedes confundir a cualquiera. Sobre todo porque eres un pájaro bastante raro, cabellos negros. Pero los caballos no se equivocan nunca. Os reconocen por instinto y sin errores. ¿Qué eres? Pienso que una mura o una alpa. Un vampiro común y corriente no podría estar al sol.

Las comisuras de la boquita pálida temblaron y se elevaron ligeramente.

- Te atrajo el aspecto de Nivellen, ¿no es cierto? Esos sueños de los que habló, se los producías tú. Me imagino qué sueños serían y le compadezco.

El ser no se movió.

- Te gustan los pájaros -siguió el brujo-. Pero no te molesta morder las nuca de humanos de ambos sexos, ¿no? ¡De hecho, tú y Nivellen! Vaya una pareja que estáis hechos, el monstruo y la vampira, los señores del castillo del bosque. Os apoderasteis en un abrir y cerrar de ojos de toda la región. Tú, eternamente sedienta de sangre y él, tu defensor, asesino a tus órdenes, un instrumento ciego. Pero primero había de convertirse en un verdadero monstruo, no lo que era, un hombre en la máscara de un monstruo.

Los grandes ojos negros se contrajeron. -¿Qué hay de él, cabellos negros? Estabas cantando, luego bebías sangre. Echaste mano del último recurso, lo que quiere decir que no has conseguido dominar su voluntad. ¿Me equivoco?

La negra cabeza asintió ligera, casi imperceptiblemente, y las comisuras de la boca se alzaron aún más arriba. El pequeño rostro tomó un aspecto fantasmal.

- Ahora seguro que te consideras la señora del castillo.

Asintió otra vez, con más claridad. -¿Eres una mura?

La cabeza negó en un lento movimiento. El silbido que se difundía sólo podía proceder de los pálidos labios que sonreían como una pesadilla, aunque el brujo no había visto que se movieran. -¿Una alpa?

Negó de nuevo.

El brujo retrocedió, apretó más con más fuerza la empuñadura de la espada.

- Esto quiere decir que eres...

Las comisuras de la boca se alzaron más y más, los labios se separaron... -¡Una lamia! - gritó el brujo arrojándose hacia el estanque.

De detrás de los pálidos labios relampaguearon unos afilados colmillos. La vampira se levantó bruscamente, arqueó el cuerpo como un leopardo y gritó.

Una ola de sonido golpeó al brujo como un ariete, privándole del aliento, aplastándole las costillas, traspasándole los oídos y el cerebro con espigas de dolor. Volando hacia atrás alcanzó todavía a cruzar las muñecas de ambos brazos en la Señal del Heliotropo. El encantamiento amortiguó en buena medida el ímpetu con el que estrelló la espalda contra el muro pero incluso así se le ennegrecieron los ojos y el aire se le escapó de los pulmones con un gemido.

Sobre el lomo del delfín, en el círculo pétreo del estanque seco, en el lugar donde todavía hacía unos segundos estaba sentada una delicada muchacha con un vestido blanco, se aplastaba el reluciente cuerpo de un gigantesco murciélago negro que abría una boca larga y estrecha, llena de filas de dienteillos parecidos a agujas. Unas alas membranosas se desplegaron, se agitaron sin sonido y el ser se dirigió hacia el brujo como una flecha lanzada desde una ballesta. Geralt, sintiendo en la boca el sabor férreo de la sangre, realizó un encantamiento, lanzando delante de sí la mano con los dedos en forma de la Señal de Quen. El murciélago, silbando, dobló con violencia, se alzó chillando en el aire e inmediatamente se lanzó en picado hacia la nuca del brujo. Geralt saltó a un lado, dio un tajo con la espada, falló.

El murciélago, fluido, con gracia, contrayendo un ala, dio la vuelta, le rodeó y atacó de nuevo, abriendo un ciego morro lleno de dientes. Geralt esperó, colocando en dirección al ser la espada que sostenía con las dos manos. En el último momento saltó, no al lado, sino hacia adelante, dio un revés, silbó el aire. No acertó. Resultó tan inesperado que perdió el ritmo, se retrasó una fracción de segundo. Sintió como las garras de la bestia le rasgaban las mejillas, y una húmeda ala de terciopelo le golpeaba en la nuca. Se volvió en el sitio, traspasó el peso del cuerpo a la pierna derecha y golpeó agudamente hacia atrás, errando de nuevo a causa de un fantástico quiebro del ser.

El murciélago batió las alas, se alzó, emprendió el vuelo en dirección al estanque. En el momento en que las garras ensangrentadas rechinaron sobre la piedra del revestimiento, el monstruoso y babeante morro comenzó a transformarse, se metamorfoseaba, desaparecía, aunque los pequeños labios que aparecían en su lugar no cubrían aún los colmillos asesinos.

La lamia lanzó un penetrante aullido, modulando la voz en un macabro canto, miró con ojos desmesurados al brujo, llena de odio, y gritó de nuevo.

La onda de choque fue tan potente que rompió la Señal. En los ojos de Geralt giraban círculos rojos y negros, las sienas y la coronilla le latían con violencia. Con los oídos traspasados de dolor, comenzó a escuchar voces, quejidos y gemidos, el sonido de flautas y oboes, el ulular del viento. La piel del rostro se le entumeció y se le congeló. Cayó sobre una rodilla, agitó la cabeza.

El murciélago negro se dirigió en silencio hacia él, abriendo mientras volaba las mandíbulas llenas de dientes. Geralt, aunque estaba aturdido por la onda de sonido, reaccionó instintivamente.

Se levantó del suelo, adaptando con rapidez el tiempo de sus movimientos a la velocidad de vuelo del monstruo, dio tres pasos hacia adelante, un quiebro y una media vuelta, y después, rápido como un ratón, un golpe de espada con las dos manos. La hoja no encontró resistencia. Casi no encontró nada. Escuchó un chillido, pero esta vez fue un chillido de dolor, producido por el contacto con la plata.

La lamia, aullando, se metamorfoseaba sobre el lomo del delfín. En el vestido blanco, un poco por encima del pecho izquierdo, se veía una mancha roja bajo un rasguño no más largo que el dedo índice. El brujo apretó los dientes: el golpe, que debía haber partido en dos a la bestia, no había producido más que un arañazo.

- Grita, vampira -gruñó, limpiándose la sangre de la mejilla-. Grita lo que quieras. Pierde fuerzas. ¡Y entonces te cortaré tu preciosa cabeza!

Tú. Debilitas primero. Hechicero. Mato.

La boca de la lamia no se movió pero el brujo escuchó las palabras con claridad, resonaron en su cerebro explotando, vibrando sordamente, con un eco, como debajo del agua.

- Ya lo veremos -murmuró, mientras se dirigía encorvado hacia el estanque.

Mato. Mato. Mato.

- Ya lo veremos. - ¡Vereena!

Nivellen, con la cabeza baja, agarrándose con las dos manos al bastidor, salió pesadamente por la puerta del palacio. Con paso vacilante, avanzó hacia el estanque, agitando inseguro las manos. El cuello del capitán estaba manchado de sangre. - ¡Vereena! - gritó de nuevo.

La lamia dobló la cabeza en su dirección. Geralt, con la espada lista para golpear, saltó hacia ella, pero la reacción de la vampira fue bastante más rápida. Un grito agudo y una nueva onda hizo caer al brujo. Se derrumbó boca arriba, se arrastró sobre la gravilla del paseo. La lamia, combándose, se tensó para saltar, los colmillos en su boca centellearon como el puñal de un asesino.

Nivellen, abriendo los brazos como un oso, intentó detenerla, pero ella le gritó directamente a la cara y le lanzó unos metros hacia atrás, contra un andamiaje de madera que había junto al muro. El andamio se rompió con un estampido tremendo y le enterró bajo una pila de madera.

Geralt ya se había levantado, corrió en un semicírculo, rodeando el patio, intentando alejar la atención de la lamia de Nivellen. La vampira, con el vestido blanco vibrando, voló directa hacia él, ligera como una mariposa, apenas rozando la tierra. No gritaba ya, no intentaba metamorfosearse.

El brujo sabía que estaba cansada. Pero también sabía que incluso así era mortalmente peligrosa. A la espalda de Geralt, Nivellen salió con estruendo de entre las tablas, bramando.

Geralt saltó a la izquierda, se cubrió con un corto y desorientador molinete de la espada. La lamia se deslizó hacia él, blanquinegra, desbocada, terrible. No pudo apreciar la imagen: gritaba mientras corría. No alcanzó a realizar la Señal, voló hacia atrás, su espalda se aplastó contra el muro, el dolor de la columna se le traspasó hasta las puntas de los dedos, los brazos se le paralizaron, las piernas se doblaron. Cayó de rodillas. La lamia, lanzando un aullido melódico, saltó hacia él. - ¡Vereena! - gritó Nivellen.

Se dio la vuelta. Y entonces Nivellen la golpeó con fuerza entre los pechos con un palo afilado y roto de tres metros de longitud. No gritó. Suspiró solamente. Al oír el suspiro, el brujo tembló.

Estaban de pie. Nivellen, con las piernas bien asentadas, sujetaba el palo con las dos manos, apretando su extremo bajo la axila. La lamia, como una blanca mariposa en un alfiler, colgaba al otro lado de la barra, aferrándola también con ambas manos.

La vampira suspiró terriblemente y de pronto cayó con fuerza sobre la estaca. Geralt vio como en su espalda, sobre el vestido blanco, crecía una mancha roja de la que entre un geiser de sangre sobresalía, indecente, asquerosa, una punta quebrada. Nivellen gritó, retrocedió un paso, luego otro, luego retrocedió rápidamente, pero sin soltar la barra, arrastrando consigo a la lamia. Un paso más y apoyó la espalda contra la pared del palacio. El extremo del palo, que mantenía bajo la axila, chirrió contra el muro.

La lamia, lentamente, como con mimo, colocó los pequeños dedos alrededor de la barra, extendió los brazos en toda su longitud, se impulsó con fuerza por el palo y se aferró a él de nuevo.

Ya había dejado más de un metro de madera ensangrentada a sus espaldas. Tenía los ojos muy abiertos, la cabeza echada hacia atrás. Sus expiraciones se hicieron más frecuentes, cobraron ritmo, enronquecieron.

Geralt se había levantado pero, fascinado por la imagen, no podía decidirse a actuar. Escuchó unas palabras resonando sordamente en el interior de su cráneo, como bajo la bóveda de un subterráneo frío y húmedo.

Mío. O de nadie. Te quiero. Quiero.

Un nuevo suspiro, terrible, desgarrado, ahogado en sangre. La lamia se retorció, avanzó a lo largo del palo, extendió las manos. Nivellen bramó con fiereza, sin soltar la barra intentó mantener a la vampira lo más lejos posible de sí. En vano. Avanzó todavía más hacia adelante, lo agarró por la cabeza. Él aulló aún más terriblemente, agitó la peluda cabeza. La lamia de nuevo se deslizó por el palo, inclinó la cabeza hacia la garganta de Nivellen. Los colmillos brillaron con un blanco cegador.

Geralt saltó. Saltó como un muelle liberado, automáticamente. Cada movimiento, cada paso que debía realizarse ahora, era parte de su naturaleza, era aprendido, inevitable, inconsciente, mortalmente seguro. Tres rápidos pasos. El tercero, como cientos de tales pasos antes de ahora, termina en la pierna izquierda con un pisar decidido. Una torsión del tronco, un golpe agudo y enérgico. Vio sus ojos. Nada podía cambiarse. Escuchó una voz. Nada. Gritó, para ahogar las palabras que ella repetía. Nada podía hacerse. Golpeó.

Aestó seguro, como cientos de veces antes de ahora, con el centro de la hoja e, inmediatamente, siguiendo el ritmo del movimiento, realizó un cuarto paso y una media vuelta. La hoja, ya liberada al final de la media vuelta, se deslizó ante él brillando, dejando tras de sí un abanico de gotitas rojas. Los cabellos negros como ala de cuervo ondearon deshaciéndose, fluyeron por el aire, fluyeron, fluyeron...

La cabeza cayó sobre la grava. ¿Cada vez hay menos monstruos? ¿Y yo? ¿Qué soy yo? ¿Quién grita? ¿Los pájaros? ¿Una mujer con una zamarra y un vestido azul celeste? ¿Una rosa de Nazair? ¡Qué silencio!

Qué vacío. Cuánto vacío.

En mi interior.

*Nivellen, hecho un ovillo, estremeciéndose con calambres y temblores, estaba tendido junto a la pared del palacio entre las ortigas, cubriéndose la cabeza con los brazos.
- Levántate -dijo el brujo.*

Un hombre joven, guapo, bien construido, de tez pálida, tendido junto a la pared, levantó la cabeza, miró a su alrededor. Tenía la mirada perdida. Se restregó los ojos con los puños. Miró a sus manos. Se tocó la cara. Dio un gemido, colocó los dedos sobre las orejas, los tuvo largo rato en las encías. De nuevo se acarició el rostro y de nuevo gimió al tocar cuatro

ensangrentadas e hinchadas heridas en la mejilla. Rompió en sollozos, después se rió. -¡Geralt! ¿Qué es esto? Cómo puede... ¡Geralt!

- Levántate, Nivellen. Levántate y ven. En las alforjas tengo medicinas que nos son precisas a los dos.

- Ya no tengo... ¿No tengo? ¿Geralt? ¿Cómo?

El brujo le ayudó a levantarse, intentando no mirar las pequeñas manos, tan blancas que parecían transparentes, apretadas al palo que atravesaba por entre los dos pequeños pechos, cubiertos con una tela húmeda y roja. Nivellen gimió de nuevo.

- Vereena...

- No mires. Vamos.

Cruzaron el patio, junto al rosal de las rosas azules, apoyándose el uno en el otro. Nivellen se tocaba el rostro incansablemente con la mano libre.

- No me lo creo, Geralt. ¿Después de tantos años? ¿Cómo es posible?

- En cada cuento hay una pizca de verdad -dijo el brujo en voz baja-. Amor y sangre.

Ambos tienen mucha fuerza. Los magos y los sabios se rompen la cabeza con este problema desde hace años, pero nunca han conseguido llegar a ninguna conclusión, exceptuando que... -¿Qué, Geralt?

- El amor debe ser verdadero.

